



HAL
open science

Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques

Nicolas Guichon, Samira Drissi

► To cite this version:

Nicolas Guichon, Samira Drissi. Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle*, 2008, 5 (1), pp.185 à 217. hal-00806442

HAL Id: hal-00806442

<https://hal.science/hal-00806442>

Submitted on 31 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques ?

Nicolas Guichon¹ ; Samira Drissi²

¹ Université Lumière Lyon 2, France ; ² École Normale Supérieure, Lyon, France

Résumé

Cet article vise à contribuer à la réflexion sur la formation des tuteurs de français langue étrangère (FLE). La recherche présentée s'appuie sur l'étude d'une situation de formation au tutorat de langue en ligne mettant en relation, grâce à un dispositif de visioconférence poste à poste, des apprenants américains et des apprentis tuteurs. Ces derniers déploient les ressources pédagogiques et communicationnelles dont ils disposent pour gérer au mieux huit séances hebdomadaires de tutorat synchrone. Les séances de tutorat sont rythmées par des énoncés et des actions produits par les tuteurs pour orienter l'activité d'apprentissage. Ces régulations pédagogiques, recueillies par le biais de captures dynamiques d'écran, fournissent la matière pour étudier l'émergence de stratégies pédagogiques et de modes communicationnels. Le travail sur ce corpus multimodal permet de décrire certains des ressorts de la pédagogie synchrone en ligne. Il aboutit, en outre, à proposer des critères d'évaluation des régulations pédagogiques en vue d'améliorer certains aspects de la formation au tutorat de langue en ligne.

Mots clés

tutorat en ligne, formation, multimodalité, synchronie, visioconférence poste à poste

Abstract

The aim of this article is to contribute insight on how to train language instructors for online teaching. The context of this study is a programme in which French as a foreign language trainee instructors tutor American learners of French at a distance via a desktop videoconferencing platform. Trainees engage in this novel professional activity with what pedagogical and communicational resources they have and manage the eight weekly sessions of synchronous language lessons as best they can. They regulate these sessions with utterances and actions aimed at guiding learners' activities. These instructional regulations,

which were collected using screen capture software, provide access to emerging pedagogical and communicational strategies. The work conducted on this multimodal corpus offers insights into some aspects of synchronous online pedagogy. It results in the proposal of criteria for evaluation of instructional regulations in order to improve the training of online language tutors.

Keywords

distance tutoring, teacher training, multimodality, synchronicity, desktop videoconferencing

1. Introduction

Le développement des formations à distance appuyées sur les technologies de l'information et de la communication (désormais TIC) entraîne l'émergence de nouvelles spécialisations professionnelles comme celle de tuteurs de langue en ligne. Cette spécialisation émerge en même temps que les outils de visioconférence gagnent en fiabilité (cf. Clark, 2005) et permettent la conjugaison inédite de la distance, de la synchronie et de la multimodalité au service de l'apprentissage d'une L2 (langue 2). Se dessinent ainsi des postures et des modes communicationnels qui renouvellent certains aspects du métier d'enseignant de langue et nécessitent que ces derniers soient pris en compte dans la formation.

En raison de leur centralité dans le métier d'enseignant de langue, les régulations pédagogiques (cf. § 2.2), fournissent une entrée pertinente pour étudier les changements induits par la visioconférence poste à poste dans l'enseignement d'une L2 en ligne et nourrir la réflexion sur la formation des tuteurs.

La présente étude s'appuie sur un corpus constitué de captures dynamiques d'écran recueillies lors d'une formation de français langue étrangère (FLE) en ligne entre des apprentis tuteurs du master professionnel FLE de Lyon 2 et des étudiants de l'Université de Californie à Berkeley qui apprennent le français (cf. Develotte, Guichon, Kern, à paraître).

Cet article exposera tout d'abord les enjeux de la formation au tutorat synchrone en ligne dans la perspective de la didactique professionnelle, puis il se concentrera sur les régulations pédagogiques en cherchant à identifier ce que ces catégories d'action pédagogique révèlent de la conduite du tutorat pour l'apprentissage d'une L2. Après avoir détaillé la méthodologie adoptée pour retranscrire un corpus multimodal, l'étude de ce dernier nous fournira des

éléments pour repérer des stratégies professionnelles en construction afin de proposer un certain nombre de pistes susceptibles d'enrichir la formation.

2. Tutorat en ligne et régulations pédagogiques

2.1. Les enjeux de la formation au tutorat synchrone en ligne

Former de futurs enseignants au tutorat de langue en ligne nécessite d'une part de les sensibiliser aux contraintes et aux affordances de la communication médiée par ordinateur et, d'autre part, de les amener à adapter leur comportement à cette situation pédagogique inédite. Le développement d'une telle compétence professionnelle est d'autant plus difficile que le tutorat en ligne synchrone, tout comme la gestion d'une séance de tutorat en face-à-face d'ailleurs, correspond à ce que les ergonomes appellent "*une situation dynamique*" (Hoc *et al.*, 2004 : 18). Toute situation dynamique comporte un degré d'incertitude car elle est par nature évolutive (ce qui est prévu dans le plan de cours peut prendre une tournure différente) et contient des aspects non contrôlés (par exemple des incidents techniques ou la motivation variable des apprenants). D'autre part, lors d'une séance de tutorat en ligne, un tuteur est confronté à la gestion de deux tâches, l'une prioritaire concerne la médiation avec les apprenants, l'autre ancillaire recouvre toutes les opérations techniques (maîtrise des outils de communication). En raison de la nouveauté de la situation et parfois de l'instabilité des outils, la tâche ancillaire peut parfois prendre le pas sur la tâche de médiation. Il semble donc utile que la formation prévoie une étape de prise en main des outils, accompagnée par des experts afin que, lorsque les interactions pédagogiques commenceront, les aspects liés à la technologie soient maîtrisés et que les tuteurs puissent se concentrer sur leur tâche principale, à savoir la régulation des apprentissages au travers des interactions avec les apprenants.

La notion de tâche peut également permettre de structurer la formation pédagogique des tuteurs en ligne et fournir un repère pour organiser les interactions. En effet, la tâche constitue "*une unité signifiante*" (Doughty et Long, 2003) qui recouvre trois opérations pédagogiques majeures, à savoir planifier la tâche, la gérer et évaluer la production langagière à laquelle elle a donné lieu. Développer des compétences professionnelles chez les futurs enseignants autour de cette unité pédagogique paraît donc de première importance.

La figure 1 s'inspire d'un modèle ergonomique de l'activité au travail proposé par Leplat (1997 : 17). Suite à la consigne du formateur qui prescrit à des apprentis enseignants de concevoir une tâche, trois moments vont se succéder.

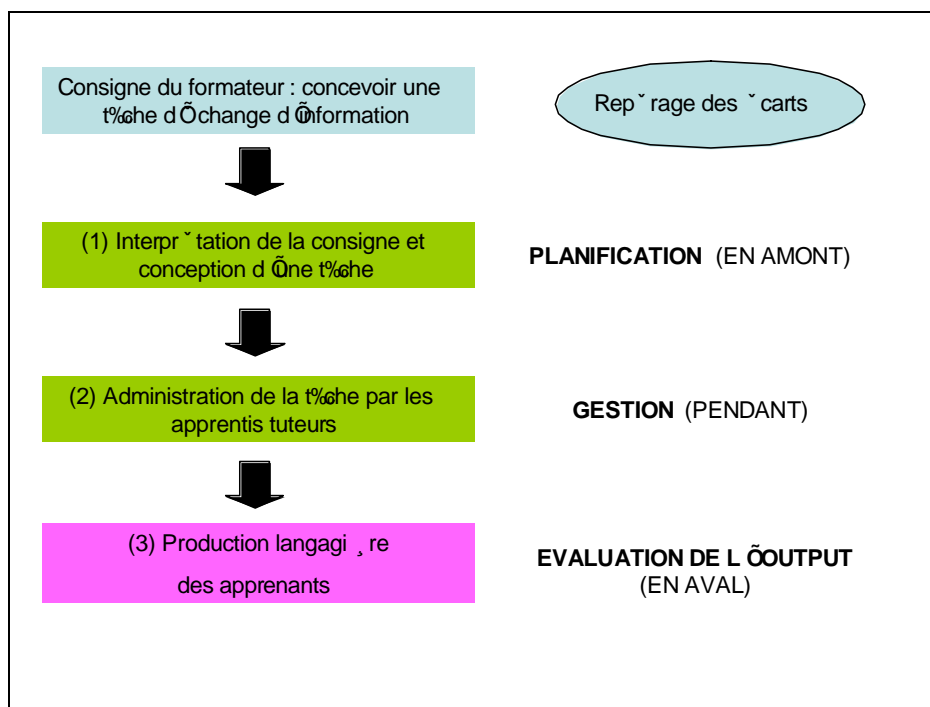


Figure 1 – Opérations pédagogiques liées à la tâche.

