

Analyser des compétences techno-sémio-pédagogiques d'apprentis tuteurs dans différents environnements numériques : résultats d'une étude exploratoire

Marco Cappellini, Christelle Combe Celik

▶ **To cite this version:**

Marco Cappellini, Christelle Combe Celik. Analyser des compétences techno-sémio-pédagogiques d'apprentis tuteurs dans différents environnements numériques : résultats d'une étude exploratoire. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2017, Vol. 20, n° 3, 10.4000/alsic.3186 . hal-01689326

HAL Id: hal-01689326
https://amu.hal.science/hal-01689326

Submitted on 9 Feb 2018

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.

Alsic
Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication

2017
Volume 20

Analyser des compétences techno-sémio-pédagogiques d'apprentis tuteurs dans différents environnements numériques : résultats d'une étude exploratoire

Analysing the techno-semio-pedagogical competences of trainee teachers in different digital environments: results of an exploratory study

Marco Cappellini et Christelle Combe

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/alsic/3186
DOI : 10.4000/alsic.3186
ISSN : 1286-4986

Éditeur
Adalsic

Ce document vous est offert par Aix-Marseille Université (AMU)

Référence électronique
Marco Cappellini et Christelle Combe, « Analyser des compétences techno-sémio-pédagogiques d'apprentis tuteurs dans différents environnements numériques : résultats d'une étude exploratoire », *Alsic* [En ligne], | 2017, mis en ligne le 22 décembre 2017, Consulté le 23 janvier 2018. URL : http://journals.openedition.org/alsic/3186 ; DOI : 10.4000/alsic.3186

Ce document a été généré automatiquement le 23 janvier 2018.

CC-by-nc-nd

Analyser des compétences techno-sémio-pédagogiques d'apprentis tuteurs dans différents environnements numériques : résultats d'une étude exploratoire

Analysing the techno-semio-pedagogical competences of trainee teachers in different digital environments: results of an exploratory study

Marco Cappellini et Christelle Combe

Nous tenons à remercier les étudiants pour leur consentement pour l'exploitation de leurs données. Nous remercions également les deux relecteurs anonymes pour leur travail.

1. Introduction

1 La littérature et les dispositifs pédagogiques portant sur le développement des compétences des enseignants pour une intégration et une exploitation efficaces des technologies de l'information et de la communication (Tic) sont nombreux (Hubbard, 2008 ; Guichon & Hauck, 2011 ; Arnold & Ducate, 2015 ; Hampel & Stickler, 2015, entre autres). Dans le panorama des formations de formateurs en langue visant à faire développer ces compétences, les dispositifs de télécollaboration prennent depuis plusieurs années une place importante[1]. Parmi les modèles de télécollaboration, Mangenot (2013) élargit la typologie proposée par O'Dowd (2007) en incluant, entre autres, le modèle du projet Le français en (première) ligne (F1L).

2 Le modèle du F1L, qui compte désormais 15 ans d'existence, se fonde sur l'exploitation des possibilités de la communication médiatisée par ordinateur pour mettre en relation des apprenants d'une langue étrangère, en l'occurrence le français langue étrangère (FLE), avec des apprentis formateurs de cette langue. Pour ces derniers, la

télécollaboration offre une possibilité de mise en application de principes théoriques dans l'action concrète d'élaboration de tâches et leur administration à des apprenants réels. Les recherches menées sur ce type de dispositif se sont centrées, entre autres, sur les différentes dimensions du tutorat en ligne, notamment concernant des aspects liés à l'instrumentation des outils de communication. Le modèle du F1L a connu plusieurs variantes en fonction du caractère asynchrone (principalement par des forums de discussion, Develotte et al., 2005) ou synchrone (principalement par la visioconférence poste à poste, Develotte et al., 2008) des dispositifs étudiés, voire par son caractère hybride mélangeant distanciel et présentiel (Cappellini, 2013). Si les différentes études ont permis de comprendre en profondeur l'action des apprentis tuteurs dans des environnements spécifiques, à notre connaissance aucune recherche ne s'est penchée sur la réalisation, dans un seul dispositif télécollaboratif, de régulations pédagogiques dans différents environnements. Le présent article relate une étude exploratoire dans cette direction.

3 Le caractère exploratoire de l'étude se développe essentiellement à deux niveaux. Le premier est celui de la confrontation à des questions épistémologiques et méthodologiques relatives à la mise en lien des actions des apprentis tuteurs dans différents environnements, ou, dans les termes de Vial (2013), comment les apprentis tuteurs vivent leur expérience-du-monde quand elle est ontophaniquement engendrée par des interfaces numériques différentes. En effet, si la question "comment les apprentis tuteurs réalisent-ils les 'mêmes' activités pédagogiques dans différents environnements ?" est intuitivement simple, elle implique d'interroger les conditions de comparabilité, voire de *mêmeté* (Ricœur, 1990). Dans les cadres théoriques et méthodologiques nous essayerons d'argumenter en faveur d'une démarche d'analyse que nous discuterons à la fin de l'article. À un deuxième niveau, notre étude est exploratoire car elle ne concerne que l'analyse de l'action d'un binôme d'apprentis tuteurs.

4 Les environnements en ligne multimodaux se multipliant, la fonction de tuteur en ligne est amenée à se complexifier et les tuteurs en ligne vont de plus en plus évoluer dans des espaces numériques différents (de la plateforme multimodale à but pédagogique au réseau social plus informel). Cela implique de nouveaux besoins de formation (Hampel & Stickler, 2015), passant des compétences techniques spécifiques à un seul environnement à la sensibilisation à la réalisation d'actions pédagogiques dans des environnements changeants et variés (Hampel & Stickler, 2015 : 7).

5 Dans ce contexte, nous avons cherché à mieux comprendre quelles sont, s'il y en a, les compétences techno-sémio-pédagogiques mobilisées par les tuteurs à travers les différents espaces numériques. La compétence pouvant être définie comme la capacité acquise pour réaliser des types de tâches et résoudre certains ordres de problèmes dans un domaine déterminé dans des situations différentes (Coste, 2004), il nous semble qu'étudier des réalisations pédagogiques dans différents environnements nous permettrait de mieux saisir empiriquement les éventuelles traces de compétences techno-sémio-pédagogiques. En effet, parler de compétences techno-sémio-pédagogiques – ou de compétence tout court – nous amène à nous interroger sur ce qui serait commun aux actions dans différents environnements, en faisant l'hypothèse que cela reflète l'actualisation de ces compétences. Cette étude s'inscrit donc dans un mouvement plus large visant à mieux informer la formation des futurs tuteurs de langue par une sensibilisation aux compétences techno-sémio-pédagogiques telles qu'elles sont déployées à travers différents environnements, afin notamment de fournir une meilleure

préparation à l'inévitable formation continue que les Tic impliquent (Hubbard & Levy, 2006).

6 Dans ce cadre, notre étude a été guidée par les questions de recherche suivantes.

- Quelles sont les réalisations des régulations pédagogiques dans les différents environnements ? Quelles affordances les apprentis tuteurs perçoivent-ils et mobilisent-ils ?
- Quelles sont, s'il y en a, les dynamiques interactionnelles communes aux différents espaces ?
- Les régulations pédagogiques sont-elles conscientisées (c'est-à-dire explicitées dans les retours réflexifs) ?

7 Dans la suite de l'article, nous présenterons, en premier lieu, le cadre théorique de l'étude, suivi du cadre méthodologique. Nous passerons ensuite à la présentation des résultats et à leur discussion.

2. Cadre théorique et épistémologique

2.1. Le tutorat en ligne

8 C'est avec l'expansion d'Internet et des formations en ligne dans le monde que la fonction de tuteur en ligne a émergé (Glikman, 2002). Depuis l'émergence de la fonction, différents travaux (Denis, 2003 ; Bourdet, 2006 ; Quintin, 2008 ; Combe Celik, 2010 ; Salam, 2011) l'ont définie et tous s'accordent pour dire que la fonction de tuteur consiste en quatre rôles principaux : un rôle d'organisation, un rôle pédagogique, un rôle socio-affectif et un rôle technique. Par "rôle d'organisation" on indique que le tuteur doit concevoir le déroulement de la formation afin de guider au mieux l'apprenant à distance tout au long de sa formation. Par "rôle pédagogique", on se réfère au fait que le tuteur est celui qui guide dans l'apprentissage, qui est souvent le garant de la maîtrise des contenus, qui peut avoir aussi la fonction d'évaluateur. Le "rôle socio-affectif" tient au fait que les taux d'abandon sont souvent importants dans les formations à distance, le tuteur a ainsi un rôle socio-affectif important à jouer. Il doit notamment "faire circuler les signes de la présence" (Jacquinot-Delaunay, 2002) à l'écran. Le "rôle technique" est celui souligné par Salam (2011) : "le tuteur doit guider les apprenants dans cet environnement informatique si peu convivial que sont les plateformes" et, bien souvent, il est le seul interlocuteur susceptible de résoudre les problèmes techniques rencontrés par les apprenants.

9 La fonction de tuteur en ligne est complexe et les compétences à acquérir par les (futurs) tuteurs peuvent être différentes, selon que le tutorat s'exerce en synchronie ou en asynchronie, mais ces compétences sont toutefois complémentaires (Develotte & Mangenot, 2010). Le dispositif de formation que nous présentons ci-après a pour ambition de préparer au tutorat en ligne en fonction de ces compétences différentes et complémentaires, que nous aborderons sous l'angle des "compétences techno-sémio-pédagogiques" telles que définies par Guichon (2012a, 2012b).

2.2. Compétences techno-sémio-pédagogiques et régulations pédagogiques

10 Parmi les notions présentes dans la vaste littérature sur le tutorat en ligne et plus spécifiquement sur le tutorat en ligne pour l'apprentissage des langues étrangères, nous avons choisi de nous appuyer sur la définition de Guichon (2012a, 2012b) des compétences

techno-sémio-pédagogiques. Cette définition présente, en effet, l'avantage d'être liée à la notion de dispositif telle qu'elle a été élaborée par Peraya (2000) et donc non seulement de lier une action pédagogique à un environnement numérique donné, mais aussi de porter d'emblée un regard systémique sur les liens entre actions dans différents environnements dans une perspective écologique.

11 Les compétences techno-sémio-pédagogiques sont définies comme

> des connaissances et des savoir-faire relatifs :
> - aux outils de communication à disposition (forum, wiki, dispositifs de visioconférence, etc.) qui sont les plus appropriés aux objectifs d'une séquence didactique donnée ;
> - à la prise en compte des modalités appropriées (écrit, oral, vidéo, ou une combinaison) pour telle activité et pour le développement de telles compétences langagières ;
> - à la gestion pédagogique des activités d'apprentissage avec et autour des outils de CMO (communication médiée/médiatisée par ordinateur) (planification, régulations pendant la tâche, évaluation des apprentissages) (Guichon, 2012b : 187).

12 Dans cette définition, l'on peut noter les liens entre, d'une part, des connaissances pour ainsi dire abstraites concernant les outils et les modalités de communication et, d'autre part, la réalisation de la gestion pédagogique à travers les modalités de ces outils. Autrement dit, en suivant plusieurs auteurs (Dooly & Hauck, 2012 ; Fuchs et al., 2012), nous faisons l'hypothèse, en lien avec notre première question de recherche, que les savoir-faire subjacents aux actions observées impliquent la connaissance des outils de communication et des diverses modalités.

13 La gestion pédagogique peut être envisagée par le concept de régulations pédagogiques repris, dans le cadre de la formation en langues en ligne, par Drissi et Guichon (2008). Ces auteurs définissent les régulations pédagogiques comme l'ensemble des actions mises en place par les apprentis tuteurs pour créer et maintenir les conditions d'apprentissage. Les régulations pédagogiques sont de quatre types : les consignes, les explicitations, les rétroactions et les alertes. Par les consignes, les tuteurs donnent aux apprenants des indications concernant les objectifs et l'organisation de l(a tâche d)'apprentissage, les étapes, les ressources et les critères d'évaluation (op. cit.). Par les explicitations, les tuteurs rendent accessibles les contenus langagiers. Les rétroactions, ou feedback positif, sont des actions qui permettent au tuteur de valider les productions des apprenants. Enfin, les alertes, ou feedback négatif, sont des actions par lesquelles les tuteurs signalent aux apprenants que leurs productions contiennent des erreurs ou plus largement des éléments à modifier ou améliorer. Dans cette étude, nous analysons plus précisément les consignes et les feedbacks (positifs et négatifs)[2] afin de comprendre les caractéristiques des réalisations de ces régulations pédagogiques par les mêmes apprentis tuteurs dans différents environnements.

2.3. Assise épistémologique pour une approche transversale des compétences techno-sémio-pédagogiques dans différents environnements

14 Comme nous l'avons signalé plus haut, l'un des objectifs de la présente étude est de construire une assise épistémologique pour l'étude des actions des apprentis tuteurs dans différents environnements. Notre argument est qu'une telle assise se trouve à l'articulation entre le modèle inférentiel de la communication développé dans le cadre de la théorie de la pertinence (Sperber & Wilson, 1986) et une approche écologique à l'étude de la communication (Gibson, 1979 ; van Lier, 2004)[3].

15 Dans le modèle de la communication élaboré par Sperber et Wilson (1986), la base de la communication est la volonté d'un locuteur de signifier ses intentions et éventuellement de faire agir son interlocuteur en fonction de la compréhension de ses intentions. Le locuteur "signale" ses intentions par des comportements ostensifs qui rendent certains éléments pertinents et manifestes à l'ensemble des interlocuteurs. Dans le cadre de la présente étude, c'est sur la base des intentions pédagogiques que nous construisons une approche transversale à différents environnements de CMO. En effet, nous postulons que certaines intentions pédagogiques peuvent être les mêmes dans n'importe quel environnement, pourvu qu'elles aient un caractère suffisamment général. Tel est le cas des régulations pédagogiques décrites ci-dessus. Le caractère comparable des actions des apprentis tuteurs dans différents environnements vient donc, pour nous, du fait de réaliser les mêmes (intentions de) régulations pédagogiques : donner une consigne, fournir un feedback positif ou négatif.

16 En ce qui concerne l'approche écologique, nous nous référons à la notion d'affordance telle qu'elle a été définie initialement par Gibson (1979) et remodelée par van Lier (2004). Gibson, en étudiant la psychologie de la perception, définit la notion d'affordance comme ce qu'un environnement offre à un acteur pour accomplir ou pour contraindre son action.

> Les affordances de l'environnement sont ce qu'il offre à l'animal, ce qu'il fournit, que ce soit pour le bien ou pour le mal (...). Un fait important concernant les affordances de l'environnement est qu'elles sont, en un sens, objectives, réelles et physiques (...). Mais, en réalité, une affordance n'est ni une propriété objective ni une propriété subjective ; ou elle est les deux si vous voulez. Une affordance traverse la dichotomie subjectif-objectif et nous aide à comprendre son inadéquation (notre traduction).
>
> *The affordances of the environment are what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill (...). An important fact about affordances of the environment are that they are in a sense objective, real and physical (...). But, actually, an affordance is neither an objective property nor a subjective property; or it is both if you like. An affordance cuts across the dichotomy of subjective-objective and helps us understand its inadequacy (Gibson, 1979 : 127-129).*

17 L'idée principale de la notion d'affordance réside donc dans la perception que l'acteur a des éléments d'un environnement en fonction de l'action qu'il est en train d'accomplir. En revanche, on ne saurait confondre affordance et élément ou potentiel de l'environnement, puisque ce dernier n'est que l'un des deux constituants de l'affordance, l'autre étant l'action potentiellement permise ou contrainte par ledit élément. La notion d'affordance nous permet donc de lier sur le plan théorique une intention pédagogique et un environnement, dans notre cas technique.

18 Enfin, la notion d'affordance est enrichie par van Lier (2004), qui lui attribue une dimension sémiologique absente dans la définition de Gibson, ce qui est particulièrement intéressant quand on se penche sur des situations de communication et non sur les actions isolées d'un acteur. Une affordance devient ainsi une entité mixte pour la co-construction du sens par des acteurs/interlocuteurs dans un environnement donné. Cette dimension permet de lier la notion d'affordance avec le modèle de la communication proposé par Sperber et Wilson. Ainsi, dans un environnement donné, les ostensions sont élaborées en fonction de la perception du potentiel de signification des éléments de l'environnement dans la réalisation d'une intention communicative (dans notre cas, une régulation pédagogique).

