

QUELS RÔLES LE TUTEUR JOUE-T-IL EN DISTANTIEL ET EN PRÉSENTIEL ? ANALYSE DES INTERACTIONS VERBALES D'UNE FORMATION HYBRIDE

Elke Nissen

Lidilem, université Stendhal Grenoble 3

Résumé : Cette étude exploratoire adopte une démarche comparative entre les rôles joués par le tuteur d'une formation hybride dans la modalité distantielle et dans la modalité présentielle. Elle recoupe pour cela les avis exprimés par les étudiants dans un questionnaire avec une analyse des interactions verbales dans les deux modalités, basée sur une catégorisation des rôles du tuteur élargie par rapport aux rôles habituellement décrits dans des formations ouvertes et à distance. Il apparaît que la vision des étudiants et les résultats obtenus ne coïncident que rarement, et qu'il faudra 1) isoler des particularités liées à un outil de communication (comme les salutations itérées dans les méls) dans l'analyse, et 2) inclure d'autres éléments dans l'analyse, comme les consignes présentes sur la plateforme et le scénario de communication. Ce que montre en revanche notre analyse, c'est que dans la formation observée, le tuteur a à distance un mode d'accompagnement essentiellement individuel : il s'adresse surtout individuellement aux étudiants à distance ; alors qu'en présentiel, il s'adresse autant à l'ensemble des étudiants qu'aux étudiants individuellement. En retour, c'est son rôle motivationnel qui est plus accentué en présentiel qu'à distance (même si les étudiants le jugent aussi motivant dans les deux modalités) : il cherche en présentiel toujours à s'assurer que les étudiants suivent et les encourage à poser des questions.

Mots-clés : Formation hybride, tuteur, rôles, modalité distantielle, modalité présentielle, analyse des interactions verbales.

1. Introduction

Si les études et publications sur le tutorat dans la formation à distance sont relativement nombreuses depuis le début des années 2000, celles sur le tutorat dans la formation hybride sont bien plus rares (des exceptions sont par exemple Macdonald, 2008 ; Guillet & Roupié, 2008 et Nissen, 2009). Mais le tutorat – ou plus largement le rôle de l’enseignant – est alors envisagé comme une entité, sans que l’on distingue entre ses actions et rôles dans chacune des deux modalités, distantielle et présentielle. Pour mieux comprendre les apports potentiels d’une formation hybride, il serait cependant utile de savoir comment les deux modalités se complètent et quel type d’accompagnement y est pratiqué. Et c’est par conséquent précisément la question de la manière dont le tuteur met à profit cette double modalité qui est au fondement de la présente étude exploratoire.

Les réponses à un questionnaire que donnent huit (des treize) étudiants, ayant suivi la formation hybride sur laquelle porte notre étude, montrent qu’ils perçoivent la relation avec le tuteur plutôt globalement pour l’ensemble de la formation, sans vraiment différencier entre les deux modalités (cf. tableau 1). En revanche, lorsqu’il est question des rôles que joue le tuteur, chacun des étudiants estime qu’au moins certains des rôles diffèrent d’une modalité à l’autre (cf. tableau 1). Ils perçoivent donc une différence de comportement et de suivi du tuteur à distance et en présentiel.

Notre étude poursuit un double objectif. D’une part, elle cherche à mettre à l’épreuve une méthodologie d’analyse des interactions verbales qui doit pouvoir tenir compte à la fois d’interactions asynchrones et synchrones, écrites et orales. D’autre part, il s’agira ici de vérifier les perceptions des étudiants et de voir quelles différences de comportement on peut observer dans les interactions verbales d’un même tuteur à distance et en présentiel dans une formation hybride.

2. La formation hybride observée

La formation hybride est intitulée « *Studentenleben in Deutschland* » (vie étudiante en Allemagne) ; il s’agit d’une option en allemand langue pour spécialistes d’autres disciplines (Lansad) à l’université Stendhal à Grenoble. Elle prépare au niveau B1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l’Europe, 2001) ; elle dure un an et comporte 36 heures de travail pour l’étudiant par semestre. L’approche est centrée sur la réalisation de tâches dans une perspective co-actionnelle (former un petit groupe de travail, chercher un appartement, interroger le propriétaire de l’appartement retenu par téléphone, préparer la crémaillère, etc.). Ces tâches sont réalisées en petits groupes de deux à trois étudiants, afin d’augmenter la présence sociale et aussi pour inciter les étudiants à se concerter, à négocier, à s’aider et à se corriger mutuellement. Parallèlement, les étudiants travaillent individuellement à distance, pour s’entraîner en compréhension orale et écrite, ainsi qu’en grammaire, ou encore pour travailler des compétences plus spécifiquement nécessaires pour la réalisation des tâches en petit groupe. Un exemple en est le travail sur la compréhension du vocabulaire et des abréviations contenus dans les annonces avant de chercher une annonce pour un logement sur Internet. La figure 1 montre la page d’accueil de l’espace en ligne de la formation hybride.



