



HAL
open science

Gestion des rôles et des positionnements à distance

Charlotte Dejean, Thierry Soubrié

► **To cite this version:**

Charlotte Dejean, Thierry Soubrié. Gestion des rôles et des positionnements à distance. *Distances et Médiations des Savoirs*, 15, <https://journals.openedition.org/dms/1497>, 2016. hal-01918532

HAL Id: hal-01918532

<https://hal.science/hal-01918532>

Submitted on 8 Nov 2023

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.

Editorial

Charlotte Dejean et Thierry Soubrié



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dms/1557>

DOI : [10.4000/dms.1557](https://doi.org/10.4000/dms.1557)

ISSN : 2264-7228

Éditeur

CNED-Centre national d'enseignement à distance

Ce document vous est offert par Université Grenoble Alpes



Référence électronique

Charlotte Dejean et Thierry Soubrié, « Editorial », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 15 | octobre 2016, mis en ligne le 03 octobre 2016, consulté le 09 novembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/dms/1557> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.1557>

Ce document a été généré automatiquement le 9 novembre 2021.



DMS-DMK est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Editorial

Charlotte Dejean et Thierry Soubrié

- 1 L'un des axes de questionnements et de réflexions les plus passionnants qu'offre la formation en ligne, que ce soit pour les chercheurs ou les praticiens, a trait aux définitions et recompositions des rôles et des positionnements des acteurs impliqués : enseignants, tuteurs, apprenants. De nombreux travaux se sont penchés sur la figure et les rôles de l'enseignant-tuteur dans des formations à distance (Bourdet, 2007 ; Denis, 2003 ; Depover *et al.*, 2011 ; Develotte et Mangenot, 2004 ; Quintin, 2008). Certaines recherches proposent une catégorisation des rôles du tuteur tandis que d'autres établissent des profils de tuteurs à distance, mais toutes soulignent l'éloignement de cette fonction de celle de l'enseignant d'un cours traditionnel où ce dernier serait principalement transmetteur de savoirs et savoir-faire disciplinaires. La dimension d'accompagnement (Paul, 2006) se fait prédominante, allant même jusqu'à inclure la « parité » (Bourdet, 2007). Cette modification des rôles de l'enseignant-tuteur en ligne peut être due à différents facteurs parmi lesquels une évolution de la figure apprenante en général (un acteur social amené à prendre en charge progressivement son apprentissage), aussi bien en présentiel qu'à distance, la technique, qui offre des fonctionnalités susceptibles de remplir certains rôles traditionnellement dévolus à l'enseignant, ou encore, un transfert de certaines fonctions tutorales vers les apprenants.
- 2 Ce numéro de *Distances et médiations des savoirs*, constitué d'une sélection d'articles rédigés suite au colloque Échanger pour apprendre en ligne (EPAL) 2015, ne se centrera pas sur l'enseignant-tuteur, mais, pour quatre des cinq articles présentés, sur les interactions entre pairs dans différents dispositifs d'apprentissage ou de formation entièrement à distance (télécollaboration, MOOC, cours en ligne, e-tandem) et selon différentes modalités de travail, prédéfinies ou non par le scénario pédagogique. Le dernier article se penche sur le cas particulier de l'enseignant qui, confronté à une situation de classe impliquant simultanément des étudiants en présentiel et à distance, est amené à procéder à quelques ajustements pédagogiques.
- 3 Dans toutes ces recherches, les notions interactionnistes de statut, de rôles, de face et de rapport de places sont centrales dans l'étude des relations qui se construisent.

Rappelons avec Kerbrat-Orrechioni (1992) que la relation interpersonnelle est structurée selon deux axes ; d'une part, un axe horizontal correspondant à la dimension socioaffective de la relation, avec aux deux bouts du continuum la familiarité ou l'intimité et l'éloignement ou la distance, d'autre part, un axe vertical fondé sur des rapports de pouvoir. Ce deuxième axe a trait notamment à la gestion des faces des interlocuteurs. Selon Goffman (1974), la face ou l'image de soi revendiquée et exposée à l'autre n'est pas définie au début de l'interaction ; il s'agit d'un élément qui se négocie dans l'interaction. La notion de face est donc une donnée interactionniste qui ne prend sens que dans la communication.

