



HAL
open science

Former à l'enseignement en ligne

Cathy Cohen

► **To cite this version:**

Cathy Cohen. Former à l'enseignement en ligne. Nicolas Guichon; Marion Tellier. Enseigner l'oral en ligne : Une approche multimodale, Didier, 2017. hal-01471095

HAL Id: hal-01471095

<https://hal.science/hal-01471095>

Submitted on 18 Feb 2017

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.

Cohen, Cathy (2017). " Former à l'enseignement en ligne". In Guichon, Nicolas and Tellier, Marion (eds). Enseigner l'oral en ligne : Une approche multimodale. Didier. Pp. 215-242.

Chapitre 7 : Former à l'enseignement en ligne

Cathy Cohen
Laboratoire ICAR
ESPE Université Lyon 1

Dans la lignée des chapitres précédents qui se sont tous penchés sur certains phénomènes didactiques, le présent chapitre aborde la question de la formation des futurs enseignants en ligne et examine comment des compétences en lien avec l'image projetée en ligne peuvent se développer par le biais de l'autoconfrontation.

En effet, un des enjeux de la formation à la pédagogie en ligne incite à réfléchir au rôle des ressources sémiotiques multimodales, telles que les gestes, le regard et les expressions faciales dans la construction du sens lors d'une interaction pédagogique médiatisée. Quel que soit son degré d'expérience pédagogique, l'enseignant en ligne est conduit à développer sa compétence sémiopédagogique, c'est-à-dire l'utilisation appropriée de ressources sémiotiques pour favoriser l'apprentissage et pour mieux gérer son enseignement (Develotte, Guichon et Vincent, 2010). Cela suppose d'aiguiser sa conscience sémiotique critique pour être en mesure d'exploiter au mieux les ressources sémiotiques, afin d'optimiser le potentiel d'apprentissage et maintenir l'attention de ses apprenants (Ricci Bitti et Garotti, 2011). Selon Guichon et Wigham (2016), cette conscience comprend un élément sémiotique car l'enseignement consiste à produire un ensemble de signes verbaux et non-verbaux. Elle doit être critique puisque l'enseignant doit développer progressivement un niveau élevé de conscience concernant l'information communiquée à son apprenant, mais aussi pour évaluer l'image de soi qu'il lui envoie.

Nous postulons que comprendre la contribution de la webcam à la construction du sens constitue une partie intégrale de la conscience sémiotique critique. L'enseignant doit apprendre à utiliser les affordances de la webcam dans la production d'indices non-verbaux qui jouent un rôle central dans la compréhension réciproque et dans la personnalisation des relations entre interactants (Guichon et Wigham, 2016). Dans ce chapitre, nous nous intéressons à une affordance de la webcam, le cadrage, c'est-à-dire comment l'enseignant se positionne devant la webcam et, par conséquent, quelles informations il rend visibles dans le cadre de la caméra. Parmi les affordances de la visioconférence (cf. Guichon, chapitre 1), nous avons choisi le cadrage car il constitue selon nous une affordance critique à exploiter pour pouvoir se rendre visible à son interlocuteur, se construire une présence en ligne et participer pleinement à l'interaction.

L'analyse se focalisera sur le développement de la compétence sémiopédagogique de deux enseignantes, Adèle et Séverine, en prenant leur gestion du cadrage comme entrée de l'analyse car nous considérons que le développement de la maîtrise de cette ressource sémiotique illustre bien ce qui est en jeu dans une formation dédiée à l'enseignement en ligne.

Le cadrage a été étudié par Sindoni (2013) dans des interactions en ligne non pédagogiques. L'auteure avance que la façon que l'individu se positionne devant la webcam n'est jamais neutre mais implique un choix intentionnel. Nous nous interrogeons sur la question du degré d'intentionnalité du choix de cadrage lorsqu'il s'agit d'un individu qui apprend à enseigner en ligne, surtout s'il est peu habitué à se servir d'une webcam. En effet, l'enseignant doit gérer la communication à travers plusieurs modalités alors qu'il fait plusieurs tâches en parallèle (Guichon, Bétrancourt et Prié, 2012). Cette activité nécessite une polyfocalité de l'attention (Scollon, Bhatia, Li et Yung, 1999), c'est-à-dire une capacité à diviser son attention sur plusieurs activités, ce qui peut constituer une charge cognitive lourde. Apprendre à autoréguler sa propre image en faisant attention au cadrage correspond donc à un aspect essentiel du processus dynamique de la construction du sens (Ciekanski et Chanier, 2008) et à une des compétences à acquérir par l'enseignant en ligne.

Dans le dispositif de visioconférence *Visu*, l'enseignant peut surveiller sa propre image dans le contre-champ qui se trouve à côté des images des apprenants à l'écran (cf. figure 1, images 1b et 1d).

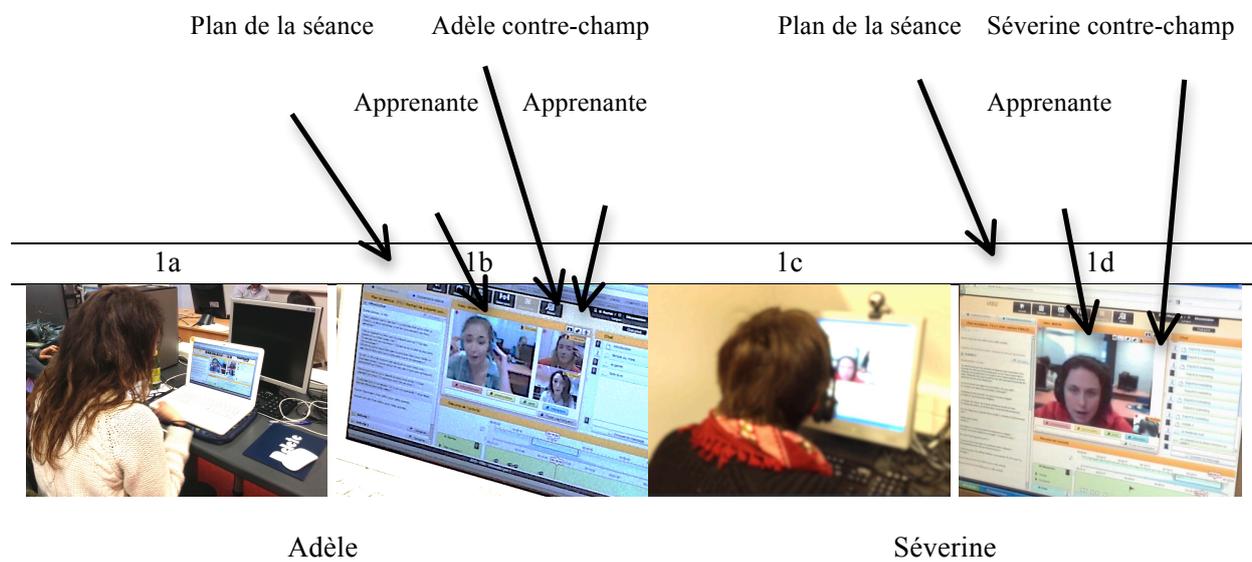


Figure 1 : Adèle et Séverine devant leur ordinateur

Selon Guichon, l'accès à sa propre image sur l'écran de l'ordinateur permet théoriquement de « renforcer la dimension empathique de l'échange » (Guichon, 2013 : 102). Toutefois, pour ce faire, l'enseignant doit parvenir à se construire une présence en ligne (Guichon et Cohen, 2014), c'est-à-dire se rendre présent à son apprenant, et cette présence se construit progressivement. Elle dépend de plusieurs éléments dont l'immédiateté, autrement dit, le degré de proximité ressentie entre les interactants, et l'intimité, c'est-à-dire leur degré de familiarité et leur connivence (voir Guichon, chapitre 1). La création du sentiment d'immédiateté et d'intimité, d'autant plus importants dans une interaction exolingue à

distance, dépend en partie des éléments posturo-mimo-gestuels que l'enseignant rend visibles dans le champ de la webcam, d'où le rôle central du cadrage dans les interactions pédagogiques médiatisées¹.