Figure 1. Menu principal de l'espace en ligne de la formation hybride

Pour reprendre la grille d'analyse de formations hybrides de Charlier, Deschryver et Peraya (Charlier *et al.*, 2006: 483), il s'agit d'un dispositif avec une approche pédagogique dominante aussi bien collaborative qu'individuelle. L'accompagnement humain est perçu par le tuteur comme étant essentiellement cognitif et organisationnel, et s'effectue aussi bien par l'enseignant-tuteur que par les pairs. La formation se déroule majoritairement à distance : le temps de travail estimé à distance est de 70 % (26 heures par semestre) par rapport à celui en présentiel (5 séances de 2 heures, soit un total de 10 heures par semestre). La présence d'outils de gestion en ligne, sous forme d'un planning de travail et des espaces de dépôt de documents appelés *collecticiels* avec une fonction intégrée pour attacher des commentaires (cf. figure 2), sont d'autres indices de la dominance de la modalité distantielle.

L'enseignant-tuteur (appelé désormais pour plus de brièveté simplement *tuteur*), vise à distance de mettre à disposition toutes les ressources et aides utiles, d'individualiser la formation en laissant les étudiants libres de choisir telle ressource ou tel sujet en fonction de leurs intérêts et besoins, ou encore d'avoir recours ou non aux aides proposées. A distance, il s'agit également – comme nous l'avons indiqué plus haut – de faire pratiquer la compréhension orale et la grammaire, ainsi que l'expression et l'interaction écrites à travers l'utilisation du mél et des collecticiels, ainsi que d'un blogue. Le présentiel, quant à lui, a pour objectifs principaux de faire pratiquer l'interaction orale en langue étrangère, d'amener les étudiants à se connaître, et de donner les explications initiales sur le déroulement de la formation et sur le dispositif technique.

Un projet d'interaction via un blogue et par visioconférence entre les étudiants français de Grenoble apprenant l'allemand et des étudiants allemands de Hanovre apprenant le français a fait partie intégrante de la formation décrite. Le tuteur a monté ce projet avec un collègue en Allemagne, mais n'est ensuite volontairement pas intervenu sur le blogue – en dehors de la configuration initiale du blogue et du dépôt d'un document d'explication technique au départ –, ce pourquoi le blogue ne fera pas partie du corpus analysé ici. Pendant la visioconférence, le tuteur s'est adressé exclusivement aux étudiants en France, dans la salle du présentiel équipée d'ordinateurs ; pour cette raison, ces interventions seront analysées dans le cadre des interactions présentes.

3. La vision des étudiants sur les rôles du tuteur dans les deux modalités de la formation hybride

Revenons sur les réponses au questionnaire données par huit des treize étudiants ayant suivi la formation hybride « Studentenleben in Deutschland » au premier semestre 2008/2009, que nous avons déjà rapidement abordée dans l'introduction. Les moyennes des scores du tableau 1 montrent qu'aux yeux des étudiants, le tuteur joue un rôle important, voire très important dans cette formation : elles vont de 3,7 à 4,9 sur 5. C'est dans les quatre dernières lignes du tableau que les scores sont les plus élevés, et où en même temps les étudiants ne font quasi unanimement pas de distinction entre le comportement du tuteur dans les deux modalités. Il s'agit ici, comme nous l'avons annoncé dans l'introduction, des aspects relationnels : il « est disponible », « est convivial et agréable », « est respectueux » et « s'implique personnellement », et cela aussi bien à distance qu'en présentiel.

Quels rôles est-ce que le tuteur-enseignant joue davantage pendant les séances présentielles, lesquels davantage à distance ? Il/elle...