19 Sur le plan théorique, il nous semble important de souligner que nous ne sommes pas en train de suggérer une conception où les acteurs – les apprentis tuteurs en premier lieu – auraient initialement une intention pédagogique qu'ils réaliseraient ensuite en sélectionnant des éléments dans l'environnement. En effet, cela reviendrait à nier le processus dialectique qui ferait adapter l'intention et l'action pédagogiques, voire les créer, en fonction des possibilités d'un environnement donné (Ladage, 2016). Néanmoins, du point de vue comportemental qui est le nôtre, une telle dialectique n'est pas observable. Comme, de plus, notre but n'est pas la compréhension de cette dialectique, nous nous concentrerons sur la manière dont les mêmes régulations pédagogiques sont accomplies par les mêmes apprentis tuteurs dans différents environnements. À partir de là, nous formulerons des observations sur les compétences techno-sémio-pédagogiques de ces apprentis tuteurs.

3. Cadre méthodologique

20 Dans cette partie, nous présentons le dispositif de formation d'où sont issues nos données et notre approche méthodologique : les données et leur mode de recueil puis la définition de notre corpus, du corpus existant au corpus d'étude. Nous présentons ensuite les quatre cycles de l'analyse qualitative que nous avons conduite. Du côté des apprentis tuteurs, chaque étudiant a rempli un formulaire de consentement éclairé pour permettre le recueil et le traitement des données. Du côté des apprenants, le projet de recherche a été approuvé par le comité éthique de l'institution et les apprenants ont été informés de la démarche de recherche.

3.1. Contexte

21 Cette étude porte sur un projet de télécollaboration sur le modèle du F1L (Mangenot, 2013) entre 23 étudiants, futurs enseignants de FLE de Aix-Marseille Université et 36 apprenants de FLE de l'Open University. L'objectif de formation des apprentis tuteurs était d'acquérir des compétences concernant le tutorat en ligne tant en mode asynchrone (Combe Celik, 2010) que synchrone (Guichon & Tellier, 2017) avec une démarche d'apprentissage expérientiel (Vinagre, 2017). Concrètement, les futurs enseignants, apprentis tuteurs en ligne, ont formé des binômes d'apprenants de FLE réalisant chacun un scénario. Dans le cadre principalement d'un cours de leur master, les apprentis tuteurs étaient guidés pour apprendre à concevoir un scénario pédagogique dans une approche "communic'actionnelle" (Bourguignon, 2006) et "interactionnelle" (Ollivier, 2012), le but étant qu'ils sachent intégrer les possibilités d'interaction en ligne dans l'ingénierie pédagogique et le tutorat en FLE.

22 D'après deux auteurs ayant modélisé le F1L,

> depuis 2006 [le F1L] se décline en deux variantes, à dominante synchrone pour l'un (université Lyon 2) et asynchrone pour l'autre (Grenoble 3) ce qui amène les tuteurs à développer des pratiques – et sans doute des compétences – de nature sensiblement différente (Develotte & Mangenot, 2010 : 2).

23 Un des objectifs pédagogiques de notre télécollaboration était de familiariser les apprentis tuteurs aux différents environnements, même si cela entrainerait une perte de spécialisation sur l'un ou l'autre des environnements par rapport aux télécollaborations menées à Lyon et Grenoble. Ainsi, les scénarios devaient être réalisés sur la plateforme

Moodle de l'université et intégrer une activité de visioconférence dans Adobe Connect. Les apprentis tuteurs pouvaient, par ailleurs, renvoyer à d'autres environnements numériques de leur choix dans le déroulement de leur scénario. Les captures d'écran suivantes donnent une idée de l'aspect de ces environnements.

Figure 1 – Espace numérique Moodle.

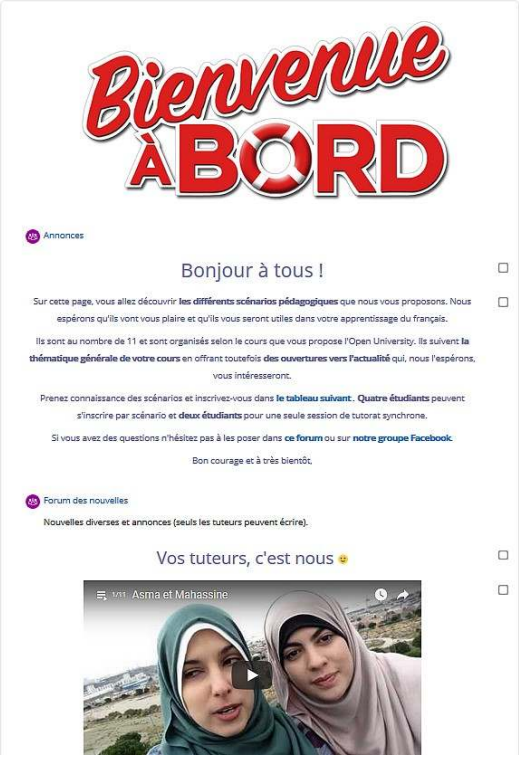
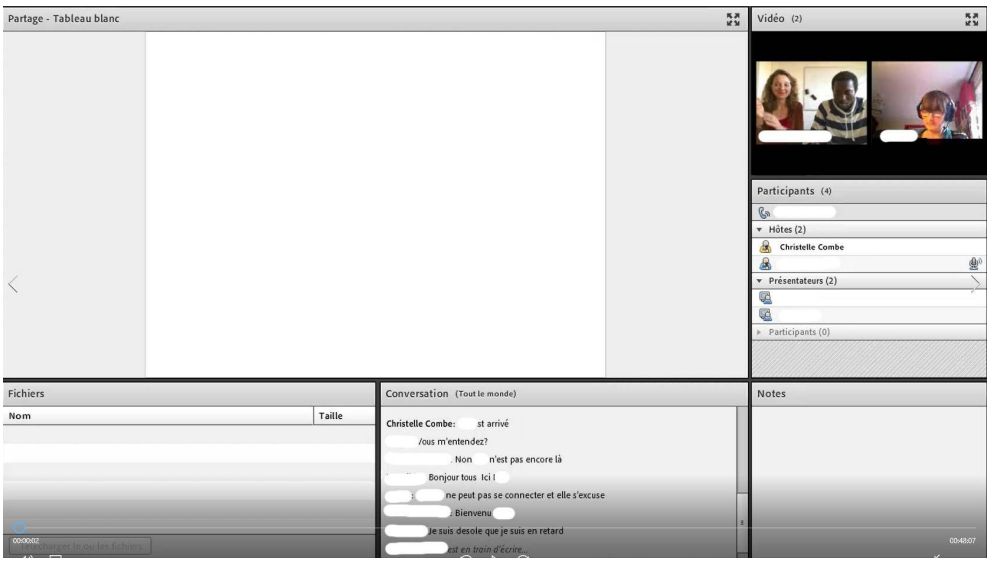


Figure 2 – Espace numérique Adobe Connect.

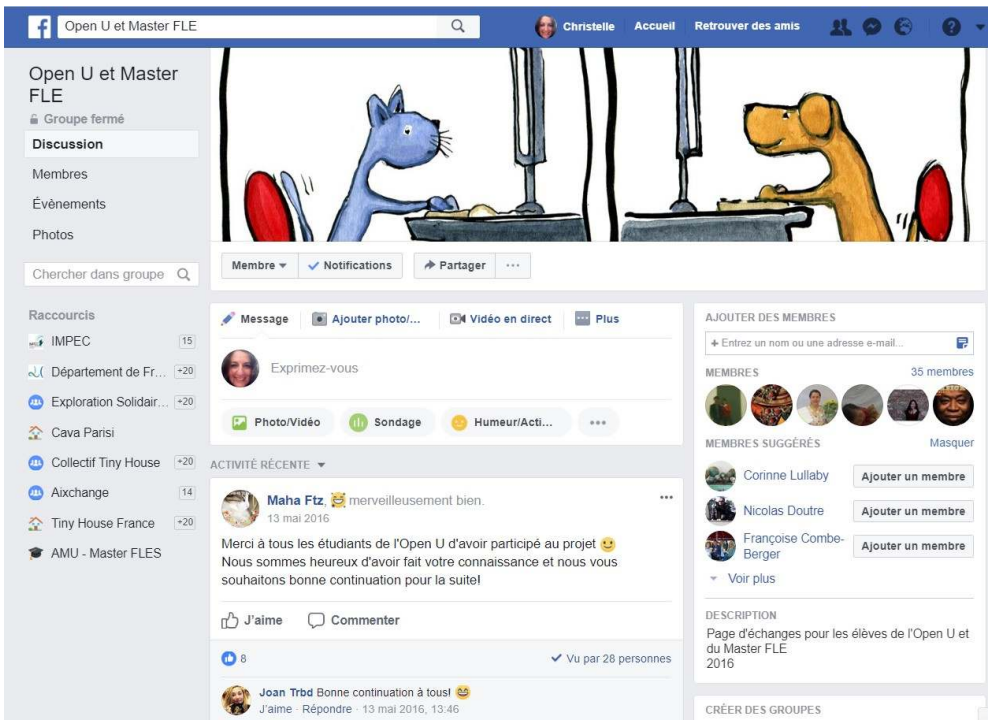


24 Les autres éléments fournis aux apprentis tuteurs pour la conception du scénario concernaient leur public. Ainsi, les apprentis tuteurs auraient à tutorer des étudiants visant le niveau B2 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (Conseil de

l'Europe, 2001). De plus, les échanges auraient lieu en concomitance avec une séquence pédagogique portant sur les affaires publiques à l'Open University. Par conséquent, les apprentis tuteurs ont été invités à élaborer un scénario touchant à cette thématique.

25 Du point de vue chronologique, les scénarios ont été conçus et mis en ligne avant les échanges, entre le premier semestre et le début du deuxième. Ensuite, pendant six semaines, les étudiants de l'Open University ont réalisé chacun(e) un ou plusieurs scénarios de leur choix et ont bénéficié du tutorat des étudiants d'Aix-Marseille Université. Les sessions de tutorat synchrone étaient initialement prévues après la réalisation des activités du scénario offertes en mode asynchrone. Dans la réalité, les apprenants de FLE ont parfois pris part aux sessions synchrones avant d'avoir terminé les activités en asynchrone du scénario de leur choix. Par ailleurs, pendant la période des échanges, un apprenti tuteur a proposé d'ouvrir un groupe sur le site de réseautage social Facebook. Un groupe fermé a donc été créé et une invitation a été envoyée à l'ensemble des apprenants, des apprentis tuteurs et des formateurs (nous).

Figure 3 – Espace numérique Facebook.



26 Enfin, conformément à la plupart des dispositifs de télécollaboration, une dernière phase de retour réflexif critique (Müller-Hartmann, 2007) a été intégrée après les échanges. Ainsi, dans une synthèse réflexive écrite, chaque apprenti tuteur a été amené à réfléchir à la conception du scénario et à sa manière de conduire le tutorat en ligne afin d'identifier les réussites et les actions à améliorer.

3.2. Le recueil des données

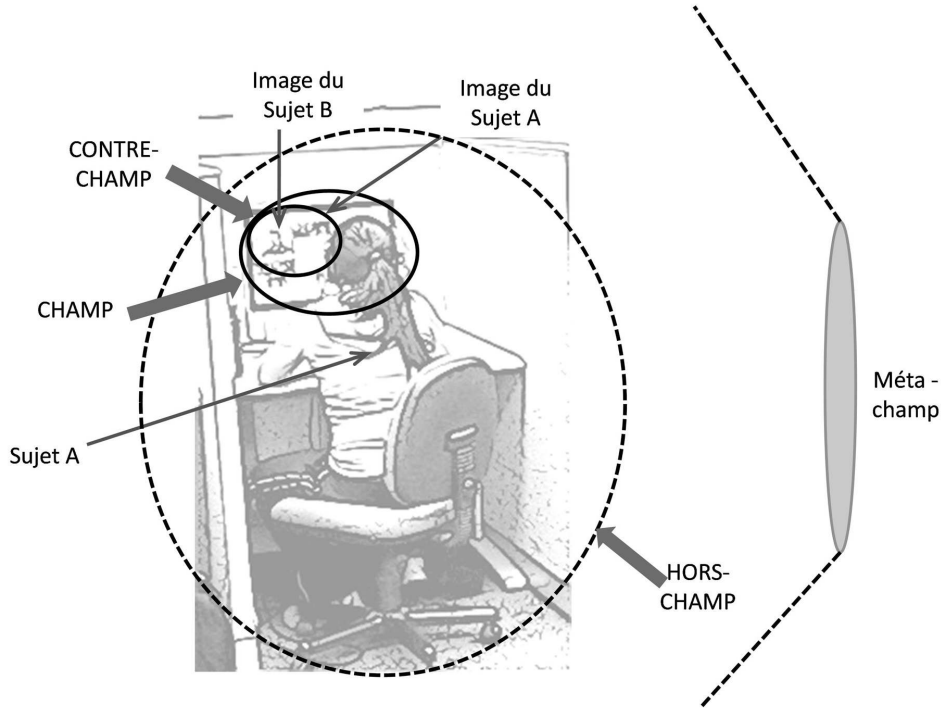
27 Comme le souligne Develotte (2012 : 516) : "[s]i l'on peut dire que l'environnement technique du chercheur s'est complexifié ces dernières années, ceci est particulièrement vrai pour les linguistes travaillant sur les corpus en ligne". Ainsi, pour cette étude, nous avons été confrontés à des données multimodales issues de trois environnements

différents, à savoir Moodle, Adobe Connect et Facebook, que nous avons collectées et traitées différemment en fonction de leurs particularités.

28 La plateforme Moodle nous a servi à héberger, au sein d'un même module de cours, les différents scénarios proposés par les apprentis tuteurs aux étudiants de FLE. Aussi, avons-nous tout d'abord dupliqué ce cours pour pouvoir effectuer des manipulations sans risquer de modifier ou perdre le cours original. Nous avons également effectué des captures d'écran du cours original, que nous avons organisées dans le logiciel Onenote[4]. Nous avons enfin consulté les historiques du cours original.

29 En ce qui concerne la plateforme Adobe Connect, nous avons collecté les enregistrements vidéo de la plateforme et, pour les apprentis tuteurs, effectué des enregistrements vidéo faits par des caméras externes hors champ comme Guichon (2013) le préconise.

Figure 4 – La conversation en ligne selon plusieurs points de vue.



30 Les enregistrements hors champ visaient à avoir une perception des actions n'apparaissant pas à l'écran, notamment l'organisation de l'espace de travail physique et la coordination des apprentis tuteurs.

31 Une fois les différents enregistrements recueillis, nous avons, avant tout, procédé à leur anonymisation. Ensuite, nous avons importé les enregistrements d'une même session dans le logiciel Elan (Sloetjes & Wittenburg, 2008) afin de pouvoir aligner l'enregistrement de l'interface d'Adobe Connect avec l'enregistrement du hors champ.

32 Dans le groupe Facebook, nous avons recueilli l'intégralité des échanges par captures d'écran et avons parfois procédé aux observations directement dans Facebook (Paveau, 2015b).

33 Après la fin des échanges, nous avons effectué des entretiens semi-guidés recueillis par fichiers audio. Ces entretiens relevaient d'une démarche compréhensive (Kaufmann, 2008) et visaient à obtenir des informations concernant le parcours de chaque apprenti

tuteur, ses expériences d'enseignement/tutorat précédentes et ses perceptions de la participation au projet de télécollaboration[5]. Enfin, nous avons recueilli les synthèses réflexives des étudiants du master FLE sous forme de fichiers texte. Le tableau 1 résume l'ensemble des données recueillies, autrement dit le corpus existant.

Tableau 1 – Corpus existant.

Données	**Support**	**Quantité**
Moodle	Duplication cours Moodle Capture d'écran dans One Note	11 scénarios
Adobe Connect	Enregistrements vidéo	15 séances 14 heures 31 minutes
Facebook	Captures écran	/
Entretiens	Enregistrements vidéo	6 entretiens 4 heures 51 minutes
Synthèses réflexives	Documents texte	23 documents

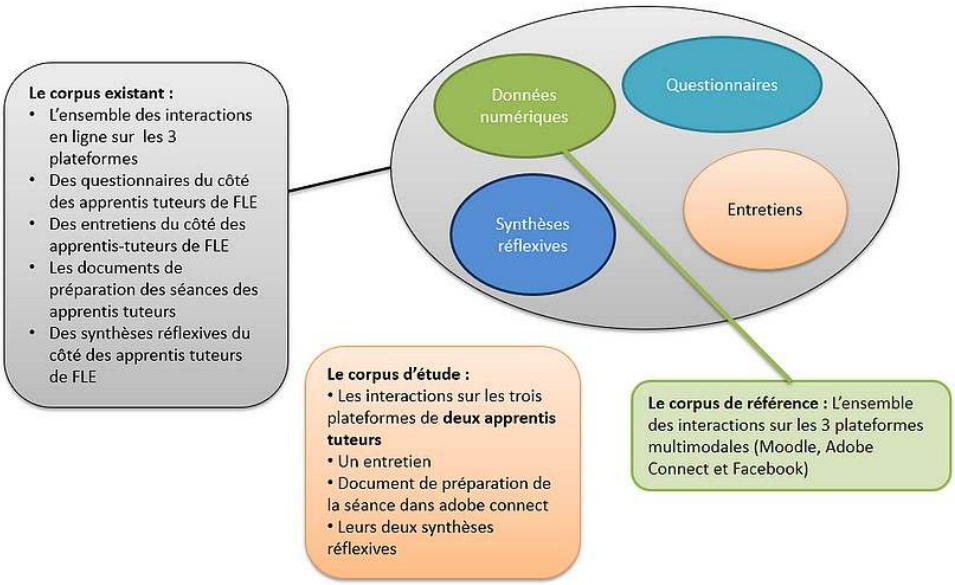
3.3. La définition du corpus d'étude

34 Develotte souligne ceci (2012 : 518).

> Les corpus multimodaux en ligne ont en commun d'être foisonnants et de comporter beaucoup plus de données que le chercheur sera capable d'en analyser. Dès lors, s'impose la nécessité de sélectionner des moments particuliers, des "espaces-temps" propres à pouvoir mettre au jour les éléments que l'on cherche à éclairer.