Toutefois, l'enseignant n'a pas forcément le temps de scruter sa propre image lors de l'interaction alors qu'il gère simultanément différents outils et activités. Tel est le cas de l'enseignant débutant qui non seulement apprend à enseigner mais aussi apprend à gérer cette polyfocalité de l'attention. Une affordance majeure du dispositif technopédagogique *Visu* provient du fait que l'enseignant peut revoir l'enregistrement audio-visuel des interactions auxquelles il a participé dans ce que les concepteurs de *Visu* ont appelé le salon de rétrospection (Guichon, Bétrancourt et Prié, 2012).

1. Les enjeux de la formation

Nous reprenons la définition de la rétrospection de Guichon (2011 : 3) comme étant « l'analyse critique de l'activité par le biais de la confrontation d'un collectif d'individus en formation (...) à des traces de leur activité en situation de travail ». Ce dispositif, qui consiste à soumettre l'enseignant au visionnement de sa propre image dans le film de son cours, s'appelle l'autoconfrontation (Clot, 1999), ou l'autoscopie (Linard et Prax, 1984 ; Peraya, 1990)². Cette méthodologie, mise en œuvre par les psychologues du travail (Clot, 1999 ; 2008), est souvent utilisée dans la formation des enseignants, y compris des enseignants de langue.

Puisque l'autoconfrontation peut s'avérer délicate en ce que l'on peut être confronté à des images de soi qui peuvent ne pas correspondre à l'image que l'on souhaite renvoyer à l'autre (Linard et Prax, 1984), il est important de permettre aux enseignants de revoir seuls les traces de leur activité dans un premier temps, pour qu'ils s'habituent progressivement à leur propre image. Par ailleurs, à l'instar de Cicurel (2014) nous estimons que l'enseignant doit d'abord se retirer de l'action pour pouvoir y réfléchir et ensuite essayer d'y attribuer une signification. L'autoconfrontation et la rétrospection, lors d'un débriefing collectif, en présence d'un formateur et de ses pairs est ensuite plus aisée³. L'enseignant peut alors s'exprimer et commenter l'image de son action et dire ce qu'elle évoque pour lui (Cicurel, 2014). Il peut aussi évaluer sa pratique, afin de modifier son activité quand cela s'avère nécessaire, pour qu'elle soit à l'avenir plus efficace. La rétrospection et l'autoconfrontation servent donc à développer les compétences professionnelles de l'enseignant.

Toutefois, comme le démontrent les travaux de Linard et Prax (1984), l'accès à l'image de soi ne garantissent en rien le développement des dites compétences professionnelles. Les différences individuelles inhérentes aux diverses personnalités ont une incidence sur le degré de l'appropriation du dispositif, comme nous le démontrerons dans notre étude qui porte sur

¹ Satar (2015) propose un cadre novateur pour analyser la présence sociale dans les interactions par visioconférence.

² Mais voir Theureau (2010) qui fait une distinction entre l'autoconfrontation et l'autoscopie.

³ Voir Guichon (2011) pour une discussion sur l'utilisation de l'autoconfrontation et de la rétrospection dans un dispositif d'enseignement du FLE par le biais de la visioconférence.

deux enseignantes. En effet, pour l'une, Adèle, le dispositif de formation a eu les effets escomptés, comme le témoigne l'extrait 1, tiré de son bilan écrit de fin de formation.

Extrait 1 : Adèle – bilan de fin de formation

La rétrospection permet de re-visionner la séance avec du recul. Tout l'intérêt de cet outil est donc précisément de noter ce dont nous sommes inconscients pendant l'interaction afin de pouvoir y travailler, en les corrigeant en situation d'enseignement et, par ce fait, d'acquérir de nouvelles compétences. (...) L'importance des débriefings (...) reste un de mes moments préférés. Ils sont en effet l'occasion d'entendre les questionnements des autres qui font écho à nos propres doutes pour, une fois de plus, y répondre ensemble en tentant des propositions qui sont une valeur ajoutée de la réflexion personnelle.

En revanche, un entretien de fin de formation avec l'autre enseignante (extrait 2), Séverine, révèle que le même dispositif n'a pas été pertinent et est même devenu source de stress.

Extrait 2 : Séverine – entretien de fin de formation

Visu n'est pas quelque chose de totalement intuitif. (...) C'est un cours qui m'a beaucoup stressée je dois dire.

Dans le dispositif de formation présenté ici, le lendemain des interactions synchrones, les enseignants participent à un débriefing collectif avec un formateur. Lors de chaque débriefing, deux enseignants présentent un bilan multimodal individuel comprenant des extraits vidéo de leur séance issus du salon de rétrospection de *Visu* qu'ils ont sélectionnés, qu'ils analysent et commentent devant leurs pairs. Lors de la présentation des extraits, l'enseignant en formation est censé interroger son action d'enseignement. Une discussion avec l'ensemble des apprentis et le formateur, alimente la séance de rétrospection et encourage la réflexion individuelle sur sa propre activité. Comme le note Guichon (2013 : 110), la rétrospection donne la possibilité aux enseignants en ligne de « développer une conscience de l'image qu'ils projettent par le biais de la webcam et de l'effet que cette image a sur les apprentissages, mais aussi des autres ressources sémiotiques à leur disposition ». Les interventions du formateur visent à recentrer la discussion afin d'approfondir la rétrospection, mais aussi de l'orienter vers des aspects que les enseignants n'ont pas évoqués.

2. Eléments méthodologiques

Dans le présent chapitre, nous explorons le cadrage de manière détaillée pour chaque interaction et dans plusieurs séances. Dans notre analyse, nous nous servons de données quantitatives sur les différents plans de cadrage utilisés par chaque enseignante. Nous avons établi un continuum à cinq plans, allant du très gros plan qui se focalise sur une partie du visage seulement, jusqu'au plan américain (voir le continuum pour chaque enseignante dans le tableau 1 et le tableau 2). Le temps passé dans chaque plan a été calculé, par séance (en minutes et secondes), en nous servant des indicateurs temporels dans les enregistrements vidéo. Ensuite, par rapport à la longueur totale de la séance, ces chiffres ont été convertis en pourcentages pour chaque plan, par séance, pour que les résultats soient comparables (cf. tableaux 1 et 2).

Tableau 1 : Adèle – continuum et résultats de cadrage (%) par séance

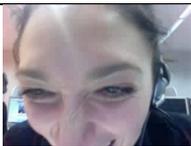
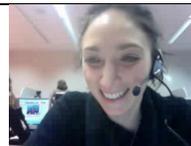
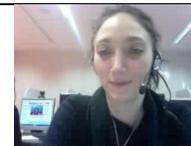
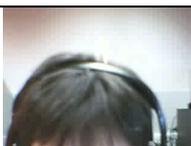
					
<i>SÉANCE</i>	<i>Très gros plan</i>	<i>Gros plan visage</i>	<i>Gros plan tête et épaules</i>	<i>Plan tête et épaules</i>	<i>Plan américain</i>
S1	0,3	11	54,6	33,5	0,6
S2	0,1	11,3	77	2,6	9
S3	0	15,2	66,2	13,1	5,5
S4	0	0,5	0,6	12,1	86,8

Tableau 2 : Séverine – continuum et résultats de cadrage (%) par séance

					JAMAIS DANS CETTE POSITION
<i>SÉANCE</i>	<i>Très gros plan</i>	<i>Gros plan visage</i>	<i>Gros plan tête et épaules</i>	<i>Plan tête et épaules</i>	<i>Plan américain</i>
S1	99,6	0,4	0	0	0
S3	79,8	14,3	5,9	0	0
S4	88,5	4,1	5,9	1,5	0
S5	96,1	3,8	0,1	0	0

Lors de la transcription des séances, nous avons aussi noté l'utilisation d'autres ressources sémiotiques – la direction du regard et les expressions faciales, par exemple. Bien que ce chapitre prenne le cadrage comme unité d'analyse principale, nous ne pouvons pas passer à côté de ces ressources car leur visibilité (ou non) va de pair avec les choix de cadrage et contribue à établir la présence en ligne de l'enseignant.