catégorie	questions	②			① Ø scores / 5
		en présentiel	à distance	équivalent	
<i>organisationnelle</i>	... permet d'individualiser le travail / la formation	0	5	2	3,7
<i>organisationnelle</i>	... vous aide à rythmer votre travail	1	4	2	3,8
<i>organisationnelle</i>	... donne et rappelle les consignes	1	3	4	4,8
<i>informationnelle</i>	... aide dans la recherche de ressources et de documents	1	2	5	3,9
<i>méthodologique</i>	... aide à réfléchir sur votre manière d'apprendre	2	1	3	3,9
<i>sociale</i>	... facilite et encourage les échanges entre étudiants	4	0	4	4,6
<i>motivationnelle</i>	... encourage, motive	0	0	8	4,6
<i>motivationnelle</i>	... écoute les étudiants et tient compte de leur avis	3	0	4	4,4
<i>cognitive & langagière</i>	... corrige la langue	1	3	3	3,8
<i>cognitive & langagière / métacognitif</i>	... apporte des aides à l'apprentissage de la langue	1	2	4	3,9
<i>métacognitive / méthodologique</i>	... recadre, structure et critique votre manière de réaliser une tâche (ex. un exposé, un résumé, un compte-rendu, un article de presse)	2	2	4	3,8
<i>évaluative</i>	... vous évalue	0	1	7	4,5
<i>aide technique</i>	... apporte de l'aide technique	2	1	5	4,4
	... est disponible	1	1	5	4,8
	... est convivial et agréable	2	0	6	4,8
	... est respectueux	0	0	8	4,9
	... s'implique personnellement	2	0	6	4,9

Tableau 1. Réponses de 8 étudiants à un questionnaire : indication ① de leur appréciation pour ces aspects pour l'ensemble de la formation (moyenne des scores exprimés sur une échelle de Likert allant de 0 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord), et ② de la modalité dans laquelle le tuteur pratique davantage ces aspects.

L'appréciation de ces aspects relationnels est certainement à mettre en lien avec le rôle motivationnel que joue le tuteur. Car si ses attitudes sont jugées très positivement, et cela dans les deux modalités, elles participent également à motiver les étudiants. Ainsi, les étudiants estiment aussi unanimement que le tuteur « encourage et motive » autant à distance qu'en présentiel. En revanche, en ce qui concerne l'autre aspect motivationnel (il « écoute les étudiants et tient compte de leurs avis »), les étudiants jugent pour moitié qu'il le fait plus en présentiel et pour l'autre moitié qu'il le fait de manière équivalente dans les deux modalités. Il en est de même pour la question s'il « facilite et encourage les échanges entre les étudiants » (catégorie sociale).

Pour les aspects d'ordre *organisationnel* (le tuteur « permet d'individualiser le travail / la formation », il « vous aide à rythmer votre travail »), les étudiants ressentent la présence du tuteur davantage à distance. Sauf pour les consignes (il « donne et rappelle les consignes »), pour lesquelles la moitié des étudiants estime que le tuteur est présent de la même manière dans les deux modalités.

En ce qui concerne la *correction langagière* fournie par le tuteur, elle est selon trois étudiants plus importante à distance qu'en présentiel – tandis que pour trois autres étudiants, elle se fait de manière équivalente dans les deux modalités. Pour l'autre question portant sur l'aspect *cognitif et langagier* (l'apport d'« aides à l'apprentissage de la langue »), les personnes interrogées estiment également que le tuteur se comporte de manière équivalente en présentiel et à distance.

Si donc quelques tendances claires se dessinent à travers les réponses des étudiants au questionnaire pour les aspects *motivationnel / social, organisationnel*, et un des aspects *cognitifs et langagiers*, il est difficile d'établir une distinction nette pour les autres aspects. Soit les étudiants ne voient majoritairement pas de différence dans la manière dont le tuteur accomplit ses rôles en présentiel et à distance – cela vaut pour les aspects d'ordre *informationnel, métacognitif, évaluatif* et d'*aide technique*, soit les avis des étudiants sont trop hétérogènes pour qu'une majorité d'avis en faveur de l'une ou de l'autre des deux modalités se dessine – c'est le cas des rôles *méthodologique* et *métacognitif*.

C'est généralement là où le comportement du tuteur est moins prononcé (même si les scores d'appréciation sont ici toujours compris entre 3,7 et 3,9 sur 5) que les avis sur les modalités dans lesquelles le tuteur joue plus tel ou tel rôle sont les plus disparates. Cette disparité peut évidemment dépendre aussi du vécu individuel de la formation par chacun des étudiants. Néanmoins, même cette disparité témoigne du fait que les étudiants perçoivent certaines différences de comportement du tuteur à distance et en présentiel dans une même formation hybride.

4. Méthodologie

Afin de ne pas nous arrêter aux avis des étudiants pour comparer les rôles que joue le tuteur dans les deux modalités de la formation hybride, nous allons confronter ces avis à une analyse de l'interaction verbale ayant eu lieu durant des six premières semaines du premier semestre 2008/2009.

