



**HAL**  
open science

# Les compétences socio-affectives au service de la pédagogie distancielle : de la formation des enseignants à l'analyse multimodale des interactions

Agnès Pétilat, Anne-Laure Foucher, Ciara R. Wigham

## ► To cite this version:

Agnès Pétilat, Anne-Laure Foucher, Ciara R. Wigham. Les compétences socio-affectives au service de la pédagogie distancielle : de la formation des enseignants à l'analyse multimodale des interactions. *Humanités, Didactiques, Recherches*, 2024, 4, pp.183-210. hal-03468056

**HAL Id: hal-03468056**

**<https://hal.science/hal-03468056v1>**

Submitted on 6 Dec 2021

**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.

Pétillat, A., Foucher, A-L., Wigham, C. R. (2021). Les compétences socio-affectives au service de la pédagogie distancielle : de la formation des enseignants à l'analyse multimodale des interactions. Dans Burrows, A., Cros, I. Miras, G. Kubler, N. (à paraître). Entre présence et distance : enseigner et apprendre les langues à l'université à l'ère numérique, Paris : Presses de l'Inalco

**Mots-clés =**

Compétences socio-affectives – Didactique du Français Langue Étrangère – Télécollaboration – Formation à l'enseignement – Vidéoconférence – Travail des faces – Analyse multimodale – Sourire – Communication émotive

Socio-affective skills – French as a foreign language – Telecollaboration – Teacher training - Videoconferencing – Face work – Multimodal analysis – Smile – Emotive communication

## Résumé

---

Nous nous intéressons à l'étude des compétences socio-affectives d'apprentis-enseignants de Français Langue Étrangère qui, dans le cadre de leur formation, sont mis en situation de tutorer à distance des apprenants de français. Lors d'une première exploration, nous investiguons la compétence de communication émotive (Arndt & Janney, 1991) à travers l'analyse multimodale des actes de « figuration » ou « travail des faces » (Goffman, 1967, 1974). Nous rendons compte de deux phénomènes particuliers : **la mobilisation du sourire** comme outil initiateur du signalement de panne interactionnelle et comme adoucisseur d'actes menaçants pour les faces ; **l'échoïstation corporelle** qui survient dans les situations où les deux interactants éprouvent le besoin de s'aligner affectivement et maintenir le fil de leur intercompréhension.

This study examines the socio-affective competences of trainee teachers of French as a foreign language during one-to-one online tutoring interactions. Our theoretical framework explores the competence of emotive communication (Arndt & Janney, 1991) through the multimodal analysis of face work acts (Goffman, 1967, 1974). We report on two particular phenomena: firstly, the **use of smiles** as a tool to introduce interactional breakdown as well as a softener for face threats; secondly, the **interactional synchrony** that occurs in situations in which the tutor and trainee feel the need to align and maintain mutual understanding.

### 1. Les compétences socio-affectives des enseignants de langues

#### 1.1 Quelques définitions autour de l'émotion

Nous empruntons à Rimé (2007) l'expression « états affectifs » pour désigner un vaste ensemble de manifestations comprenant les humeurs, les préférences, les affects, les troubles émotionnels, les émotions. Ces dernières se distinguent par le caractère plus intense et plus bref de leur exécution. Variant en fonction de leur valence (positive ou négative) puis de leur degré d'activation (intense ou faible), elles possèdent une « allure paroxystique » qui les rend de ce fait plus « saillantes et plus spectaculaires » (Ibid. : 50). Dans le domaine des sciences affectives (Davidson, Scherer & Goldsmith, 2003), on s'accorde sur l'idée que les émotions sont des processus « en deux étapes impliquant un mécanisme de déclenchement qui produit une réponse » face à l'événement pertinent (Sander, 2016 : 3) qui les a déclenchées. Le changement temporaire subi par l'organisme à la suite de cette activation est à la fois physiologique, moteur, expressif, actionnel et cognitif avec l'induction d'un sentiment<sup>1</sup>. D'après la théorie cognitive de l'*appraisal* (Scherer, 1999), il y a à la source du déclenchement de toute émotion un processus évaluatif qui expliquerait justement la grande variabilité intrapersonnelle et interpersonnelle en matière de réaction émotionnelle face à un événement donné<sup>2</sup> (Sander & Scherer, 2019 : 22). Très proche de l'émotion, l'affect renvoie à des manifestations émotionnelles « incipientes », des « bouffées affectives » (Rimé, 2007 : 51), qui ne conduisent pas à cette rupture de continuité caractéristique de l'épisode émotionnel. L'humeur se différencie quant à elle par une caractéristique temporelle. Contrairement aux autres états, elle peut perdurer des semaines, ce qui est aussi le cas du trouble émotionnel dont la durée s'étend jusqu'à plusieurs années. Ce dernier possède cependant une nature « pathologique » qui le fait sortir de la catégorie des « simples » états.

---

<sup>1</sup> Le sentiment est la prise de conscience, plus ou moins éclairée, de l'émotion vécue.

<sup>2</sup> Pour Sander et Scherer, l'évaluation de l'événement subit l'influence de facteurs psychologiques, sociaux et culturels propres à chaque individu. Les auteurs citent une expérience où des personnes ayant une faible estime de soi avaient « des réactions émotionnelles plus marquées face à l'échec » contrairement à celles qui disposaient d'une bonne estime de soi (Ibid. : 24).

Nous pourrions enfin faire allusion à un dernier phénomène lié au domaine affectif, le *tempérament*. Difficilement catégorisable comme « état » puisque très stable dans le temps, il est plus généralement associé à la famille des « traits affectifs » (Mikolajczak, 2014). Dans le langage courant et selon le contexte, il arrive qu'on utilise indifféremment les expressions *affect*, *émotion*, *ressenti* ou encore *sentiment* pour décrire un même phénomène comme celui de la peur, du stress, de la joie, de la colère, de la tristesse, de la surprise, de la jalousie. Dans le cadre de nos travaux, nous n'avons pas besoin du même degré de précision terminologique que peuvent le requérir des chercheurs en psychologie, en sciences et neurosciences affectives et sociales. C'est pourquoi nous ne marquons pas de distinction notable entre tous ces termes. Nous utilisons indistinctement les adjectifs *émotionnel* et *affectif* et employons *ressenti* ou *sentiment* pour nous référer aux états dont l'individu a une certaine conscience.

## 1.2 Émotions et apprentissage des langues

De nombreuses études ont été menées pour comprendre le rôle joué par l'affect dans le contexte scolaire et universitaire. Dès les années 1930, on s'intéresse aux émotions qui interfèrent sur le processus d'apprentissage comme c'est le cas de l'anxiété (Horwitz, 1986 ; Zeidner, 1998) ou encore de l'ennui. Des chercheurs ont récemment conçu un instrument d'analyse dédié à sa mesure, la *Foreign Language Learning Boredom Scale* (Li, Dewaele & Hu, 2021). Parallèlement à l'analyse des ressentis jugés néfastes, on accorde beaucoup d'attention à ceux qui représenteraient au contraire des alliés des processus acquisitionnels, ceux qui faciliteraient le travail des élèves dans leur adaptation à l'environnement éducatif, dans leur engagement personnel et dans leurs accomplissements (Dewaele & MacIntyre, 2014). En témoignent tous les travaux consacrés à la définition des phénomènes complexes comme la motivation (Gardner, 1985 ; Deci & Ryan, 1985 ; Oxford & Shearin, 1994), la tolérance de l'ambiguïté (Hartmann, 1951 ; Ehrman, 1999), l'estime de soi (Coopersmith, 1967 ; Reasoner, 1982 ; Habrat, 2018), le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1977 ; Mills, 2014), les émotions dites « d'accomplissement » (Pekrun & al., 2014) ou encore les « émotions épistémiques » (Silvia, 2010). Tous ces processus affectivo-cognitifs ne sont pas propres à l'étudiant ; c'est ainsi que l'on se préoccupe d'observer chez l'enseignant leur survenue, leur expression et la portée de leur impact. Une étude longitudinale de Keller et al. (2018) montre par exemple l'influence directe que peut exercer l'expression de son enthousiasme sur la motivation et la participation en classe des élèves.