Nous nous concentrons sur deux enseignantes qui diffèrent à trois niveaux différents :

1) *le degré de réflexivité*, ce qui nous permet de comparer les trajectoires de leur compétence sémiopédagogique et leur conscience sémiotique critique par rapport à la question du cadrage.

2) *l'habitude à utiliser les outils de visioconférence* : au début du débriefing de la séance 2, Séverine, dit « *Je suis pas du tout, à titre personnel (...)* dans Skype ou dans les choses comme ça », alors qu'Adèle, dit « *Moi, j'ai l'habitude de skyper beaucoup* ».

3) *les ordinateurs utilisés* (cf. figure 1) : Adèle se sert de son propre ordinateur portable à webcam intégrée (images 1a et 1b), alors que Séverine utilise un ordinateur fixe à webcam amovible (images 1c et 1d) qui est sur place dans la salle informatique de l'université, matériel informatique qu'elle ne connaît pas bien. Pour Séverine, qui n'a pas l'habitude de la visioconférence, la webcam mobile, qui nécessite un réglage particulier pour être bien cadrée, ajoute une difficulté supplémentaire en raison de la polyfocalité de l'attention nécessaire à la gestion simultanée de plusieurs outils. Dans les images 1b et 1d on voit la disposition des différents éléments sur leur écran – plan de séance ; image de leur(s) apprenante(s) ; image de soi dans le contre-champ.

En revanche, les deux enseignantes suivent la même formation : elles participent aux mêmes débriefings lorsque la question du cadrage est abordée et discutée collectivement ; elles ont accès à leur propre image dans le contre-champ pendant les séances en ligne et aux films de leurs séances dans le salon de rétrospection, leur permettant de procéder à l'autoconfrontation.

Ce qui nous intéresse, c'est d'analyser comment ces deux enseignantes évoluent lors de la formation, comment elles réagissent par rapport à la rétrospection, à l'autoconfrontation et aux discussions lors des débriefings. Il ne s'agit pas toutefois d'évaluer leur personnalité, même si celle-ci joue un rôle dans la façon qu'elles ont de se construire leur identité professionnelle.

Pour faire notre analyse, le corpus d'étude est constitué de plusieurs données : les films de quatre séances en ligne pour chaque enseignante, les enregistrements audio des débriefings, un bilan réflexif écrit par Adèle à la fin de la formation, et un entretien recueilli auprès de Séverine après la formation. Ces données provenant de différentes sources, permettent de reconstruire une image multidimensionnelle du dispositif de formation. En croisant les données issues des séances en ligne avec les réflexions lors des débriefings et à la fin de la formation, nous montrerons comment ces deux enseignantes suivent des trajectoires différentes. Nous examinons comment chaque enseignante gère l'image pour l'autre et l'image pour soi dans le développement de sa professionnalité, définie par Barbier et al. (1996 : 53) comme « l'ensemble des savoirs, des compétences et des dispositions mobilisées par un individu dans l'exercice d'une activité professionnelle spécifique ».

3. Trouver la bonne distance

3.1. Adèle

Image pour l'autre – une présence assumée

Dès la première séance pédagogique en ligne, Adèle projette une forte présence en ligne maîtrisée grâce à l'utilisation de différentes ressources sémiotiques. Sa position de cadrage dominante se situe à proximité de l'écran, entre un gros plan tête et épaules, et un plan tête et épaules, permettant de voir tout son visage. Elle se positionne alors très rarement en plan

américain (cf. tableau 1, Séance 1). Elle s’approche de l’écran lorsqu’elle souhaite mieux entendre ses apprenants, leur manifester une incompréhension, ou fournir de l’aide. Lorsqu’elle rit, elle tend à basculer en arrière puis en avant, s’approchant de l’écran en très gros plan, avant de reprendre sa position intermédiaire. Elle fait preuve de beaucoup de bienveillance, souriant et riant très souvent. Ces sourires et rires sont perceptibles grâce à ses lèvres et sa voix mais aussi grâce à une expressivité générale du visage (les yeux, les mouvements de sourcils) qui accompagne son engagement dans l’interaction. Son regard se fixe sur les images des apprenantes, sauf lorsqu’elle regarde la partie de l’écran où figure son plan de séance (cf. figure 1, image 1b). Tous ces signaux qui manifestent l’attention et l’intérêt qu’elle porte à ses apprenants contribuent à lui donner une forte présence en ligne et une grande empathie (voir aussi chapitre 1). Au début de la formation, on constate toutefois que ses expressions faciales sont parfois surjouées, avec des grimaces d’étonnement ou des rires un peu exagérés. Il est à noter aussi qu’Adèle approche souvent son micro de sa bouche et appuie parfois ses écouteurs contre ses oreilles.

Progressivement lors des séances étudiées, Adèle parvient à réduire l’intensité et la fréquence de ses rires et de ses sourires de sorte qu’ils semblent moins exagérés et plus discrets. On constate qu’elle continue à appuyer ses écouteurs contre ses oreilles pendant les séances 2 et 3, surtout lorsqu’elle est plus éloignée de l’écran, mais qu’elle abandonne cette conduite à partir de la séance 4.

En ce qui concerne sa position de cadrage, on peut noter un grand changement entre la séance 3 et la séance 4 (cf. tableau 1). En effet, Adèle passe presque quatre-vingt-dix pourcent de la séance 4 en plan américain alors que les gros plans visage et les gros plans tête et épaules disparaissent presque complètement de son répertoire. Elle maintient cet éloignement avec la webcam, en émission ou en réception, quel que soit le rôle qu’elle joue dans l’interaction, même lorsqu’elle n’entend pas bien ou comprend mal une apprenante, ou quand elle souhaite fournir de l’aide.

L’analyse du cadrage d’Adèle à l’ouverture des séances (figure 2) illustre bien cette prise de distance.



Figure 2 : Adèle – ouverture des séances

L’ouverture peut être considérée comme une période d’échauffement pendant laquelle Adèle cherche à mettre ses apprenantes en confiance avant de les engager dans les activités pédagogiques. Avant la séance 4, elle marque sa présence en ligne lors des ouvertures par une très grande bienveillance, beaucoup de sourires, une expressivité visuelle forte et un regard dirigé vers les apprenantes pour témoigner de l’intérêt qu’elle leur porte. On pourrait imaginer

que la manifestation de cette présence en ligne vient en grande partie de sa proximité avec l'écran (images 2a, 2b et 2c). Pourtant, l'ouverture de la séance 4 (image 2d) démontre qu'Adèle réussit à rendre sa présence saillante en plan américain, par l'orchestration des ressources sémiotiques qui se combinent – sourire, direction du regard, visage expressif.

Lorsque l'on observe le continuum de cadrage d'Adèle (cf. tableau 1), on pourrait imaginer qu'une certaine distance sépare le plan tête et épaules de celui du plan américain. On voit dans la figure 3 qu'il n'en est rien.