35 Nous appuyant sur les travaux de Bommier-Pincemin (1999), adoptés par Combe Celik (2010) pour un corpus de données numériques, nous avons donc défini les différents corpus, du corpus existant au corpus d'étude, à partir de l'ensemble des données recueillies.

Schéma 1 – Les différents corpus.



36 Le corpus existant comprend l'ensemble des données auxquelles nous avons eu accès. Le corpus de référence dans le cadre d'une étude dans des environnements numériques concerne l'ensemble des données numériques. Quant au corpus d'étude, il est constitué de l'ensemble des données que nous avons effectivement analysées dans le présent article.

37 Pour notre étude exploratoire, nous avons, en effet, décidé de nous concentrer exclusivement sur un binôme d'apprentis tuteurs : Cécile et Valentin[6]. Ces deux apprentis tuteurs ont été retenus pour le corpus d'étude car leur scénario est celui qui a reçu le plus de contributions de la part des apprenants de FLE et qui nous a donc semblé potentiellement le plus intéressant. Notre corpus d'étude concerne donc l'ensemble des données de ce binôme : les interactions sur les différentes plateformes, l'entretien avec l'un des deux apprentis[7], le document de préparation de la séance Adobe Connect et les deux synthèses réflexives. En revanche, Cécile et Valentin ne sont que très peu intervenus au sein du groupe Facebook ; Valentin n'était pas membre de Facebook et Cécile est intervenue deux fois seulement et sans lien avec leur scénario. Dans la présente étude, nous aborderons donc les régulations pédagogiques de ce binôme d'apprentis tuteurs dans les seuls environnements Moodle et Adobe Connect.

3.4. Les quatre cycles de l'analyse qualitative

38 En ce qui concerne l'analyse de notre corpus d'étude, nous avons mis en place quatre cycles : (1) une première lecture flottante consistant à un visionnage avec prise de notes, (2) une analyse distincte pour les échanges dans Moodle et Adobe Connect, (3) une comparaison des analyses dans les deux espaces et (4) une confrontation avec les données réflexives (entretien et synthèses réflexives).

3.4.1. Lecture flottante

39 Dans un premier temps, nous avons procédé à ce que nous pourrions appeler une lecture flottante et qui correspond à ce que Bardin appelle le "tâtonnement exploratoire"

(Bardin, 1977 : 33). Le but de cette première phase était d'avoir une connaissance sommaire de notre corpus d'étude, d'identifier des éléments qui pouvaient constituer des régulations pédagogiques. Cela a pris des formes différentes en fonction des données prises en compte.

40 Pour le scénario sur la plateforme Moodle, nous avons réalisé le scénario pédagogique dans sa version dupliquée comme si nous étions des apprenants. Cela nous a permis, sans altérer les données initiales, de prendre connaissance des différentes actions prévues dans la conception du scénario, que ce soit en termes d'explications ou en termes de feedbacks automatiques, par exemple dans des questionnaires (activité "Test" dans Moodle). Cette lecture flottante nous a permis de revoir en partie nos catégories d'analyse (cf. infra). En effet, les catégories de régulations pédagogiques que nous avons adoptées proviennent d'une réflexion, celle de Drissi et Guichon (2008), portant sur les tutorats synchrones, réflexion qui s'est avérée en partie à adapter à la situation de tutorat asynchrone et notamment à la phase de conception des scénarios dans Moodle. Pour la phase d'annotation du scénario pédagogique sur Moodle, c'est dans la marge des captures d'écran organisées dans OneNote que nous avons produit des commentaires. Ces commentaires portaient sur les premières impressions à la lecture/réalisation du scénario et, à ce stade, n'étaient pas systématiques.

41 Pour les sessions synchrones dans Adobe Connect, l'écoute flottante a pris la forme d'un visionnage en continu de la session. Nous n'avons pas pris en compte l'enregistrement du hors champs à ce stade. Nos premiers commentaires ont été consignés dans le logiciel Elan, où nous avons créé une ligne d'annotation libre (correspondant à un acteur/*tier*). Comme pour Moodle, les annotations à ce stade n'étaient pas systématiques et correspondaient à des intuitions des deux auteurs.

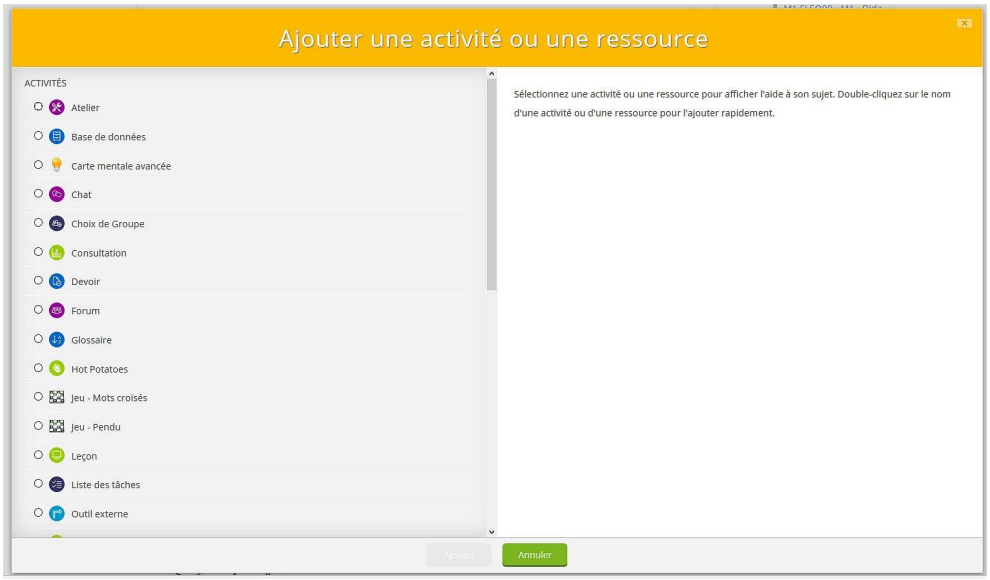
3.4.2. Analyse des régulations pédagogiques dans les différents environnements

42 La deuxième phase de l'analyse a porté plus spécifiquement sur les régulations pédagogiques dans les deux environnements. Le trait commun des deux analyses a été le développement d'une approche écologique par le biais d'une analyse des actions des apprentis tuteurs et des apprenants en fonction des affordances (supra). Autrement dit, dans nos analyses nous avons, avant tout, identifié ce qui relevait d'une ou de plusieurs régulations pédagogiques et nous avons ensuite analysé la réalisation de cette/ces régulation/s à travers les affordances de l'environnement. Concrètement, pour chacun de ces environnements, nous avons mobilisé des outils venant de deux approches méthodologiques fréquemment adoptées dans l'analyse de la CMO d'après Lamy et Hampel (2007 : 51) : l'analyse du discours et l'analyse conversationnelle.

43 En ce qui concerne l'analyse du scénario et des interactions dans Moodle, nous avons adopté des outils provenant de l'analyse du discours médiatisé par ordinateur (Herring, 2004), parfois appelée analyse du discours multimédia (Develotte, 2006) ou encore plus récemment analyse du discours numérique (Paveau, 2015b). Plus précisément, pour l'analyse de la conception du scénario et des interactions sur la plateforme Moodle, nous avons puisé dans l'articulation que Develotte (2006) opère pour saisir l'espace d'exposition discursive dans des environnements numériques, défini comme l'environnement d'énoncés, y compris les énoncés en ligne auxquels sont exposés dans leur vie sociale, historiquement située, apprenants et enseignants (Develotte, 2006). Nous nous sommes ainsi intéressés à la mise en écran, la mise en discours, à la mise en média et

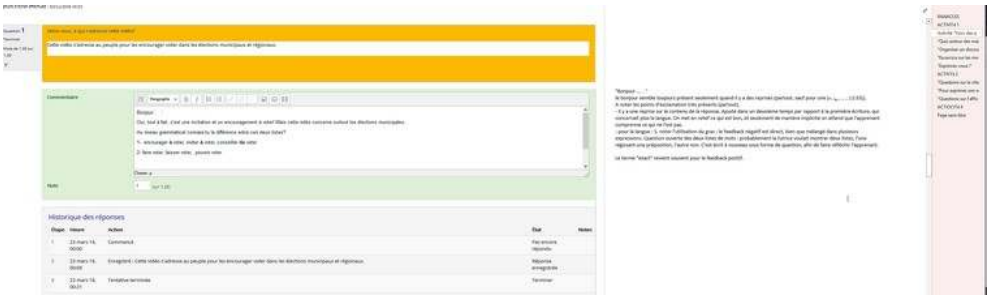
à la mise en rubriques. Par mise en écran, on entend le nombre d'écrans. Par mise en discours on désigne les "caractéristiques énonciatives et pragmatiques des contributions publiées" (Develotte, 2006 : 97). Par la mise en média on se réfère aux choix opérés concernant la multimodalité de l'espace numérique, avec l'orchestration (Hauck, 2010) du verbal écrit (avec ce qu'il comporte de choix de police, de couleur, etc.), d'images fixes ou en mouvement et de sons. Par mise en rubriques enfin, on s'intéresse aux différentes "rubriques" disponibles dans l'espace numérique, rubriques qui préexistent à l'action des apprentis tuteurs mais qui sont choisies par eux. Concrètement, dans la plateforme Moodle la mise en rubriques relève non seulement de la segmentation en blocs d'un cours sur Moodle, mais aussi et surtout des "ressources" et des "activités" qui sont à disposition dans l'édition du cours, avec des icônes qui sont préétablies par le système.

Figure 5 – Capture d'écran des rubriques potentielles sur Moodle.



44 Enfin, dans la démarche d'annotation, nous avons développé nos analyses dans la marge des captures d'écran sur One Note. L'image suivante reproduit un exemple d'analyse effectuée par l'un des deux auteurs.

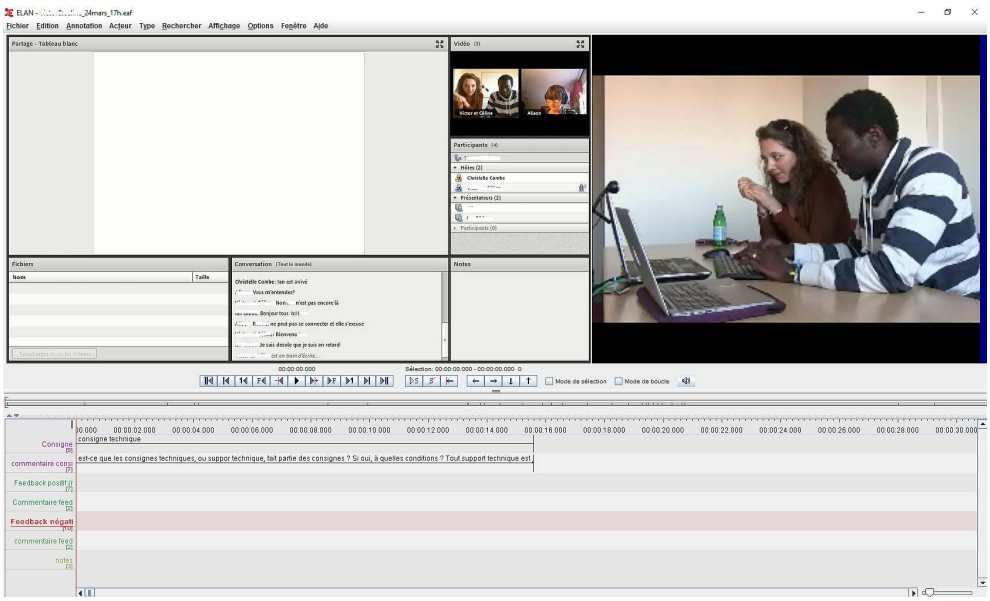
Figure 6 – Exemple d'annotation de Moodle.



45 En ce qui concerne les interactions dans Adobe Connect, nous nous sommes appuyés sur des outils de l'analyse conversationnelle (Dausendschon-Gay, 2010) et multimodale (Develotte et al., 2011). Le choix de cette approche est lié à la volonté de saisir le caractère co-construit et interactionnel des régulations pédagogiques dans cet environnement. En effet, en raison du principe de séquentialité et du principe de détermination locale qui la

sous-tendent (Dausendschon-Gay, 2010), l'analyse conversationnelle permet d'analyser la co-construction de la réalité sociale et les éventuelles négociations, par exemple pour le contrôle de l'interaction (infra). De plus, les dynamiques conversationnelles relatives aux régulations pédagogiques ont été abordées en prenant en compte la multimodalité typique des dispositifs de visioconférence (Develotte et al., 2011 ; Rivens Mompean & Cappellini, 2015) et son orchestration (Hauck, 2010 ; Cappellini, 2014a). Comme pour la phase d'analyse précédente, les annotations ont été faites dans le logiciel Elan. L'image suivante présente un exemple d'annotation.

Figure 7 – Exemple d'annotation d'Adobe Connect.



3.4.3. Analyse comparative des deux environnements et croisement avec les données réflexives

46 Le troisième cycle de l'analyse avait pour objectif de comparer les réalisations des mêmes régulations pédagogiques dans les deux environnements. Cette comparaison est passée principalement par une observation des affordances et des dynamiques discursives.

47 Le quatrième cycle de notre analyse nous a amenés à étudier les données réflexives des apprentis tuteurs, avec une analyse thématique de contenu (Bardin, 1977). Ce cycle d'analyse visait à compléter notre étude de trois manières. Premièrement, certaines observations formulées au deuxième et troisième cycle de l'analyse ont pu être confirmées d'un point de vue émique. Ensuite, nous avons pu vérifier si certaines réalisations étaient ou non conscientisées. Enfin, ces données nous ont permis de mieux saisir certaines régulations pédagogiques qui seraient autrement passées presque inaperçues.

4. Résultats des analyses et discussion

48 Nous présentons et discutons ici les résultats des analyses que nous avons faites sur les consignes et les feedbacks dans les deux environnements de Moodle et Adobe Connect.

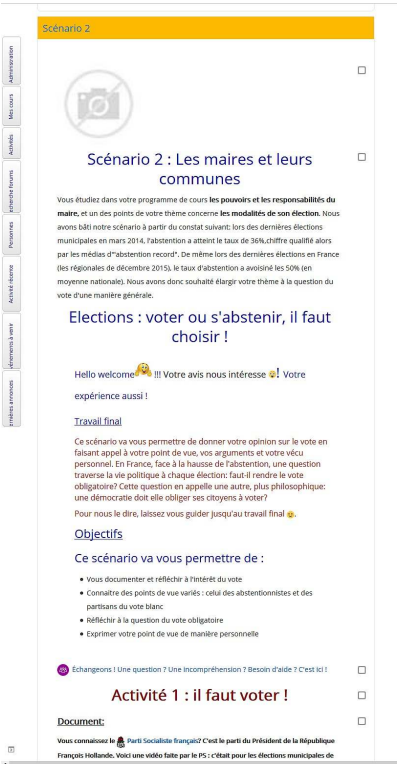
4.1. Les consignes en ligne

49 Dans un premier temps, nous avons étudié les différentes consignes en ligne, moments fondamentaux de l'enseignement en ligne puisque la consigne est le lieu non seulement de cadrage de la tâche mais aussi d'amorce du dialogue et de déclencheur potentiel de motivation chez l'apprenant. Nous les avons observées séparément selon les environnements car elles présentent des caractéristiques propres au mode selon lequel le tutorat se fait, asynchrone sur Moodle, synchrone sur Adobe Connect.