- 4 Cependant, on peut noter avec les auteurs du *Guide terminologique pour l'analyse des discours* (De Nuchèze, Colletta, 2002, p.134), que « la face relève plutôt de la problématique subjective de la construction du sujet ». Afin d'étudier l'axe vertical d'une relation, dans le cadre par exemple d'une interaction finalisée par un apprentissage ou la réalisation d'une tâche, cette notion demande à être complétée par celle de « place » ou plutôt de « rapport (ou système) de place » (Flahault, 1978). Qu'on l'appelle « pouvoir », « rang », « autorité », « dominance » ou « domination » (vs « soumission »), ou bien encore « système des places » (Flahault, 1978), cette dimension renvoie à l'idée qu'au cours du déroulement de l'interaction, les différents partenaires peuvent se trouver placés en un lieu différent sur cet axe vertical invisible qui structure leurs relations interpersonnelles. On dit alors que l'un d'entre eux se trouve occuper une position « haute » de « dominant », cependant que l'autre est mis en position « basse » de « dominé » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 71). Ces places sont notamment étudiées à travers les rôles ou les rapports de rôles qui s'instaurent et se construisent dans des formations en ligne.
- 5 À distance, ce ne sont plus nécessairement des enseignants qui vont jouer les rôles de tuteur. Dans le cadre des télécollaborations asymétriques, par exemple, on met en relation deux groupes d'apprenants distants, les uns se formant la plupart du temps à être enseignants et les autres apprenant une discipline, le plus souvent une langue, dans laquelle leurs « correspondants » sont censés être experts. Dans ces dispositifs, les « experts » doivent aider les premiers à développer leurs compétences dans un domaine particulier (la compétence discursive en production écrite en langue maternelle dans l'article de V. Quanquin et A.-L. Foucher). Les positions de ces partenaires de l'interaction telles qu'elles sont posées au départ sont donc asymétriques ou « complémentaires » selon Vion (1992). Néanmoins, ils partagent tous le statut d'étudiants, souvent du même âge et suivent un cours dans lequel leur participation au projet va être évaluée. Comment vont-ils alors se positionner les uns par rapport aux autres ? La position « d'expert » d'un des partenaires lui attribue une position haute, mais il peut arriver, surtout dans le cas des télécollaborations en langue que le souhait d'une véritable rencontre interculturelle, par exemple, fasse que les apprentis enseignants de langue étrangère optent pour une relation la plus symétrique possible (Dejean-Thircuir et Mangenot, 2006). Ces derniers cherchent alors à instaurer une relation socioaffective forte (par le biais d'émoticônes, du dévoilement de soi, du registre humoristique et amical, de rituels interactionnels tels que les félicitations, remerciements, salutations, etc.) de façon à atténuer la relation asymétrique imposée par les différences de rôles.
- 6 Dans un article, Dejean-Thircuir et Mangenot (2014) montrent ainsi que les variations de positionnement des apprentis enseignants peuvent être rattachées aux

représentations que se font les tutrices en formation de la finalité du projet de télécollaboration asymétrique ; pour les unes, il s'agit principalement d'une expérience d'enseignement fortement orientée vers la conception et l'accompagnement à la réalisation des tâches proposées, alors que pour d'autres, le projet est principalement envisagé comme une occasion de rencontres et d'échanges. La difficulté ou la fluctuation des positionnements des apprentis enseignants vient aussi du fait qu'ils ne se sentent pas complètement experts donc légitimes, le *feedback* correctif constituant alors une action délicate qui leur demande de déployer un important travail de figuration (Goffman, 1974) pour éviter de menacer la face de l'autre (Mangenot et Zourou, 2007 ; Loizidou, 2013). Dans leur article V. Quanquin et A.-L. Foucher étudient les symétries et asymétries constitutives du dispositif de télécollaboration en lien avec les paramètres qui le constituent (socio-institutionnel, interactionnel, etc., en référence notamment à O'Dowd et Ritter, 2006, et Bouyssi et Nissen, 2013) et les symétries et asymétries émergentes. Les auteures s'intéressent particulièrement à la perception qu'en ont les participants impliqués, dans la perspective de pouvoir sensibiliser les enseignants-tuteurs en formation à la gestion de ces émergences.