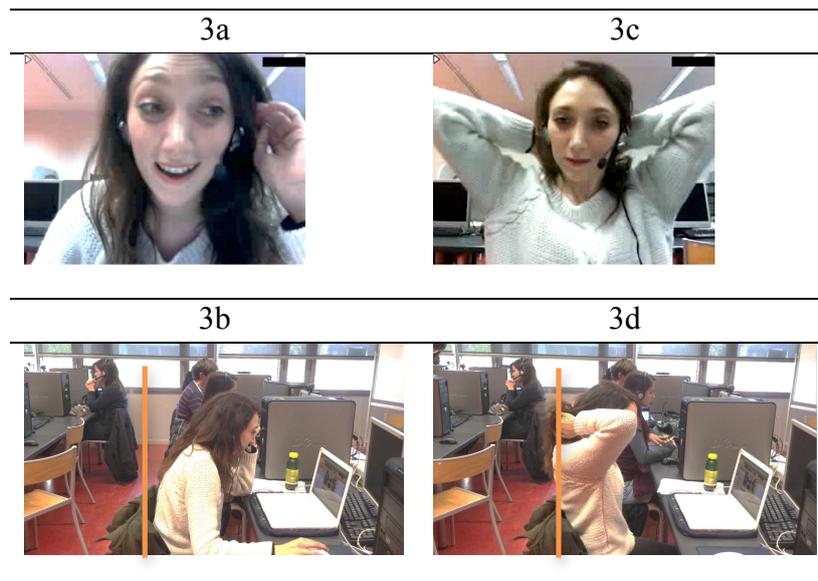


Figure 3 : Distance entre différents cadrage

Quelques centimètres séparent le gros plan tête et épaules (3a) du plan américain (3c), et ce recadrage ne nécessite pas de mouvement de chaise en arrière. On observe ici deux moments de la même séance à quelques secondes d'écart. Les images 3a et 3c proviennent de captures d'écran dynamiques, tandis que les images 3b et 3d, correspondant aux mêmes moments, proviennent d'une vidéo extérieure.

Image pour soi – réflexivité

Il semble donc que la compétence sémiopédagogique d'Adèle évolue lors des séances observées, notamment dans la réduction de l'intensité et de la fréquence de ses rires et sourires, et avec une prise de distance par rapport à la webcam. Ces modifications ne paraissent pas avoir un impact négatif sur sa présence en ligne ou l'attention qu'elle manifeste envers ses apprenantes. Comment expliquer ces modifications ? Puisque cette compétence sémiopédagogique est en développement, il est possible d'identifier des moments dans la formation qui semblent déclencher une prise de conscience sémiotique critique, entraînant un changement de posture. Dès le débriefing de la séance 2, nous constatons qu'Adèle manifeste une conscience aiguë de sa propre image (extrait 3), s'exprimant ouvertement sur ses propres expressions faciales qu'elle considère exagérées.

Extrait 3 : Adèle – débriefing 2 – l’expressivité en question

Moi je remarque que, je fais beaucoup de grimaces quand je re-regarde les sessions, je suis là « Oh, qu’est-ce qui se passe ? ». Mon visage est un peu expressif. (...) Plus sur la face que sur les gestes, peut-être...! Et du coup-là, c’est le cauchemar. (...), C’est bien, j’essaie de parler avec mon visage, à chaque fois, donc je fais plein de grimaces, de sourires, je suis là...

Ayant conduit une autoconfrontation sur les deux premières séances dans le salon de rétrospection, elle se dit perturbée par ce qu’elle voit. Le dispositif technopédagogique lui donne la possibilité de prendre conscience de la problématique de l’image pour soi et de l’image pour l’autre. La lucidité dont elle fait preuve lui permet de constater que le cadrage restreint fourni par la webcam limite la visibilité des ressources sémiotiques comme les gestes et, du coup, elle comprend que son visage essaie de compenser ce manque. L’utilisation de mots à connotation négative (« *cauchemar* » ; « *grimaces* ») peut laisser entendre qu’elle souhaiterait modifier l’image qu’elle projette à ses apprenantes, non seulement pour leur faire une meilleure impression, mais aussi pour elle-même, car elle n’apprécie pas l’image qu’elle projette d’elle-même. Il est possible qu’elle soit d’autant plus gênée par ses propres « *grimaces* » que sa proximité avec la webcam produit un effet de loupe qui focalise toute l’attention sur son visage. Donc la prise de conscience de la nécessité d’augmenter l’espace entre elle et la webcam et d’atténuer ses expressions faciales pourrait lui permettre de se donner une image plus professionnelle qui la satisferait davantage.

Au sujet de la bonne distance par rapport à la webcam, on peut identifier plusieurs moments lors des débriefings qui semblent déclencher une prise de conscience sémiotique critique chez Adèle et qui explique son éloignement progressif de la webcam. La première discussion autour du cadrage intervient lors du débriefing de la deuxième séance.

Extrait 4 : Débriefing 2 – régler la position des caméras

FORMATEUR J’ai regardé comment vous placiez vos caméras et (...) j’ai regardé Adèle (...) j’ai regardé comment votre caméra était placée et, effectivement, Adèle, on vous voit en gros plan. (...) Et, par contre, Victor, vous étiez en plan (...) américain (...) où on voit les épaules et tout ça. (...) C’est un choix délibéré que vous avez fait, j’imagine...

VICTOR Ah non, pas du tout...

ADÈLE Ça vient des ordi, je pense...En tout cas, on décide pas sur Mac, on se voit...

FORMATEUR On se voit et on voit juste la tête ?

ADÈLE On est super gros et même sur Skype.

FORMATEUR (...) En tout cas essayez peut-être d’y faire attention justement parce que je pense que vous ne dites pas exactement la même chose, de la même façon si vous êtes proches ou si vous êtes en plan américain.

Au début de l’extrait 4, le formateur fait une référence précise au cadrage d’Adèle, ce qui laisse entendre qu’il considère qu’elle est trop proche de la webcam par rapport à un autre enseignant, Victor (cf. figure 4 qui illustre les propos du formateur).

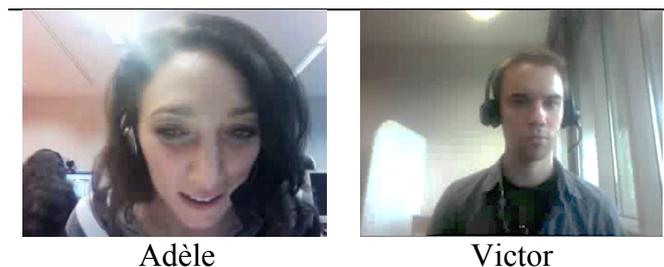


Figure 4 : Adèle et Victor – cadrage

La réaction d'Adèle laisse penser qu'elle n'avait pas réfléchi au cadrage jusqu'alors, puisque celui-ci était déterminé, selon elle, par son ordinateur. A la fin de l'extrait, sans trop insister, le formateur fait une remarque générale afin de sensibiliser le groupe à l'importance de trouver la bonne distance vis-à-vis de la webcam et il suggère que celle-ci a une incidence sur la posture pédagogique qui est projetée (cf. « *vous ne dites pas exactement la même chose* »).

De nouvelles discussions autour du cadrage dans le débriefing de la séance 3 poursuivent et approfondissent cette réflexion. Lors de la présentation de son bilan multimodal, Pam, une autre enseignante, montre un extrait vidéo de sa séance. Le formateur intervient pour remarquer qu'elle est trop près de la webcam, cherchant ainsi à nouveau à développer la conscience sémiotique critique des enseignants.