4.1.1. Les consignes dans Moodle

50 En premier lieu, il convient de souligner qu'un seul cours sur Moodle était dédié à l'ensemble des scénarios. La mise en écran comportait donc un seul élément, partagé avec les autres scénarios. Le scénario qui nous intéresse était placé dans le troisième bloc du cours Moodle et il se présentait de la manière suivante (cf. annexe).

Figure 8 – Capture d'écran de la partie introductive du scénario 2.



51 D'emblée, un lien entre le projet proposé par les étudiants d'Aix-Marseille Université et le cours fourni par l'Open University est clairement établi dans le paragraphe introductif élaboré par les apprentis tuteurs.

52 Nous observons également que le titre du scénario se présente sous la forme d'une exclamative, ainsi que les trois premières activités proposées (activité 1 : "Il faut voter !", activité 2 : "Il ne faut pas voter !", activité 3 : "Il faut voter blanc !"). Les deux seules exceptions sont : l'activité 4 ("Est-ce qu'il faut rendre le vote obligatoire ?"), qui présente une forme interrogative propédeutique à l'expression par les apprenants, qui constitue le cœur de cette activité ; et l'activité 5, qui est l'activité par Adobe Connect ("Mieux se

connaître"). La ponctuation forte (à l'exception de l'activité 5) semble signifier ici une incitation à l'accomplissement de l'activité.

53 Le titre du scénario est immédiatement suivi d'un texte plurilingue (en anglais d'abord et français ensuite) accompagné de deux émoticônes, l'ensemble ayant une fonction phatique. Dans cette partie il s'agit non seulement de capter l'attention des apprenants (qui, rappelons-le, doivent choisir parmi les scénarios proposés) et de les inciter à réaliser celui-ci, mais aussi de les impliquer dans cette réalisation en leur donnant de l'importance : à deux reprises, les embrayeurs[8] désignant les allocutaires sont au sein du groupe sujet ("votre avis nous intéresse", "votre expérience aussi").

54 Enfin, le travail final est explicité ainsi que les objectifs du scénario. Nous observons que les embrayeurs désignant les apprenants de FLE sont également récurrents.

> Ce scénario va **vous** permettre de donner **votre** opinion sur le vote en faisant appel à **votre** point de vue, **vos** arguments et **votre** vécu personnel. (...) Pour nous le dire, laissez-**vous** guider jusqu'au travail final (nous soulignons).

55 Les apprentis tuteurs essayent d'attirer l'attention des apprenants également par deux interrogatives susceptibles d'éveiller leur curiosité et donc de favoriser leur intérêt pour le scénario.

> En France, face à la hausse de l'abstention, une question traverse la vie politique à chaque élection : faut-il rendre le vote obligatoire ? Cette question en appelle une autre, plus philosophique : une démocratie doit-elle obliger ses citoyens à voter ?

56 Le recours à une liste à puces met en évidence les différents objectifs et dans l'ensemble de la consigne l'utilisation de la couleur et du soulignement permet de bien différencier les parties du texte de la consigne.

57 En ce qui concerne la mise en média, les apprentis tuteurs ont recours à une image en guise d'illustration du scénario, image intégrée par un lien hypertexte, devenu caduque depuis et ayant entraîné la disparition de l'image. Ils emploient également des émoticônes variées sous la forme de binettes colorées particulièrement expressives, ou encore des vidéos incrustées.

58 En ce qui concerne les consignes comme outil de structuration des activités au sein du scénario, chaque activité est structurée selon une mise en rubriques à partir de ce que Moodle offre en termes d'"activités" et de "ressources" (nomenclature de la plateforme). Cette mise en rubriques est ordonnée régulièrement de la façon suivante :

- document ;
- compréhension ;
- travail sur la langue ;
- production.

59 Les documents sont, la plupart du temps, introduits par un court texte, comme dans la figure 9 où le document prend la forme d'une vidéo incrustée.

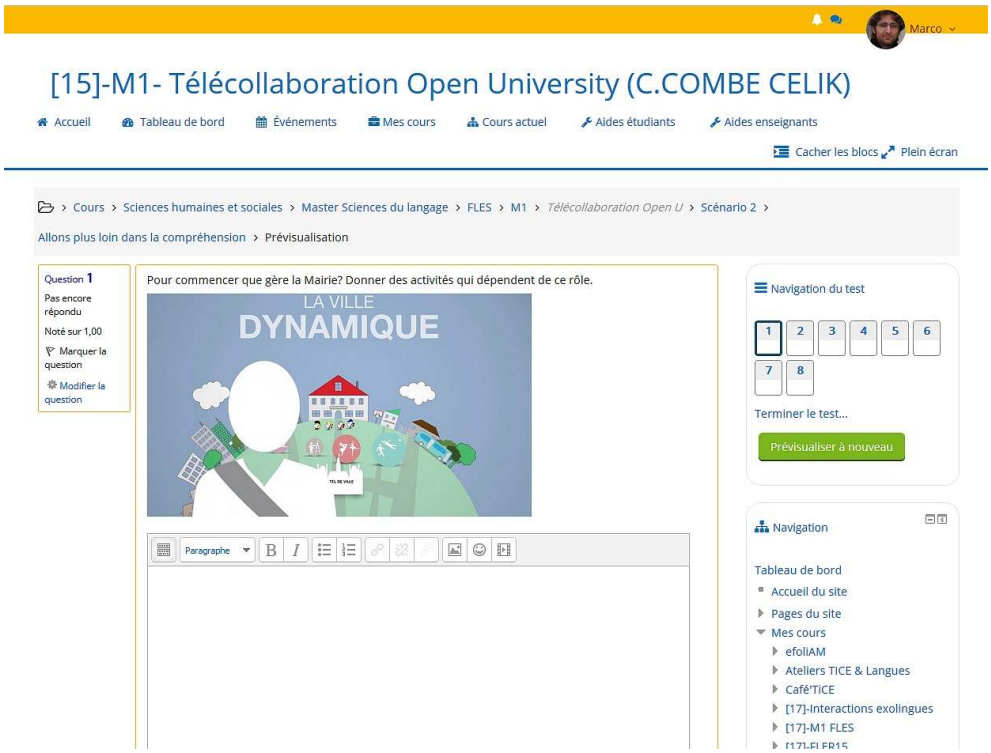
60 Nous observons que cette courte introduction cherche à la fois à susciter l'intérêt de l'apprenant sous la forme d'une question rhétorique, et à lui donner des informations et des indications précises. De plus, les activités sont introduites et des liens rétrospectifs avec les activités précédentes du scénario sont explicités afin de faciliter la compréhension de la logique de l'ensemble du scénario (cf. activité 3 dans l'annexe). Dans

ce cas particulier, on peut également noter l'ajout d'une image correspondant au logo du parti socialiste (PS). De plus, des hyperliens donnent les informations dont peuvent avoir besoin les apprenants, ici vers le site du PS, ailleurs sur la personne de Coluche ou sur l'Union communiste libertaire. À ce propos, nous notons que dans ces consignes, nous trouvons parfois des liens hypertextuels vers des ressources métalangagières telles que les dictionnaires en ligne. La présence dans les consignes de ces ressources, qui relèvent dans la définition de Drissi et Guichon (2008) davantage des explicitations, nous fait constater que les deux catégories de régulations pédagogiques se confondent dans le cas du tutorat asynchrone et plus particulièrement de la conception au sein de la plateforme.

61 Viennent ensuite un ou plusieurs quiz de compréhension du contenu des documents et de réflexion grammaticale (au sens large), puis, sous l'appellation "ressources", d'autres quiz, glossaires ("Vocabulaire de la municipalité", par exemple) ou mémos rédigés par les apprentis tuteurs ("Mémo connecteurs" ou "Donner son opinion", par exemple). À nouveau, nous constatons que la consigne, dans sa dimension de structuration de l'activité d'apprentissage, se superpose aux explicitations par la présentation de ressources métalangagières. Enfin, la production de chaque activité se fait ensuite au sein de forums.

62 Il apparaît donc que, dans leurs consignes, les apprentis tuteurs font de plusieurs fonctionnalités de Moodle des affordances : c'est le cas des glossaires, forums, quiz, etc., mais également de la mise en média, qui est relativement élaborée. En effet, on constate non seulement l'intégration de vidéos et d'images au sein du scénario lui-même, mais aussi parfois dans les questions des quiz.

Figure 9 – Capture d'écran d'une question de quiz illustrée d'une copie d'écran de la partie de la vidéo concernée.

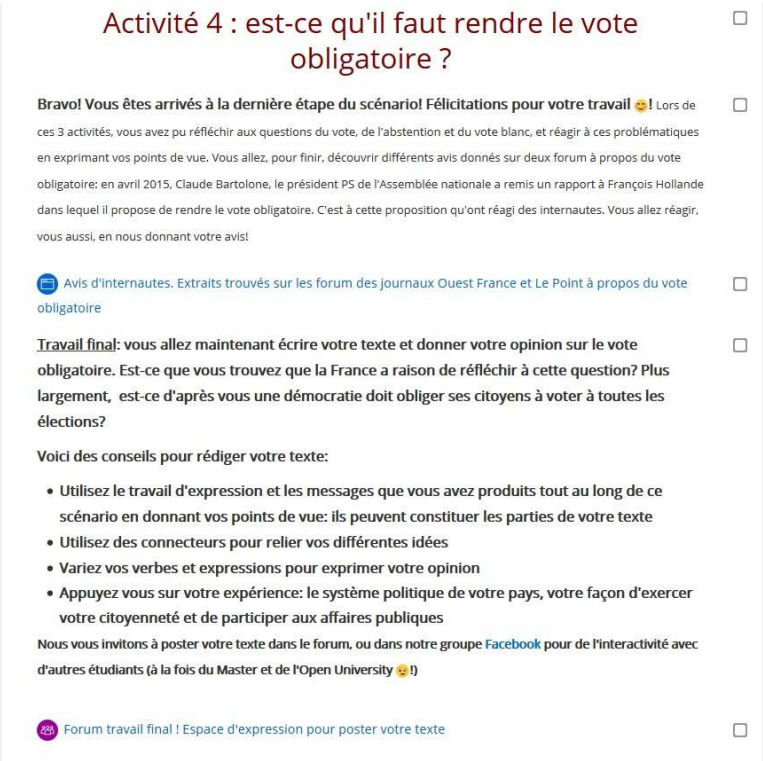


63 Dans cet exemple, le quiz porte sur la compréhension d'une vidéo. Dans une démarche de didactisation de ce document authentique visant à en faciliter la compréhension, les

apprentis tuteurs ont inséré dans les questions des captures d'écran renvoyant à la partie de la vidéo où les apprenants peuvent trouver la réponse.

64 L'activité 4 correspond, quant à elle, à la production finale du scénario, et se présente donc différemment des autres.

Figure 10 – Capture d'écran de la consigne de l'activité 4.



65 Dans la consigne de la production clôturant la séquence, nous retrouvons les différents éléments de la mise en discours et de la mise en média déjà observés : des exclamatives, des caractères en gras, des éléments surlignés, des liens hypertextes (avis d'internautes, groupe Facebook) ainsi que différentes émoticônes. Il est également intéressant de noter la reprise par allusion aux différentes activités du scénario afin, à nouveau, de resituer l'activité en question dans l'ensemble du scénario.

66 Au terme de l'étude des consignes de ce scénario, nous remarquons que l'espace d'exposition discursive des apprenants est bien balisé, avec une "invitation" à publier dans le forum et dans le groupe Facebook. Plus largement, les espaces d'expression des apprenants dans Moodle sont bien définis et conçus exclusivement par les apprentis tuteurs. Autrement dit, dans cet environnement les apprenants "subissent" ou en tout cas reçoivent les consignes sans pouvoir les négocier. En outre, nous pouvons dire que ce que les apprentis tuteurs produisent sur Moodle relève bien de ce que Paveau désigne comme "un document numériqué".

> Un document numériqué est produit nativement en ligne, sur un site, un blogue ou un réseau social, tout lieu numérique accueillant de la production de discours. Il présente des traits de délinéarisation du fil de discours, d'augmentation énonciative, de technogénéricité et de plurisémioticité (Paveau, 2015a : 7).

67 Ainsi, nous retrouvons la délinéarisation dans les hyperliens et la mise en rubriques par activités et ressources. L'augmentation énonciative vient du fait que l'un ou l'autre des

apprentis tuteurs sans distinction est venu enrichir ce discours. Enfin, il est question de plurisémioticité par les variations de l'écrit (couleur, gras, surlignages, etc.) ainsi que les nombreuses images, émoticônes et vidéos incrustées dans le scénario. Ainsi, au terme de l'étude des consignes de ce scénario sur Moodle, nous nous proposons de définir le travail effectué par ces deux tuteurs, dans la continuité des catégories proposées par Develotte (2006), comme un véritable travail de "mise en discours numérique". Dans notre cadre, nous pouvons donc affirmer que les éléments que l'on vient de lister (délinéarisation, augmentation énonciative, plurisémioticité) sont des affordances perçues par les apprentis tuteurs comme pertinentes pour la réalisation de la régulation pédagogique de la consigne. En ce sens, ce binôme fait preuve de compétences alliant la structuration pédagogique du scénario ainsi que son explicitation en s'appuyant sur différents registres sémiotiques à travers les possibilités offertes par la plateforme. En bref, le binôme possède et déploie des compétences techno-sémio-pédagogiques concernant la régulation pédagogique de la consigne.

4.1.2. Les consignes dans Adobe Connect

68 Dans le document de préparation des sessions de tutorat synchrone dans l'environnement Adobe Connect, l'on peut noter que Cécile et Valentin ont préparé une trame globale comportant cinq activités (annexe 2) :

- activité 1 : la rencontre (5/10min) ;
- activité 2 : introduction (2 min) ;
- activité 3 : les espaces naturels sauvages protégés, la ville de Marseille et le Parc National des Calanques (30min) ;
- activité 4 : la ville de Marseille et l'activité industrielle environnante, l'usine de Gardanne et la pollution aux boues rouges (10min) ;
- activité 5 : auto-évaluation.

69 Si nous nous penchons sur l'activité 3, par exemple, nous pouvons observer que les apprentis tuteurs, dans leur fiche d'activité, prévoient tout d'abord un bref échange d'informations permettant de contextualiser le document qu'ils comptent soumettre aux apprenants (le logo des Parcs Nationaux de France).

> 1 – Échange d'informations (3min)
> Vous connaissez Marseille ? Vous savez qui est son maire ? Vous êtes déjà venus ici ? Vous savez que la ville de Marseille se situe dans le périmètre d'un parc protégé : le Parc national des Calanques ?

70 Suivi de questions :

> 2 – Observez bien l'emblème des parcs nationaux français et décrivez-le : quelle forme a l'emblème ? De quels éléments est composée l'image ? Que symbolisent ces éléments ? (3min)

71 Les deux apprentis tuteurs ont mis en œuvre leur plan au cours de deux sessions dans Adobe Connect. La première session s'est déroulée avec un seul apprenant (le deuxième apprenant ayant rapidement quitté la session suite à des problèmes techniques personnels), la deuxième session s'est déroulée avec quatre apprenants.

72 Durant la première session, au moment de réaliser l'activité, nous observons que lors de l'explication de la consigne à l'apprenant, les apprentis tuteurs se trouvent face à la

nécessité, non prévue, de guider l'apprenant du point de vue technique, notamment sur la manière de télécharger un document déposé sur la plateforme par les apprentis tuteurs [9].

> Valentin : et jack dis-moi est-ce
> Jack : oui
> Valentin : est-ce que tu tu vois le document qui est : euh qui est en bas à gauche
> Jack : ah je: ++ comment tu je je euh je je v- + comment je je l'ouvre je
> Valentin : je pense qu'il faut cliquer deux fois dessus
> (5 sec)
> Jack : si je si je je dis transférer le fichier qu'est-ce que ça veut dire
> Valentin : euh ça veut dire euh vous tu nous envoies le fichier mais si tu cliques dessus je pense que c'est ça ouvre le fichier
> (2 sec)
> Jack : télécharger le
> Valentin : voilà télécharger le oui c'est ça
> Jack : oui ça + ça veut dire quoi
> Valentin : ça veut dire : vous ré- vous récupérez le fichier et: on va discuter après de ce qu'il y a à l'intérieur
> Jack : donc si je -sons je je je ferai télécharger oui/
> Valentin : oui c'est ça

73 Avant tout, nous observons que la consigne technique engendre ici une explication lexicale sur le mot "télécharger". De plus, une fois les questions techniques résolues, l'analyse de la suite de l'interaction montre que la consigne telle qu'elle a été prévue dans le document des apprentis tuteurs n'est pas exécutée. En effet, une fois que l'apprenti tuteur a expliqué ce qu'était l'image envoyée (le logo des parcs nationaux), c'est une conversation qui s'organise à l'initiative de l'apprenant et en partie à partir des informations qu'il apporte, par exemple sur les parcs nationaux britanniques.