4.1. Recueil des données

Plus précisément, ce sont les messages du tuteur produits à distance et ses tours de parole en présentiel sur lesquels se base notre étude. Pour la modalité distantielle, nous analysons la totalité des méls que le tuteur a envoyé durant ces six semaines aux étudiants, ainsi que la totalité des commentaires et corrections du tuteur dans les espaces de dépôt de travail appelés *collecticiels*¹. Ces commentaires sont directement déposés sur la plateforme en réaction à un travail d'étudiant(s) déposé, mais peuvent également être pourvus de documents attachés, par exemple des corrections ou commentaires faits avec Word à partir du fichier que l'étudiant avait déposé.

¹ En raison de la présence du blogue et pour ne pas multiplier les outils et lieux d'échange à outrance, le tuteur n'a quasiment pas utilisé le forum pendant la période analysée, ce pourquoi nous limitons notre étude au mél et au collecticiel.

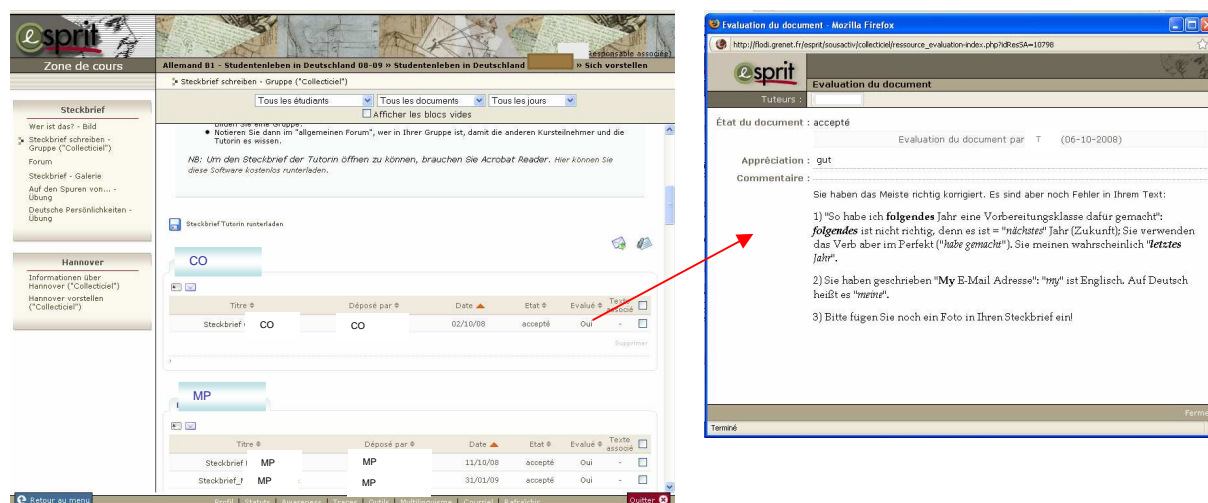


Figure 2. Impressions d'écran d'un collecticiel et de la fonction « commentaire » intégrée.

Pour la modalité présentielle, nous analysons la transcription de l'enregistrement des trois séances de face-à-face, d'une durée de deux heures chacune. Le tableau 2 montre l'ensemble des données analysées.

Modalité	Support	Nombre de messages ou durée	Nombre d'unités	Total
Distantiel	mél	106	734	125 messages 814 unités
	messages dans collecticiel	19	80	
Présentiel	enregistrement vidéo transcrit	6 h	1486	1486 unités

Questionnaire
Tableau 2. Données analysées.

4.2. Analyse de l'interaction verbale

Selon le procédé de Verburgh & Mulder (2002), nous avons découpé les messages et tours de parole en unités, chaque unité étant délimitée par le début ou la fin du message / du tour de parole ou bien par le début ou la fin d'une unité relevant d'une autre catégorie, ou encore du début ou la fin, en présentiel, du changement du destinataire de ce qui a été dit (par exemple lorsque le tuteur ne s'adresse plus à un groupe de personnes restreint mais à l'ensemble des étudiants). Vu que nous nous intéressons dans la présente étude aux rôles joués par le tuteur, nous avons analysé exclusivement ses interventions, et non celles des étudiants.

Pour chacun des supports, nous avons décompté séparément les unités relevant de chacune des catégories retenues (cf. tableau 3). Ces nombres ont ensuite été calculés en pourcentages d'unités relevant de chacune des catégories par rapport au total des messages / tours de parole produits par le tuteur sur ce support, puis, pour la modalité distantielle, également de manière conjointe pour le mél et les collecticiels.