Extrait 5 : Formateur – débriefing 3 – trouver le cadrage approprié

Quand je dis qu'il y a saturation c'est il y a saturation de l'image aussi (...). Non, non mais vous êtes super proche ! Et, ça, il faudrait qu'on y soit un petit peu attentif (...). Je regardais Séverine. (...) À un moment, on ne voit que le haut de votre visage. (...) Et, moi, je pense qu'il faudrait, au début, que vous fassiez bien attention (...). Quand je dis que vous saturez l'image, c'est que finalement votre visage est en gros comme ça mais, du coup, on voit pas le reste non plus (...). Quelqu'un qui le fait bien c'est Victor. (...) C'est vrai que si vous regardez comment Victor s'y prend (...) on voit bien qu'il est en plan américain. On a accès à d'autres gestes, d'autres choses comme ça et je trouve que, bizarrement, c'est moins intimidant. (...) Faites attention à ça, quand même, la prochaine fois.

Dans l'extrait 5 le formateur insiste sur l'importance de trouver la bonne distance par rapport à la webcam, et ce dès le début de la séance. Il souligne ainsi la valeur qu'il prête à cette affordance, primordiale dans un dispositif médiatisé, puisqu'elle permet à l'enseignant de projeter son image, de se donner une présence en ligne, mais aussi d'augmenter son image professionnelle. Pour appuyer son argument, il met en valeur l'effet psychologique sur les apprenants d'une telle proximité qui pourrait être ressentie comme une sorte d'invasion de leur espace personnel. Adèle n'est pas nommée dans cette intervention mais semble se reconnaître dans la critique et ne recule pas devant l'autocritique qu'elle propose de son propre chef.

Extrait 6 : Adèle – débriefing 3 – trouver la bonne distance

En fait, on a tous le même problème ... Peut-être trop près ou... J'ai l'impression que c'est plus des tics. (...) Hier, j'essayais de me reculer, j'avais l'impression d'éloigner la connexion. (...) J'ai l'impression qu'on

est loin. Alors, du coup, j'avais l'impression de moins entendre. Ce qui est faux ! Et, dès qu'elles me parlent, je me rapproche comme ça et on voit plus que mon œil. « Oui je suis là » comme ça... (...) Donc, je pense, c'est vraiment l'impression. Il faut que je t'entende ! Mais, je pense que c'est là-dessus qu'il faut travailler, de se dire que ça a pas de lien, notre rapport, la distance par rapport à l'ordinateur, comment on les entend et comment ils nous entendent.

On constate dans l'extrait 6 que le fait de travailler sur sa propre image peut aller de pair avec travailler sur sa professionnalité dans un collectif et c'est aussi ce façonnage de la posture énonciative, professionnelle et sémiotique qui est en jeu. En effet, Adèle accepte de discuter de sa performance avec ses pairs et forcément cette prise de risque peut impliquer une perte de face (voir Goffman, 1955). Par ailleurs, elle semble réfléchir à voix haute pour trouver une explication au sujet de son incapacité à rester plus éloignée de l'écran. Ce qu'Adèle expose constitue une étape décisive dans le développement de sa compétence sémiopédagogique et de sa conscience sémiotique critique, lors de son parcours de formation.

Son analyse permet de mieux comprendre non seulement pourquoi elle met très souvent ses mains contre ses écouteurs, mais aussi pourquoi elle semble incapable de rester longtemps en plan américain. Comme elle l'explique, lorsqu'elle est plus loin de l'écran, elle pense moins bien entendre, mais on peut faire l'hypothèse que cela va au-delà d'une simple difficulté à entendre ses apprenantes. Dans un souci d'empathie envers elles, Adèle souhaiterait projeter l'image de quelqu'un qui les écoute et les accompagne dans l'interaction. Lorsqu'elle dit « *j'avais l'impression d'éloigner la connexion* », elle expose toute la problématique de la présence à distance. En effet, elle souhaite réduire la distance physique, comme elle le ferait lors d'une conversation en présentiel en se rapprochant de son interlocuteur, mais étant à distance par le biais du dispositif technique, cela ne peut être mis en œuvre de la même façon. Ayant verbalisé ce problème avec précision, elle est capable de rejeter son raisonnement qu'elle sait illogique, et ceci encore une fois devant ses pairs, et d'insister sur l'importance de s'efforcer à progresser dans ce domaine. Sa position de cadrage dominante de la séance 4, en plan américain, semble témoigner qu'Adèle parvient à repenser le lien entre distance physique et distance psychologique dans un dispositif médiatisé.

Pour résumer, Adèle accepte de se confronter à sa propre image et cette confrontation est d'abord conduite de manière superficielle sans qu'elle soit en mesure d'attribuer une signification aux phénomènes qu'elle identifie, puis, sensible aux remarques du formateur et du collectif en général, elle semble parvenir à une exploration plus critique de sa propre performance, ce qui la conduit à réellement modifier sa posture pédagogique devant la webcam. Un tel exemple de changement de posture intervient lors de la séance 3 lorsqu'Adèle, en position d'écoute, semble jeter un coup d'œil vers la partie droite inférieure de l'écran ce qui pourrait signaler qu'elle regarde sa propre image dans le contre-champ (cf. image 1b)⁴. Elle semble ainsi se servir de cette affordance pour ajuster son action pédagogique en se recadrant un peu plus loin de l'écran en plan américain et se conformer à une décision sémiopédagogique intervenue en amont (cf. figure 5).

⁴ Les observations proposées ici seraient renforcées si un système d'eye-tracking, permettant de suivre avec précision la direction du regard d'un individu sur l'écran d'un ordinateur (cf. Smith, 2012), avait été utilisé lors du recueil des données.

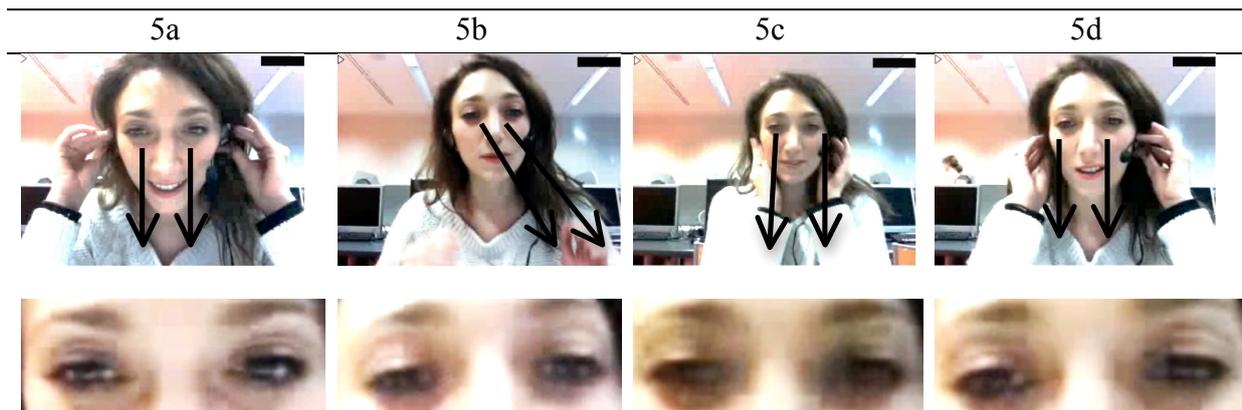


Figure 5 : Adèle – direction du regard

Dans l'image 5a, alors qu'elle écoute son apprenante, Adèle dirige son regard vers l'image de celle-ci. Sa position d'écoute est en gros plan tête et épaules. Dans l'image 5b, elle poursuit son écoute mais semble diriger momentanément son regard vers sa propre image dans le contre-champ, tout en reculant. Dans l'image 5c, elle dirige son regard de nouveau vers l'image de l'apprenante qui parle et, en reculant encore, met ses deux mains à plat contre ses écouteurs. Sa position la plus éloignée est maintenue pendant presque 30 secondes. Elle avance ensuite, dans l'image 5d, pour reprendre la parole, tout en regardant son apprenante et relâche un peu l'appui sur ses écouteurs. Il semble donc qu'elle expérimente avec le dispositif technopédagogique, en jetant des coups d'œil à sa propre image pendant l'échange, dans le but d'améliorer l'image qu'elle projette. Le fait de partager son attention entre plusieurs objectifs concurrents semble encore constituer pour elle une charge cognitive lourde à gérer, et dès que l'attention se tourne vers un objectif plus immédiat, comme reprendre son tour de parole, la hiérarchie des priorités se modifie, le cadrage perdant momentanément de son importance.