74 Ainsi, dans une attitude proactive, l'apprenant se saisit des possibilités offertes par le duplex alloué par les apprentis tuteurs afin de poser de nombreuses questions qui font de lui l'initiateur principal des échanges. Dans la réalisation des consignes dans Adobe Connect, les apprentis tuteurs sont donc confrontés à la problématique de devoir trouver une manière pour, d'une part, ne pas décourager les prises de parole de la part de l'apprenant, et d'autre part, arriver à structurer la conversation pour atteindre les objectifs pédagogiques, notamment en termes de traitement du contenu prévu. En d'autres termes, dans les échanges analysés dans Adobe Connect, nous assistons à une négociation, à une co-construction de la structuration de l'échange. Cela se traduit parfois par une stratégie d'élaboration de consignes que nous définirions "conversationnelle", consistant à rendre la structuration et les consignes sous la forme de questions apparemment anodines, comme dans une conversation. Ainsi, par exemple, lors de la première session, les apprentis tuteurs, face à la prise de parole conséquente de la part des deux apprenants en début de session, décident de passer de l'activité 1 à l'activité 3. Pendant les premières phases de la session, les apprentis tuteurs prennent connaissance des parcours de vie des apprenants et de leur rapport à la langue française et à la France. À un moment de la conversation, après qu'une apprenante dit qu'elle a passé une partie de sa vie professionnelle dans une région de France, Cécile glisse la question : "et est-ce que vous, vous êtes déjà venus à Marseille ?". L'apprentie tutrice profite donc du sujet de l'échange – les voyages des apprenants en France – pour poser une question qui, à première vue, fait partie de l'échange même. En réalité, cela s'avère

une manière habile, "conversationnelle", de structurer l'activité et de ramener la conversation vers le sujet attendu. Il s'agit donc d'une adaptation de la consigne, qui n'est plus formulée avec des impératifs et des infinitifs, mais avec des questions intégrées à l'échange. Cette hypothèse est appuyée par deux observations : d'une part, la "question-consigne" étant ignorée dans un premier temps, elle est répétée par l'autre apprenti tuteur environ une minute plus tard. D'autre part, tant dans l'entretien que dans la synthèse, l'apprentie tutrice explicite cette démarche :

> (dans Adobe Connect) donc il y a une part d'improvisation qui est beaucoup plus grande et donc d'adaptation et d'écoute, j'trouve que ça fait une différence mais c'est comme dans une salle de cours en fait, entre ce qu'on a prévu et qui se passe, y'a une marge de enfin y'a un écart possible et il faut pouvoir s'adapter (entretien de Cécile).

75 On observe donc que dans le cadre d'un tutorat en ligne synchrone, la séance se prépare à la manière de l'écriture d'un film : une fois le thème défini, les différentes étapes sont séquencées, minutées. Vient ensuite l'écriture de la continuité dialoguée, c'est-à-dire la manière dont les apprentis tuteurs envisagent que le dialogue va s'engager entre eux et les apprenants : les consignes sous la forme d'interrogatives puis d'impératives. Cependant le déroulé des sessions montre que l'exercice relève davantage du théâtre d'improvisation. En effet, les apprentis tuteurs doivent non seulement s'adapter aux difficultés techniques qu'eux-mêmes ou les apprenants rencontrent mais également aux désirs d'apprenants adultes comme Cécile l'explique dans sa synthèse réflexive.

> Nous avons senti que la motivation de [Jack] était principalement de pouvoir interagir avec des locuteurs francophones alors que de notre côté nous voulions mettre en place avec lui la séance pédagogique que nous avions préparée. Nous avons alors intuitivement préféré laisser place à de la conversation improvisée tout en ramenant [Jack], progressivement et parfois sans succès, vers la trame du cours prévu (synthèse de Cécile).

76 Ainsi, dans Adobe Connect, on constate aisément que la consigne est formulée en fonction de l'exploitation des caractéristiques techniques de la part non seulement des apprentis tuteurs, mais aussi des apprenants, ce qui résulte en une dynamique de négociation et de redéfinition de la stratégie de formulation de la consigne avec l'intégration de la dimension d'accompagnement technique, d'une part, et de ce que nous avons appelé une "formulation conversationnelle", d'autre part. Les compétences techno-sémio-pédagogiques relevant de la réalisation de la consigne dans cet environnement intègrent donc non seulement des éléments de planification et structuration de l'activité, comme c'était le cas dans la plateforme, mais aussi des éléments relevant de la négociation interactionnelle.

4.1.3. Synthèse pour les consignes

77 À la fin de notre analyse portant sur les consignes, nous pouvons noter que dans la réalisation de ce type de régulation pédagogique dans les deux environnements Moodle et Adobe Connect, nous n'avons repéré que des différences. Les consignes dans Moodle sont caractérisables par une réflexion sur la mise en média et la mise en rubriques ainsi que par un fort balisage de l'espace de parole des apprenants. Dans Moodle, nous avons trouvé une superposition avec la catégorie des explicitations et nous n'avons repéré aucune indication technique relative à la prise en main de l'environnement par les

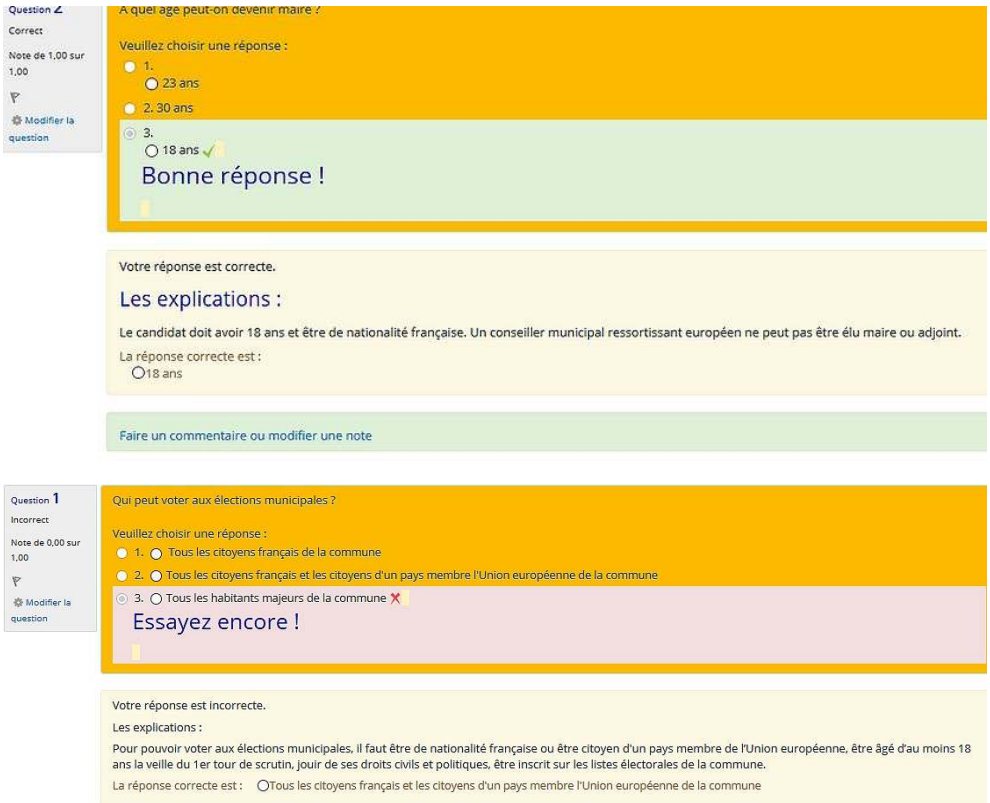
apprenants. Les consignes dans Adobe Connect s'opposent à cela point par point : elles ne font pas l'objet d'une réflexion préalable en termes d'affordances à mobiliser ; la consigne initialement prévue est réadaptée, d'une part, en fonction des questions techniques soulevées par les apprenants et, d'autre part, en relation à la prise d'initiative possible et constatée de la part des apprenants. En résumé, nous ne trouvons aucun point de convergence pour ce type de régulation pédagogique : la consigne est entièrement adaptée et réalisée par les spécificités des affordances dans les deux environnements. En d'autres termes, les compétences techno-sémio-pédagogiques relatives à la régulation pédagogique offerte par la consigne sont différentes et entièrement spécialisées en fonction de l'environnement, du moins pour le binôme analysé.

4.2. Les feedbacks

4.2.1. Les feedbacks dans Moodle

78 En ce qui concerne la production de feedbacks dans Moodle, notre analyse nous a amenés avant tout à faire une distinction entre les feedbacks automatiques et les feedbacks manuels. Par "feedbacks automatiques" nous nous référons à toute forme d'aide multimédia conçue par les apprentis tuteurs de manière à être générée automatiquement suite à une action des apprenants (Boneau & Eisenbeis, 2010). Dans notre corpus, ces feedbacks se trouvent exclusivement dans l'activité "test" de Moodle, alors que les feedbacks que nous appellerons "manuels" se trouvent dans des "tests" (dans le cas de questions ouvertes) mais aussi dans des échanges de forum. Voici deux exemples de feedback automatique.

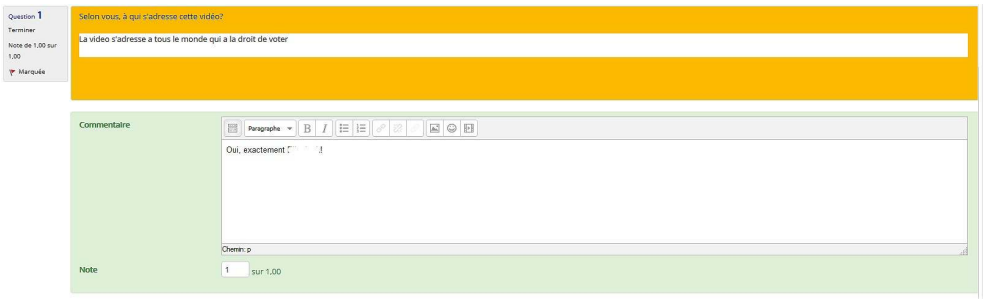
Figure 11 – Captures d'écran de deux feedbacks automatiques sur Moodle.



79 Dans la conception des activités de compréhension des documents authentiques, nous pouvons constater que les apprentis tuteurs s'approprient la possibilité de donner des feedbacks automatiques en faisant une affordance. De plus, les apprentis tuteurs complètent le feedback avec des "explications", dans les encadrés jaunes de la figure 12, permettant d'enrichir le message automatique de la plateforme. Dans les deux cas du feedback positif et négatif, les apprentis tuteurs paramètrent le feedback pour qu'il soit fourni une fois que l'apprenant aura répondu à toutes les questions. Nous n'avons pas d'indication pour comprendre si cela est un choix par défaut ou si, au contraire, il s'agit d'un vrai choix par rapport à d'autres options comme celle de paramétrer un feedback négatif indirect[10] suite à une réponse erronée de la part des apprenants.

80 En ce qui concerne les questions ouvertes, les apprentis tuteurs ont dû opérer un feedback manuel. Celui-ci pouvait être "minimaliste" dans le cas d'un feedback positif consistant en la seule attribution des points pour la bonne réponse et sans ajout de commentaire. Le feedback était, au contraire, plus construit dans le cas où il y avait des commentaires à la réponse de l'apprenant (Figure 12).

Figure 12 – Capture d'écran d'un feedback manuel dans un quiz.



81 Dans cet exemple, plusieurs observations sont possibles concernant la mise en discours. Avant tout, nous pouvons noter que le feedback est en partie négatif puisque l'information fournie dans la réponse de l'apprenante n'est que partielle. Dans son feedback, l'apprenti tuteur ouvre avec une salutation suivie du prénom de l'apprenante. Notons que ce procédé est mis en place seulement dans le cas de feedbacks négatifs, alors que pour les feedbacks positifs le message peut se réduire à "Oui, tout à fait :)". Ensuite, le message de feedback met en valeur le côté positif de la réponse de l'apprenante, avec un "oui" renforcé par "c'est exact" suivi d'un point d'exclamation. La partie négative du feedback est adoucie par un "peut-être", qui pourrait éventuellement reprendre le "peut-être" de la réponse de l'apprenante. Le "aussi" indique d'ailleurs que l'information manquante ne remet pas en cause la justesse de celle apportée dans la réponse. Enfin, nous pouvons noter la forme interrogative, visant, selon nous, à adoucir davantage la remarque plutôt qu'à poser une vraie question.

82 De manière générale, les feedbacks positifs ont été assez courts dans la plateforme Moodle. Au contraire, les deux apprentis tuteurs ont apporté un certain soin à l'élaboration des feedbacks négatifs, notamment par des stratégies d'adoucissement relevant de la mise en discours, avec des utilisations ponctuelles relevant de la mise en média avec l'introduction d'émoticônes. Ces observations sont éclairées par les propos de l'un des apprentis tuteurs.

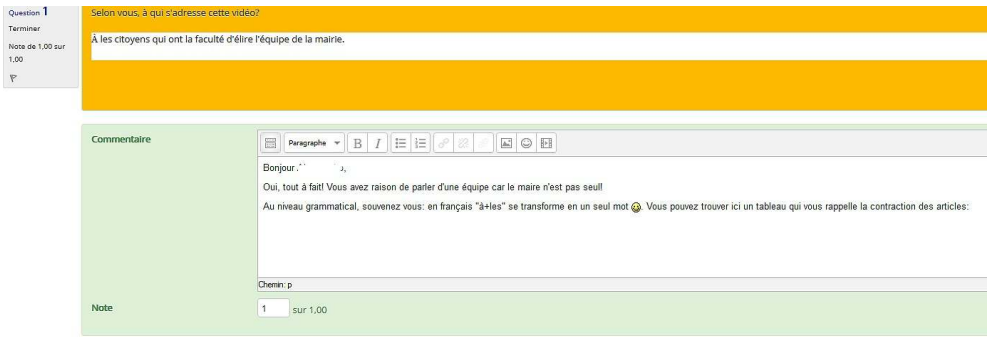
> Les premiers retours que nous avons effectués ont donc été de l'ordre du **renforcement positif.** Ils nous ont permis d'installer une relation de

> confiance et de bienveillance avec les étudiants. Nous avons éprouvé le besoin d'établir avec eux des **contacts chaleureux et personnalisés**, et nous avons eu recours pour cela à l'utilisation de leurs prénoms, et à l'usage des smileys et de points d'exclamation. **Nous n'avons pas à ce stade-là pris en compte l'aspect formel de leurs productions**, nous les avons **encouragés, rassurés, en validant leurs réponses sur le contenu**, et parfois, par de nouvelles questions, nous les avons invités à poursuivre le développement de leur opinion (synthèse réflexive de Cécile, nous soulignons).

83 Comme rapporté par l'apprenti tuteur, et comme nos analyses le confirment, dans un premier temps, les feedbacks négatifs ne portent que sur des éléments de contenu, autrement dit de compréhension des documents et, dans le cas des messages sur forum, d'arguments avancés. Cette caractéristique des régulations pédagogiques est donc une stratégie élaborée par les apprentis tuteurs pour soigner la présence sociale dans les premières phases de la télécollaboration.

84 La dynamique change dans la suite de la télécollaboration, comme le montre l'exemple de la figure 13.

Figure 13 – Capture d'écran d'un feedback négatif dans un quiz.



85 Dans cet exemple de feedback négatif, nous retrouvons la plupart des observations faites précédemment : ouverture du message par une salutation suivie du prénom de l'apprenant en question ; valorisation des éléments positifs de la réponse avec une exclamation ; utilisation d'une émoticône. Ce qui est nouveau, c'est la focalisation sur la forme. Le feedback négatif est ici indirect dans la mesure où l'apprenti tuteur ne donne pas tout de suite la bonne réponse mais essaie de donner des indications permettant à l'apprenant de s'auto-corriger. Notons que parmi ces éléments il y a un lien hypertextuel devant renvoyer probablement vers un tableau concernant les articles contractés. Néanmoins, l'apprenti tuteur n'arrive pas à réaliser son intention pédagogique et le lien hypertextuel n'est pas intégré dans son feedback. Nous sommes, dans ce cas, face à un "raté" de la mise en média.