(1) la consigne est interprétée, c'est-à-dire que les apprentis construisent une représentation où plusieurs paramètres interviennent :

- des connaissances (pédagogie, didactique, psychologie, linguistique)
- des expériences (en tant qu'enseignants ou en tant qu'apprenants)
- un modèle canonique de la tâche : un schéma idéal d'exécution

À partir de cette représentation et des interactions intervenant dans le cadre de la formation, cette première étape aboutit à définir les conditions de la tâche. Celle-ci ne constitue encore qu'une trame (comportant des indications plus ou moins précises en termes de temps, de séquençage, de matériel langagier à mettre à disposition...), une liste d'intentions.

(2) en étant administrée, la tâche fait l'objet d'une nouvelle interprétation, mais cette fois de la part de l'apprenant en interaction avec l'apprenti tuteur. Grâce à la consigne et à des régulations diverses (cf. § 2.2), l'apprenant se construit une représentation de ce qui lui est demandé et réalise la tâche. Au cours de la réalisation de la tâche, le rôle de l'enseignant va varier selon que l'activité d'apprentissage se déroule en présentiel ou à distance, en synchronie ou en asynchronie. D'autre part, par rapport à ce qui a été prévu lors de l'étape 1, sont introduites des variables liées au niveau des apprenants, à leur motivation, à des incidents communicationnels ou technologiques qui nécessitent des ajustements. Gérer la tâche à cette

étape revient à déployer un certain nombre de régulations pour que l'activité d'apprentissage se déroule dans des conditions optimales. Ces régulations s'incarnent dans les interactions entre les protagonistes de la situation d'apprentissage.

(3) la troisième étape poursuit la tâche en portant l'attention non plus sur la dynamique du travail comme c'est le cas lors de l'étape précédente, mais sur son produit. L'interaction "refroidie" sous forme d'enregistrements vidéo, de captures dynamiques d'écran et de transcriptions permet de rendre compte des productions langagières des apprenants. Celles-ci peuvent alors être évaluées soit en termes d'une performance par rapport à une norme (point de vue de l'apprentissage), soit en termes d'une performance par rapport à des objectifs pédagogiques émis en amont. Dans ce dernier cas, une réinterprétation des étapes ultérieures est nécessaire pour évaluer la compétence pédagogique en construction.

Au final, chacune de ces étapes peut se résumer par une question et fournir l'occasion aux apprentis enseignants d'évaluer la tâche qu'ils ont réalisée et de repérer les écarts qui se font jour soit par rapport à (1) une tâche prévue et une norme pédagogique, (2) une tâche prescrite et une réalité saisie dans la dynamique des interactions ou (3) le résultat de la tâche et les objectifs initialement visés :

- 1) les procédures (consignes, découpage, choix de l'*input*...) sont-elles adaptées ?
- 2) les régulations pour amener les apprenants à réaliser la tâche sont-elles appropriées ?
- 3) les objectifs annoncés sont-ils atteints (et quels indices dans la production permettent de s'en assurer) ?

Dans une formation d'enseignants, chacune de ces étapes peut être mise à profit pour confronter les apprentis aux écarts perçus et les amener à développer leurs compétences professionnelles et à se doter d'un répertoire didactique (Cicurel, 2002). Nous allons maintenant nous concentrer sur la seconde étape, celle qui concerne les régulations, et l'envisager du point de vue de la pédagogie.

2.2. Les régulations pédagogiques

Dans leur acception piagétienne, les régulations ont comme objet principal de "*maintenir une dynamique organisationnelle et motivationnelle*" (Paquelin et Choplin, 2003) ; les régulations peuvent intervenir avec les seules ressources de l'apprenant (autorégulations), avec l'aide de

pairs (homo-régulations) ou celle d'un expert (hétéro-régulations / régulations pédagogiques). Pour Allal (2007 : 8), la régulation de l'apprentissage comporte plusieurs opérations qui consistent à la détermination d'un but et à l'orientation de l'action en conséquence, le contrôle de la progression de l'action vers son but, la confirmation ou la réorientation de la trajectoire de l'action. Si, dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons particulièrement aux hétéro-régulations, c'est-à-dire aux régulations fournies par les tuteurs, nous partageons la perspective d'Allal qui rappelle utilement que "ce sont les mécanismes autorégulateurs [de l'apprenant] qui assurent, *in fine*, la progression de l'apprentissage (op. cit. : 11).

Par régulations pédagogiques, nous désignons l'ensemble d'actions et d'énoncés déployé par un enseignant de langue pour créer et maintenir des conditions optimales autour d'une tâche d'apprentissage et ménager des opportunités pour amener les apprenants à développer des compétences langagières. Cette définition s'inscrit dans la lignée des travaux de Bruner (1983) et de ce qu'il désigne sous le vocable d'"interaction de tutelle". À partir d'enregistrements vidéo de cours de langue, Guichon (2006) a identifié quatre catégories de régulations pédagogiques pour un enseignement en face-à-face, à savoir les consignes, les explicitations, les rétroactions et les alertes. Nous allons revenir sur ces catégories, les affiner, avant d'éprouver leur validité dans notre analyse d'une interaction pédagogique en ligne synchrone (cf. § 4).

Par le biais des **consignes** qui interviennent dans le cours de la tâche, l'enseignant de langue définit les contours de la situation d'apprentissage. Les consignes visent à donner un "*format à l'action éducative*" (Rivière, 2006 : 19) en fournissant à l'apprenant des indications sur les objectifs visés par la tâche, l'organisation (seul, en dyade), le temps alloué, les étapes de la réalisation, les ressources à disposition et les critères d'(auto)-évaluation. Les consignes peuvent également instaurer ce que Cicurel (2002) appelle un "*contrat de fiction*" quand une tâche requiert, par exemple, que les interactants endossent un rôle imaginaire pour la réaliser. Comme on le voit à travers cette liste, la consigne est un hyperonyme qui recouvre plusieurs opérations qui sont principalement d'ordre procédural.

Les **explicitations** visent principalement à rendre compréhensible, c'est-à-dire propre à l'apprentissage, le matériau langagier à traiter lors de la réalisation de la tâche. Cela concerne à la fois les documents sonores, écrits, vidéo, ou multimodaux, mais aussi le contenu linguistique des interactions qui ont lieu entre les protagonistes de la situation d'apprentissage. Il s'agit pour l'enseignant de fournir des informations complémentaires ou redondantes aux apprenants. Il est ainsi possible de reformuler le message, de renvoyer à des ressources

externes (dictionnaire), d'inciter les apprenants à faire un travail d'inférence ou de modifier le matériau par le biais de la traduction, de la simplification, de reformulations. Il y a deux niveaux pour les explicitations : soit celles-ci sont fournies en marge de la situation d'apprentissage (par exemple, l'enseignant écrit au tableau une explicitation par rapport à une demande), soit celles-ci s'inscrivent dans la situation d'apprentissage (l'enseignant ou le pair interviennent directement en L2 dans le fil de l'interaction).

Les **rétroactions** ont pour objectif d'accompagner et de valider l'activité d'apprentissage grâce à une évaluation contemporaine de la production langagière. On peut également parler de renforcement positif car il s'agit surtout d'émettre des signes de soutien (expressions d'encouragement, sourires, hochements, gestes) pour ponctuer la production langagière de l'apprenant, lui signaler par ces indices régulateurs (Traverso, 2004 : 31) que ses énoncés sont bien pris en compte, et créer un climat psychoaffectif propice à la prise de risque.

Les **alertes**, correspondant à ce que les chercheurs anglo-saxons appellent le *feedback* négatif, cherchent à informer les apprenants sur un écart entre leur performance et une compétence visée. Selon le principe de l'alerte (*signaling principle*), l'apprentissage peut être amélioré si l'attention de l'apprenant est portée sur des aspects critiques de la tâche ou de l'input présenté (van Merriënboer & Kester, 2005 : 85). Pour développer leur compétence langagière, il s'agit donc d'attirer l'attention des apprenants sur un écart entre :

- leur production et une norme linguistique en termes de correction lexicale, grammaticale ou phonologique (compétence linguistique) ;
- la stratégie employée pour réaliser la tâche et d'autres stratégies plus opérationnelles (compétence stratégique) ;
- leur participation à l'interaction en tant qu'interlocuteur apprenant en situation didactique et en tant qu'interlocuteur compétent en situation non didactique (compétence interactionnelle) ;
- une représentation naïve, erronée ou incomplète concernant la culture cible (C2) et une représentation plus riche de la C2 (compétence socioculturelle).