Les publications sur la fonction tutorale dans la formation ouverte et à distance (par exemple, Daele & Docq, 2002 ; Bernatchez, 2003 ; De Lièvre, 2005 ; Dumont, 2007 ; Quintin, 2008 ; Nissen, à paraître) distinguent généralement cinq rôles du tuteur. Il s'agit de son rôle organisationnel, socio-affectif, pédagogique, évaluatif et de soutien technique. Il nous a semblé intéressant de recouper cette catégorisation des rôles du tuteur avec une autre, qui concerne cette fois les domaines d'application de l'autonomie pour un apprenant qui suit une formation ouverte et à distance (Albero, 2003) et de reformuler sur cette base une nouvelle

catégorisation que nous exposons dans le tableau 3. Cette catégorisation permet en effet de distinguer de manière plus détaillée les rôles et actions nécessaires au cours d'une formation – sachant que là où l'apprenant a besoin d'être autonome, le tuteur peut se donner pour objectif de le soutenir. Ainsi, le rôle « organisationnel » habituellement décrit peut se subdiviser en *organisationnel*, *informationnel* et *méthodologique* ; le rôle « socio-affectif » en *social* et *motivationnel* et le rôle « pédagogique » en *cognitif & langagier* et *métacognitif* ; les rôles *évaluatif* et de *soutien technique* persistant par ailleurs. Ces différents rôles correspondent aux catégories de notre analyse des interactions verbales.

rôle (catégorie)	« macro-catégorie »	descriptif / exemples
organisationnel	organisationnel	Aide pour gérer et planifier l'apprentissage. Indication et rappel des consignes de travail, des échéances (ex. „Wir haben jetzt nur noch ganz wenig Zeit, Sie müssen jetzt wirklich anfangen!“ ²)
informationnel		Aide pour rechercher et trouver l'information pertinente. Indication où trouver une aide (ex. „hier finden Sie Links zu Online-Wörterbüchern“ ³)
méthodologique		Indication ou conseil comment (mieux) réaliser une tâche particulière (ex. „wenn Sie das Audiodokument aufnehmen, sprechen Sie frei und lesen nicht, denn sonst kann man das nicht so gut verstehen“ ⁴)
social	socio-affectif	Salutations („hallo“, „mit freundlichen Grüßen“ ⁵), incitation à communiquer avec les autres ou à travailler en groupe pour apprendre, gestion de la vie du groupe.
motivationnel		Encouragements („viel Spaß bei der Arbeit!“ ⁶ , smileys, rires), humour, incitation à poser des questions et à réagir („Schreiben Sie mir eine E-Mail, wenn Sie Fragen haben“, „haben Sie noch Fragen?“, „ok?“ ⁷), rassurement („das ist nicht schlimm“ ⁸), indication d'un choix („das ist ganz, wie Sie das möchten“ ⁹), information sur des événements en langue cible hors cours (pièce de théâtre, cinéma, calendrier de l'avent interactif en ligne, etc.)
cognitif & langagier	pédagogique	Stimulation de l'apprenant au niveau cognitif. Correction langagière (ex. „es sind noch 2 Fehler in Ihrem Text : ...“ ¹⁰) et d'une activité de recherche d'informations sur une ville, demande d'explication de vocabulaire („Wer kann 'freigiebig' erklären?“ ¹¹), incitation à poser des questions sur la langue, sur le contenu („Haben Sie verstanden?“ ¹²)
métacognitif		Aide dans la conscientisation des démarches. Explications sur le cours (vue d'ensemble sur les thèmes traités, le déroulement, ce qui se passe à distance / en présentiel), explication de règles, analyse de la production et de sa qualité par un étudiant („Sie haben die E-Mail gut strukturiert. Sie können recht gut schreiben, aber was noch fehlt, ist

² « Il ne nous reste que très peu de temps, vous devez vraiment commencer ! »

³ « Ici vous trouvez des liens vers des dictionnaires en ligne. »

⁴ « Lorsque vous enregistrez le document audio, parlez librement et sans lire, car autrement on vous comprendra moins bien ».

⁵ « Salut », « bien cordialement ».

⁶ « Bon et agréable travail ! »

⁷ « Ecrivez-moi un mél si vous avez des questions », « avez-vous encore des questions ? », « ok ? »

⁸ « Ce n'est pas grave ».

⁹ « C'est vraiment comme vous voulez ».

¹⁰ « Il reste encore deux fautes dans votre texte : ... ».