Ainsi, si on récapitule les différents moyens qui contribuent au développement de la prise de conscience sémiotique critique de cette enseignante en formation, on identifie :

- la capacité à se confronter à sa propre image seule, puis en groupe avec lucidité et en dépassant les éléments de surface ;
- l'attention aux étayages proposés lors des échanges avec le collectif et le formateur pendant les débriefings ;
- la capacité à explorer les affordances du dispositif et de faire évoluer sa propre posture.

L'acquisition progressive de ces compétences lui permet d'adapter son action pédagogique, d'être plus consciente des choix qu'elle opère et, notamment en ce qui concerne ce chapitre, de trouver une posture adéquate et un cadrage optimal dans l'interaction avec ses apprenantes.

3.2. Séverine

Image pour l'autre – une présence en coin

Dès la première interaction en ligne, Séverine semble être peu consciente ou peu concernée par l'image qu'elle projette d'elle-même. Elle passe presque toute la séance en très gros plan (cf. tableau 2, Séance 1). Toutefois, ses très gros plans diffèrent de ceux d'Adèle en raison de l'orientation de la webcam mobile. En effet, son apprenante voit le sommet de sa tête, ses yeux et sa bouche étant très souvent hors champ (figure 6, images 6a et 6b).

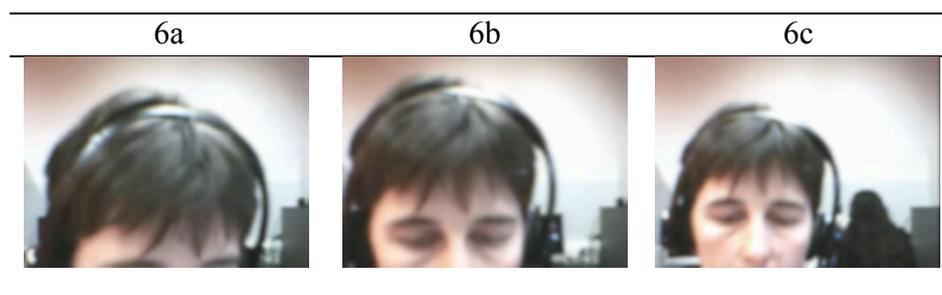


Figure 6 : Séverine – cadrage séance 1

L'image que projette Séverine est dépourvue de nombreux indices d'immédiateté et d'intimité, ce qui l'empêche de se créer une présence en ligne (voir Guichon, chapitre 1). Lorsque Séverine recule légèrement pour utiliser son clavier (image 6c), elle offre une vision plus complète de son visage, quoique toujours très proche de l'écran, mais ces moments sont rares.

Les statistiques de cadrage évolue peu pour Séverine entre la séance 1 et la séance 5 (cf. tableau 2), alors que le formateur lui a donné des conseils qu'on ne peut plus explicites dans le débriefing 4 (cf. extrait 7).

Extrait 7 : Formateur – débriefing 4 – projeter une présence physique

Être dans le cadre vous-même, faire attention à votre présence physique (...). Être présent, sourire, regarder, prendre son temps. (...) C'est aussi quand même des techniques, qui vous permettent (...) de créer de la connivence, de créer et du lien (...). Travaillez-y parce que, à mon avis, c'est une des pistes aussi pour améliorer ça.

En somme, on constate que Séverine projette une image parcellaire d'elle-même durant une très grande partie de la formation, donnant l'impression en quelque sorte de rester en marge de l'interaction. Un extrait de plusieurs minutes est particulièrement frappant lors de la séance 4, où, comme par mimétisme, son apprenante Naomi se donne, elle-aussi, une présence en coin, et disparaît également de l'écran (figure 7).



Figure 7 : Deux présences en coin

Contrairement à sa condisciple, il semble que Séverine ne parvienne pas (voire ne cherche pas) à installer une relation socioaffective avec son apprenante et préfère maintenir une posture pédagogique principalement orientée vers l'exposition et la correction (cf. Duthoit et Colon de Carvajal, chapitre 3). Peu d'éléments dans nos données permettent de mettre en lumière sa capacité à développer sa compétence sémiopédagogique dans cette configuration technopédagogique qui semble peu lui correspondre et qu'elle oppose à plusieurs reprises à l'enseignement en présentiel avec lequel elle dit être plus à son aise.

En effet, la comparaison faite avec un cours en présentiel dans l'extrait 8 démontre clairement que Séverine considère la situation médiatisée comme appauvrie.

Extrait 8 : Séverine – débriefing 2 – comparaison avec le cours en présentiel

Je trouve que c'est très intéressant (...) le Visu ! Mais quand même, le contact avec l'apprenant face à moi me manque. (...) Alors, il y a l'échange visuel mais je trouve que quand on est en face à face dans une salle de cours, il y a l'attitude de l'apprenant, savoir s'il décroche, (...) un échange de sourires... Il y a des choses qui se passent dans une salle de classe qui me manquent dans cette interaction.

En outre, régulièrement confrontée à des problèmes techniques, on peut supposer que le stress généré par le fait de travailler en situation dégradée (voir Azaoui, chapitre 6) détourne son attention des aspects sémiotiques de l'interaction. Ces aspects technologiques sont clairement ressentis comme des sources de stress, comme le démontrent ces deux extraits du début et de la fin de la formation.

Extrait 9 : Séverine – débriefing 2 – gérer la technologie

Je pense que, là, la technologie est (...) un élément qu'on ne maîtrise pas tout à fait... Parce que la communication a été coupée, alors je parle justement pour moi mais c'est un élément de stress, en fait, avec la technologie. Je me dis « si ça coupe, qu'est-ce que je fais ? »

Extrait 10 : Séverine – entretien post-formation – gérer la polyfocalité de l'attention

Visu n'est pas quelque chose de totalement intuitif et parfois je trouve (...) que c'est compliqué de gérer, mais c'est peut-être justement parce que à titre perso j'ai pas cette approche, gérer à la fois voilà l'interaction avec l'étudiant, les trucs à transmettre. (...) C'est un cours qui m'a beaucoup stressé je dois dire.

Le manque de maîtrise des aspects technologiques semble l'avoir préoccupée au point que cela l'a bloquée et l'a empêchée d'apercevoir d'autres aspects de sa pratique qui étaient

problématiques. On voit ainsi dans l'extrait 10 qu'elle éprouve d'énormes difficultés à gérer la polyfocalité de l'attention inhérente dans les interactions sur la plateforme *Visu*.

Image pour soi – une forte résistance

Nous allons à présent examiner comment Séverine réagit à sa propre image, celle qu'elle projette à son apprenante, ce qu'elle dit à propos des interactions et sur quoi portent ses commentaires.

Dans le débriefing de la séance 2, Séverine intervient (extrait 11) sur l'importance du regard de son apprenante.

Extrait 11 : Séverine – débriefing 2 – importance du regard

Il y a un aspect psychologique qui est quand même très important et ça se voit. C'est pour ça que c'est important de regarder l'étudiant parce qu'en fait, on le voit dans ses yeux.