Le domaine de la Didactique des Langues Étrangères s'inspire de ces études qui servent d'ancrage théorique au développement de méthodologies plus centrées sur la dimension socio-affective de l'enseignement-apprentissage des langues (Dewaele, 2005). Dans les années 1980, on assiste à l'émergence d'une conception naturelle selon laquelle la combinaison de divers ressentis négatifs de l'apprenant constituerait en lui une sorte de barrière, un « filtre affectif » (Krashen & Terrell, 1983) qui aurait pour effet de ralentir, voire bloquer son apprentissage. On porte une attention toute particulière au concept de l'estime de soi, « donnée fondamentale de la personnalité » (Guerrin, 2012) qui se situe à la croisée du domaine cognitif, affectif et comportemental et qui conditionne les dynamiques relationnelles et acquisitionnelles. En lien direct avec le concept de l'estime de soi on trouve encore celui de la motivation (De Andrés & Arnold 2009) reconnu comme l'un des moteurs-clé de l'apprentissage. Intrinsèque ou extrinsèque, intervenant dans la réalisation d'une tâche pédagogique individuelle ou collaborative fixée à court terme comme à long terme, la motivation chez l'apprenant implique un jeu constant de co-détermination entre états affectifs et opérations cognitives (Dörnyei, 2005 ; Garret & Young, 2009 ; López & Aguilar, 2013). En parallèle et dans une perspective plus orientée sur les dynamiques intersubjectives, on évoque l'importance de former les enseignants à des compétences relationnelles (Moskowitz, 1999 ; Arnold, 2011) et interculturelles (Galisson & Puren, 1999 ; Abdallah-Pretceille, 2017). L'idée est que le développement de celles-ci permettrait la

mise en place de pratiques de classes différenciées et plus adaptées, attentives aux singularités de chacun et en même temps porteuses d'universalité. Dans cet esprit encore, on sensibilise les enseignants aux bénéfices que l'on peut tirer lorsque l'on réussit à faire régner dans la classe (en présentiel ou en ligne) un climat de confort psycho-affectif. Diverses études montrent à quel point l'instauration d'un tel équilibre s'avère propice à la relation pédagogique, à l'investissement individuel et au progrès des apprenants (Denis, 2003 ; Quintin, 2008 ; Dejean-Thircuir & al. 2010).

### 1.3 Compétences émotionnelles en ligne : focus sur le travail des faces

Cette notion de confort nous amène à considérer les émotions comme des éléments bâtisseurs de l'interaction, de l'environnement d'apprentissage et de la relation pédagogique. Il semble donc tout à fait pertinent que dans le cadre de leur formation, les enseignants de langues aient eux aussi l'opportunité de mesurer leurs propres compétences dans ce domaine. Mikolajczak (2014) distingue 5 principales habiletés qu'elle nomme les « compétences émotionnelles ». Les deux premières sont les compétences d'identification et de compréhension. Il s'agit d'être capable de reconnaître des émotions vécues (les siennes ou bien celles d'autrui) puis d'en comprendre les causes et conséquences. Viennent ensuite les compétences d'expression (exprimer ses affects de manière constructive et dans un but social, permettre à l'autre d'en faire autant) et de régulation (être capable de les contrôler, de les gérer de manière flexible en fonction de ses buts et des exigences du contexte). La dernière est la compétence d'utilisation qui consiste à savoir faire usage des émotions en vue de faciliter « réflexions, décisions et actions » (Ibid. : 7). Toutes ces aptitudes se déclinent selon trois niveaux fonctionnels dont le premier serait du domaine de la connaissance (posséder un ensemble de connaissances sur les émotions et les réactions qui seraient les plus adaptées dans diverses situations émotionnelles), le second de l'habileté (être capable de mettre en pratique ses connaissances et compétences quand la situation le requiert) et le troisième celui des dispositions (avoir une propension à agir de manière adaptée en situation émotionnelle). Concernant la compétence d'expression, des travaux de recherche en ALMT (Apprentissage de la Langue médiatisé par les Technologies) ont permis d'observer que des apprentis-enseignants de Français Langue Étrangère mis en situation de tutorer à distance faisaient spontanément usage d'un certain répertoire de signaux affectifs, dans le but d'assurer le confort communicationnel. De l'analyse d'interactions pédagogiques distancielles, Guichon (2017) a observé chez certains d'entre eux la tendance à « manifester [leur] joie, [leur] engagement, [leur] dépit ou bien encore d'autres émotions reconnaissables » (Ibid. : 50). Cette « conduite stratégique des relations qui s'appuie sur l'émission de signaux émotionnels » (Ibid. : 49) a permis aux apprentis-enseignants d'augmenter la saillance de leur présence en ligne face à leurs tutorés respectifs. Qu'il s'agisse de l'expression d'émotions réellement vécues ou bien mises en scène (Cosnier & Vaysse, 1997), il apparaît clairement que l'expression de l'affect est fortement impliquée dans le maintien de l'équilibre relationnel.

Le « travail des faces » ou *face work* (Goffman, 1967, 1974) est un phénomène de régulation interactionnelle au service de laquelle la « communication émotive » (Arndt & Janney, 1991) est régulièrement mobilisée. Il se base sur deux notions fondamentales : la « face », ou « face positive », qui correspond à l'image « narcissique » ou « l'ensemble des images valorisantes » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 168) que l'individu a de lui-même ; le « territoire », ou « face négative » (Brown & Levinson, 1978), à savoir l'ensemble de ses possessions matérielles et immatérielles (son corps et ses effets personnels, ses droit et temps de parole, ses pensées etc.). Rapportées à l'analyse des interactions exolingues et pédagogiques, on parlera plus spécifiquement de « face conversationnelle » (Dausendschön-Gay, 1995) et de « territoire d'apprentissage » (Cicurel, 2011). La figuration est donc une entreprise censée prévenir la survenue d'actes menaçants, les *Face Threatening Acts* (FTA désormais, Brown et Levinson, 1978), ou bien en atténuer les effets. Parmi les FTA portant atteinte à

la « face positive » figurent les moqueries, les critiques et auto-critiques, les invectives, les réfutations, les insultes (Perret, 1968 ; Fisher, 1995 ; Laforest & Moïse, 2013). Ceux pouvant léser la face négative sont les ordres, les indiscretions, les interdictions, les promesses et aveux, les offenses proxémiques ou encore les agressions corporelles (Kerbrat-Orecchioni, 1992 ; Brown et Levinson, 1987). Pour défendre face et territoire (de l'autre et les siens), tout interagissant a la possibilité d'accomplir deux types d'actes : les actes de « politesse négative » ou « anti-FTA » (adoucir une requête, minimiser une critique, éviter de poser des questions indiscretions) et ceux de « politesse positive » ou « *Face Flattering Acts* » (FFA désormais) comme plaisanter, complimenter, revendiquer la réciprocité (Kerbrat-Orecchioni, 1992). Pour illustrer quelques-unes des manifestations les plus récurrentes du « travail des faces » dans le contexte de l'enseignement-apprentissage des langues, nous pouvons faire référence au marquage de l'accord entre l'enseignant et les apprenants, la confirmation de la compréhension mutuelle, la reconnaissance et la valorisation des performances, le respect du temps de parole ou encore l'adoucissement des rétroactions correctives (Delahaie, 2008 ; Vidal & Wigham, 2017). Dans la situation plus spécifique du tutorat télécollaboratif, on assiste à l'émergence de pratiques de figuration adaptées à et façonnées par l'environnement distanciel. Lors de situations de coupures communicationnelles dues à des imprévus techniques par exemple, l'enseignant se lance dans une entreprise de réparation double : la gestion de l'incident technique et le ménagement des faces. Les ressources auxquelles il recourt sont pour la plupart des excuses, la démonstration de son empathie et le partage de ses émotions (Azaoui, 2017). On relève enfin, comme autre témoignage d'une inter-adaptation entre *face work* et vidéoconférence, le rituel du « lever de voile »<sup>3</sup> du tuteur sur son environnement personnel (Guichon, 2017). En faisant entrer l'apprenant dans sa sphère privée le tuteur fait gagner en authenticité et en connivence l'interaction. Il contribue ainsi au tissage socio-affectif (Foucher & Quanquin, 2018) de leur relation.