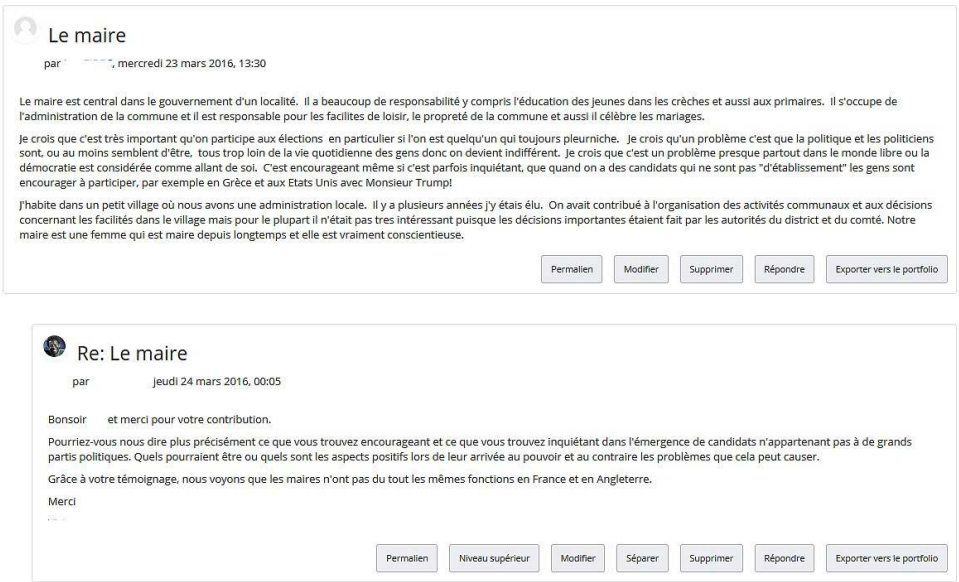
86 Les données réflexives nous aident à nouveau et mettent en lumière la raison de l'apparition de feedbacks négatifs sur la forme.

> On peut constater une évolution de notre type de retours une fois la session synchrone passée. C'est en effet à partir de cette date que les premières alertes apparaissent, comme si la rencontre physique avait marqué une étape dans la relation et avait contribué à légitimer les feedbacks possibles sur les erreurs, qui apparaissent sans doute comme plus menaçants pour la face. Les rétroactions grammaticales vont donc apparaître après la tenue de notre session par visioconférence (synthèse réflexive de Cécile).

87 Cette citation non seulement éclaire, dans une perspective émique, la dynamique de l'apparition des feedbacks négatifs portant sur la forme, mais elle nous permet également de constater des rapports systémiques entre les échanges dans les deux environnements. En effet, l'apparition de ces feedbacks négatifs dans Moodle est strictement liée à la rencontre en face à face dans Adobe Connect.

88 Enfin, pour terminer sur les feedbacks dans Moodle, l'exemple présenté à la figure 14, extrait d'un forum de discussion, représente des traits récurrents des feedback positifs manuels.

Figure 14 – Capture d'écran de feedback manuel positif dans un forum.



89 Dans cet exemple, nous retrouvons une valorisation de la contribution qui passe par un remerciement en début de message et par un constat de ce que la contribution permet à la fin, introduit par "grâce à". Notons aussi en passant le vouvoiement, probablement dû à la différence d'âge. Enfin, Valentin incite (sans succès) l'apprenant à s'engager davantage dans l'échange à l'aide de plusieurs questions qui positionnent l'autre en tant qu'expert.

4.2.2. Les feedbacks dans Adobe Connect

90 Dans Adobe Connect, nous avons pu repérer tant des feedbacks positifs que des feedbacks négatifs. Les feedbacks positifs sont majoritairement réalisés par des ostensions mimo-gestuelles et éventuellement paraverbales de la part des apprentis tuteurs, tel un oui de la tête accompagné d'une vocalisation "hum-hum". Ces feedbacks s'apparentent donc à ce qu'en analyse conversationnelle on appelle des procédés régulateurs (Kerbrat-Orecchioni, 1998). Néanmoins, l'analyse conversationnelle décrit l'utilisation de procédés régulateurs dans des conversations "entre natifs", où la situation de communication ne donne pas à un interlocuteur un statut de garant de la correction formelle des énoncés des autres. Au contraire, dans les échanges que nous étudions la situation donne ce statut de garant de la forme aux apprentis tuteurs. Par conséquent, un "hum-hum" ne peut pas être considéré seulement comme un régulateur (c'est-à-dire, un procédé qui signale la bonne compréhension des propos), mais il entre dans la régulation de l'activité pédagogique

(Dejean & Sarré, 2017 : 153), voire il confirme la justesse des énoncés des apprenants (Chaudron, 1988 : 133).

91 En ce qui concerne les feedbacks négatifs, l'extrait suivant montre bien l'orchestration de la multimodalité en jeu dans Adobe Connect.

> Valentin : XX
> Jack : presque partout quand quand_on voyage + on va toujours trouver euh : évidence d'un homme + de quelqu'un
> Valentin : ah
> Jack : a déj- a y déjà visité y a déjà visité
> Valentin : oui oui là partout où on part on : /on a, aura, il y aura/ toujours la trace de l'homme/
> Jack : oui il y a toujours la trace de l'homme exactement

92 L'échange débute avec un chevauchement qui constitue une compétition pour la prise de parole. C'est l'apprenti tuteur qui finalement laisse la parole à l'apprenant, en se tournant momentanément ailleurs, modifiant tant sa posture que la direction de son regard. Il reporte ensuite son regard vers l'écran, où se trouve l'image de son interlocuteur, au moment où ce dernier produit une brève pause intra-tour. Il remet entièrement son visage dans le cadre de la caméra ensuite, lors d'une hésitation de Jack. Cette hésitation est interprétable comme un moment d'auto-structuration de l'interlangue de l'apprenant et plus particulièrement de recherche lexicale. Cela est visible non seulement par le paraverbal "euh", mais également par ce que l'on pourrait appeler un "*doing thinking*" (Reichert & Liebscher, 2012 ; Cappellini, 2014b), autrement dit un regard détourné momentanément, en concomitance du paraverbal "euh", et enfin par une immobilité momentanée de la main droite de Jack, qui produit des gestes (principalement des battements, mais aussi un métaphorique) pendant le reste de la prise de parole. Du point de vue de l'apprenti tuteur, cet ensemble transmodal (Cappellini, 2014a) permet de comprendre que l'apprenant est face à une difficulté et que cette difficulté concerne un élément lexical. De plus, par la production du paraverbal "euh", l'apprenant signale qu'il n'est pas en train de produire un point de transition potentielle (Sacks et al., 1974), ce qui est compris et accepté par Valentin, qui reste dans une position d'écoute manifeste. Dans la suite de son tour de parole, Jack utilise le mot "évidence" probablement par un phénomène de transfert de l'anglais. Jack continue ensuite son tour de parole en produisant une paraphrase pour mieux expliquer ce qu'il veut dire. Cette paraphrase semble superflue compte tenu du régulateur "ah", produit par Valentin en chevauchement et avec un mouvement vertical de la tête. Notons que si la dernière partie du tour de parole de Jack contient aussi une erreur par rapport au français standard ("quelqu'un y a déjà visité"), Valentin concentre son feedback sur le mot qui a posé initialement question : "évidence". Il commence par acquiescer verbalement, ce qui peut être interprété soit comme le fait de souscrire à l'opinion de Jack, soit comme un signal de compréhension. Ensuite, Valentin reformule le propos de Jack en utilisant le mot "trace", traduction de l'anglais "*evidence*". Cette reformulation n'est pas opérée avec une mise en relief particulière de cette donnée lexicale. En revanche, Valentin produit une intonation montante qui indiquerait une demande de confirmation. Ceci expliquerait le fait que Jack introduit son dernier tour de parole par un "oui" et le termine par un "exactement", afin de signifier la bonne compréhension de ses propos par Valentin. De plus, dans cette confirmation, Jack reprend à son compte le mot proposé par Valentin, en reprenant presque à l'identique l'énoncé de Valentin, le seul changement étant le temps verbal.

93 Cet extrait est représentatif d'une grande partie des feedbacks, positifs et négatifs, que nous avons trouvés dans notre corpus pour trois raisons. Premièrement, l'on peut observer la multimodalité à l'œuvre dans les feedbacks, qui passe, pour le binôme observé, par l'exploitation des modalités vidéo et audio, mais non par l'utilisation d'autres modalités comme celle du clavardage, contrairement à d'autres corpus similaires (Vidal & Wigham, 2017). Deuxièmement, dans les feedbacks, les apprentis tuteurs élaborent systématiquement une mise en valeur des propos des apprenants sur le plan des contenus. Troisièmement, l'extrait montre bien comment la focalisation sur la forme est strictement liée à celle sur le sens, autrement dit comment le feedback est lié à la communication et à l'intercompréhension. Dans le cas du feedback positif aussi, cela passe parfois par des paraphrases produites par les apprentis tuteurs. Parmi les autres formes de feedback négatif, nous avons également repéré des réponses explicites à des demandes de confirmation de la part des apprenants, qui produisent des intonations montantes dans les tours de parole moins pour demander confirmation de l'acceptabilité de leurs arguments que pour demander un retour sur la forme de leurs énoncés.

94 C'est peut-être à cause de ce lien strict entre communication et feedback que les apprentis tuteurs ne semblent pas se rendre compte qu'ils produisent des feedbacks.

> **Nous n'avons effectué que très peu de retours formels, de type alerte** : aucune correction phonétique, pas de correction grammaticale, et certaines sollicitations de [Jack] ne sont parfois pas entendues/perçues/traitées. De même, dans cette interaction pédagogique, peu de séquences latérales ont lieu, et **c'est uniquement dans les situations de sollicitation lexicale**, par l'usage de l'apprenant de la langue 1, que nous proposons une correction. Nous étions effectivement préoccupés par et focalisés sur le bon déroulement des échanges. (Extrait de la synthèse de Cécile. Nous soulignons.)

95 Dans cet extrait, l'on peut bien noter que, d'après l'apprentie tutrice, un feedback négatif sur la forme n'a été produit qu'en cas de sollicitation de la part des apprenants. Or, l'extrait analysé précédemment montre bien un exemple de feedback négatif sans sollicitation de l'apprenant. Cela nous amène à formuler l'hypothèse que les ostensions que nous avons analysées comme étant des feedbacks ne sont pas pertinentes pour les apprentis tuteurs en tant que démarches facilitant l'apprentissage. Cela pose question pour le cadre de la formation des apprentis tuteurs car il est, à notre sens, important d'arriver à une telle prise de conscience.

4.2.3. Synthèse concernant les feedbacks

96 Après ces deux analyses distinctes, nous pouvons dresser des observations concernant les différences et les similarités dans la réalisation des feedbacks selon l'environnement. En ce qui concerne les différences, l'on peut noter que dans l'environnement Moodle les feedbacks négatifs produits sont conscients et que la centration initiale sur le seul contenu présente un caractère stratégique. Au contraire, les feedbacks négatifs produits dans l'environnement Adobe Connect, pour la plupart sous la forme de reformulations avec une dimension communicative, ne sont pas conscients chez les apprentis tuteurs, qui n'en perçoivent donc pas la pertinence du point de vue pédagogique.

97 En ce qui concerne les points communs, nous avons pu noter la réalisation de feedbacks "minimalistes" dans le cas des feedbacks positifs. Cela a pris la forme de l'attribution de

points dans l'activité "test" de l'environnement Moodle et de procédés conversationnels régulateurs dans l'environnement Adobe Connect. Toujours dans les points communs, nous avons pu voir que les apprentis tuteurs passent systématiquement par une mise en valeur des réponses des apprenants, mise en valeur qui est accompagnée par une demande de développement dans le cas des feedbacks positifs et par une demande de révision ou d'explicitation dans le cas des feedbacks négatifs. Enfin, une dernière caractéristique commune aux réalisations des feedbacks dans les deux environnements est une centration principalement sur le contenu, ce qui est à mettre au compte de la volonté de soigner la dimension socio-affective des échanges, du moins dans un premier temps.

5. Conclusions

98 Nous pouvons à présent reprendre les trois ensembles de questions que nous nous sommes posées et leur apporter des réponses.

99 Les analyses ont montré un éventail assez large de réalisations de régulations pédagogiques en fonction des affordances perçues et mobilisées par les apprentis tuteurs. Parmi ces affordances, nous avons noté dans Moodle celles qui relèvent de la mise en discours (telle l'alternance de formes exclamatives et interrogatives dans le titre des activités), de la mise en média (telle la présence d'images et les variations de taille et de couleur du texte) et de la mise en rubriques (telle la structuration interne de chaque activité). Dans cet environnement, nous avons également relevé des "ratés" (tel le lien hypertextuel absent pour un tableau grammatical), qui sont à mettre en relation notamment avec le fait que nous avons observé l'action de tuteurs en formation. Dans Adobe Connect, les affordances ayant permis et contraint les régulations pédagogiques ont été davantage liées à la multimodalité de la parole (mode verbal, mimiques, posture, etc.) et au duplex allouant une plus grande liberté d'expression aux apprenants et résultant en des consignes "conversationnelles".

100 Pour ce qui est des dynamiques interactionnelles communes aux différents environnements, en ce qui concerne les consignes il n'y en a pas. Autrement dit, la réalisation des consignes est très strictement liée aux spécificités de chaque environnement dans notre corpus d'étude. Nous avons cependant pu constater des similarités en ce qui concerne les feedbacks, positifs et négatifs. Ainsi, nous avons repéré des réalisations que nous avons qualifiées de "minimalistes" dans le cas des feedbacks positifs. Nous avons également noté une mise en valeur systématique des propos des apprenants, commune d'ailleurs non seulement aux environnements, mais aussi aux feedbacks positifs et négatifs. Enfin, une centration principalement sur le contenu est visible dans les feedbacks dans les deux environnements. En ce qui concerne les relations systémiques entre environnements du dispositif pédagogique, nous avons également relevé que l'apparition de feedbacks négatifs portant sur la forme et non sur le contenu dans Moodle est liée, dans la perspective des apprentis tuteurs, à la rencontre en face à face dans Adobe Connect.

101 En ce qui concerne, enfin, le caractère conscient des réalisations des régulations pédagogiques, nous avons constaté que les apprentis tuteurs sont largement conscients de leurs actions et qu'ils mobilisent stratégiquement les différentes affordances pour réaliser leurs actions. La seule exception que nous avons notée est celle des feedbacks, notamment positifs, dans Adobe Connect, qui ne sont pas explicités dans les données

réflexives dont nous disposons. Nous avons fait l'hypothèse que les apprentis tuteurs ne perçoivent pas la pertinence pédagogique de ces actions car elles sont liées à la dynamique de communication. Nous prendrons donc en considération cette observation pour modifier le dispositif pédagogique afin d'améliorer l'accompagnement de la réflexion des apprentis tuteurs.

102 Les résultats que nous avons présentés sont strictement liés au binôme d'apprentis tuteurs que nous avons étudié ainsi qu'aux apprenants avec lesquels ils ont travaillé. En ce sens, ils ne sauraient avoir une quelconque prétention de généralisation en l'état. Des études en cours sur d'autres binômes de tuteurs devraient nous permettre de confirmer ou infirmer ces résultats.

103 Enfin, notre étude avait pour ambition de construire une assise épistémologique et méthodologique pour l'étude des compétences techno-sémio-pédagogiques telles qu'elles sont mobilisées dans des environnements différents. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur une articulation entre le modèle inférentiel de la communication développé dans le cadre de la théorie de la pertinence (Sperber & Wilson, 1986) et l'approche écologique fondée sur la notion d'affordance (Gibson, 1979 ; van Lier, 2004). À partir de cette articulation, nous avons étudié les réalisations des intentions pédagogiques en termes de régulations pédagogiques. Cette articulation s'est montrée opératoire pour saisir la mobilisation des affordances dans différents environnements à partir des mêmes régulations pédagogiques et, par là, pour pouvoir comparer ces réalisations, afin de dégager ce qui est spécifique à un environnement et ce qui est commun aux actions dans différents environnements. Autrement dit, en partant de l'observation des régulations pédagogiques, cette articulation nous a permis d'aller au-delà de l'observation des actions à travers les affordances d'un seul environnement et d'adopter une vision plus systémique des actions dans des environnements différents.