Les alertes serviraient donc à déclencher ce que des chercheurs en didactique des langues ont désigné par des "séquences potentiellement acquisitionnelles" (cf. De Pietro et Schneuwly,

2000). Porquier et Py (2004 : 34) définissent la séquence potentiellement acquisitionnelle (désormais SPA) comme :

une séquence conversationnelle et exolingue qui rassemble, sur un nombre restreint de tours de parole, des formes discursives interprétables comme traces d'opérations cognitives constitutives d'un apprentissage de la langue dans laquelle se déroule l'échange.

Selon cette perspective, ces séquences seraient de première importance car elles permettent que l'attention soit portée au développement des compétences langagières pendant la réalisation d'une tâche signifiante.

Élaborer des consignes adaptées et précises, fournir des explicitations utiles, maintenir un équilibre socio-affectif et une fluidité dans les échanges, et ménager des opportunités pour développer des compétences langagières constituent donc autant de gestes professionnels pour les enseignants. Cette liste souligne, s'il en était besoin, que le métier d'enseignant de langue est un métier de médiation car il nécessite non seulement d'accompagner le travail d'apprentissage de la L2 par des régulations appropriées aux moments adéquats, mais de prendre en compte, dans la dynamique des interactions, les besoins des apprenants pour orienter leur activité de manière avisée (cf. Mondada et Pekarek Doehler, 2000 ; Sensevy, 2006). Ces opérations didactiques relèvent certes d'une stratégie pédagogique repérable dès la phase de la conception de la tâche (cf. figure 1), mais elles ne s'actualisent que lorsque l'enseignant agit au fil de l'interaction et improvise de manière tactique des solutions à des problèmes ponctuels d'apprentissage (Cicurel, 2002) qui peuvent potentiellement influencer sur la production langagière des apprenants lors de la réalisation de la tâche.

2.3. Étudier les régulations en ligne synchrones pour renseigner la formation des futurs enseignants : questions de recherche

Nous allons dans cette section restreindre notre champ d'investigation aux régulations pour des tâches en ligne synchrones. S'il existe déjà un nombre conséquent de travaux sur les interactions en classe de langue (Cicurel, 2002) et un corpus grandissant d'études sur les régulations asynchrones (cf. Mangenot et Zourou, 2007), les études portant sur les régulations en ligne synchrones sont assez rares en raison sans doute de la nouveauté de ces dispositifs. Pourtant, de plus en plus de dispositifs de formation à distance mettent en relation des tuteurs

et des apprenants pour des séances de travail en temps réel par le biais de plateformes audiographiques (son + écrit) ou vidéographiques (image + son + écrit).

Vetter (2004), dans une recherche qui étudie l'évolution du rôle des tuteurs dans un environnement audiographique synchrone à partir d'un questionnaire (N = 7), repère un certain nombre de compétences tutorales mais, hormis les aspects proprement techniques, le référentiel qu'elle propose à la fin de son article ne fait pas clairement apparaître ce qui est particulier à la situation pédagogique multimodale synchrone. Sans doute le questionnaire qu'elle utilise pour cette recherche constitue-t-il un outil peu adapté pour étudier les régulations pédagogiques car il ne parvient pas à saisir le travail de médiation qui se joue dans la dynamique des interactions entre tuteurs et apprenants. Une méthodologie plus prometteuse consiste en une analyse micro des interactions en ligne (cf. Betbeder *et al.*, 2007). Ainsi, une analyse des interactions ayant lieu lors d'une tâche d'apprentissage dans un dispositif de visioconférence poste à poste devrait permettre de mettre en évidence des phénomènes complexes liés à la conjugaison de la multimodalité, de la distance et de la synchronie.

Nous faisons l'hypothèse que la conjugaison de ces trois dernières variables renouvelle certains paramètres de la situation pédagogique et nécessite que soient pris en compte certains phénomènes singuliers dans la formation des enseignants tuteurs qui se préparent à intervenir dans des dispositifs de formation à distance.

La présente étude comporte deux objectifs :

- 1) repérer les régulations qui interviennent dans un dispositif d'apprentissage vidéographique synchrone, les décrire grâce aux outils de l'analyse conversationnelle, les quantifier et affiner la typologie proposée en 2.2. ;
- 2) repérer des écarts dans la pratique des apprentis tuteurs afin de proposer des pistes pour développer des compétences professionnelles.

3. Présentation des données et de la démarche méthodologique

3.1. Présentation des données

Pour comprendre l'interaction, il faut connaître les éléments constitutifs de la situation dans laquelle elle se produit. C'est pourquoi dans cette partie nous allons présenter les caractéristiques d'un dispositif d'enseignement d'une L2 en ligne. Ainsi, nous commencerons

par décrire les participants, leur relation et leurs caractéristiques. Puis nous délimiterons le cadre de l'interaction.

Les participants

Cette recherche repose sur un dispositif d'enseignement / apprentissage à distance¹ qui consiste à mettre en relation des étudiants en Master Professionnel didactique du Français Langue Étrangère avec des apprenants de français à l'étranger. Les étudiants français, apprentis tuteurs, ont conçu des tâches et accompagné les apprenants distants dans la réalisation de celles-ci². Les tuteurs, dont la moyenne d'âge était comprise entre 23 et 29 ans, se sont répartis en binômes.

Du côté des apprenants, il s'agissait d'étudiants américains de niveau intermédiaire (début du semestre 4). Ils suivaient un cours de français de cinquante minutes à raison de cinq fois par semaine et pendant huit semaines. Une séance particulière permettait aux étudiants américains d'interagir entre trente et quarante minutes avec les tuteurs français.

Le cadre des échanges

Les échanges entre les tuteurs lyonnais et les apprenants de Berkeley se sont déroulés lors de huit séances consécutives. Chaque semaine, un binôme de tuteurs, à chaque fois différent, était chargé de concevoir et de présenter une tâche pour tout le groupe. La tâche proposée était en relation directe avec la progression thématique suivie par le manuel *Sur le Vif* (Jaraus et Tufts, 2006) utilisé par les apprenants américains. Chaque binôme de tuteurs adaptait ensuite cette tâche en fonction de son propre binôme d'apprenants.

Dans un deuxième temps, les tuteurs administraient la tâche, préparée durant l'heure précédente, via le logiciel de messagerie instantanée *Windows Live Messenger*. Le binôme ayant conçu la tâche était filmé.

3.2. Constitution de notre corpus d'étude

La collecte des données

Les interactions ont été enregistrées avec un logiciel de capture dynamique d'écran³ afin de recueillir l'ensemble de l'échange entre les tuteurs et les apprenants (cf. figure 2). Cela permet

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

² Pour une présentation détaillée cf. Develotte, Guichon, Kern, à paraître.

³ Screen Video Recorder.

de suivre la dynamique des activités multiples visibles sur l'écran des tuteurs sans que le dispositif de recueil ne vienne interférer sur le déroulement de l'interaction pédagogique.