#### 1.4 L'interaction médiatisée par la vidéoconférence : un défi phénoménologique pour le travail des faces

Au cours du face à face distanciel, les deux interagissants se visualisent à l'écran en version réduite, sous forme de modules positionnés l'un à côté de l'autre. Cette configuration fait entrevoir seulement une petite partie de l'environnement proche de chacun, si celui-ci n'est ni flouté ni substitué par un arrière-plan virtuel. Un autre phénomène vient compromettre la visibilité de l'autre, celui du « multifenêtrage » (Develotte & Drissi, 2013). Cette fonctionnalité met l'utilisateur en condition de pouvoir gérer différentes tâches simultanément ou séquentiellement, ce qui entraîne une polyfocalisation de son attention et éventuellement son immersion dans une dynamique d'intercontextualité (Guichon, 2015). La « miniaturisation » des espaces se couple d'une certaine versatilité qui engendre un accès sensoriel à l'autre instable. A sa façon, le cadrage caméra par lequel passe l'échange audio-visuel contribue lui aussi à une perception particulière de l'autre. Occasionnant une prééminente focalisation sur les visages, il n'est pas surprenant que l'on ait déjà pu observer chez les interagissants la mobilisation de stratégies de communication compensatoires telles qu'une majeure implication du buste dans les échanges, des jeux de regards ou encore l'amplification des expressions faciales (Gale & Monk, 2000 ; Develotte & Cosnier, 2011). Enfin, même si la technologie ne cesse de perfectionner l'intégration des webcams aux dispositifs informatiques pour faire en sorte de mutualiser les regards, il n'en reste pas moins qu'il est encore impossible de pouvoir se regarder « les yeux dans les yeux » (Satar, 2013). Cette verticalité du regard (Grayson & Monk, 2003) engendre un effort d'interprétation pour comprendre à quel moment nous sommes regardés par notre

---

<sup>3</sup> En balayant de sa webcam le lieu où il se trouve, l'enseignant fait visualiser au tutoré une partie de son environnement. S'il se trouve chez lui, il peut montrer des effets personnels et les personnes avec qui il vit.

interlocuteur ; elle donne la possibilité cela dit de pouvoir « fixer » l'autre sans le déstabiliser et capter ainsi chez lui plus de signes co- ou non verbaux (Manstead & al., 2011). Rendant l'espace interactionnel versatile, potentiellement multicontextuel, focalisé sur les visages et à travers lequel les regards ne peuvent se croiser directement, la médiatisation technologique ébranle nos structures perceptives (Vial, 2016). « Contraint[s] de renégocier l'acte de perception lui-même » (Vial, 2013), comment les apprentis-enseignants s'y prennent-ils pour ménager les faces ? Quelles sont les situations déclencheuses et à travers quelles multimodalités communicationnelles opèrent-ils ? Nous comptons répondre à ces diverses questions en adossant nos recherches au dispositif de formation VADIM (Vidéoconférences de tutorat pour l'Apprentissage de la langue, Dispositif Interculturel et Multimodal).

## 2. Projet de recherche

### 2.1 Un dispositif de télécollaboration comme terrain de recherche

VADIM a été mis en place en 2019 dans le cadre de la formation professionnelle d'étudiants inscrits en première année de Master mention Sciences du Langage (SDL désormais), parcours Linguistique, Didactique des Langues et des Cultures, Français Langue Etrangère et Seconde, à l'Université Clermont Auvergne (UCA). Originaires pour la plupart de France, ils viennent aussi du Sénégal, du Honduras, de Pologne, de Chine, de Russie, d'Algérie, de Palestine, du Cap Vert. Ces apprentis enseignants ont été amenés à tutorer à distance et sur une période de deux mois, de février à avril 2019, des apprenants de français basés au Danemark et en Italie. 33 binômes se composant chacun d'un apprenti-enseignant (le tuteur) et d'un apprenant de français (le tutoré) ont été formés. Avant que ne débute l'expérience en ligne, un formulaire de consentement à la participation à une recherche a été transmis aux 66 participants. Il informait sur les fins scientifiques et pédagogiques, sur l'enregistrement vidéo des séances par les tuteurs, enfin sur l'anonymisation des données personnelles (issues des questionnaires, échanges écrits, comptes-rendus et journaux de bord, enregistrements audio et vidéo). Dans le cas de publications, il leur était demandé d'indiquer leur préférence quant au floutage du visage<sup>4</sup>. VADIM avait pour objectif d'entraîner les tuteurs à concevoir, orchestrer et animer 6 séances pédagogiques d'environ 45 minutes chacun. Durant celles-ci, les tutorés exerçaient leurs compétences communicationnelles et langagières sur des sujets interculturels et pertinents à leur domaine de spécialité. Les deux principaux outils technologiques mobilisés étaient la plateforme de vidéoconférence Adobe Connect et Padlet, une application permettant de concevoir des murs collaboratifs. L'utilisation de cette dernière a servi à la création d'espaces de partage propres à chaque binôme, un mur de coordination pédagogique destiné à la communication entre les tuteurs et les coordinatrices<sup>5</sup> du dispositif, enfin un mur général informatif ouvert à l'ensemble de la « communauté Vadim » (les apprenants, les apprentis-enseignants et coordinatrices réunis). Avant que ne débutent les séances, les tuteurs ont créé collectivement un questionnaire pré-dispositif à l'attention de leurs tutorés dans le but de recueillir des informations concernant leurs identités, leurs parcours (scolaire, universitaire ou professionnel) et leurs besoins langagiers.

Tout au long de ces deux mois et en parallèle au déroulement des séances, les étudiants en Master SDL accomplissaient différentes tâches (individuelles et collaboratives) visant à développer leurs compétences pratiques, affectives et réflexives d'enseignants. Ils rédigeaient hebdomadairement un compte-rendu pédagogique puis tenaient un journal de bord où ils évaluaient la qualité du confort

---

<sup>4</sup> 26 tuteurs et 21 tutorés ont accepté que leur visage apparaisse.

<sup>5</sup> Les trois coordinatrices du dispositif sont Anne-Laure Foucher pour la coordination des tuteurs Clermontois, Isabelle Petiot pour les apprenants du Danemark et Agnès Pétillet pour les apprenants d'Italie.

communicationnel lors de chaque séance. Ils y rapportaient leurs propres ressentis affectifs et d'éventuels signaux émotifs perçus chez leurs tutorés. La fin de l'expérience s'est conclue par la rédaction d'une synthèse réflexive invitant à dresser le bilan personnel leur propre pratique tutorale. Au total, 159 séances se sont déroulées lors de ces 8 semaines de tutorat. Le corpus qu'il a été possible de constituer grâce aux ressources issues du dispositif est constitué de :

- 76 retours de questionnaires (pré- et post-dispositifs) provenant des tuteurs et des tutorés
- 383 traces pédagogiques écrites (comptes-rendus, journaux de bord, synthèses réflexives)
- 132 enregistrements vidéo des séances.