- 7 Dans d'autres contextes, les apprenants distants sont engagés dans un dispositif dans lequel le rapport de places est en principe plutôt symétrique, soit parce qu'ils sont censés accomplir des actions réciproques et équivalentes l'un vis-à-vis de l'autre (c'est le cas des échanges en e-tandem dont rend compte l'article de M. Marneffe), soit parce qu'ils sont engagés dans un travail collaboratif les conduisant à une production commune (coélaboration de savoirs dans une activité collaborative avec un outil d'écriture partagé dans l'article de C. Ollivier). Cependant, malgré des statuts et des rôles censés être semblables au départ, les questions de gestion de face et de rapports de place n'en sont pas moins prégnantes. Ainsi, dans le cas d'un échange en e-tandem en langue étrangère, un sentiment d'insécurité linguistique peut être éprouvé par les partenaires. À ce propos, M. Marneffe rend compte d'une expérience intéressante au cours de laquelle les étudiants devaient, dans une première étape du scénario pédagogique, s'exprimer chacun dans leur langue. Cette phase d'échanges en intercompréhension a été la plus appréciée des étudiants ; elle leur a permis de rester « spécialistes », si ce n'est en compréhension, du moins en production. Ce résultat révèle le besoin, pour les apprenants, de maintenir, au moins pendant une phase de prise de contact, une image de soi positive et non mise en difficulté par un manque de compétence. Cette étape laisse le temps d'établir une relation de confiance permettant par la suite de prendre part plus facilement (ou plus sereinement) à des échanges entièrement en langue cible.
- 8 Que ce soit dans le cadre d'une télécollaboration asymétrique ou d'une télécollaboration symétrique en langue, l'un des constats importants pour les praticiens, auquel parviennent les études dans le domaine, a trait au contrat didactique à établir entre les parties, et/ou à la formation à apporter aux apprenants en amont pour qu'ils apprennent, par exemple, à corriger leur(s) partenaire(s) sur le plan formel (Ware et O'Dowd, 2008). Ceci peut en effet permettre de clarifier les rôles, favoriser la réussite des échanges en termes de satisfaction des apprenants et limiter les rapports de places asymétriques émergents.
- 9 Dans une activité collaborative, avec une tâche précise à accomplir ensemble, mais sans répartition préalable du travail, la relation entre les pairs peut être envisagée comme étant *a priori* symétrique. Même si ce rapport symétrique ne suffit pas, il peut

contribuer à l'instauration d'une relation interpersonnelle positive dont l'importance, dans les travaux collectifs et notamment collaboratifs dans des groupes restreints a été largement explorée. Certains auteurs se sont même attachés à établir un lien entre relation socioaffective positive et résultat de la tâche (Quintin et Masperi, 2008). Dans son étude qui porte sur une activité d'écriture collaborative réalisée par des étudiants en mode asynchrone, C. Ollivier explore la gestion du pouvoir liée au fait d'intervenir à un moment donné sur la production d'autrui pour la modifier ou en supprimer des segments. La question de la légitimité et la notion de face sont au cœur de l'analyse des productions discursives des apprenants. L'originalité de l'étude de C. Ollivier tient à ce qu'elle se focalise sur l'analyse des échanges et des interventions des apprenants autour et à propos du texte à écrire, qui ont lieu sur l'espace de commentaires qu'offre Google Docs en marge du texte.