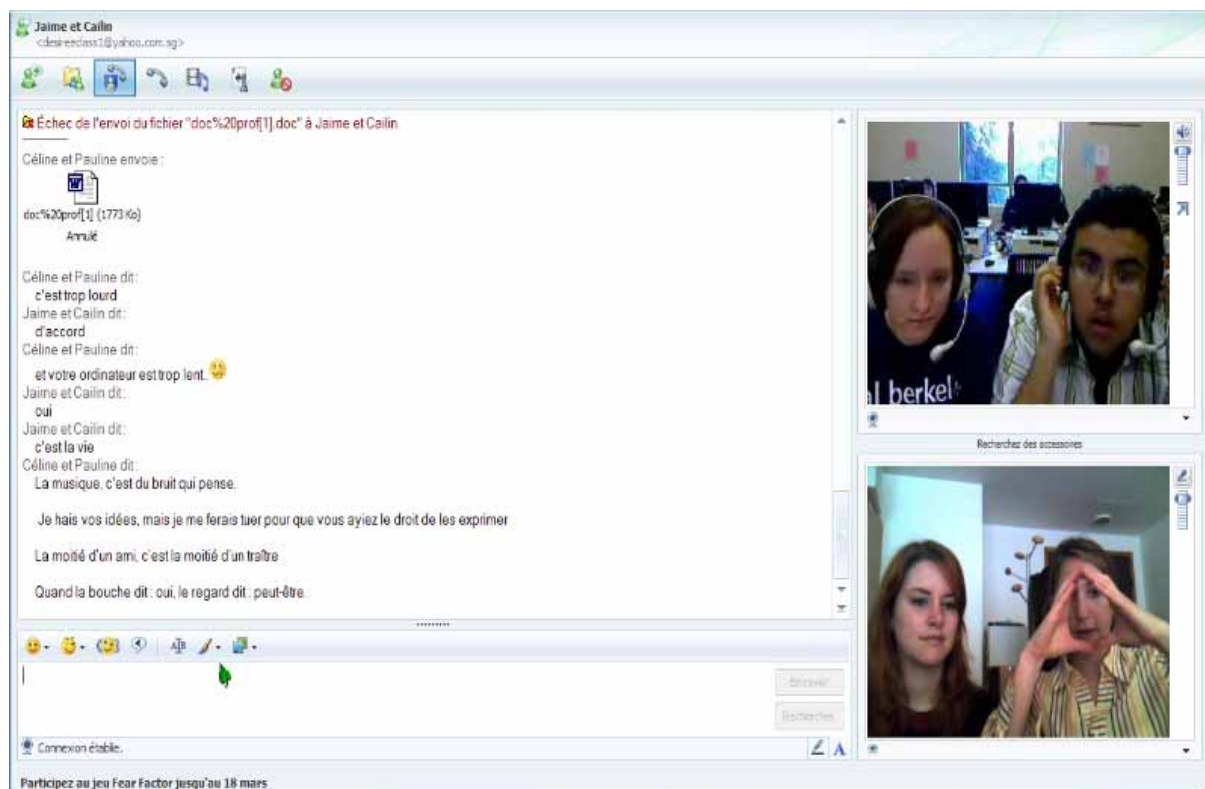


Figure 2 – Capture d'écran.

Nous avons fait le choix d'enregistrer deux binômes par semaine : un même binôme durant les huit séances (A : corpus longitudinal) ainsi que celui qui était chargé de préparer la tâche (B : corpus des tuteurs évalués). L'ensemble des données ainsi recueillies comprend 8 heures et 43 minutes de films.

La transcription multimodale

Les données ainsi collectées ont alors été retranscrites. Comme le montrent certains travaux sur le traitement de données d'analyses multimodales (Betbeder et al, 2006, Bonu, 2007), il est essentiel de disposer "*des contenus des actions des acteurs dans chaque modalité*". Mais il ne s'agit pas d'étudier chaque modalité indépendamment l'une de l'autre puisque la multimodalité suppose non seulement d'avoir accès à une information dans différents formats mais aussi d'établir une interactivité entre différentes représentations (Kress et Van Leuwen, 1996). C'est pourquoi, en nous inspirant des travaux sur la transcription multimodale (Baldry et Thibault 2006), nous avons mis au point un système permettant de rendre compte de toutes les composantes présentes dans cette situation de communication particulière (échanges oraux, clavardage, gestuelle).

Dans le même ordre d'idées, nous avons également cherché à restituer la dimension temporelle des échanges. Ainsi nous avons établi la grille suivante nous permettant de représenter tous les modes de communication et répondant à nos objectifs de recherche.

TDP		TEMPS			AUDIO	VISUEL	
		DEBUT ACTIVITE	FIN ACTIVITE	DUREE	VOCAL	FENETRE CLAVARDAGE	WEBCAM
114	JAI	14:04,5	14:06,0	00:01,5	em elle aime les gâteaux		
115	CEL	14:06,2	14:10,0	00:03,8	oui (rires) beaucoup		
116	SIL	14:10,0	14:14,2	00:04,2			
117	PAU CLA	14:14,2	14:29,8	00:15,6		👍	
118	CAI	14:15,2	14:19,4	00:04,2	elle a (1.5) les yeux bleus		
119	CEL	14:20,1	14:22,2	00:02,1	ouais (0.6) exactement		
120	JAI WBC	14:29,8	14:31,5	00:01,7			
121	CAI WBC	14:31,5	14:32,5	00:01,0			
122	PAU	14:32,5	14:36,5	00:04,0	[rires] (1.4) une dernière chose		
123	CEL	14:32,5	14:34,0	00:01,5	[rires] (2.5) une dernière chose		
124	PAU CLA	14:37,0	14:40,0	00:03,0		une dernière chose ?	



Légende :	 tuteur
	 apprenant

Figure 3 – grille de transcription multimodale.

Plusieurs étapes ont permis de constituer la grille de transcription multimodale (cf. figure 3). Tout d'abord, la colonne des tours de parole (désormais tdp) a été conçue de manière à représenter chaque participant ainsi que le mode de communication utilisé. Par exemple JAI WBC, au tdp 120, correspond à un tour de parole de l'apprenant JAI, que l'on peut observer à l'écran à partir de la webcam (WBC). De la même façon, PAU CLA (tdp 124, hachuré), signifie qu'il s'agit d'un tour de parole tuteur effectué à partir du clavier (CLA), visible dans la fenêtre de clavardage.

Puis, trois entrées ont été créées pour représenter la dimension temporelle : le début et la fin de chaque activité ainsi que la durée. L'enjeu est ici de pouvoir montrer la simultanéité de

plusieurs activités. Ainsi, pendant que le tuteur envoie une émoticône (tdp 117), l'apprenant CAI fournit une réponse (tdp 118) et le tuteur CEL une rétroaction (tdp 119) qui se produisent de manière simultanée.

Enfin, apparaissent dans la colonne "audio" tous les énoncés oraux. Tandis que dans la colonne "visuel" sont regroupés les éléments textuels (tdp 124) et iconiques (tdp 117) (visibles dans la fenêtre de clavardage) ainsi que l'image diffusée par la webcam (tdp 120). La distinction permise par ces deux colonnes a amené à considérer les silences comme des tours de parole à part entière car aucune activité des participants n'était attribuable à l'une ou à l'autre des catégories.

Le corpus d'étude

Les huit séances qui constituent notre corpus de référence comprennent des séquences d'ouverture et de clôture, ainsi que des séquences de réalisation d'une tâche d'apprentissage. Parce que les régulations pédagogiques interviennent principalement lors des tâches, nous avons éliminé de notre corpus d'étude les ouvertures et les clôtures et nous avons sélectionné six séquences comportant la réalisation de trois tâches par deux paires de tuteurs (A et B). Nous avons également écarté les deux premières séances afin d'éviter les effets de la nouveauté. Enfin, nous nous sommes concentrés sur les tours de parole des tuteurs car c'étaient ceux-ci qui nous fournissaient un accès aux régulations pédagogiques. Les six extraits choisis présentent des traits comparables et procurent une vision assez juste des différents types de tâches. Trois formats de tâche ont été choisis : échange d'informations, résolution de problème et échanges d'opinions. Les 6 extraits sont présentés dans le tableau 1 suivant.

Thème de la séance	Type de tâche	Tuteurs	Durée de la tâche (mn:s)	Durée régulations	
				Oral + écrit	Part de l'écrit
T1 : Séance 3 / 8 Immigration	Échange d'informations : chacun prend un rôle et donne des informations le concernant	A - CEL	6:50	2:45	00:10
		B - VIN / JAN	10:17	04:17	01:06
T2 : Séance 5 / 8 Les moyens de transport	Résolution de problèmes : comment se rendre à Berkeley ?	A - PAU	2:25	01:25	00:17
		B - ELE / JUL	9:17	03:21	00:40
T3 : Séance 6 / 8 Les voyages	Échange d'opinions : choix entre deux destinations de vacances	A - CEL / PAU	6:45	03:32	00:37
		B - ANA / JUS	8:27	07:07	00:34

Tableau 1 – le corpus d'étude.

Comme cela apparaît durant les séances 3 / 8 et 5 / 8, seul un tuteur du binôme A était présent ce qui nous permet de repérer des différences de régulations selon que le tutorat en ligne est assuré par une ou deux personnes. La durée de réalisation de la tâche est globalement homogène selon les tuteurs et selon la tâche, excepté pour la séance 5 / 8 où l'écart entre les tuteurs dépasse très largement les cinq minutes. Cela peut être expliqué par le fait que la paire ELE / JUL a rencontré d'innombrables problèmes techniques. Nous avons choisi d'inclure cette séquence avec ces problèmes techniques car elle est aussi représentative de la situation de communication en ligne par des moyens techniques pas toujours stabilisés. Notons enfin que le clavardage (représenté dans la colonne "part de l'écrit") est peu exploité par les tuteurs comparé aux régulations orales.

Traitement des données

Les résultats ont été obtenus à partir d'une analyse de contenu des tours de paroles des tuteurs. Chaque intervention des tuteurs a en effet été étiquetée comme dans l'exemple ci-dessous.

TDP		Canal Oral	Clavardage	Étiquetage
1	CEL	alors euh Désirée votre professeur vous a donné une une feuille deux deux fiches non ?		Organisation matérielle de la tâche
4	CEL	oui vous avez caché la fiche non ?		Organisation matérielle de la tâche
7	CEL	oui c'est bien (rires) bravo		Renforcement positif
8	CEL CLA		Bravo !	Renforcement positif (redondance écrite)

Tableau 2 – Étiquetage des interventions des tuteurs.