¹¹ « Qui peut expliquer 'généreux' ? »

¹² « Avez-vous compris ? »

		das Verwenden von kleinen Wörtern wie ‚darauf antworten‘, ‚immer mehr Studenten‘; ‚Sie haben das Meiste richtig korrigiert‘ ¹³)
évaluatif	évaluatif	Précision dès le départ des objectifs et des critères d'évaluation et du mode de notation, indication d'une appréciation qualitative ou d'une note („gut+“, „Weblog (Teilnahme / Qualität der Beiträge) : 13,8/20“ ¹⁴) pour les productions cognitives et langagières, pour la participation.
soutien technique	soutien technique	Aide à maîtriser et à utiliser les technologies pour que l'apprenant puisse participer à la formation. Indication du fonctionnement technique de la plateforme, des outils de communication et de dépôt de travail. Indication comment nommer un document, où le déposer. Réponse aux questions et problèmes techniques ponctuels des étudiants. Signalement de l'utilisation d'un mauvais format de fichier.

Tableau 3. Catégories d'analyse des interactions verbales

5. Résultats et discussion

5.1. Usages du mél et du collecticiel par le tuteur

Les résultats permettent de faire un premier constat concernant l'usage des outils de communication à distance. En effet, comme on pouvait s'y attendre et comme le montre la figure 3, le tuteur se sert du mél et du collecticiel à des fins et pour des raisons relativement différentes.

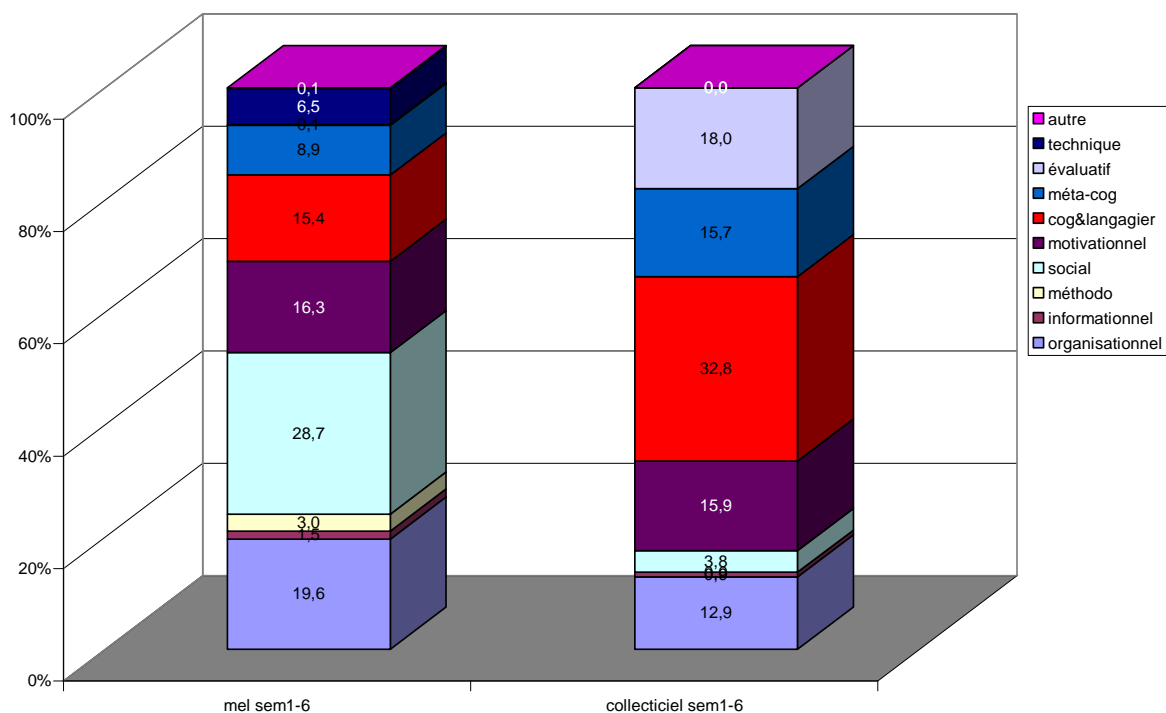


Figure 3. Rôles joués par le tuteur par mél et dans les collecticiels.

Dans le mél, l'interaction sociale a une place très importante. Mais la majorité des unités relevant de cette catégorie sociale sont en réalité l'expression des salutations (« bonjour à

¹³ « Vous avez bien structuré votre mél. Vous savez assez bien écrire, mais ce qui manque encore, c'est l'utilisation de petits mots comme « y répondre », « toujours plus d'étudiants ». « Vous avez bien corrigé la plupart des choses ».