104 Cette assise épistémologique nous semble importante dans les cadres plus larges de la recherche sur le tutorat en ligne et de la formation de formateurs en langues. En effet, à notre connaissance, d'une part, les modèles de compétences des formateurs intégrant les Tic – et a fortiori les modèles de compétences des formateurs en ligne – qui ont été avancés sont des modèles abstraits avec une portée programmatique (Dooly, 2010, 2016 ; Guichon 2012a, Hampel & Stickler, 2005, 2015, entre autres) et, d'autre part, les études empiriques sur les compétences des formateurs de langues en ligne portent toujours sur un seul type d'environnement (la littérature sur le F1L[11], Hampel & Stickler, 2012 ; Shi et al., 2017, entre autres). Dans ce contexte, le cadre méthodologique que nous développons dans cette étude devient une porte d'entrée possible dans l'observation des compétences techno-sémio-pédagogiques. En effet, si l'on entend par compétences (techno-sémio-pédagogiques) la capacité de réaliser et d'adapter des régulations pédagogiques à différents environnements, un outil méthodologique comme celui mobilisé dans cette étude permet de formuler des observations transversales aux différents environnements, donc concernant la compétence des (apprentis) tuteurs. Plus encore, il nous permet de comprendre les liens systémiques des interactions dans les différents environnements d'un dispositif, comme, dans la présente étude de cas, l'apparition de feedbacks négatifs portant sur la forme dans la plateforme asynchrone après le déroulement d'une interaction par webconférence. Il s'agira donc pour nous d'appliquer à l'avenir cette démarche à des corpus d'études plus diversifiés.

BIBLIOGRAPHIE

Arnold, N. & Ducate, L. (2015). "Contextualized Views of Practices and Competencies in CALL Teacher Education Research". *Language Learning & Technology*, vol. 19, n° 1. pp. 1-9. http://llt.msu.edu/issues/february2015/commentary.pdf

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Blanche-Benveniste, C. & Jeanjean, C. (1987). *Le français parlé - Transcription & édition*. Paris : Didier Érudition.

Bommier-Pincemin, B. (1999). "Caractérisation d'un texte dans un corpus : du quantitatif vers le qualitatif", § A. "Définir un corpus". *Diffusion ciblée automatique d'informations : conception et mise en œuvre d'une linguistique textuelle pour la caractérisation des destinataires et des documents*. Thèse de doctorat, université Paris IV Sorbonne. pp. 415-427.

Boneau, I. & Eisenbeis, M. (2010). "Comprendre un cours universitaire en FLE *Cap-Univ*. Modules multimédia d'aide à l'intégration linguistique des étudiants". In Cadet, L., Goes, J. & Mangiante, J.-M. (dir.). *Langue et intégration - Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*. Bruxelles : Peter Lang. pp. 237-252.

Bourdet, J.-F. (2006). "Construction d'un espace virtuel et rôles du tuteur". *Le français dans le monde – Recherches et applications,* n° 40. pp. 32-43.

Bourguignon, C. (2006). "De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures". *Synergies Europe*, n° 1. pp. 58-73. Disponible en ligne : https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf

Cappellini, M. (2013). "Un forum de discussion en ligne pour le développement de la compétence communicative interculturelle". *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 25. pp. 27-42. Disponible en ligne : http://hal.univ-lille3.fr/hal-01307951/document

Cappellini, M. (2014a). *Modélisation systémique des étayages dans un environnement de tandem par visioconférence pour le français et le chinois langues étrangères - Une étude interactionniste et écologique du soutien au développement de la compétence de communication*. Thèse de doctorat, université Lille 3 SHS.

Cappellini, M. (2014b). "Affordances et positionnements d'expertise dans un tandem par visioconférence". In Colon de Carvajal, I. & Ollagnier-Beldame, M. (dir.). *Actes du colloque Interactions Multimodales par Écran 2014*. pp. 28-40. Disponible en ligne : http://hal.univ-lille3.fr/hal-01307972/document

Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms*. Cambridge : Cambridge University Press.

Combe Celik, C. (2010). *Pratiques discursives dans une formation en ligne à la didactique du français langue étrangère*. Thèse de doctorat, université Stendhal-Grenoble 3.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Coste, D. (2004). "De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue". In Auchlin, A, Burger, M., Filliettaz, L., Grobet, A, Chler, J., Perrin, L., Rossari, C. & de Saussure, L. (dir.). *Structures et discours - Mélanges offerts à Eddy Roulet*. Québec : Éditions Nota Bene. pp. 67-86.

Dausendschon-Gay, U. (2010). "La construction interactive d'objets". In Macaire, D., Narcy-Combes, J.-P. & Portine, H. (dir.). *Interrogations épistémologiques en didactique des langues.* Paris : Clé International. pp. 98-110.

Dejean, C. & Sarré, C. (2017). "Favoriser l'engagement interactionnel des apprenants dans les échanges synchrones". In Guichon, N. & Tellier, M. (dir.). pp. 152-184.

Denis, B. (2003). "Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ?". *Distances et savoirs*, vol. 1, n° 1. pp. 19-46. Disponible en ligne : https://ds.revuesonline.com/gratuit/DS1_1_19-46.pdf

Develotte, C. (2006). "Décrire l'espace d'exposition discursive dans un campus numérique". *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 40. pp. 88-100. Disponible en ligne : https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00151851/document

Develotte, C. (2012). "L'analyse des corpus multimodaux en ligne : état des lieux et perspectives". *SHS Web of Conferences*, vol. 1. pp. 509-525. Disponible en ligne : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00856522

Develotte, C., Guichon, N. & Kern, R. (2008)."'Allô Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ?' Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers le discours de ses usagers". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic),* vol. 11, n ° 2. pp. 129-156. https://alsic.revues.org/892

Develotte, C., Kern, R. & Lamy, M.-N. (dir.) (2011). *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel*. Lyon : ENS Éditions.

Develotte, C. & Mangenot, F. (2010). "Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues". *Distances et savoirs*, vol. 8, n° 3. pp. 345-359. https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-3-page-345.htm

Develotte, C., Mangenot, F. & Zourou, K. (2005). "Situated creation of multimedia activities for distance learners: motivational and cultural issues". *ReCALL*, vol. 17, n° 2. pp. 229-244.

Dooly, M. (2010). "Teacher 2.0". In Guth, S. & Helm, F. (dir.). *Telecollaboration 2.0*. Bern : Peter Lang. pp. 277-304.

Dooly, M. (2016). "'Please remove your avatar from my personal space': competences of the telecollaboratively efficient person". In O'Dowd, R. & Lewis, T. (dir.). *Online Intercultural Exchange. Policy, Pedagogy, Practice.* New York : Routledge. pp. 192-208.

Dooly, M. & Hauck, M. (2012). "Researching multimodal communicative competence in video and audio telecollaborative encounters". In Dooly, M. & O'Dowd, R. (dir.). *Researching Online Foreign Language Interaction and Exchange. Theories, Methods and Challenges*. Bern : Peter Lang. pp. 135-162.

Ducrot, O. & Schaeffer, J.-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil.

Équipe Delic (2004). *Recherches sur le français parlé*, n° 18. Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence.

Fuchs, C., Hauck, M. & Müller-Hartmann, A. (2012). "Promoting learner autonomy through multiliteracy skills development in cross-institutional exchanges". *Language Learning & Technology* , vol. 16, n° 3. pp. 82-102. http://llt.msu.edu/issues/october2012/fuchsetal.pdf

Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. London : Lawrence Erlbaum Associates.

Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au e-learning*. Paris : Presses universitaires de France.

Guichon, N. (2012a). *Vers l'intégration des Tic dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Guichon, N. (2012b). *Apprentissage des langues médiatisé par les technologies : contribution à l'épistémologie de la didactique des langues*. Dossier d'habilitation à diriger des recherches. Disponible en ligne : https://acedle.org/old/IMG/pdf/HDR_Nicolas_Guichon.pdf

Guichon, N. (2013). "Une approche sémio-didactique de l'activité de l'enseignant de langue en ligne : réflexions méthodologiques". *Éducation & didactique*, vol. 7, n° 1. pp. 101-116. http://educationdidactique.revues.org/1679

Guichon, N. & Drissi, S. (2008). "Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques". *Recherches en didactique des langues et cultures (RDLC) – Les cahiers de l'Acedle*, vol. 5. pp. 185-217. https://acedle.org/old/spip.php?article1021

Guichon, N. & Hauck, M. (2011). "Teacher education research in CALL and CMC: more in demand than ever". *ReCALL*, vol. 23, n° 3. pp. 187-199.

Guichon, N. & Tellier, M. (dir.) (2017). *Enseigner l'oral en ligne – Une approche multimodale*. Paris : Didier.

Hampel, R. & Stickler, U. (2005). "New skills for new classrooms: training tutors to teach language online". *Computer Assisted Language Learning*, vol. 18, n° 4. pp. 311-326.

Hampel, R. & Stickler, U. (2012). "The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online classroom". *ReCALL*, vol. 24, n° 2. pp. 116-137.

Hampel, R. & Stickler, U. (dir.) (2015). *Developing online language teaching. Research-Based Pedagogies and Reflective Practices*. New York : Palgrave Macmillan.

Hauck, M. (2010). "Telecollaboration: at the interface between multimodal and intercultural communicative competence". In Guth, S. & Helm, F. (dir.). *Telecollaboration 2.0.* Oxford : Peter Lang. pp. 219-244.

Herring, S. C. (2004). "Computer-mediated discourse analysis: an approach to researching online behavior". In Barab, S. A., Kling, R. & Gray, J. H. (dir.). *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. New York : Cambridge University Press. pp. 338-376.

Hubbard, P. (2008). "CALL and the future of language teacher education". *Calico Journal*, vol. 25, n ° 2. pp. 175-188.

Hubbard, P. & Levy, M. (2006). "Introduction". In Hubbard, P. & Levy, M. (dir.). *Teacher Education in CALL*. Amsterdam : John Benjamins. pp. 3-20.

Jacquinot-Delaunay, G. (2002). "Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence". In Guir, R. (dir.). *Pratiquer les TICE – Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*. Bruxelles : De Boeck. pp. 103-113.

Kaufmann, J.-C. (2008). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales – 1/ Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris : Armand Colin.

Ladage, C. (2016). "L'hybridation dans l'enseignement universitaire pour repenser l'articulation entre cours magistraux et travaux dirigés". *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur (Ripes)*, vol 32, n° 2. http://ripes.revues.org/1067

Lamy, M.-N. & Hampel, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. New York : Palgrave MacMillan.

Mangenot, F. (2013). "Les échanges en ligne comme secteur de pratiques et de recherches en ALAO : quelles problématiques, quelles évolutions ?" *Les Cahiers de l'ILOB,* vol. 5. pp. 3-21. Disponible en ligne : http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/Cahiers-Ilob.pdf

Müller-Hartmann, A. (2007). "Teacher role in telecollaboration: setting up and managing exchanges". In O'Dowd, R. (dir.). pp. 127-166.

O'Dowd, R. (dir.) (2007). *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language teachers*. Clevedon : Multilingual Matters.

Ollivier, C. (2012). "Approche interactionnelle et didactique invisible. Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 15, n° 1. http://alsic.revues.org/2402

Paveau, M.-A. (2015a). "Ce qui s'écrit dans les univers numériques – Matières technolangagières et formes technodiscursives". *Itinéraires.* 2014-1|2015. https://itineraires.revues.org/2313

Paveau, M.-A. (2015b). "L'intégrité des corpus natifs en ligne. Une écologie postdualiste pour la théorie du discours". *Cahiers de praxématique*, vol. 59. pp. 65-90. http://journals.openedition.org/praxematique/3359

Peraya, D. (2000). "Le cyberespace : un dispositif de communication et de formation médiatisées". In Alava, S. (dir.). *Cyberespace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation*. Bruxelles : De Boeck. pp. 17-44.

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, université de Mons-Hainaut et université Stendhal-Grenoble 3.

Reichert, T. & Liebscher, G. (2012). "Positioning the expert: Word searches expertise and learning opportunities in peer interactions". *The Modern Language Journal,* vol. 96, n° 4. pp. 599-619.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre.* Paris : Seuil.

Rivens Mompean, A. & Cappellini, M. (2015). "Teletandem as a complex learning environment: looking for a model". *Delta Journal of Education*, vol. 31, n° 3. pp. 633-663. Disponible en ligne : http://www.scielo.br/pdf/delta/v31n3/1678-460X-delta-31-03-00633.pdf

Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. 1974). "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking in Conversation". *Language,* vol. 50, n° 4. pp. 696-735. Disponible en ligne : https://www.jstor.org/stable/412243

Salam, P. L. (2011). *Apports d'un projet d'échanges en ligne à la formation en didactique du français langue étrangère*. Thèse de doctorat, université Stendhal-Grenoble 3.

Shi, L., Stickler, U. & Lloyd, E. M. (2017). "The interplay between attention, experience and skills in online language teaching". *Language Learning in Higher Education*, vol. 7, n° 1. pp. 205-238.

Sloetjes, H. & Wittenburg, P. (2008). "Annotation by category–Elan and ISO DCR". In Calzolari, N., Choukri, K., Maegaard, B., Mariani, J., Odijk, J., Piperidis, S. & Tapias, D. (dir.). *Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation*. Marrakech : ELRA. pp. 816-820.

Sperber, D. & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford : Blackwell Publishing, 1995.

van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A sociocultural perspective*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.

Vial, S. (2013). *L'être et l'écran – Comment le numérique change la perception*. Paris : PUF.

Vidal, J. & Wigham, C. (2017). "Fournir des rétroactions en ligne". In Guichon, N. & Tellier, M. (dir.). pp. 128-151.

Vinagre, M. (2017). "Developing teachers' telecollaborative competences in online experiential learning". *System*, vol. 64. pp. 34-45. Résumé disponible en ligne : http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X16304109

ANNEXES

Annexes

Annexe 1. Captures d'écran en continu du scénario 2 de Valentin et Cécile



Navigation

Administration

Objectifs

Ce scénario va vous permettre de :

- Vous documenter et réfléchir à l'intérêt du vote
- Connaitre des points de vue variés : celui des abstentionnistes et des partisans du vote blanc
- Réfléchir à la question du vote obligatoire
- Exprimer votre point de vue de manière personnelle

Échangeons ! Une question ? Une incompréhension ? Besoin d'aide ? C'est ici !

Activité 1 : il faut voter !

Document:

Vous connaissez le Parti Socialiste français? C'est le parti du Président de la République François Hollande. Voici une vidéo faite par le PS : c'était pour les élections municipales de Mars 2014. Regardez la autant de fois que nécessaire et répondez aux questions.



Compréhension

Voici des questions :-)

Allons plus loin dans la compréhension

Administration

Document 1:

France: citation de Coluche sur le vote.



Compréhension

Questions sur la citation de Coluche

Travail sur la langue

Pour exprimer son opinion

Mémo donner son opinion

Pour vous aider à retrouver des informations sur l'expression d'une opinion. Pour plus d'explications n'hésitez pas à poser des questions sur le forum "échangeons" !

Mémo donner son opinion

Navigation

Administration

Production

Exprimez vous !

Document 2:

Québec : affiche de l'UCL (Union Communiste Libertaire) pour les élections fédérales de 2011



Compréhension

Questions sur l'affiche de l'UCL

Production

Exprimez vous !

Navigation

Administration

Document 3:

Belgique : affiche de la Wallonie Libertaire, destinée à être collée dans la rue



Compréhension

Questions sur l'affiche de la Wallonie Libertaire

Document 4:

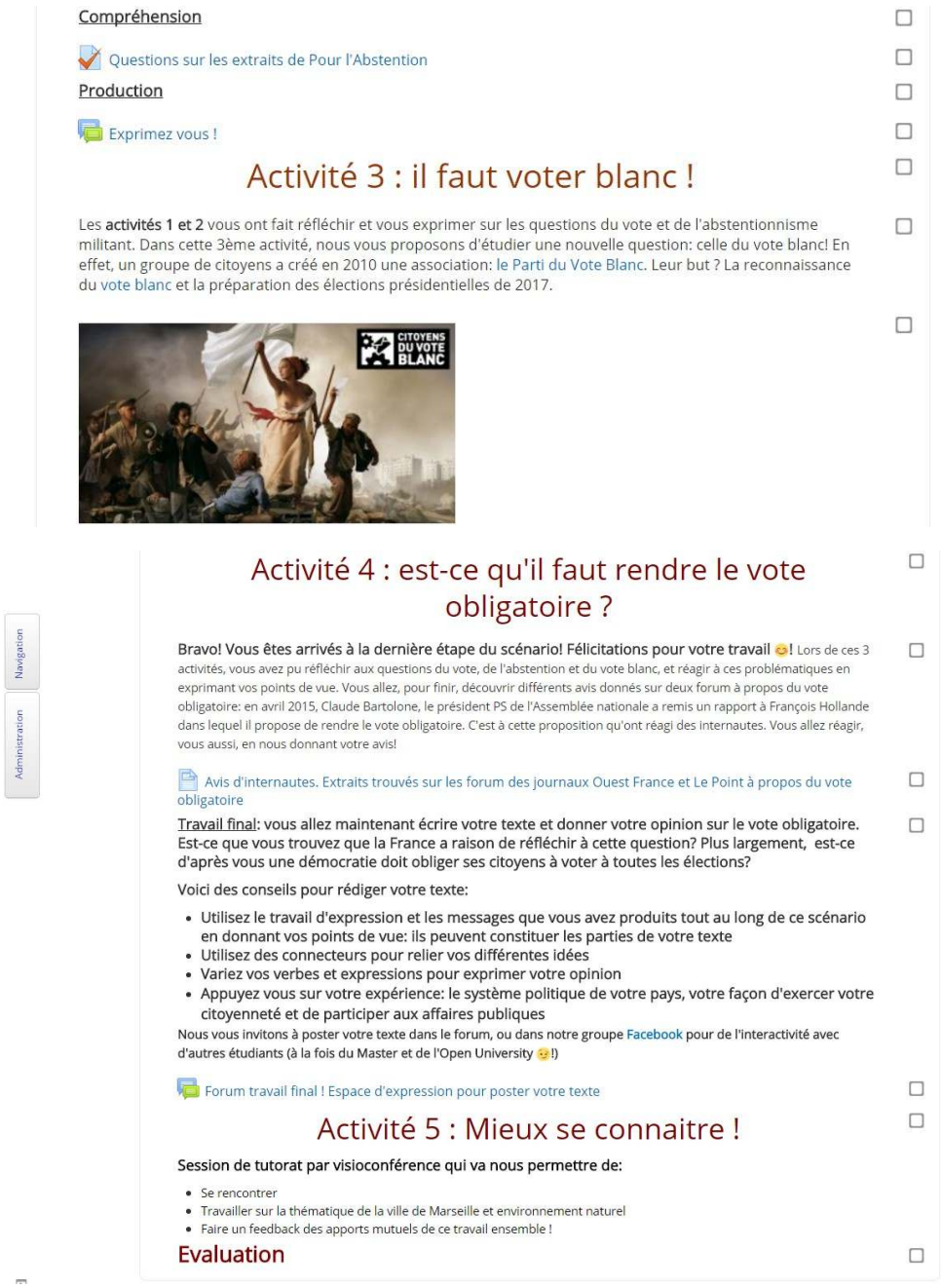
Extraits de la 4ème de couverture du livre Pour l'Abstention, du syndicat CNT AIT

" (...) l'abstention consciente est un acte responsable de refus d'un système de domination (...)"