Après avoir défini la nature de chaque intervention, celles-ci ont été catégorisées dans une grille (cf. tableau 3 ci-dessous) qui reprend les quatre grands types de régulations définies dans notre cadre théorique : consignes, explicitations, rétroactions et alertes. Cet étiquetage a conduit à créer une nouvelle catégorie de régulations désignée ici par réparations. Ces dernières régulations sont provoquées par des incidents techniques (problèmes de casques ou coupures du son, de l'image) qui conduisent les tuteurs à maintenir ou rétablir le contact avec leurs apprenants.

4. Résultats

Le tableau 3 donne une vision globale de la répartition des régulations selon les cinq catégories énoncées. Il permet également de situer les extraits de corpus. Ainsi T1-B-VIN fera référence à un énoncé extrait de la tâche 1 (T1) produit par un des deux apprentis tuteurs du binôme (B) identifié par les trois premières initiales de son prénom (VIN).

Ce tableau comptabilise, pour chacun des extraits, les occurrences pour chaque type de régulation. Les pourcentages visent à donner ces mêmes résultats en termes de proportion. En raison du caractère dynamique des échanges synchrones, nous avons également choisi de fournir la durée pour chaque type de régulation, ce qui permet d'apporter des précisions sur la

manière dont les régulations sont énoncées. Ainsi, les consignes ne représentent qu'environ un quart des régulations (28%) mais les tuteurs y consacrent quasiment la moitié de leur temps de parole. En revanche, bien qu'étant les régulations les plus nombreuses (42,2%), les rétroactions n'occupent qu'environ un quart du temps de parole des tuteurs.

		Consignes	Explicitations	Rétroactions	Alertes	Réparations
T 1	A. CEL	11	6	25	0	
	B. VIN / JAN	21	9	22	8	
T 2	A. PAU	7	4	9	0	
	B. ELE / JUL	11	3	10	2	19
T 3	A. CEL / PAU	8	2	22	6	
	B. ANA / JUS	15	17	22	2	
TOTAL		73	41	110	18	19
%		28 %	15,7 %	42,2 %	6,9 %	7,2 %
Temps mm:s temps total=21:35		09:35	03:29	05:09	01:55	01:17
Pourcentage durée / temps total		44,4%	16,1%	23,8 %	8,8%	5,9%

Tableau 3 – répartition des régulations selon les tâches (T) et les tuteurs (A / B).

À la lecture de ces chiffres, nous remarquons que les rétroactions représentent la plus grande part des régulations (42,2%) tandis que les alertes la plus petite (6,9%). On notera également que les réparations n'interviennent que pour une seule séance. De manière générale, ces résultats donnent une indication quant à la manière dont la tâche est menée par des apprentis tuteurs dans un environnement vidéographique synchrone : en favorisant les rétroactions par rapport aux alertes, les tuteurs semblent souhaiter créer et maintenir un lien et un climat socio-affectif favorable avec leurs apprenants. Ces chiffres représentent les premiers indicateurs de l'étude. Ces résultats vont maintenant être affinés et analysés selon les quatre types de régulations déterminés précédemment.

4.1. Les consignes

Selon le tableau ci-dessus, un peu plus d'un quart des régulations tutorales sont des consignes. Elles occupent le début de chaque séquence et s'égrènent sur plusieurs tours de paroles. À travers les consignes, les tuteurs fournissent des indications sur :

- l'organisation matérielle de la tâche ;
- la distribution des rôles ;
- la mise en situation.

Les consignes sont majoritairement formulées à l'oral. Les consignes écrites (N=4) ne sont utilisées qu'en redondance à la consigne orale.

TDP		Durée	Canal oral	Clavardage
15	VIN	00:09,8	alors prenez chac on vous allez prendre chacun la fiche et Christian toi tu es Amidou tu es la fiche A d'accord ?	
16	CHR	00:00,6	euh	
17	JAN CLA	00:04,0		chacun une fiche

Extrait T1 – B.

La formulation des consignes met en évidence une forme de prescription douce de la part des tuteurs. Ces derniers utilisent le tutoiement ainsi que des termes qui appartiennent au registre ludique : "*on va faire un petit jeu*". La relation ainsi créée entre tuteurs et apprenants n'est pas asymétrique comme l'on pourrait s'y attendre dans une situation d'enseignement / apprentissage en face-à-face.

De plus, la formulation des consignes est essentielle pour impliquer les apprenants dans la tâche et assurer ainsi le "*contrat de fiction*" (cf. § 2.2). En effet, selon la manière de présenter la tâche, les apprenants s'investissent plus ou moins dans le rôle proposé. Ainsi, la tâche 1 requiert que chaque apprenant prenne le rôle d'un personnage (deux français issus de l'immigration) puis, chacun des personnages doit questionner son interlocuteur pour obtenir des informations le concernant grâce à une fiche distribuée. Dans l'extrait suivant, la tutrice présente la tâche comme un jeu (tdp 10) sans fournir un guidage pertinent pour réaliser la tâche (identification d'un personnage à des éléments biographiques).

TDP		Durée	Canal oral
10	CEL	00:24,3	(...) alors on va faire un petit jeu d'accord ? toi Caillin tu vas poser des questions à Jaime sur son personnage d'accord ?
11	SIL	00:01,4	
12	CAI	00:00,7	d'accord
13	CEL	00:08,6	pour savoir qui c'est et ensuite Jaime tu poses des questions à Caillin sur son personnage d'accord ?
14	JAI	00:01,7	oui

Extrait T1 – A.

Suite à cette consigne, la compréhension de la tâche à effectuer reste incertaine. Apprenants et tuteurs restent silencieux durant près de 13 secondes. Puis l'apprenante demande à son tuteur de préciser le type d'acte langagier attendu (tdp 17).

TDP		Durée	Canal oral
16	SIL	00:13,1	
17	CAI	00:06,2	quel genre de questions eum tu veux ?

Extrait T1 – A.

Les apprenants commenceront ensuite leurs échanges sans être entré dans le rôle du personnage. Ils n'ont pas adhéré à la mise en situation proposée par le tuteur (tdp 23). Les échanges autour de cette tâche s'effectueront à la troisième personne du singulier.

23	CAI	00:05,5	mm quel âge a-t-elle ?
----	-----	---------	------------------------

Extrait T1 – A.

En revanche, pour T1 – B, le tuteur vérifie d'abord que les apprenants ont pris connaissance du document. Puis il prend le temps d'explicitier le document en nommant les personnages et en les attribuant à chaque apprenant (tdp 19 et 23). Contrairement à T1 – A, les apprenants débute une série d'échanges au cours desquels ils ont accepté le contrat de fiction qui leur a été proposé (tdp 30).

19	VIN	00:06,8	bon alors on va dire que Thea toi tu es Amidou et Christian tu es Sélima d'accord
23	VIN	00:09,8	alors Christian tu vas poser des questions à Amidou donc à Thea pour savoir qui elle est qu'est-ce que tu peux lui poser comme questions ?

Extrait T1 – B.

Ainsi, une même consigne peut être interprétée par les tuteurs et énoncées différemment et avoir des résultats différents en ce qui concerne la réalisation par les apprenants. Il est surprenant que très peu de tuteurs tirent parti de la multimodalité pour redoubler la consigne orale à l'écrit alors que cela pourrait renforcer ou améliorer la compréhension des apprenants.

4.2. Les explicitations

En ce qui concerne les explicitations, les stratégies pédagogiques diffèrent notablement. Certains apprentis tuteurs fournissent immédiatement une explication lexicale ou explicitent longuement un élément culturel noyant parfois les apprenants sous un flot d'informations. Dans la plupart de ces cas, il semble que les tuteurs devancent le travail d'inférence.

Au contraire, d'autres tuteurs tentent de :

- solliciter des exemples pour faire comprendre le type d'acte langagier visé par une tâche ;
- demander à un apprenant d'apporter une clarification à son partenaire ;
- utiliser la fenêtre de clavardage pour apporter une précision complémentaire ou redondante (l'écrit redoublant l'oral) ;

TDP		Durée	Canal oral	Clavardage
166	VIN	00:04,5	c'est les c'est tra c'est c'est c'est les gens qui construisent les maisons	
167	CHR	00:03,6	euh je n'ai pas entendu	
168	JAN CLA	00:04,2		ouvriers
169	VIN	00:03,4	ce sont des gens qui construisent les maisons c'est les ce sont les ouvriers	

Extrait T1 – B.

- déclencher un travail d'inférence (cf. tdp 71) pour amener l'apprenant à préciser une notion incluse dans un document ;
- proposer des éléments culturels directement liés à la tâche (cf. notion de naturalisation au tdp 73).