- 10 On peut penser que la notion de territoire de Goffman pourrait être utile pour appréhender cette question de la gestion de la relation dans le cadre d'une activité d'écriture collective impliquant un espace d'écriture partagé. Le « territoire du moi » de Goffman (1973) complète la notion de face. Il regroupe des éléments très hétérogènes comprenant des éléments « fixes » appartenant de façon permanente à un individu, des éléments « situationnels » dont une personne peut disposer de façon temporaire parce qu'ils font partie de l'équipement fixe d'un lieu public ou privé qui ne lui appartient pas (une place dans le train), et enfin, des « réserves égocentriques » c'est-à-dire des territoires non fixes que le propriétaire déplace avec lui, comme un document ou un texte qu'il écrit par exemple. Dans sa conception très agonale de la relation, pour Goffman, « le prototype de l'offense territoriale consiste pour un individu à empiéter sur une réserve revendiquée par et pour un autre ; l'un fait alors obstacle au droit de l'autre » (1973, p. 62). L'espace d'écriture collective pourrait être envisagé comme un territoire à partager.
- 11 Dans certains dispositifs, le but avoué des concepteurs est de faire prendre en partie en charge par des formés les rôles habituellement remplis par le/les tuteur(s). Dans ce cas, c'est sur les rôles qu'assument certains participants dans la formation, à travers une analyse des productions discursives de ces derniers, qu'il est intéressant de se pencher. L'article d'I. Quentin et J. Condé s'intéresse ainsi au profil des participants les plus actifs dans un MOOC et identifie les rôles assumés par ces derniers, associés aux compétences mises en œuvre, en lieu et place des tuteurs. Signalons que dans certains MOOC, le transfert de rôles des enseignants-tuteurs sur les participants va encore au-delà, grâce à la mise en place d'une évaluation par les pairs (cf.¹). Cette fonction d'évaluation profondément attachée au statut de l'enseignant apparaît comme un moyen de pallier l'impossibilité, en termes d'encadrement humain, d'évaluer des tâches dans ces dispositifs d'enseignement massif (Koller, 2012).
- 12 Si les quatre premiers articles de ce numéro questionnent les rôles et les positions des apprenants les uns vis-à-vis des autres dans divers types de formation entièrement à distance, enrichissant ainsi les travaux sur les interactions entre pairs en ligne et sur la recomposition des rôles, le dernier se tourne davantage vers les enseignants qui, eux aussi, sont amenés à voir leurs rôles et/ou fonctions évoluer grâce à certains dispositifs. Ainsi, dans leur étude sur un cours en « bimodalité simultanée » qui joue sur la flexibilité spatiale qu'offrent les outils numériques, Collin *et al.* s'interrogent sur les nécessaires adaptations pédagogiques qui s'imposent à l'enseignant lorsque, pendant un cours, ce dernier se trouve simultanément face à des apprenants en présentiel et

d'autres distants. Peut-être que si les enseignants n'avaient face à eux que les étudiants distants, la « présence sociale » aurait été ressentie comme importante, mais, dans cette configuration, la coexistence des deux publics d'étudiants semble la rendre moins prégnante pour l'enseignant et les apprenants distants. L'un des intérêts de l'article est alors de montrer que c'est notamment en dehors de ces temps de coprésence, à travers des échanges écrits asynchrones, qu'enseignant et apprenants vont réussir à construire une relation pédagogique. L'article souligne ainsi que, du côté des enseignants comme des apprenants, la contrainte peut devenir source d'exploration de nouvelles conduites pédagogiques et d'évolution des représentations des acteurs impliqués quant à celles-ci.

- 13 L'intérêt pour l'étude des rôles et des positionnements des acteurs dans des dispositifs d'apprentissage à distance n'est pas nouveau cependant, les cinq articles présentés apportent tous un éclairage original sur ces questions. Les occasions d'enseigner et d'apprendre en ligne se multiplient et se diversifient : sites d'apprentissage mutuel, MOOC et autres SPOC, réseaux sociaux, dictionnaires en ligne, etc. Chaque environnement, selon les choix techniques et pédagogiques opérés en amont, attribue des rôles et des fonctions aux participants, leur assigne des tâches, déploie un cadre pour agir. L'étude des places et positionnements des enseignants, tuteurs et apprenants a donc encore de beaux jours devant elle !
- 14 Deux fiches de lecture complètent ce numéro. La première porte sur un ouvrage collectif de 2013 dirigé par Marie-Noëlle Lamy et Katerina Zourou consacré aux médias sociaux pour l'enseignement-apprentissage des langues qui, à travers la variété des thématiques abordées, parmi lesquelles la construction identitaire, les dynamiques de groupe et les affordances, offre un panorama intéressant des recherches actuelles sur le sujet. La seconde est consacrée à un ouvrage plus récent (2015) dans lequel l'auteur, Richard Kern, s'interroge sur la manière dont l'usage des technologies numériques amène l'être humain à modifier ses comportements et ses rapports au monde.
- 15 Enfin, nous avons saisi l'occasion de ce numéro thématique de DMS pour demander à deux enseignants-chercheurs qui ont participé aux différentes éditions du colloque EPAL, Eric Bruillard et Christian Ollivier, de donner leur point de vue sur ce rendez-vous bisannuel et leur sentiment sur l'évolution des recherches dans le domaine. Vous pourrez lire leurs réponses à nos questions dans l'entretien.