¹⁴ « bien+ », « blogue (participation / qualité des commentaires) : 13,8/20 ».

tous », « bien cordialement », etc.) habituelles pour cet outil de communication. On peut voir par ailleurs que l'aspect organisationnel est plus présent dans le mél que dans les collecticiels, ce qui est lié au fait que les méls arrivent directement dans la messagerie des étudiants où ils sont susceptibles de les lire rapidement ; les méls peuvent ainsi participer à structurer la formation et à rappeler les consignes et les échéances. Pour les mêmes raisons, le mél sert également à répondre aux questions d'ordre technique posées par les étudiants, ce qui n'est pas le cas du collecticiel.

Quant aux collecticiels, ils servent essentiellement aux corrections cognitives et langagières : le tuteur y corrige la langue et les contenus, ce qui est lié au fait qu'une intervention du tuteur dans le collecticiel se fait toujours suite au dépôt d'un travail réalisé par un ou plusieurs étudiants. L'aspect métacognitif est également assez présent, car à distance c'est essentiellement ici que le tuteur analyse et commente les productions des étudiants et qu'il explique les règles langagières. Les collecticiels servent aussi beaucoup à l'évaluation, ce qui n'est pas le cas du mél dans la présente étude ; la ligne « appréciation » prévue dans la fenêtre des commentaires du collecticiels (cf. figure 2) contribue très certainement à cette forte occurrence évaluative, car elle amène le tuteur à écrire, à défaut de notes utilisées à cet endroit, des appréciations telles que « assez bien » ou « super :))) ».

Cette comparaison nous a permis de mettre en évidence la différence d'usage de ces deux outils, qui se complètent ainsi bien dans l'accompagnement tutorial. Or, dans la suite de notre étude, nous allons regrouper les unités relevant de chacun de ces deux supports, afin de pouvoir comparer l'ensemble des unités produites en situation distantielle à l'ensemble des unités relevant du présentiel. Les unités du collecticiel étant moins nombreuses (80, par rapport à 734 pour le mél), elles vont alors avoir un poids assez réduit dans l'analyse.

5.2. Comportement du tuteur en distantiel et en présentiel

La figure 4 fait apparaître des différences dans les rôles que joue le tuteur dans les deux modalités (à distance et en présentiel) de la formation hybride. Nous allons commenter les différentes catégories dans l'ordre de notre schéma (du bas vers le haut).

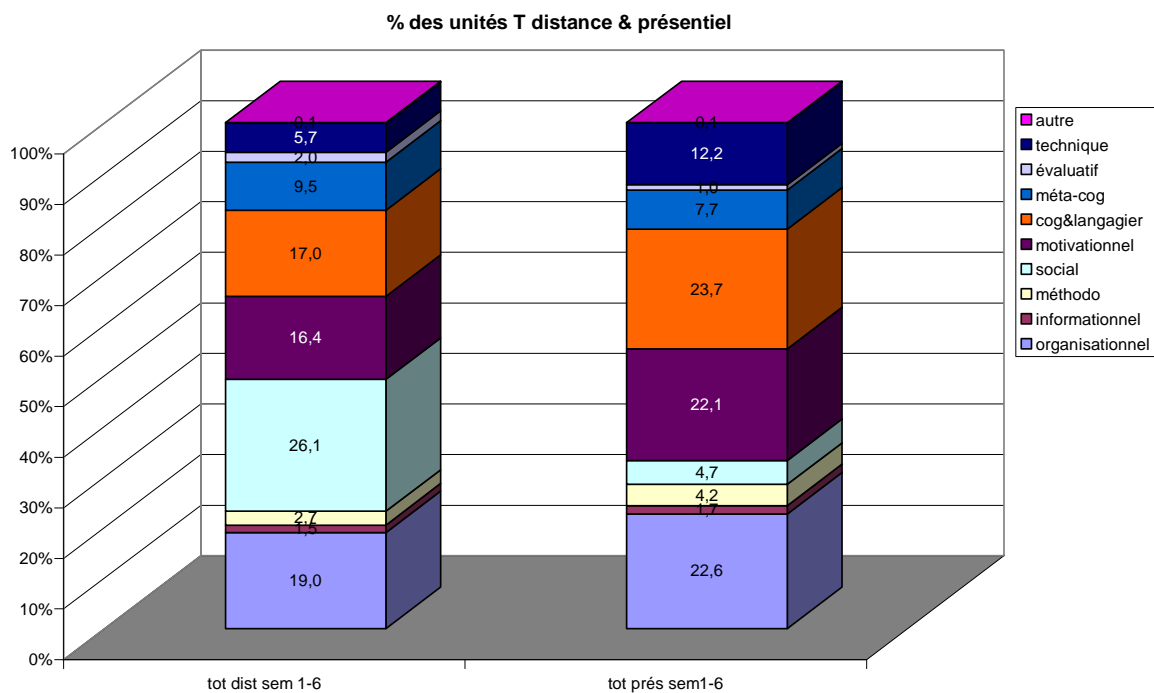


Figure 4. Rôles joués par le tuteur à distance et en présentiel.