TDP		Durée	Canal oral
69	CEL	00:01,0	elle est sans papiers ?
70	CAI	00:03,7	non
71	CEL	00:04,6	comment comment le sais tu ? comment le sais tu ?
72	CAI	00:08,8	euh elle est naturalisée française
73	CEL	00:23,5	mm oui et q quand tu nais en France tu es directement français m donc sa sa famille ses ses frères et ses sœurs après oui ils étaient français pour pour les autres il faut être naturalisé mm mm

Extrait T1 – A.

4.3. Les rétroactions

Près de la moitié des interventions tutorales du corpus retenu sont constituées de rétroactions (N=42,2%). Il s'agit majoritairement de renforcements positifs, de validations et de relances. Ces trois types de rétroactions interviennent de deux manières selon qu'elles interrompent ou non le flot de la conversation.

Rétroaction écrite dans la cours de l'interaction : dans l'extrait suivant, le tuteur participe à l'interaction entre les apprenants. Pendant que ces derniers discutent pour décider s'ils préfèrent partir à la mer ou à la montagne, le tuteur se place dans une posture de spectateur bienveillant en indiquant sa participation silencieuse à la tâche grâce à l'envoi d'une émoticône. Cette forme de validation – ici le tuteur caractérise la dispute jouée par les apprenants – signale la complicité entre les protagonistes. Mais surtout en indiquant leur présence, cela permet de maintenir le fil de la communication sans interruptions inopportunes.

TDP		TEMPS			AUDIO	VISUEL
		DEBUT ACTIVITE	FIN ACTIVITE	DUREE	VOCAL	FENETRE CLAVARDAGE
69	CAI	06:22,5	06:38,0	00:15,5	mm mais (rires) mais la les montagnes sont plus loin	
70	PAU CLA	06:36,0	06:41,8	00:05,8		
71	JAI	06:40,2	06:49,3	00:09,1	non c'est non non non nous pourra nous pouvons faire du fondue au fromage	
72	CAI	06:40,9	06:44,4	00:03,5	oui rires non	

Extrait T3 – A.

Interruption de la communication : le tuteur accompagne les échanges entre apprenants de renforcements oraux. Les renforcements oraux (16 au total) tels que "oui", "super" ou "bravo" interrompent les interactions entre apprenants parfois de manière intempestive.

TDP		Durée	Canal oral
83	THE	00:18,2	oui euh je euh tst j'ai passé une euh diplôme d'horticulture euh oui c'était bon rires eum et vous eum
86	VIN	00:01,7	c'est super j'suis très content de vous
87	SIL	00:01,1	
88	THE	00:00,3	oui
89	JAN	00:01,5	c'est super bravo
90	VIN	00:00,6	(rires)
91	THE	00:01,1	(rires)
92	VIN	00:00,6	(rires)
93	THE	00:01,6	est-ce que tu travailles maintenant ?

Extrait T1 – B.

Il en va de même pour les validations, qui représentent plus de la moitié des rétroactions (N=56%). Elles sont surtout constituées des "rires" et de "mm". Ce nombre très élevé de validations réduit également les échanges entre apprenants. Dans le cas de T1 – A, les échanges entre apprenants ne dépassent pas le nombre de 3 tours de paroles car ils sont constamment interrompus par des "rires", "mm" et "oui" de la tutrice.

Ces rétroactions, parfois inopportunes du point de vue pédagogique et communicationnel, sont présentes dans tout notre corpus. Celles-ci peuvent, d'une part, témoigner d'un sentiment d'insécurité face à la communication distante et au dispositif technique et elles sont, d'autre part, liées au manque d'expérience des apprentis tuteurs. Ceux-ci semblent vouloir montrer à leurs apprenants qu'ils sont bien présents, à l'écoute et que la communication se déroule sans encombre. Tout se passe comme si cette insécurité avait besoin d'être compensée par davantage de rires de part et d'autres, d'une communication surjouée afin d'installer une ambiance psychoaffective propice.

4.4. Les alertes

Comme signalé précédemment (cf. tableau 3), ce n'est qu'en de rares occasions que les apprentis tuteurs produisent des alertes pour amener les étudiants à développer leurs compétences langagières (N = 6,9%). Il est possible d'identifier trois cas de figure concernant le canal employé (oral / écrit) et le moment de l'intervention tutorale par rapport au déroulement de la tâche (dans le cours ou en marge de l'interaction).

Correction orale dans le cours de l'interaction : le tuteur corrige directement une erreur commise par l'apprenant par le biais d'une reformulation, et parfois en explicitant le type de correction : *"trente deux_ans la liaison très bien très bien"* (T1-B-VIN). C'est ce type de correction qui est le plus fréquent dans notre corpus.

Correction orale puis écrite dans le cours de l'interaction : la séquence corrective commence par une reformulation orale. Puis celle-ci est complétée dans la fenêtre de clavardage par une correction écrite comme cela apparaît dans l'extrait suivant (T3-A) :

TDP		Durée	Canal oral	Clavardage
19	JAI	4,6	nous peut euh euh faire de l'alpinisme	
20	SIL	1,3		
21	CEL	2,6	ouais nous pouvons faire de l'alpinisme	
22	PAU CLA	4,2		nous pouvons faire

Extrait T3 – A.

Correction multimodale en marge de l'interaction : si dans les deux cas précédents, on a affaire à des corrections ponctuelles qui s'inscrivent dans le fil de la tâche, certaines séquences correctives se font en marge de la tâche et se déroulent sur plusieurs tours de parole. Ce type de séquence corrective correspond parfaitement à la définition de la SPA (cf. cadre théorique, § 2.2).

Un tel décrochage intervient, par exemple, lors de la réalisation d'une tâche (T1) qui met les apprenants en situation d'adopter des identités fictives, celles de deux étrangers désormais installés en France. L'annonce tragique que la famille de l'un des deux interactants a été tuée lors du génocide du Rwanda déclenche au tdp 100 un long moment (12 secondes) de gêne

pour l'interlocuteur et un énoncé (*je suis désolé*) entremêlé de rires laissant penser que l'apprenant est sensible à l'inadéquation de son énoncé. Grâce à ces indices qui passent par le biais de l'image, les apprentis tuteurs vont tenter de tirer profit de cette séquence corrective pour amener l'apprenant à produire un énoncé plus adapté à la situation (cf. tdp 116) et explorer des énoncés alternatifs (tdp 121 et 124) afin de développer ses compétences interactionnelles (cf. § 2.2.).

TDP		Durée	Canal oral	Clavardage
98	THE	00:17,7	eum je j'n'ai pas euh une famille eum toute ma famille a été eum tué eum lors du génocide au Rwanda c'est c'était triste	
100	CHR	00:11,9	(rires) je suis désolé (rires)	
116	VIN	00:10,8	qu'est euh qu'est-ce que tu peux lui dire à Amidou tu as posé une question à Amidou et il t'a dit toute ma famille est morte dans le génocide alors	
121	CHR	00:10,1	euh dommage euh (rires) j'espère que (rires)	
123	VIN	00:09,0	oui ah ! C'est dommage c'est sûr (rires) ça c'est sûr (rires)	
124	CHR	00:08,6	j'espère que tu euh auras une autre famille euh je je n'sais pas	
125	VIN	00:00,5	oui	
126	CHR	00:05,3	je c'est c'est c'est très difficile	
128	VIN	00:05,1	alors le vocab on peut dire que tu peux dire que tu es désolé	
129	SIL	00:01,4		
130	JAN CLA	00:04,2		tu es désolée

Extrait T1 – B.

Bien que les apprentis tuteurs n'exploitent pas tout le potentiel acquisitionnel de cette séquence (ils finissent par proposer "désolé" (tdp 128 et 130) qui avait été déjà employé dans l'énoncé initial de l'apprenant et il n'y a pas réellement de reformulation), cet extrait montre

comment il est possible de faire un pas de côté par rapport à la tâche au moment où une difficulté surgit dans la production d'un apprenant afin d'amener celui-ci à développer son interlangue. Ces méthodes correctives révèlent deux postures tutorales, celle de l'arbitre – en retrait de l'interaction mais prêt à relever la moindre erreur, et celle de l'entraîneur – spectateur attentif proposant des stratégies d'amélioration.

Trois remarques, enfin, peuvent être faites après l'étude des alertes dans le corpus :

- le canal privilégié pour les alertes est l'oral alors que la fenêtre de clavardage serait tout à fait appropriée pour proposer des alertes au cours de l'interaction sans en déranger le flux ;
- il semble qu'il y ait davantage d'alertes quand les tuteurs opèrent en binôme que quand ils sont seuls, ce qui signale peut-être une difficulté à gérer simultanément plusieurs types de régulation et plusieurs canaux ;
- à quelques exceptions près, les alertes sont principalement émises pour développer la compétence linguistique et les autres compétences (socioculturelle et interactionnelle) sont négligées.