" (...) le droit de vote constitue l'acte public d'allégeance du plus grand nombre au pouvoir de quelques uns."

"(...) le rituel électoral (...) n'a fait que renforcer le pouvoir d'une caste de possédants et l'exploitation de l'immense majorité des êtres humains".

"(...) parce que nous savons qu'un monde de solidarité, de partage – riche de sa diversité – est possible, nous appelons à la lutte contre le pouvoir par l'abstention et l'action directe. »



Annexe 2. Fiche pour la session synchrone

SESSION SYNCHRONE
Les maires et leurs communes : La Ville de Marseille et son patrimoine naturel
45 minutes

Activité 1 : La rencontre (5/10min)
Objectifs : Se rencontrer, faire connaissance

- Comment on s'appelle ? Où on habite ? Que fait-on dans la vie ? Comment avons-nous choisi d'étudier le français pour les Open U/ de faire un Master FLE pour les tuteurs ? Êtes-vous déjà allés en France ou dans un pays francophone?

Actvité 2 : Introduction (2min)

Présenter notre séance : objectifs, thème, plan

Activité 3: Les espaces naturels sauvages protégés. La ville de Marseille et le Parc National des Calanques (30min)

Objectifs : Connaître le patrimoine naturel de Marseille - Décrire oralement des images - Exprimer un ressenti

1/ Échanges d'informations **(3min)**
Vous connaissez Marseille ? Vous savez qui est son maire? Vous êtes déjà venus ici ? Vous savez que la ville de Marseille se situe dans le périmètre d'un parc protégé: le Parc National des Calanques ?

2/ Observez bien l'emblème des Parcs Nationaux Français et décrivez le: quelle forme a l'emblème? De quels éléments est composée l'image ? Que symbolisent ces éléments ? **(3min)**

Pour les tuteurs: proposer quelques mots ou expressions qui aident à la description
Ex: photo, dessin, tableau, affiche, au milieu, à droite, à gauche, en haut, en bas, au premier plan, au second plan, coloré, clair, foncé, flou, je vois, je remarque, j'observe, il y a



Emblème des parcs nationaux français
Source : http://www.calanques-parcnational.fr/fr/nous-connaitre

3/ Observez la carte: décrivez là. Que remarquez-vous? Quelles sont les 3 zones principales qui constituent le parc? Quelles villes sont concernées par la proximité du parc? **(3min)**



Source: GIP des Calanques

Pour les tuteurs: Infos à donner dans la discussion: Marseille, Aubagne (=La Penne sur Huveaune), Cassis et La Ciotat font partie du Conseil d'administration du Parc: ces mairies le gérent, avec d'autres acteurs publics (cf.locaux et nationaux), et appliquent des décisions prises concernant la gestion du parc (réglementation par exemple)

4/ Voici des photos du Parc des Calanques. **(10min)**



- Choisissez en une et dites pourquoi vous l'avez choisie

- Décrivez-la,

- Imaginez que vous entrez dans la photo:

1. dites ce que vous faites là,
2. quel effet cet environnement produit sur vous.
3. Utilisez vos sens et dites ce que vous voyez, ce que vous entendez, ce que vous sentez, ce que vous touchez, et dites aussi ce que vous ressentez....

Pour les tuteurs: proposer quelques mots ou expression qui aident à interpréter une image
Ex: J'ai l'impression que, il me semble que, je vois, je sens, je touche, j'entends, je perçois, je ressens, joie, bonheur, tristesse, inquiétude, magnifique, beau, banal, angoissant, laid

Activité 4: La ville de Marseille et l'activité industrielle environnante: l'usine de Gardanne et la pollution aux boues rouges (10min)

Objectifs: Découvrir un problème environnemental - Prendre position face à une problématique

L'usine de Gardanne contribue au développement de l'économie locale : non seulement en tant qu'employeur mais aussi parce qu'elle utilise les ressources logistiques environnantes (port de Marseille, réseau ferré) dans le cadre de l'importation quotidienne de 3000 tonnes de bauxite et de l'exportation de plus de 1200 tonnes de produits finis.
Cependant près de 144 500 personnes ont signé une pétition pour interdire les rejets toxiques de cette usine en mer au coeur du Parc National des Calanques. Pourtant ce traitement des résidus très économique et permet de rendre cette usine plus rentable et donc plus compétitive.

https://www.change.org/p/interdire-les-rejets-toxiques-dans-le-parc-national-des-calanques-bouesrouges?recruiter=281223971&utm_campaign=signature_receipt&utm_medium=email&utm_source=share_petition

Donner la consigne du déroulement des échanges
Comprenez-vous l'inquiétude des personnes qui signent cette pétition?
Les étudiants devront échanger d'abord entre eux autour de la question
je suis d'accord avec ça,
je ne suis pas d'accord avec ça
Il devront trouver les points sur lesquels ils sont d'accord et les points sur lesquels il y a un désaccord.

Activité 5: auto-évaluation

- qu'est-ce qu'on a appris? A-t-on apprécié ce travail? Pour finir, chacun dit un mot pour dire ce qu'il ressent suite à la séance

POUR LES TUTEURS:

- Une **calanque** (*calança* ou *calanco* en occitan ou provençal, *calanca* en corse et en italien, *cala* en catalan) est une formation géologique particulière se présentant sous forme d'un vallon étroit et profond à bords escarpés, en partie submergé par la mer. On les trouve sous cette forme autour de la Méditerranée, et sous ce nom dans le Sud-Est de la France. *(Source Wikipédia)*

- http://www.calanques-parcnational.fr/fr
- http://www.calanques-parcnational.fr/fr/nous-connaitre/carte-d-identite-du-parc-national



- *Pour les tuteurs: l'emblème est composé d'espèces végétales et animales.*
  « L'emblème des parcs nationaux de France est un hymne à la vie.
  Il révèle, de l'infiniment petit à l'infiniment grand, son extrême diversité.
  Il porte en lui la richesse, la complexité et l'évolution de la vie.
  Il symbolise aussi la solidarité entre la nature et l'Homme (...) »

- http://www2.ac-lyon.fr/etab/colleges/col-69/kandelaft/site_techno/image/Decrire_image.html

Annexe 3. Canevas d'entretien

Entretien semi guidé

1. À propos de vous

- Qui êtes-vous ? D'où venez-vous ?

- Quel autre critère vous semble important pour vous définir ?

- Quel critère personnel vous semble pertinent pour vous définir en tant que formateur en langue ?

2. À propos de votre vécu linguistique et culturel

- Quelle(s) langue(s) parlez-vous ?

- Dans quel contexte ?

- Dans quelle mesure, à votre avis, le fait d'être bi/plurilingue affecte la manière dont vous interagissez avec les autres ?

- Dans quelle mesure, à votre avis, le fait d'être pluriculturel (ou monoculturel) affecte la manière dont vous interagissez avec les autres ?

- Dans quelle mesure, à votre avis, être plurilingue/pluriculturel affecte ou pas votre manière d'enseigner ?

3. À propos de vos études (quoi quand où comment)

- Qu'avez-vous étudié à l'école à l'université ?

- Où et comment avez-vous étudié ? Pouvez-vous décrire le contexte de vos études ?

4. Au sujet du programme de master

- Qu'est-ce qui vous a poussé à vous inscrire en master FLE ?

- Qu'est-ce qui vous attire dans l'enseignement du FLE ?

5. À propos d'une expérience d'enseignement (ou tout autre expérience professionnelle)

- Quelles sont vos précédentes expériences d'enseignement ou de travail ?

- Ce que vous avez aimé, pas aimé

- Réussites

- Rencontres

- Défis/réussites

- Rencontres importantes

6. À propos de l'enseignement des langues

- Parlez-moi de votre expérience en tant que formateur/apprenti formateur de langue

- Qu'est-ce qui vous a attiré ?

- Les hauts et les bas...

- Qu'est-ce qui est spécial dans l'enseignement des langues/cultures

- Qu'est-ce qui fait selon vous un bon formateur de langue ?

- Qu'est-ce qui est particulièrement intéressant pour vous dans le fait d'enseigner une langue ?

- Comment voyez-vous votre rôle en tant que formateur de langue ?

7. À propos de votre expérience en tant que formateur dans le programme [*nom université]* ?

- Premières impressions

- Réussites

- Défis

- Surprises

- Rencontres importantes

- Est-ce que vous avez approché de manières différentes les trois environnements avant les interactions : moodle, adobe connect et facebook ?

- Est-ce que votre manière d'être tuteur changeait selon l'environnement pendant les interactions : moodle, adobe connect et Facebook ?

- Est-ce que certains environnements ont contraint votre action ?

- Est-ce que certains environnements ont favorisé ou défavorisé certains types d'action ?

- Est-ce que vous avez établi un meilleur contact sur Moodle, Adobe, Facebook ?

- Est-ce que vous avez développé un lien socio-affectif sur Moodle, Adobe, Facebook ?

- Pourquoi...

- Guider la compréhension, expliquer les consignes, donner du feed-back, etc.

8. À propos de votre identité et votre manière d'enseigner

- Dans quelle mesure les critères suivants :

- Genre/orientation sexuelle

- Arrière-plan linguistique

- Arrière-plan culturel/ethnique/religieux

- Orientations politiques

Ont joué un rôle dans la manière dont vous avez approché les différentes tâches dans le projet ?

- Sélection des sujets et sources pour vos scénarios

- Élaboration du matériel pédagogique (tâches)

- Interactions avec les étudiants

- Conduite des sessions synchrones

9. À propos de l'avenir

- Qu'espérez-vous après avoir fini votre master ?

10. Conclusion

- Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?

NOTES

1. Voir, par exemple, le récent projet européen Evaluate. http://www.evaluateproject.eu/
2. Faute de place, nous ne traiterons pas des explicitations.
3. Pour une discussion plus détaillée de ces liens entre le modèle inférentiel de la communication et une approche écologique, voir Cappellini (2014a : 80-87 et 180-189).
4. Nous reproduisons en annexe le scénario tel qu'il se présente dans le bloc de Moodle.
5. Le canevas d'entretiens est présenté en annexe 3.
6. Tous les noms employés sont des pseudonymes.
7. Le deuxième tuteur n'a pas souhaité nous accorder un entretien.
8. Les embrayeurs "ont la propriété générale de désigner un objet par le rôle qu'il joue dans l'énonciation" (Ducrot & Schaeffer, 1995 : 728). Parmi les embrayeurs, l'on compte les déictiques et les "expressions personnelles" (ibid.) désignant le locuteur et les interlocuteurs.
9. Nous transcrivons en suivant la convention de transcription présentée dans Équipe Delic (2004), inspirée de Blanche-Benveniste et Jeanjean (1987).
10. Un feedback négatif indirect est un feedback indiquant que la production, dans ce cas la réponse, présente un ou plusieurs éléments incorrects, mais sans fournir la réponse correcte, ce qui laisse à l'apprenant la possibilité de s'auto-corriger.
11. http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr/publications.php

RÉSUMÉS

Le présent article relate une étude exploratoire des compétences techno-sémio-pédagogiques d'apprentis tuteurs dans un dispositif de télécollaboration s'appuyant sur plusieurs environnements numériques. Plus précisément, l'un des objectifs de cette contribution est d'élaborer une méthode pour l'observation des traces des compétences techno-sémio-pédagogiques des tuteurs dans différents environnements. Ainsi, dans le cadre de la théorie de la pertinence, nous étudions les réalisations des régulations pédagogiques par un binôme d'apprentis tuteurs à travers les affordances, d'une part, d'une plateforme d'apprentissage asynchrone et, d'autre part, d'une plateforme de webconférence. En nous appuyant sur des données venant de la captation des échanges et de retours réflexifs des apprentis tuteurs, nous comparons les réalisations des régulations pédagogiques afin de comprendre si certaines dynamiques interactionnelles sont communes à plusieurs environnements. Nos analyses montrent qu'en ce qui concerne les consignes, les apprentis tuteurs spécialisent entièrement leurs actions en fonction des environnements. Au contraire, dans le cas des feedbacks, certaines dynamiques sont transversales aux deux environnements. Nous proposons enfin une discussion sur la portée épistémologique et méthodologique de l'étude et ses résultats.

Our article presents an exploratory study on trainee teachers' techno-semio-pedagogical competence within a telecollaboration project exploiting different digital environments. More precisely, one of our objectives is to formulate a method to observe evidence of teachers' techno-semio-pedagogical competences in different environments. Within a relevance theory framework, we study how a pair of trainee teachers produces pedagogical regulations through the affordances of two environments: an asynchronous learning management system on the one hand and a webconferencing platform on the other hand. Our data come from the recording of the exchanges within these two environments and from trainee teachers' self-reflective data. We compare the production of pedagogical regulations in order to understand if some interactional dynamics are present across the environments. Our analyses show that for instructions, trainee teachers entirely adapt their actions to the environments. On the contrary, in the case of feedbacks, some interactional dynamics are present across the two environments. We end the paper with a discussion on the epistemological and methodological significance of our study and its results.

INDEX

rubriques Recherche
Thèmes : tutorat en ligne
Keywords : regulation, telecollaboration, interaction
Mots-clés : régulation, télécollaboration, interaction, tutorat en ligne

AUTEURS

MARCO CAPPELLINI

Marco Cappellini est maître de conférences en didactique du français langue étrangère à l'université Aix-Marseille et membre du laboratoire Parole et langage (UMR 7309). Ses champs de recherche principaux sont l'utilisation de la CMO pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, la communication exolingue, l'apprentissage des langues en tandem, l'autonomie de l'apprenant.
Affiliation : Aix-Marseille Université, CNRS, LPL, Aix-en-Provence, France.
Courriel : marco.cappellini@univ-amu.fr
Adresse : laboratoire Parole et langage, 8 avenue Pasteur, Aix en Provence, France.

CHRISTELLE COMBE

Christelle Combe est maîtresse de conférences en sciences du langage, spécialité didactique du français langue étrangère. Ses activités de recherche s'intéressent principalement aux interactions en ligne en contexte pédagogique (formation en ligne des enseignants de FLE, didactique du FLE via une plateforme multimodale, pédagogie non-formelle du FLE via les réseaux socio-numériques) et hors contexte pédagogique. Elle s'intéresse également à la réflexion sur les outils d'analyse qui s'offrent au chercheur en sciences du langage et à la démarche méthodologique de la recherche en communication médiée par la technologie : le recueil des corpus, les outils de l'analyse sémio-linguistique qualitative.
Affiliation : Aix-Marseille Université, CNRS, LPL, Aix-en-Provence, France.
Toile : https://sites.google.com/site/combecelik/
Courriel : christelle.combe@univ-amu.fr
Adresse : laboratoire Parole et langage, 8 avenue Pasteur, Aix en Provence, France.