## 2.2 Corpus d'étude

Le corpus d'étude qui a été délimité pour procéder à l'analyse multimodale des actes de ménagement des faces se compose de 7 séances tutorales ayant en commun le déploiement de la même activité pédagogique : faire travailler l'accès au sens de locutions figées et idiomatiques francophones. Les enregistrements réalisés par les enseignants réunissent au total 5 heures de télécollaboration visionnables dont la qualité est globalement satisfaisante. Le tableau qui suit (figure 1) indique pour chaque séance la durée de l'activité, le type de locutions traitées, le support proposé et ce que le tutoré est invité à faire.

Binôme n° séance	Durée activité	Locutions travaillées	Support partagé par le tuteur	Activité exercée par le tutoré
Binôme 1 3e séance	00'18	Avec "coup"	Série d'énoncés lacunaires à compléter (saisis dans la fenêtre de clavardage)	Choisir la locution appropriée parmi les solutions proposées
Binôme 2 5e séance	00'43	Avec des noms d'animaux	Série de locutions (Powerpoint)	Comprendre le sens de la locution grâce à une mise en contexte
Binôme 3 5e séance	00'54	Variées	Série de locutions + leur définition (PDF partagé lors du cours précédent)	Exposer et expliquer 10 locutions de son choix, exprimer ses préférences
Binôme 4 5e séance	00'32	Suisses	Série de locutions suisses + équivalents français (page internet)	Comprendre le sens de la locution grâce à son équivalent en français
Binôme 5 2e séance	00'11	Variées	Série de locutions (saisies dans la fenêtre de clavardage)	Comprendre le sens de locutions grâce à la définition donnée par le tuteur
Binôme 6 2e séance	00'40	Avec des noms d'aliments	Série d'énoncés lacunaires à compléter et exercices d'association (fiches PDF)	Associer des noms d'aliments à leur définition ; attribuer à la locution la définition appropriée
Binôme 7 6e séance	00'xz44	Variées	Série d'exercices d'association et d'énoncés lacunaires à compléter (pages internet)	Attribuer à la locution la définition appropriée ; compléter la locution par l'élément approprié

Figure 1 - Tableau récapitulatif des 7 séances

Pour les binômes 1, 2 et 6, l'activité porte sur une catégorie précise de locutions verbales (contenant le mot *coup*, des noms d'animaux ou d'aliments). Différents supports et outils sont utilisés (document Powerpoint ou PDF, tableau blanc, fenêtre de clavardage) et c'est essentiellement le tuteur qui les prend en main : il les partage, les fait défiler, il tape les énoncés, il recherche des documents visuels en ligne pour faciliter la compréhension. Du point de vue des objectifs communicationnels et langagiers, on observe une certaine disparité. Dans le cas du binôme 3, le tutoré est invité à faire un exposé présentant différentes expressions idiomatiques et à exprimer ses préférences. Le tuteur l'écoute et prend note. En fin d'exposé, ils font un bilan et comparent ces expressions d'une langue à l'autre. Dans les binômes 1, 2, 6 et 7, les tutorés accèdent au sens en s'aidant d'indices de différentes natures :

illustrations iconographiques, mises en contexte, réponses à choix multiple. Les apprenants des binômes 4 et 5 quant à eux disposent directement de la définition de chaque locution (déjà présente sur le support ou bien communiquée par le tuteur directement après avoir lu la locution) et engagent la discussion pour vérifier et approfondir leurs connaissances, faire des commentaires, partager des anecdotes. La scénarisation de l'activité semble influencer sur le degré de participation des tutorés. Parfois, leur intervention consiste à lire un énoncé, signaler leur compréhension, demander des explications. Dans d'autres cas en revanche, elle se réalise à travers des entreprises plus complexes où ils mènent des réflexions, expriment des hypothèses sur la base de leurs inférences, font des comparaisons interlinguistiques. Bien entendu, les dynamiques intra et interindividuelles, le degré de confort communicationnel instauré sont aussi pour beaucoup dans la contribution du tutoré. C'est le cas notamment du binôme 2 dans lequel l'apprenant prend souvent lui-même l'initiative de lancer la conversation sur des comparaisons interculturelles, ou bien de raconter des anecdotes personnelles. L'équilibre interactionnel y est tel qu'il se sent libre de pouvoir faire glisser la conversation et élargir le terrain d'échange.

### 2.3 Méthodologie de recherche

Grâce à notre corpus d'étude, nous souhaitons documenter les actes de ménagement des faces en examinant le contexte de leur émergence et la façon dont ils sont pris en charge par les interactants. Notre démarche suit 3 étapes : la segmentation des séances, le repérage d'épisodes de *face work*, l'analyse des différentes ressources sémiotiques les composant. Nous avons recours au logiciel d'annotation multimodale *ELAN* (Sloetjes & Wittenburg, 2008) pour effectuer ces travaux de marquage.

En premier lieu, nous nous sommes occupés de la segmentation des séances en nous inspirant des travaux menés en analyse conversationnelle. L'objectif est de baliser le terrain et pouvoir y situer plus tard les épisodes de figuration. Concernant l'architecture globale, nous constatons la présence des séquences dites liminaires ou encadrantes (Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Vion, 1995) en début et en fin de chaque séance. Ce sont elles qui donnent place aux rituels d'ouverture et clôture comme les salutations, les prises et échanges de nouvelles, l'instauration et l'acceptation du contrat didactique, le bilan de l'activité, l'engagement pour la prochaine séance et la prise de congé. Le cœur de la séance est essentiellement constitué de ce que Griggs nomme les « séquences métalinguistiques » dont le but est de « résoudre des problèmes d'intercompréhension et de formulation, puis de rétablir une réciprocité qui avait été provisoirement interrompue » (Griggs, 2007 : 33). Chaque locution traitée représente pour les interactants une situation de négociation sémantique qui va nécessiter cette collaboration métalinguistique. La structure des séances est fortement marquée par l'enchaînement de ces séquences.

A la suite de cette segmentation, nous avons poursuivi notre analyse par le repérage et la classification des actes de figuration. Nous nous sommes appuyés sur le modèle de Trinh (2002) synthétisé dans le tableau ci-dessous (figure 2). Il reprend les principes de « stratégies de politesse » développés par Brown & Levinson et Kerbrat-Orecchioni :

		Politesse	Impolitesse
Stratégies concernant L	En faveur de L	Eviter ou atténuer les menaces envers vos faces ( <i>protéger vos propres faces</i> )	Produire des anti-menaces envers vos faces ( <i>gagner de la face</i> )
	En défaveur de L	Eviter ou atténuer les anti-menaces envers vos faces ( <i>loi de modestie</i> ) Produire des menaces envers vos faces ( <i>masochisme</i> )	
Stratégies concernant A	En faveur de A	Eviter ou atténuer les menaces envers les faces de A ( <i>protéger les faces de A</i> ) Produire des anti-menaces envers les faces de A ( <i>donner de la face à A</i> )	
	En défaveur de A		Eviter ou atténuer les anti-menaces envers les faces de A ( <i>ne pas donner de la face à A</i> ) Produire des menaces envers les faces de A ( <i>dégrader les faces de A</i> )

Figure 2 - Modèle des stratégies de communication de Trinh (2002)

Le modèle que nous proposons (figure 3) se base sur les deux doubles entrées suivantes : face conversationnelle - territoire d'apprentissage, conforter les faces – réparer les faces.