5. Discussion

5.1. Aspects techniques et communicationnels

L'étude des régulations pédagogiques nous a permis de cerner le comportement de huit apprentis tuteurs lors de trois tâches administrées dans une situation de communication pédagogique synchrone. Ceci appelle des remarques d'ordre technique, communicationnel et pédagogique.

D'une part, dans ce contexte pédagogique particulier, tuteurs et apprenants sont dépendants du fonctionnement du dispositif technique. En effet, les analyses ont permis de repérer des limites matérielles au bon déroulement de la communication. Ces limites sont inhérentes à la communication médiée par ordinateur (CMO) à laquelle les tuteurs doivent s'adapter. La présence d'une nouvelle catégorie de régulations, les réparations, par rapport à celles que nous avons repérées en amont de l'étude du corpus (cf. § 2.2.), indique bel et bien que les tuteurs ont dû faire face à la gestion de problèmes techniques liés à une technologie en cours de stabilisation (cf. § 3). Dans les cas étudiés, les tuteurs semblaient désemparés par des coupures répétées de son. C'est pourquoi des compétences techniques sont à développer en

amont pour mener à bien la communication, et des conduites de secours sont à déterminer pour faire face aux incidents.

D'autre part, il semble qu'un genre pédagogique spécifique à l'apprentissage en ligne se fasse jour. Celui-ci n'appartient ni au registre de la conduite de classe ni à celui de l'échange informel, mais à ce qu'il est possible d'appeler une conversation pédagogique. Ainsi, le ton de la communication est à la fois pédagogique, puisqu'une tâche sera réalisée, et informel (tutoiement, registre de langue familier, envoi d'émojis). Ce type de communication rompt avec le modèle traditionnel selon lequel les interactions pédagogiques sont asymétriques. Il s'agit plutôt de quasi-symétrie car la distance et le dispositif technologique amènent les protagonistes à renégocier le contrat didactique et à reconfigurer leurs rôles dans l'interaction, ce qui rejoint les observations de Dejean-Thircuir et Mangenot (2006). Dans un article qui explore les enjeux de la formation des enseignants de langue en ligne, Meskill et Anthony (2007) argumentent que les conversations pédagogiques (*instructional conversations*) constituent un pilier de l'enseignement / apprentissage des langues. S'appuyant sur des travaux antérieurs de Tharp et Gallimore (1991), Meskill et Anthony définissent les conversations pédagogiques comme une gamme de stratégies reposant sur des interactions verbales déployées par les enseignants pour engager activement les apprenants dans des processus cognitifs propices à l'apprentissage. La conversation pédagogique serait donc un des moyens pour amener l'apprenant à négocier le sens d'un message en L2 et développer son interlangue grâce à la médiation d'un expert. Mais le potentiel de la conversation pédagogique pourrait souffrir d'une implication excessive du tuteur dans l'interaction, comme nous avons pu le montrer dans l'étude des rétroactions (cf. § 4.3). En effet, certains apprentis tuteurs ont tendance à valider chacun des énoncés de leurs apprenants comme s'ils étaient anxieux de signaler leur présence à tout moment au cours de l'échange et il s'agit de les sensibiliser à intervenir de manière plus précise et opportune.

5.2. Développer des stratégies pédagogiques appropriées

La recherche menée sur le corpus permet d'identifier des stratégies plus ou moins appropriées pour le tutorat de langue. Dans le tableau suivant sont précisés un certain nombre de critères assortis de questions qui pourraient permettre aux apprentis tuteurs d'évaluer les séances de tutorat en les amenant à visionner les captures dynamiques d'écran munis d'une grille de lecture. Les questions pourraient être proposées sous la forme d'une échelle de Likert et les

apprentis tuteurs pourraient ainsi auto-évaluer leur performance en se basant sur les indices énoncés dans la colonne de droite.

Régulations	Critères	Questions	Indices
Consignes	Adéquation	La consigne précise t-elle efficacement l'objectif visé et les moyens pour réaliser la tâche ?	(1) Temps nécessaire pour commencer la tâche
	Intelligibilité	La consigne est-elle exprimée en des termes compréhensibles par les apprenants ?	(2) Adéquation de la production langagière par rapport aux objectifs pédagogiques visés
Explicites	Pertinence	L'explicitation procure-t-elle une valeur ajoutée à l'interaction ?	(3) Reprise ou prise en compte d'éléments contenus dans l'explicitation pour corriger ou améliorer la production.
	Opportunité	L'explicitation ou la rétroaction intervient-elle à un moment opportun ou bien dérange-t-elle le flux de l'interaction ?	(4) Temps de pause entre l'interruption et la reprise de la tâche
Rétroactions	Qualité	Le climat de confiance installé par les rétroactions est-il propice au développement de l'interlangue ?	(5) Prise de risque pour tester des constructions langagières inédites (humour)
Alertes	Pertinence	La séquence corrective procure-t-elle des éléments pour améliorer la production de l'apprenant ?	(6) Reprise d'éléments contenus dans la séquence corrective pour corriger ou améliorer la production
Réparations	Adéquation	Les actions choisies par le tuteur permettent-elles de rétablir la communication ?	(7) Temps entre l'incident et la reprise de l'activité

Tableau 4 – critères d'évaluation des régulations.

Comme cela apparaît dans le tableau ci-dessus, tous les critères pour apprécier les régulations ne sont pas spécifiques à la pédagogie en ligne synchrone mais pourraient s'appliquer à l'évaluation d'une séquence pédagogique asynchrone. Toutefois, la gestion du temps – qui ne peut s'apprendre que dans une situation dynamique (cf. § 1.1) – est cruciale pour que la conversation pédagogique telle que nous venons de la définir déploie tout son potentiel. Ce modèle de conversation pédagogique n'est valable que si une part de spontanéité est possible et que le plan de cours fonctionne comme une sorte de canevas qui ménage une place à l'imprévu (cf. Wang, 2007). La pédagogie en ligne synchrone semble donc obéir à une logique opportuniste car elle conduit les tuteurs à exploiter les interstices de l'interaction en

tacticiens pour apporter une précision au moment opportun, pour amener les apprenants à négocier le sens lors de l'échange ou bien encore à reformuler leurs énoncés.

En raison de la distance entre les interlocuteurs, la webcam permet de créer un espace commun de communication délimité par l'écran. C'est à l'intérieur de ce cadre visiophonique que tuteurs et apprenants peuvent se rendre mutuellement visibles leurs actions (Defornel 1994). De nouveaux codes naissent de cette forme de communication pédagogique et il convient pour les tuteurs et les apprenants d'en saisir les règles. On peut également faire l'hypothèse que cette forme de communication pourrait focaliser l'attention des apprenants sur le contenu de l'interaction et, en cela, être propice à l'apprentissage de la L2.

En ce qui concerne la gestion des ressources multimodales pour l'enseignement d'une L2, il est impossible d'indiquer que telle régulation nécessite tel assemblage multimodal. Cependant, notre étude nous permet de constater que pour les apprentis tuteurs, les régulations pédagogiques passent essentiellement par le canal oral et que le clavardage est une opération cognitivement coûteuse quand il est couplé à des régulations orales. Il existe un réel enjeu à ce que les apprentis tuteurs diversifient leurs stratégies selon les situations et selon les besoins des apprenants. À cette étape de notre travail, seules quelques pistes peuvent être proposées mais celles-ci nécessitent un étayage théorique et une validation empirique auprès de publics divers :

- les consignes et certaines explicitations peuvent gagner à associer le canal oral et le canal écrit (par exemple avec des mots clés) pour assurer une redondance entre les deux modalités et faciliter la compréhension ;
- en raison de la fonction psychoaffective qu'elles remplissent, les rétroactions nécessitent qu'une attention soit apportée à la voix (canal oral) mais aussi à l'image (prise d'indices pour apprécier l'engagement d'un apprenant dans l'interaction ou détecter un éventuel problème) ;
- parce qu'elles s'appuient sur un travail d'inférence conduit sur plusieurs tours de parole, les alertes nécessitent que le tuteur conserve une trace écrite du raisonnement afin que l'apprenant puisse revenir sur cette séquence et effectuer un travail métacognitif à partir d'une confrontation avec sa propre production. La possibilité de rejouer certains extraits de l'interaction en vue d'alimenter la réflexion des apprenants pourrait être

une piste prometteuse pour l'apprentissage d'une L2 dans un tel environnement.