BIBLIOGRAPHIE

Bouyssi, C. et Nissen, E. (2013). Asymétrie dans la télécollaboration : raisons ingénieriques et conséquences interactionnelles. Dans C. Dejean-Thircuir, F. Mangenot, E. Nissen et T. Soubrié (dir.), Actes du colloque Epal 2013 (Échanger pour apprendre en ligne), Grenoble, France : Université Grenoble Alpes. Repéré à <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/epal2013-bouyssi-nissen.pdf>

- Bourdet, J.-F. (2007). Tutorat en ligne et création d'un espace formatif. *Alsic. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 10(17). Récupéré du site de la revue : <http://alsic.revues.org/522>
- Dejean-Thircuir, C. et Mangenot, F. (2006). Pairs et/ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens. Dans *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 40, 75-87.
- Dejean-Thircuir, C et Mangenot, F. (2014). Apports et limites des tâches web 2.0 dans un projet de télécollaboration asymétrique. *Canadian Journal of learning and technology (RCAT)*, 40(1). Repéré à <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26291>
- Develotte, C. et Mangenot, F. (2010). Former aux tutorats synchrones et asynchrones en langues. *Distances et savoirs*, 8(3), 345-359. Repéré à <http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/develotte-mangenot-tutorat.pdf>
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs*, 1(1), 19-46. Paris : Hermès.
- De Lievre, B., Depover, C., Jaillet, A., Peraya, D., Quintin, J.-J. (dir.) (2011). *Le Tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Flahault, F. (1978). *La Parole intermédiaire*. Paris : Éditions du Seuil.
- Goffman, E. (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne 2. Les relations en public*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les Rites d'interaction* (A. Kihm, trad.). Paris : Éditions de Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les Interactions verbales* (t. 2). Paris : Armand Colin.
- Koller, D. (2012). Ce que nous apprenons de l'éducation en ligne. TEDGlobal 2012 (Conférence en ligne). Repéré à https://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education?language=fr
- Quintin, J.-J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet - Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints* (Thèse de doctorat inédite). Université de Mons-Hainaut, Université Stendhal-Grenoble III. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00349013/document>
- Quintin, J.-J. et Masperi, M. (2010). Reliance, liance et alliance : opérationnalité des concepts dans l'analyse du climat socio-relationnel de groupes restreints d'apprentissage en ligne ». *Alsic. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 13. Repéré à <http://alsic.revues.org/1702>
- Mangenot, F. et Zourou, K. (2007). Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne ». *Alsic. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 10(1). Repéré à <http://alsic.revues.org/650>
- Nuchèze de, V. et Colletta, J.M. (dir.) (2002). *Guide terminologique pour l'analyse des discours*. Bern : Peter Lang.
- Loizidou, D. (2013). Place et rôle du socio-affectif dans les feedback évaluatifs lors d'une télécollaboration. Dans C. Dejean-Thircuir, F. Mangenot, E. Nissen et T. Soubrié (dir.), Actes du colloque Epal 2013 (Échanger pour apprendre en ligne), Grenoble, France : Université Grenoble Alpes. Repéré à http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/epal2013-loizidou.pdf

O'Dowd, R. et Ritter, M. (2006). Understanding and Working with 'Failed Communication' in Telecollaborative Exchanges. *CALICO Journal*, 23(3), 623-642. Repéré à https://calico.org/html/article_112.pdf

Paul, M. (2006). L'accompagnement : quels enjeux pour la fonction tutorale ? Dans *AIFRISS, Actes du colloque AIFRISS, Tutorat et accompagnement* (p. 11-24). Repéré à <http://www.aifriiss.com/upload/3-colloque-tutorat-et-accompagnement.pdf>

Vion, R. (1992). *La Communication verbale : analyse des interactions*. Paris: Hachette.

Ware, P. et O'Dowd, R. (2008). Peer Feedback on Language Form in Telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 12(1), 43-63. Repéré à <http://llt.msu.edu>

NOTES

1. Le Mooc EFAN langues en est un exemple <https://www.fun-mooc.fr/courses/ENSCachan/20006S02/session02/about>

AUTEURS

CHARLOTTE DEJEAN

Université Grenoble Alpes, Laboratoire Lidilem
UFR LLASIC
Bâtiment B Stendhal
1180 avenue Centrale
Domaine universitaire
38400 Saint-Martin-d'Hères
charlotte.dejean@univ-grenoble-alpes.fr

THIERRY SOUBRIÉ

Université Grenoble Alpes, Laboratoire Lidilem
UFR LLASIC
Bâtiment B Stendhal
1180 avenue Centrale
Domaine universitaire
38400 Saint-Martin-d'Hères
thierry.soubrie@univ-grenoble-alpes.fr