		Absence de menace <i>Conforter les faces</i> (« actes de politesse positive »)	Présence d'une menace <i>Réparer les faces</i> (« actes de politesse négative »)
Face conversationnelle	acte du tuteur		
	acte du tuteur		
Territoire D'apprentissage	acte du tuteur		
	acte du tuteur		

Figure 3 - Notre modèle de classification

La dernière phase a porté sur l'analyse des canaux de communication à travers lesquels les épisodes de figuration se sont réalisés. Parmi les modalités co-verbales, l'expression du sourire a reçu un intérêt particulier pour ses qualités de régulateur socio-affectif (Crivelli & Fridlund, 2018), de procédé co-verbal « adoucisseur » (Kerbrat-Orecchioni, 1996) de marqueur de convergence interactionnelle (Bavelas & al., 1995 ; Stivers, 2008 ; Sert & Jacknick, 2015) et d'intégration sociale (Fatigante & Orletti, 2013). Dans leurs journaux de bord, les 7 tuteurs du corpus d'étude ont associé la production de sourire chez leur tuteur à un état d'amusement, de bien être, de motivation, d'intérêt envers l'activité. Ils ont estimé que ce ressenti avait été déclenché par le fait de bien comprendre, d'apprécier et de réussir l'activité, d'être encouragé par le tuteur, de partager des anecdotes personnelles et amusantes, de se sentir proche et d'entretenir un rapport de confiance. Ces éléments d'analyse provenant de traces déclaratives nous ont signalé que le sourire a interpellé l'attention et qu'il a été intégré à la dimension socio-affective de la communication. Grâce aux données vidéo, nous avons analysé l'apparition de ces sourires et en avons circonscrit la présence dans les actes de ménagements des faces. Pour procéder aux annotations à travers ELAN, nous avons adopté le cadre méthodologique de l'analyse multimodale (*Multimodal interaction analysis*, Norris, 2019). L'interaction y est envisagée comme la combinaison complexe et dynamique d'une pluralité d'actions simultanées et/ou successives appelées « *higher level mediated actions* » (HLMA désormais). Ces dernières sont à leur tour composées d'actions de niveau

secondaire, dites « *lower level mediated actions* » (LLMA désormais) et le sourire se situe dans cette seconde catégorie. Selon le nombre et la façon dont sont utilisées les LLMA, la densité modale des « actions de haut niveau » varie à la fois en complexité et en intensité<sup>6</sup>. Ces deux critères vont avoir un effet modulateur sur la saillance du sourire et sur l'attention qui lui sera apportée.

Afin de mesurer le sourire (LLMA) dans l'acte de ménagement des faces en cours (HLMA), nous avons annoté sur Elan le moment précis de son apparition, sa durée puis son intensité. Pour rendre compte de son intensité, nous avons établi une échelle de mesure à 4 niveaux (figure 4), inspirée du *Facial Action Coding System* (Ekman & Friesen, 1978) : niveau 0 = absence de sourire, niveau 1 = sourire léger, niveau 2 = sourire marqué, niveau 3 = sourire marqué et accompagné de rire.

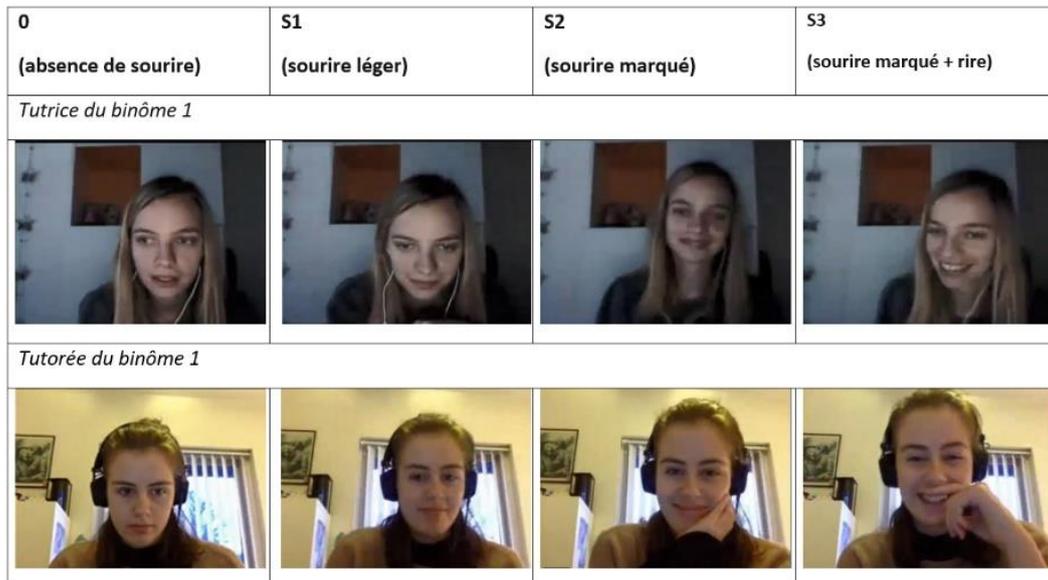


Figure 4 - Échelle de mesure du sourire

Les catégories de Cosnier (1982), McNeill (1992) et Kida (2006) nous ont servi de guide terminologique pour annoter gestes et postures accompagnant le sourire dans l'acte de figuration. Enfin, pour retranscrire les dialogues, nous avons suivi les indications de la convention de transcription ICOR (2013).

### 3. Analyse du travail des faces en ligne

#### 3.1 1ère étude de cas : incursion territoriale

Nous avons repéré pour l'heure 3 types de situations entraînant le ménagement des faces : le dévoilement de soi, la communication de pannes et l'incursion territoriale. Cette dernière fait l'objet de notre première étude de cas. Ici, tuteur et tutoré du binôme n°2 négocient le sens de la locution adjectivale « du lard ou du cochon ». L'interface de travail est telle que les deux modules des retours caméras sont placés en haut à droite de l'écran (figure 5 ci-dessous). L'espace central est occupé par le document Powerpoint partagé et déroulé par le tuteur (portant la chemise bleue) au fur et à mesure qu'ils avancent dans l'activité. La fenêtre de clavardage se retrouve en bas à droite.

<sup>6</sup> Par intensité, Norris désigne la prééminence d'une modalité sur les autres dans une action en cours de réalisation. Par complexité, elle entend l'interaction entre les diverses modalités médiatrices d'une même action.



Figure 5 - Binôme<sup>2</sup>

La séquence qui nous intéresse s'ouvre sur le tutoré qui, à la découverte de l'expression « ne pas savoir si c'est du lard ou du cochon », est plongé dans une phase de réflexion (figure 6). Il amorce une réponse quand le tuteur intervient en disant : « donne-moi une idée, si tu sais pas c'est pas grave », à la suite de quoi celui-ci propose d'aller directement à l'étape suivante de l'activité, à savoir la mise en contexte de l'expression. Cette incursion du tuteur dans le temps de réflexion pris par le tutoré peut potentiellement se transformer en menace et affecter sa face négative (le territoire). Pour la ménager, le tuteur introduit et adoucit l'acte en passant d'un sourire de type S1 à un sourire marqué de type S2 (figure 7) qu'il maintient et accompagne d'un mouvement-repositionnement du buste (figure 8). Le tutoré oriente son regard sur le tuteur au moment où celui-ci lui dit « c'est pas grave » (figure 8). C'est à ce moment précis que l'apprenant sourit à son tour puis répond : « non non non... Oui oui, ma je crois que... », à la suite de quoi il s'engage aussi dans un mouvement de repositionnement et enchaîne sur l'amorce d'une proposition de définition de la locution traitée (figure 9).