Improviser des stratégies pédagogiques appropriées au cours de l'interaction et tirer partie de la multimodalité pour enrichir la conversation pédagogique semblent donc constituer une compétence professionnelle spécifique à la pédagogie synchrone en ligne dès lors que ces deux opérations sont envisagées non pas de manière séparée mais en interactivité l'une avec l'autre. Si la gestion de la synchronie et de la multimodalité ne modifie pas essentiellement le métier du tuteur de langue, la conjugaison de l'une et l'autre dans un espace communicationnel réduit à l'écran partagé de l'ordinateur le complexifie et nécessite que se mette en place un répertoire professionnel approprié.

6. Conclusion

En raison d'une technologie sans cesse en mouvement et d'une relative nouveauté des spécialisations professionnelles, la formation des tuteurs en ligne manque encore de fondements théoriques et de connaissances méthodologiques. En explorant les comportements d'apprentis tuteurs en prise à la découverte d'une posture professionnelle inédite et d'un environnement technologique mal connu, cette recherche contribue à nourrir la réflexion sur la formation au métier de tuteur langue en ligne.

Faute de disposer d'un référentiel de compétences établi grâce à l'observation de professionnels aguerris à l'enseignement des langues en ligne, les formateurs en sont réduits à mettre en place des formations confrontant les apprentis tuteurs à une pratique contextualisée, d'observer l'émergence de modes de communication (la conversation pédagogique) et de repérer des stratégies pédagogiques plus ou moins propices à l'apprentissage d'une L2. En plaçant les apprentis dans cette situation, il s'agit de développer chez eux "*une conscience métalinguistique et socioculturelle*" (Meskill et Anthony : 2007) afin de les amener à affiner les régulations pédagogiques et à les adapter à ce contexte particulier.

Enfin, les captures dynamiques d'écran peuvent s'avérer être de précieux outils pour la recherche sur la pédagogie en ligne car ils resituent l'activité dans son contexte et dans son histoire. Ils peuvent également fonctionner comme des artefacts qui fournissent à la fois aux formateurs et aux formés une représentation d'une culture professionnelle en construction qui, parce qu'elle est généralement "*prise dans l'action*" (Clot, 1999 : 31), nécessite que l'activité soit mise à plat, analysée et rendue intelligible aux acteurs de la formation.

Références

Bibliographie

Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientation conceptuelle pour la recherche et la pratique en éducation. In Allal, L. & Mottier Lopez, L. (dir.). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck. pp. 7-23.

Baldry A. & Thibault P.J. (2006). *Multimodal transcription and text analysis. A multimedia toolkit and coursebook with associated on-line course*. London: Equinox Publishing Ltd.

Betbeder M.-L., Ciekanski M., Greffier F., Reffay C. & Chanier T. (2007). "Interactions multimodales synchrones issues de formations en ligne : problématiques, méthodologie et analyses". *Actes du colloque EPAL – Échanger pour apprendre en ligne* - Université Stendhal Grenoble 3. Disponible en ligne. <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/pdf/betbeder.pdf> (consulté en janvier 2008).

Betbeder M-L, Reffay C. & Chanier T. (2006). "Environnement audiographique synchrone : recueil et transcription pour l'analyse des interactions multimodales". In *JOCAIR 2006, Premières Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en réseau*, Amiens, France, pp. 406-420.

Bonu B. (2007). "Problèmes méthodologiques dans l'analyse des interactions pédagogiques supportées par la visiophonie". *Actes du colloque EPAL – Échanger Pour Apprendre en Ligne* – Université Stendhal Grenoble 3. Disponible en ligne. <http://w3.u-grenoble.fr/epal/pdf/bonu.pdf> (consulté en janvier 2008).

Bruner J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Clark, R. C. (2005). "Multimedia learning in e-Courses". In Mayer, R. E. (ed.). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge : CUP.

Cicurel, F. (2002). "La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe". *AILE* n° 16. pp. 145-164.

Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006). "Pairs ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens." In *Les échanges en ligne dans apprentissage et la formation*. CLE International. pp. 75-86.

De Fornel, M. (1994). "Le cadre interactionnel de l'échange visiophonique". *Réseaux*, n° 64. pp. 107-132.

De Pietro, J.-F. & B. Schneuwly (2000). "Pour une didactique de l'oral, ou : l'enseignement / apprentissage est-il une «macro-séquence potentiellement acquisitionnelle» ?". *Études de linguistique appliquée*. n° 120, pp. 461-474.

Develotte C., Guichon N. & Kern R. (à paraître). Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers. *Alsic*.

Doughty, C.J. & Long, M.H. (2003). "Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning". *Language learning and technology*. vol. 7, n° 3. pp. 50-80.

Guichon, N. (2006). *Langues et TICE – Méthodologie de conception multimedia*. Paris : Ophrys.

Hoc, J.-M., Amalberti, R., Cellier, J.-M. & Grosjean, V. (2004). "Adaptation et gestion des risques en situation dynamique". In Hoc, J.-M., Darses, F., (dir.) *Psychologie ergonomique : tendances actuelles*. Paris : PUF. pp. 15-48.

Jaraus, H., & Tufts, C. (2006). *Sur le vif*, 4e édition. Boston: Heinle & Heinle.

Kress, G. & Van Leeuwen, T., (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail, contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.

Mangenot, F. & Zourou, K. (2007). "Pratiques tutorales correctives *via* Internet : le cas du français en première ligne". *Alsic*, vol. 10, n° 1. pp. 65-99. Disponible en ligne. http://alsic.u-strasbg.fr/v10/mangenot/alsic_v10_07-rec5.htm.

van Merriënboer, J. J. G. & Kester, L. (2005). "The four-component instructional design: multimedia principles in environments for complex learning". In Mayer, R. E. *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: CUP. pp. 71-93.

Meskill, C. & Anthony, N. (2007). 'Learning to orchestrate online instructional conversations: A case of faculty development for foreign language educators ', *Computer Assisted Language Learning*, vol. 20, n° 1. pp. 5-19.

Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2000). "Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ?". In *AILE*, n° 12. pp. 147-174.

Paquelin, D. & Choplin, H. (2003). "Du prescrit au vécu : l'enjeu des régulations". in Albero, B. (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès Science. pp. 167-183.

Porquier, R. & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.

Rivière V. (2006). *L'activité de prescription en contexte didactique. Étude pragmatique, psycho-sociale et sémio-discursive des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. Thèse pour le doctorat en didactique des langues et des cultures. Université Paris III-Sorbonne Nouvelle.

Sensevy, G. (2006). "Approche didactique et apprentissage collaboratif assisté par ordinateur : quelque remarques et questions". In Baron, G.-L. et Bruillard, E. (dir.). *Technologies de communication et formation des enseignants*. Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique. pp. 81-102.

Tharp, R. & Gallimore, R. (1991). *The instructional conversation: Teaching and learning in social activity*. Research Report: 2. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Retrieved July 12, 2004. Disponible en ligne. <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/cnrcdsll/rr2.htm>.

Traverso, V. (2004). *L'analyse des conversations*. Paris : Armand Colin.

Vetter, A. (2004). "Les spécificités du tutorat à distance à l'*Open University* : enseigner les langues avec *Lyceum*". *Alsic*, vol. 7. pp. 107-129. Disponible en ligne. http://alsic.u-strasbg.fr/v07/vetter/alsic_v07_06-pra2.htm.

Wang, Y. (2007). "Task design in videoconferencing-supported Distance Language Learning". *CALICO Journal*, vol. 24, n° 3. pp. 591-630.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Logiciels

Screen Video Recorder. (2004). Site de l'éditeur du logiciel :
<http://www.wordaddin.com/screenvcr/INDEX.html>.

Windows Live Messenger. Site de l'éditeur du logiciel :
<http://www.windowlive.fr/messenger/>.

Sites

"Le Français en (1^{ère}) ligne". Consulté en janvier 2008.

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

À propos des auteurs

Nicolas Guichon est maître de conférences au Centre de Langues de l'université "Lumière" Lyon 2 et membre du laboratoire ICAR (Interactions Corpus Apprentissages Représentations) UMR 5191. Ses travaux portent sur l'enseignement / apprentissage des langues par le biais des TICE.

Courriel : nicolas.guichon@univ-lyon2.fr.

Toile : <http://pagesperso-orange.fr/nicolas.guichon/topic/index.html>.

Adresse : Centre de langues de Lyon 2, 5 avenue Pierre Mendès-France, 69696 Bron Cedex.

Samira Drissi est doctorante à l'École Normale Supérieure de Lyon et membre du laboratoire ICAR (Interactions Corpus Apprentissages Représentations) UMR 5191.

Courriel : samira.drissi@ens-lsh.fr.

Adresse : Laboratoire ICAR, 15 parvis René Descartes, 69366 Lyon Cedex 07.