De manière paradoxale, Séverine souligne l'importance d'avoir accès aux ressources sémiotiques en réception, notamment les yeux de son apprenante, pour nourrir sa propre compréhension des besoins ou de l'état psychologique de celle-ci. Pourtant, elle ne semble pas en mesure d'identifier l'intérêt d'une visibilité réciproque comme si elle n'accordait pas la même valeur à l'image de son apprenante et à sa propre image. Elle souligne l'importance de « *l'échange visuel* » et « *un échange de sourires* », mais n'envisage pas comment elle pourrait enrichir l'échange si elle se rendait visible. Il est donc difficile de déceler une prise de conscience. D'ailleurs, dès le début de la formation, ses interventions laissent penser qu'elle ne se voit pas ou qu'elle ne regarde pas les séances passées dans le salon de rétrospection comme y sont invités tous les apprentis enseignants qui participent à cette formation.

A ce sujet, Cicurel nous rappelle que « [l']action est menée selon les schèmes d'un *idéal* incorporé. Dans cet idéal se trouve représentés le comportement que l'on vise mais aussi la représentation de ce qu'est un cours » (2015 : 151). Or il semble que la référence en matière d'enseignement pour Séverine soit l'enseignement en présentiel « *en face à face dans une salle de cours* » (cf. extrait 8). Le cours en ligne et la mise en œuvre spécifique qu'il suppose ne semblent donc pas faire partie de son répertoire didactique ce qui rend l'analyse réflexive difficile pour elle.

Lors d'une discussion sur le cadrage déjà évoquée plus haut (cf. extrait 5), le formateur remarque explicitement le cadrage peu adapté de Séverine: « *Je regardais Séverine, c'est vrai... À un moment, on ne voit que le haut de votre visage* ». A la différence d'Adèle qui, même sans être citée, réagit en exprimant ses propres difficultés à trouver la bonne distance, Séverine évite de se confronter à sa propre image et d'affronter la critique ou de s'autocritiquer. Elle contourne la question en défendant le gros plan visage de Pam (cf. extrait 5), en argumentant qu'il est nécessaire pour montrer de l'empathie dans une situation médiatisée où il existe, selon elle, « *l'obstacle technologique* ». Ses propos qui révèlent son malaise avec le dispositif technopédagogique, soulèvent aussi la question de la difficulté de créer un lien social et affectif à travers deux écrans.

La résistance de Séverine à se confronter à sa propre image se manifeste de nouveau dans le débriefing de la séance 4, lorsqu'arrive son tour de présenter le bilan multimodal de la séance précédente. A la différence de ses pairs, elle projette son bilan sur un document dactylographié ne contenant ni image ni extrait vidéo. Pour se justifier, elle dit « *je pense que dans le bilan, très honnêtement, il y avait pas grand chose qui pouvait être montré* ». Cette remarque pourrait indiquer toute la difficulté qu'elle éprouve à prendre de la distance avec sa performance d'enseignante en ligne et avec sa propre image. De plus, dans l'analyse qu'elle propose de la séance passée, elle met l'accent sur sa propre difficulté à mener la séance mais n'y assume aucune responsabilité, rejetant plutôt la faute sur son apprenante :

Extrait 12 : Séverine – débriefing 4 – absence de l'apprenante

J'ai eu du mal avec Naomi parce qu'elle était visiblement ailleurs (...) comme quand on a un cours et qu'on a le sentiment que l'auditoire ne suit pas, décroche en fait. (...) Elle ne me regardait pas.

On observe ainsi dans l'extrait 12 qu'elle ne semble pas faire de lien entre l'image qu'elle projette et ses difficultés pour établir une relation affective avec son apprenante. Si elle fait allusion au regard de Naomi, elle ne mentionne pas que ses propres yeux ne sont pas souvent visibles à l'écran, ce qui rend impossible le contact visuel, qui est délicat en situation de visioconférence (voir De Chanay, 2011). Elle poursuit (cf. extrait 13) en exhibant une certaine conscience par rapport à l'importance du cadrage même si son discours semble montrer plutôt l'influence de la formation et du formateur. En effet, elle intègre des éléments sur le cadrage dans son discours mais pas dans sa propre pratique⁵.

Extrait 13 : Séverine – débriefing 4 – se positionner dans le cadre

J'ai beaucoup parlé pour meubler parce que j'avais l'impression que ça ne l'intéressait pas donc je passais et (...) je pense que ça se voyait à l'écran, comme me l'a fait remarquer Marie-Josée qui me dit toujours que je ne regarde pas, que je ne suis pas assez centrale sur l'écran, que mon visage n'apparaît pas au centre de la fenêtre. Naomi était souvent ailleurs. On ne la voyait plus. Elle regardait (...) les étudiants qui étaient à côté d'elle et elle me regardait pas moi ! (...) Elle fuyait le cours visiblement.

Toutefois, elle semble attribuer la difficulté à bien se cadrer et à être visible non pas à un manque de conscience sémiotique, mais au désintérêt supposé de son apprenante. Le choix du mot « *fuir* » est assez révélateur et pourrait bien décrire la manière d'agir de Séverine dès le début des séances, à la fois par rapport à son apprenante, et par rapport à sa propre image. Pourtant, elle n'établit pas de parallèle entre sa propre performance et celle de Naomi (cf. figure 7).

Elle poursuit (extrait 14), avec la même stratégie d'évitement, cette fois-ci attribuant ses difficultés au fait qu'il s'agissait d'un cours en ligne, ce qui l'aurait empêchée de questionner l'apprenante sur son manque d'intérêt.

⁵ Voir l'article de Champspeix (2015) qui démontre qu'il est assez courant chez les enseignants de tenir un discours qui relève d'une doxa didactique mais de faire autrement en pratique.

Extrait 14 : Séverine – débriefing 4 – capter l'attention à distance

Je n'avais pas la possibilité qu'on a en cours, en face à face, de lui dire « Ça ne t'intéresse pas ? ». (...) C'est plus difficile quand même je crois de recapter l'attention de son apprenant quand on est avec Visu que quand on a la personne face à soi.

Cette résistance à sa propre image est frappante. En effet, pour éviter de s'y confronter et de montrer sa propre image au collectif d'apprentis, elle met en avant la technique défaillante, rejette le problème sur l'apprenante, et oppose sa performance avec une performance hypothétique en situation de présentiel.

Cette résistance confirme bien que, a contrario de discours parfois enchantés sur l'autoconfrontation, ce dispositif de formation peut mettre des apprentis en difficulté en les obligeant à mettre en débat une image professionnelle fragile, parce qu'en construction, et une image personnelle avec laquelle ils peuvent éprouver inconfort ou malaise. Un tel malaise est d'ailleurs perceptible dans l'entretien post-formation dans lequel Séverine revient sur le dispositif d'autoconfrontation (extrait 15).

Extrait 15 : Séverine – entretien post-formation – une autoconfrontation difficile

C'est personnel (...) moi je n'aime pas du tout me voir à l'écran et (...) ça n'a rien à voir avec Visu, et (...) quand je regardais le bilan, je regardais assez peu (...) Quand je regardais la rétrospection, je regardais Naomi.

Ce regard détourné de soi-même correspond-il à une stratégie d'évitement pour expliquer une performance pédagogique qu'elle sait être différente de celle de ses condisciples ? Il semble périlleux de tirer des conclusions sur un manque de conscience critique propre à cette enseignante : celle-ci peut advenir plus tard dans une situation pédagogique plus adaptée à ses attentes professionnelles. On ne peut que souligner combien le dispositif d'autoconfrontation place les formateurs sur le terrain de l'intime et qu'il leur revient d'une part de savoir installer et maintenir un collectif, certes exigeant, mais constructif et bienveillant, et d'autre part d'identifier les individus pour lesquels une insistance à explorer les difficultés sémiotiques risquerait d'être contreproductive voire dangereuse. Les chercheurs ne peuvent d'ailleurs que se montrer reconnaissants de la coopérativité d'individus comme Séverine qui acceptent de prêter leur image et leurs témoignages à des études, comme celle présentée dans le cadre de ce chapitre. Cela implique de ceux-ci une prise de risque louable qui nous conduit à affiner notre connaissance des enjeux de la formation à l'enseignement en ligne et, plus largement, de montrer une vision moins positive du dispositif d'autoconfrontation qui est parfois présenté comme la panacée dans le domaine de la formation professionnelle.