Figure 6 - Réflexion du tutoré



Figure 7 – Sourire introduisant l'incursion



Figure 8 - Repositionnement du tuteur



Figure 9 - Repositionnement du tuteur

Dans la capture suivante (figure 10), l'annotation multimodale sur ELAN permet d'observer que les LLMA mimo-posturaux produits par le tuteur (le sourire suivi du repositionnement) se réalisent chez le tuteur à distance d'une seconde en moyenne, à compter du moment où les regards sont échangés.<sup>7</sup>

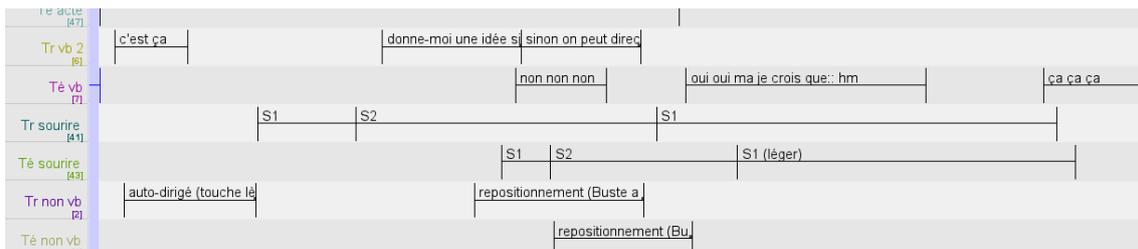


Figure 10 - Annotation multimodale binôme n°2

Ce qui retient notre attention ici n'est pas tant l'échange verbal mais plutôt sa dynamique corporelle. Partant du tuteur, le sourire couplé au mouvement du buste vient s'animer séquentiellement chez le tuteur produisant un effet de résonance, une sorte de chorégraphie co-verbale. Celle-ci s'apparente à ce que l'on appelle l'échoïsation empathique, un phénomène qui consiste à reproduire de façon inconsciente les gestes, les mimiques ou encore les postures de son interlocuteur dans le but de « s'accorder affectivement » à lui (Brunel & Martiny, 2004 ; Cosnier, 1996), pour mieux le comprendre, rester en harmonie et assurer ainsi le confort de l'interaction. Nous retrouvons un phénomène similaire à plusieurs reprises dans cette séance, mais aussi dans celle du binôme n°1.

### 3.2 2ème étude de cas : signalement de panne

L'activité menée par le binôme n°1 porte sur des expressions du langage courant contenant le mot *coup* (donner un coup de main, passer en coup de vent, avoir un coup de fatigue etc.). L'environnement de travail (figure 11) est configuré de façon que les retours vidéo occupent une place plus large par rapport au précédent. L'espace de clavardage se trouve juste en-dessous de la fenêtre de la tuteurée, la tutrice y insère les énoncés à compléter.

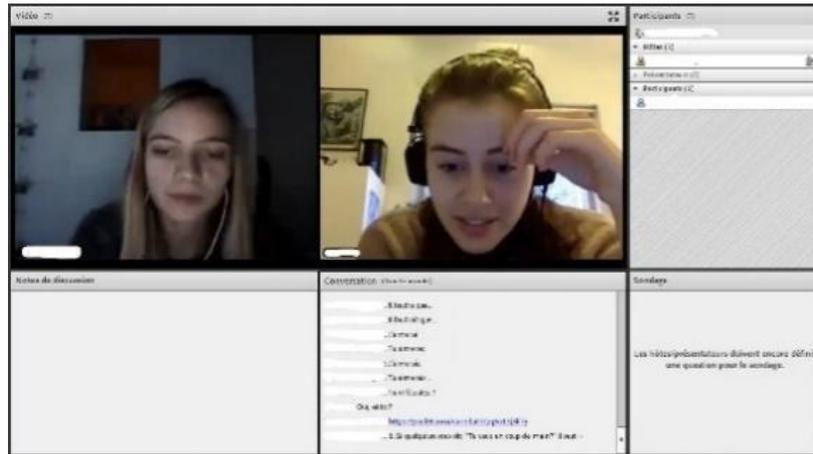


Figure 11 - Binôme n°1

La figure qui suit (12) présente un extrait du découpage de la séquence métalinguistique dédiée au traitement de la locution verbale « donner un coup de main ». L'analyse met en valeur sa structure : elle est composée d'une séquence conversationnelle explicative (fond vert) suivie d'une séquence analytique (fond bleu). Les actes numérotés de couleur bleue sont ceux de la tutrice, de couleur orange ceux de la tutorée.

Séquence métalinguistique 1 ( 1 séquence conversationnelle explicative + 1 séquence analytique)						
3	donne consigne	00:42.0	00:50.4	00:08.4		
4	sollicite aide lexicale	00:48.0	00:51.5	00:03.5		
4	explique "trou" = décrit situation	00:51.9	01:03.0	00:11.1		
5	signale compréhension	00:56.9	00:59.4	00:02.5		
6	signale compréhension	01:00.5	01:03.8	00:03.3		S2
5	sonde compréhension = ratification	01:03.0	01:03.9	00:00.9	S2	S2
6	donne consigne	01:03.9	01:07.5	00:03.6		S1
7	sollicite réponse	01:07.5	01:13.7	00:06.3		S1
7	signale panne lexicale (oubli)	01:13.6	01:32.3	00:18.6	S2	S2-S3
8	minimise la gravité	01:29.5	01:33.4	00:03.9	S3	S3
9	explique = décrit situation	01:35.4	01:50.4	00:15.0		S2-S1
8	signale compréhension	01:44.2	01:46.1	00:01.9		S2
9	signale compréhension	01:49.6	01:50.4	00:00.8		S1
10	répond = décrit situation (reformule propos Tr)	01:50.4	01:57.2	00:06.8	S1	S1
10	évalue +	01:58.5	02:04.5	00:06.0	S2-S1	S2

Figure 12 - Découpage en séquences métalinguistiques

L'activité débute par une rétrospective où l'apprenante est invitée à rappeler le sens de la locution nominale « un coup de main » (découverte lors de la précédente rencontre). La tutrice écrit puis demande « si quelqu'un vous dit : *tu veux un coup de main*, qu'est-ce qu'il veut ? ». Ayant oublié le sens de cette locution et pour signaler sa panne, la tutorée lève la tête, ferme les yeux et se met à sourire en même temps qu'elle touche son visage (figure 13). Elle produit quelques interjections (« hum hum hum ») tout en maintenant sourire et geste auto-dirigé de confort. Alerte de la panne, la tutrice focalise toute son attention sur l'apprenante. Elle lui communique son attention par le sourire qu'elle arbore, l'inclinaison de sa tête et le recul qu'elle prend de façon à lui laisser la parole (figure 14). L'apprenante rompt alors le silence, pointe le doigt en direction de l'écran puis dit d'une voix riante : « J'ai un peu honte parce qu'on a parlé de ça la dernière fois » tout en conservant geste auto-dirigé et sourire intensifié (figure 15). Enfin, elle se positionne proche de l'écran, touchant sa tête de la main (figure 16).



Figure 13 - Début de la panne lexicale



Figure 14 - Écoute bienveillante de la tutrice

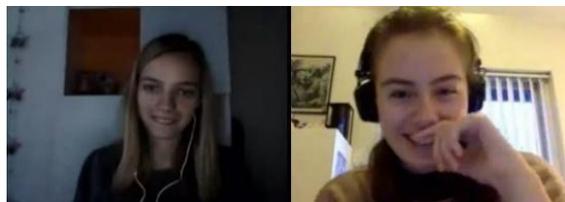


Figure 15 - Signalement verbal de la panne



Figure 16 - Fin du signalement de la panne

La tutrice produit en quasi-synchronie un sourire de même intensité que l'apprenante. Elle se rapproche à son tour de l'écran (figure 17), tourne légèrement la tête puis dit d'une voix riante « c'est pas grave ! ». L'acte de ménagement se termine avec l'enchaînement de la locutrice experte sur une reformulation de la question.



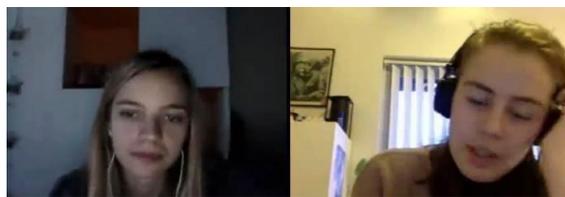
Figure 17 - Rapprochement de la tutrice

Si les cinq pannes lexicales répertoriées dans cette séance présentent des similarités quant au traitement analytique des locutions, des variations ont été décelées dans la façon qu'a l'apprentie enseignante de distribuer son attention. Le cas que nous venons d'analyser montre une tutrice visuellement concentrée sur son apprenante et participant activement au ménagement des faces. Il est arrivé quelques fois que son attention soit polyfocalisée, c'est-à-dire partagée entre l'interface de vidéoconférence et la consultation d'une page. C'est le cas par exemple de cet autre blocage lexical de la tutorée qui, après l'avoir signalé par une interjection (« oh ! »), se recule légèrement et entame un

sourire accompagné d'un geste auto-centré de confort. Remarquant que la tutrice ne la regarde pas (figure 18), elle revient à sa position initiale et baisse progressivement l'intensité de son sourire. Même si la tutrice n'a pas perçu le sourire, le marqueur verbal « oh » puis le silence qui a suivi ont suffi pour lui permettre de se reconstituer « mentalement » la panne et apporter de l'aide. Elle relance alors la tutrice verbalement en même temps qu'elle ferme le document puis revient sur l'interface d'Adobe Connect pour se focaliser à nouveau sur son apprenante (figure 19).



*Figure 18 - Polyfocalisation de la tutrice*



*Figure 19 - Retour de l'attention visuelle de la tutrice*

### 3.3 Réflexions, ouverture

Dans les deux extraits présentés, l'un exposant une incursion territoriale et l'autre une panne lexicale, nous nous rendons compte que le sourire intervient à chaque fois en première ligne et précède la modalité verbale. Ses principales fonctions sont de signaler et d'adoucir une situation potentiellement menaçante. Naissant chez la personne qui initie le ménagement des faces, on remarque que son sourire et les expressions posturo-gestuelles l'accompagnant s'échoient chez l'interlocuteur, à condition que celui-ci maintienne son attention visuelle sur la fenêtre de vidéoconférence. Pour Brunel et Cosnier, cette échoïstation est la manifestation motrice du processus de l'empathie. Selon eux, « l'échoïstation corporelle est à la base de la connaissance de l'autre » (Brunel & Cosnier, 2012 : 47). Cet exercice de mise en miroir est une façon, pour le tuteur et le tutoré, de participer au ménagement des faces en rendant saillante leur intercompréhension et en témoignant leur alignement l'un à l'autre.

Du fait de son dynamisme et de sa versatilité (engendrés notamment par l'affordance du multifenêtrage), l'environnement médiatisé par la vidéoconférence contraint parfois à entraver l'attention visuelle. C'est ainsi que sans le vouloir, il arrive de négliger la requête d'un regard, manquer un message lancé par un geste ou une mimique. Il est intéressant de constater que malgré cette « limitation », les individus réussissent tout de même à s'accorder par l'intermédiaire des autres sensorialités qui restent à disposition. Dans son journal de bord, la tutrice du binôme n° 6 explique avoir réussi à capter un signal de nature visuelle à travers un canal de communication autre que la vue. Elle écrit ainsi : « Par rapport à la première séance elle était plus détendue et même si je ne pouvais pas la voir à cause du partage d'écran, cela s'entendait à sa voix et à sa façon de me parler [...] le ton de sa voix monte quand elle est contente et on entend son sourire ». Par le biais d'une autre sensorialité, le sourire de l'apprenante a pu parvenir à son interlocutrice. A travers le récit de cette ultérieure expérience, nous constatons que la compensation « intermodale » (le canal auditif venant en aide au canal visuel) a permis à la communication émotive d'aboutir.

Ces premières observations nous aident à comprendre comment de jeunes apprentis-enseignants s’y prennent pour gérer en distanciel les situations délicates des ménagements de face. Du point de vue méthodologique, nous envisageons à court terme d’expérimenter un système de contre codage à travers deux modalités : l’une manuelle avec le recours à la collaboration inter-juges et l’autre automatique avec l’utilisation du logiciel d’annotation du sourire Smad (Amoyal & al. 2020). Notre objectif à plus long terme est celui de constituer un corpus d’apprentissage (Chanier & Wigham, 2016) et mettre à disposition des apprentis enseignants et de leurs formateurs du matériel de travail accompagné de pistes de réflexion sur le rôle important joué par les actes de figuration dans l’interaction pédagogique.

- Amoyal, M., Priego-Valverde, B. & Rauzy, S. (2020). PACO: A corpus to analyse the impact of common ground in spontaneous face-to-face interaction. LREC 2020 - 12th International Conference on Language Resources and Evaluation, Conference Proceedings, 628–633
- Abdallah-Preteuille, M. (2017). *L’éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France
- Arndt, H. & Janney, R. W. (1991). Verbal, prosodic, and kinesic emotive contrasts in speech. *Journal of Pragmatics*, 15(6), 521–549
- Arnold J. (2011). Attention to Affect in Language Learning. *Anglistik. International Journal of English Studies*, 22/1, 11-22
- Azaoui B. (2017). Faire face aux imprévus techniques. Dans N. Guichon et M. Tellier (dir.), *Enseigner l’oral en ligne - Une approche multimodale*. Paris : Didier, 184–214
- Bavelas, J. B., Chovil, N., Coates, L. & Roe, L. (1995). *Gestures specialized for dialogue*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 394–405
- Brown, P. & Levinson, S. (1978). Universals in Language Usage: Politeness Phenomena. In E. Goody (Ed.), *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*. Cambridge : Cambridge University Press, 56–310
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press
- Brunel, M. & Martiny, C. (2004). Les conceptions de l’empathie avant, pendant et après Roger. *Carriérologie*, 9, 3
- Brunel, M-L. & Cosnier J. (2012). *L’empathie, un sixième sens*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon
- Chanier, T. & Wigham, C.R. (2016). A scientific methodology for researching CALL interaction data : Multimodal LEarning and TEaching Corpora, In Hamel, M-J. & Caws, C. (Eds.). *Learner Computer Interactions : New insights on CALL theories and applications*. Amsterdam : John Benjamins
- Cicurel F. (2011). *Les interactions dans l’enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco : Freeman
- Cosnier, J. (1982). Communications et langages gestuels. Dans J. Cosnier, A. Berrendonner, J. Coulon, C. Orecchioni, *Les voies du langage. Communications verbales, gestuelles et animales*. Paris : Dunod, 255–304
- Cosnier, J. (1996). Le Geste et le co-pilotage interactionnel. *Psychologie de La Motivation*, 21, 129–138
- Cosnier, J. & Vaysse, J. (1997). Sémiotique des gestes communicatifs. *Nouveaux Actes Sémiotiques*, (52), 7–28
- Crivelli, C. & Fridlund, A. J. (2018). Facial displays are tools for social influence. *Trends in Cognitive Sciences*, 22(5), 388–399
- Dausendschön-Gay, U. (1995). La gestion interactionnelle de la différence des compétences linguistiques : le cas des interactions exolingues. *Cahiers de praxématique*, 25. Montpellier : Pulm., 31-52
- Davidson, R. J., Scherer, K. R., & Goldsmith, H. H. (2003). *Handbook of affective sciences*. Oxford : Oxford University Press