Conclusion

Notre analyse montre deux trajectoires contrastées vis-à-vis du cadrage de l'enseignant dans le champ de la webcam. Le cadrage a été choisi comme unité d'analyse pour déterminer jusqu'à quel point une formation professionnelle s'appuyant sur une formation située (six interactions en ligne avec des apprenants) assortie d'un dispositif d'autoconfrontation pouvait contribuer au développement d'une compétence sémiopédagogique. Les analyses montrent que les deux enseignantes en formation que nous avons suivies ne développent pas au même

rythme et de la même façon une analyse critique de la situation d'enseignement en ligne dans laquelle elles se retrouvent pour la première fois. Si des aspects liés à la psychologie, au rapport à soi, à la technologie et à l'image professionnelle en cours de construction sont bien entendu parties prenantes de la façon que deux individus ont de s'emparer d'une formation, il convient de ne pas parvenir à des conclusions trop définitives par rapport au développement ou au figement d'une compétence quelconque, fût-elle sémiopédagogique. Sans doute cette situation pédagogique, si étrange pour qui la vit pour la première fois, prend-elle du temps à comprendre et à apprivoiser avant de parvenir à une performance professionnelle satisfaisante du point de vue pédagogique, technique et sémiotique.

Les résultats de notre étude soulignent que lorsque l'on souhaite identifier des changements dans l'utilisation de telle ou telle ressource sémiotique, il est important d'adopter une méthode d'analyse qui explore la conduite des interactions de manière longitudinale. L'approche adoptée dans la présente étude (qui est, à la fois, globale dans le sens où elle explore plusieurs séances, mais détaillée dans la mesure où elle considère chaque interaction quasiment image par image) permet de voir que des modifications peuvent survenir dans la conduite des interactions et, par un choc en retour, contribuer à nourrir l'élaboration de formations destinées aux enseignants en ligne.

Ainsi, il nous semble essentiel de former les futurs enseignants en ligne à l'utilisation efficace de la webcam dans l'enseignement médiatisé en amont de l'interaction avec les apprenants. Nous préconisons une formation en plusieurs étapes : d'abord l'observation et l'analyse de films de divers enseignants en ligne, de niveaux de compétence variés, afin de sensibiliser les enseignants à la variété de postures pédagogiques, et de leur faire découvrir de façon inductive les différentes ressources sémiotiques multimodales qui sont en jeu dans la construction du sens lors d'une interaction médiatisée. Il s'agit de construire avec eux une grille d'observation dont ils peuvent ensuite se servir pour analyser leur propre performance lors de l'autoconfrontation et des débriefings qui auront lieu suite aux interactions avec leurs apprenants. Dans un deuxième temps, les apprentis enseignants peuvent s'entraîner à conduire des interactions en ligne entre eux, par le biais de la plateforme qu'ils utiliseront plus tard afin de se familiariser avec le matériel informatique et les affordances du dispositif sans le stress que suppose l'interaction authentique. Il leur incombera d'ailleurs de prendre en charge le stress généré par la distance et la technologie de leurs apprenants (cf. Azaoui, chapitre 6) et cela sera facilité par ce type d'entraînement *à froid*. Nous insistons pour que la découverte progressive et accompagnée de la situation technopédagogique se fasse dans un climat bienveillant et ménageant une place importante pour contribuer à la réflexion de chacun mais laissant la possibilité de s'en abstraire lorsque des résistances d'ordre psychique se font jour. Une telle formation – attentive, réflexive et située - nous semble essentielle pour que ces futurs enseignants comprennent la contribution des ressources multimodales aux interactions pédagogiques, mais aussi pour qu'ils soient en mesure de développer leur propre identité professionnelle qu'elle soit en ligne ou non.

Références

- Barbier J.-M. et al. (1996) Les nouvelles formes de formation utilisant les situations de travail. Dans J.-M. Barbier, F. Berton et J.-J. Boru (dir.), *Situations de travail et transformation de la formation*, (p. 29-107). Paris : L'Harmattan.
- Champseix, E. (2015). La fabrication d'un discours d'enseignant dans des entretiens d'auto-confrontation *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle, La Fabrique de l'action enseignante*, 12(2), 33-54.
- Cicurel, F. (2014). Pensée en action / pensée sur l'action : une fenêtre sur l'agir professoral. *Le français dans le monde : Recherches et applications*, 56, 83-101.
- Cicurel, F. (2015). Une vision de la "fabrique de la parole" en cours de langue à travers des verbalisations d'enseignants : Genres et normes interactionnels. *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle, La Fabrique de l'action enseignante*, 12(2), 143-168.
- Ciekanski, M. et Chanier, T. (2008). Developing online multimodal verbal communication to enhance the writing process in an audio-graphic conferencing environment. *ReCALL*, 20(2), 162-182.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- De Chanay, H. (2011). La construction de l'éthos dans les conversations en ligne. Dans C. Develotte, R. Kern et M.-N. Lamy (dir.), *Décrire la conversation en ligne: Le face à face distanciel* (p. 145-172). Lyon, France : ENS Éditions.
- Develotte, C., Guichon, N., Vincent, C. (2010). The use of the webcam for teaching a foreign language in a desktop videoconferencing environment. *ReCALL* 23(3), 293-312.
- Goffman, E. (1955). On Face-work: An Analysis of Ritual Elements of Social Interaction. *Psychiatry : Journal for the Study of Interpersonal Processes*, 18(3), 213-231.
- Guichon, N. (2011). Former les futurs enseignants de langue en ligne par le biais de la rétrospection. *Alsic*, 14(1).
- Guichon, N. (2013). Une approche sémio-didactique de l'activité de l'enseignant de langue en ligne : réflexions méthodologiques. *Education et Didactique*, 7(1), 100-115.
- Guichon, N. et Cohen, C. (2014). The Impact Of The Webcam On An Online L2 Interaction. *Canadian Modern Language Journal*, 70(3), 331-354.
- Guichon, N. et Wigham, C. R. (2016). A semiotic perspective on webconferencing-supported language teaching. *ReCALL*, 28(1), 62-82.
- Guichon, N., Bétrancourt, M. et Prié, Y. (2012). Managing written and oral negative feedback in a synchronous online teaching situation. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 181-197.
- Linard, M. et Prax, I. (1984). *Images vidéo, images de soi... ou Narcisse au travail*. Paris :

Dunod.

Peraya, D. (1990). L'autoscopie ou la vidéo comme moyen de formation et de perfectionnement des enseignants. *Journal de l'enseignement primaire*, 25, 7-9.

Ricci Bitti, P. E. et Garotti, P. L. (2011). Non-verbal communication and cultural differences: Issues for face-to-face communication over the Internet. Dans A. Kappas et N. C. Krämer (dir.), *Face-to-face communication over the Internet* (p. 81-99). Cambridge : Cambridge University Press.

Satar, H. M. (2015). Sustaining multimodal language learner interactions online. *Calico journal*, 32(3), 480–507.

Scollon, R., Bhatia, V., Li, D. et Yung, V. (1999). Blurred genres and fuzzy identities in Hong Kong public discourse: Foundational ethnographic issues in the study of reading. *Applied Linguistics*, 20(1), 22-43.

Sindoni, M. G. (2013). *Spoken and written discourse in online interactions*. New York : Routledge.

Smith, B. (2012). Eye tracking as a measure of noticing: a study of explicit recasts in SCMC. *Language Learning and Technology*, 16(3), 53-81.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.