- De Andrés V. & Arnold J. (2009). *Seeds of Confidence*. Innsbruck : Helbling Languages
- Deci E.L. & Ryan R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum
- Dejean-Thircuir C., Guichon N. & Nicolaev V. (2010). Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones. *Distances et savoirs*, 8
- Delahaie, J. (2008). Français parlés et français enseignés. Analyses linguistiques et didactiques de discours de natifs, de non-natifs et d'enseignants. Thèse de doctorat (Université Paris Ouest Nanterre La Défense)
- 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
- Develotte C. & Cosnier J. (2011). Ethologie compréhensive de la conversation en visioconférence poste à poste. Dans Christine Develotte, Richard Kern, Marie-Noëlle Lamy. *Décrire la conversation en ligne*, ENS éditions, 27-50
- Develotte C. & Drissi S. (2013). Face à face distanciel et didactique des langues. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*. Paris : Français dans le monde, 54–63
- Dewaele, J-M. (2005). Investigating the Psychological and Emotional Dimensions in Instructed Language Learning : Obstacles and Possibilities. *The Modern Language Journal*. 89, 367–380
- Dewaele, J.-M. & MacIntyre, P. (2014). The two faces of Janus ? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah : Lawrence Erlbaum
- Ehrman, M. (1999). Ego Boundaries and Tolerance of Ambiguity in Second Language Learning. In J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University press, 68–86
- Ekman, P. & Friesen W. V. (1978). *Manual for the facial action coding system*. Palo Alto : Consulting Psychologists Press
- Fatigante M. & Orletti F. (2013). Laughter and smiling in a three-party medical encounter: negotiating participants; alignment in delicate moments. In: Glenn, P., Holt, E. (Eds.), *Studies of Laughter in Interaction*. London : Bloomsbury, 161–183
- Fisher, S. (1995). Métamorphoses : le cri, l'interpellation, l'injure. *Faits de langue*, n° 6, 143–152
- Foucher, A-L & Quanquin, V (2018). Investir le socio-affectif quand on est tuteur lors de l'accompagnement distanciel d'une tâche d'écriture. In F. Berdal-Masuy(dir). *Quand l'apprentissage des langues tisse des émotions et quand les émotions tissent l'apprentissage*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 203–216
- Gale, C. & Monk, A. F. (2000). Where am I looking? The accuracy of video-mediated gaze awareness. *Perception & Psychophysics*, 62(3), 586–595
- Galisson, R. & Puren, C. (1999). *La formation en question*. Paris : Clé international
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London : Edward Arnold
- Garret, P. & Young, R. F. (2009). Theorizing affect in foreign language learning: An analysis of one learner's responses to a communicative Portuguese course. *The Modern Language Journal*, 93(2), 209–226
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual* : New York : Pantheon
- Goffman E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit
- Grayson, D. M. & Monk, A. F. (2003). Are you looking at me? Eye contact and desktop video conferencing. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 10(3), 221–243
- Griggs, P. (2007). *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères : situation naturelle ou guidée*. Paris : l'Harmattan.
- Guerrin, B. (2012). Estime de soi. Dans : Monique Formarier éd., *Les concepts en sciences infirmières : 2ème édition*, 185-18. Toulouse, France : Association de Recherche en Soins Infirmiers
- Guichon, N. (2015). Quelle transition numérique pour les étudiants internationaux ? What digital transition for international students? *Alsic*, Vol. 18, n° 1
- Guichon, N. (2017). Se construire une présence pédagogique en ligne. Dans N. Guichon et M. Tellier (dir.),

- Enseigner l'oral en ligne - Une approche multimodale*, 29-58. Paris : Didier
- Guichon, N. & Tellier, M. (Dir.) (2017). *Enseigner l'oral en ligne : une approche multimodale*, Paris : Didier
- Habrat, A. (2018). *The Role of Self-Esteem in Foreign Language Learning and Teaching*. Switzerland : Springer
- Hartmann, H. (1951). Ego psychology and the problem of adaptation. In D. Rapaport, *Organization and pathology of thought : Selected sources*. New York : Columbia University Press, 362–396
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20, 559–562
- Interactions, Corpus, Apprentissages et Représentations (2013). *Convention de transcription ICOR*. Lyon : ICAR
- Kida, T. (2006). Transcrire le geste. Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence (TIPA). *Laboratoire Parole et Langage*, 25, 127–150
- Keller, M. M., Becker, E. S., Frenzel, A. & Taxer, J. L. (2018). When teacher enthusiasm is authentic or inauthentic : Lesson profiles of teacher enthusiasm and relations to students' emotions. *AERA Open*, 4(2)
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales 1. Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris : Armand Colin
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales 2. la relation interpersonnelle et la politesse dans les interactions verbales*. Paris : Armand Colin
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York : Pergamon Press
- Laforest, M. & C. Moïse (2013). Entre reproche et insulte, comment définir les actes de condamnation ? Dans B. Fracchiola, C. Moïse, C. Romain & N. Auger (dir.), *Violences verbales*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 85–101
- López, M. G. M. & Aguilar, A. P. (2013). Emotions as learning enhancers of foreign language learning motivation. *Profile*, 15(1), 109–124
- Manstead, A. S. R., Lea, M., & Goh, J. (2011). Facing the future: Emotion communication and the presence of others in the age of video-mediated communication. In A. Kappas & N. C. Krämer (Eds.), *Face-to-face communication over the internet: Emotions in a web of culture, language and technology*. Cambridge : Cambridge University Press, 144–175
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago : University of Chicago Press
- Mikolajczak, M. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod
- Mills, N. (2014). Self-efficacy in second language acquisition. In S. Mercer & M. Williams (Eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA*. Bristol : Multilingual Matters, 6–9
- Moskowitz G. (1999). Enhancing personal development : humanistic activities. *Affect in Language Learning*. Ed. Jane Arnold. Cambridge : Cambridge University Press, 177–193
- Norris, S. (2019). *Systematically Working with Multimodal Data: Research Methods in Multimodal Discourse Analysis*. Hoboken: Wiley-Blackwell
- Oxford, R. & Shearin, J. (1994). Language learning motivation : Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78(1), 12–28
- Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International handbook of emotions in education*. New York: Taylor & Francis
- Perret, D. (1968). Termes d'adresse et injures, *Cahiers de lexicologie*, vol. 1 2, n°1, 3–14
- Quintin J-J. (2008). Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles de tutorat. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, ATIEF, 15–23

- Reasoner, R. (1982). *Building self-esteem: A comprehensive program for schools*. Palo Alto : Consulting Psychologists Press, Inc
- Rimé, B. (2007). *Le partage social des émotions*. Paris : PUF
- Sander, D. (2016). Psychologie des émotions. Encyclopædia Universalis
- Sander, D. & Scherer, K. R. (2019). *Traité de psychologie des émotions*. Paris : Dunod
- Satar, M. (2013). Multimodal language learner interactions via desktop videoconferencing within a framework of social presence: *Gaze. ReCALL*
- Scherer, K. R. (1999). Appraisal theory. In T. Dalgleish & M. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion*. Chichester : Wiley, 637–661
- Sert, O. & Jacknick, C. M. (2015). Student smiles and the negotiation of epistemics in L2 classrooms. *Journal of Pragmatics*, 77, 97–112
- Silvia, P. J. (2010). Confusion and interest: The role of knowledge emotions in aesthetic experience. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, vol. 4, n°2, 75–80
- Sloetjes, H., & Wittenburg, P. (2008). Annotation by category - ELAN and ISO DCR. In Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008)
- Stivers, T. (2008). Stance, Alignment, and Affiliation During story telling : when nodding is a token of affiliation. *Research on Language & Social Interaction*, 41:1, 31125-15057
- Trinh, D. (2002). *Etude comparative du fonctionnement des interactions dans les petits commerces en France et au Vietnam*. Thèse de l'Université Lumière Lyon 2
- Vial, S. (2013). *L'être et l'écran : Comment le numérique change la perception*. Paris : PUF
- Vial S. (2016). *Voir et percevoir à l'ère numérique : Théorie de l'ontophanie. Vivre par(mi) les écrans*, Les Presses du Réel, Perceptions, 63–85
- Vidal J. & Wigham C. (2017). Fournir des rétroactions en ligne. Dans N. Guichon et M. Tellier (dir.), *Enseigner l'oral en ligne - Une approche multimodale*. Paris : Didier, 125–150
- Vion, R. (2000) [1992]. *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety. the state of the art*. New York: Plenum