La proportion des unités organisationnelles produites par le tuteur est à peu près équivalente dans les deux modalités (22,6 % en présentiel et 19 % à distance) : en présentiel, le tuteur donne le rythme et les activités à faire. A distance, le tuteur rappelle les activités à venir et les échéances, qui ont auparavant été annoncées dans le planning de travail et par les consignes et explications très précises figurant sur la plateforme. Ce sont probablement ces deux aspects qui ont amené les étudiants à dire que le tuteur « donne et rappelle les consignes » plus en distantiel qu'en présentiel. Or, ce qui est affiché sur la plateforme en dehors des outils de communication - ce qui est le cas des consignes sur la plateforme – n'apparaît pas dans le cadre des interactions verbales que nous analysons ici.

Les étudiants avaient également considéré que le tuteur les aide davantage à distance qu'en présentiel à « rythmer le travail » et permet « d'individualiser le travail / la formation ». La proportion des unités organisationnelles ne confirme pas cette vision des étudiants. Par contre, elle se confirme par l'un des objectifs du tuteur pour le mode distantiel – c'est-à-dire une certaine individualisation de la formation –, ainsi que par le nombre de méls et de messages dans les collecticiels qui s'adressent individuellement aux étudiants et qui est beaucoup plus élevé que celui adressé à un petit groupe ou à l'ensemble des étudiants. Le pourcentage est également bien supérieur par rapport aux unités au sein des tours de parole du présentiel qui s'adressent individuellement aux étudiants.

Modalité	T s'adresse à un individu	T s'adresse à plusieurs personnes	T s'adresse à l'ensemble des étudiants
distantiel	80 % (651 unités / 104 messages)	9,6 % (78 unités / 11 messages)	10,4 % (85 unités / 10 messages)
présentiel	41 % (613 unités)	14 % (201 unités)	45 % (668 unités)

Tableau 4. Répartition des unités du tuteur (T) en fonction des destinataires.

Les aspects informationnel et méthodologique sont très peu abordés par le tuteur dans les interactions, comme le montre la figure 4. Des aides informationnelles et méthodologiques se trouvent cependant en grand nombre sur la plateforme, sous forme de fiches explicatives, de vocabulaire et exercices pour la méthodologie de la compréhension orale et écrite, pour la recherche d'informations sur Internet, pour téléphoner à quelqu'un, pour rédiger un mél, etc., ce dont notre mode d'analyse ne permet pas de rendre compte.

En ce qui concerne le rôle *social*, on voit que la proportion d'unités de ce type est nettement plus élevée à distance qu'en présentiel. Nous avons déjà noté que la présence des salutations dans les méls contribue grandement à ce phénomène. En présentiel, les unités sociales correspondent surtout à l'incitation des étudiants à communiquer entre eux et à travailler en petit groupe. Cela se fait cependant souvent avec peu de mots, en initiant tout simplement du travail en petits groupes par exemple. Mais c'est bien à cela que se sont sans doute référés les étudiants qui ont majoritairement indiqué que c'est surtout en présentiel que le tuteur « facilite et encourage l'échange entre étudiants », car si ce mode de travail est bien préconisé également à distance à côté du travail individuel, il est en présentiel pratiqué de manière quasi-exclusive, lorsque le tuteur ne donne pas des explications au grand groupe. Un autre facteur à prendre en compte est donc la modalité de travail comprise dans le scénario de communication. Le scénario de communication, ou scénario communicatif (cf. Tricot, 2004 ; Mangenot, 2005 ; Nissen, 2006) correspond à l'indication des possibilités d'interaction et de soutien qu'a l'étudiant à sa disposition.

La figure 4 fait apparaître que l'aspect *motivationnel* est plus présent en présentiel qu'à distance. Le tuteur rit en effet fréquemment en présentiel (plus souvent qu'il n'utilise de smileys par écrit et à distance) et fait de l'humour, ce qui ne lui arrive presque jamais à distance. Il cherche lors du présentiel beaucoup à avoir un retour par les étudiants et s'assure

qu'ils aient compris (en posant par exemple des questions telles que « ok ? » ou « avez-vous compris ? ») et leur demande s'ils ont des questions, etc. Nous supposons que c'est pour cette raison que trois des étudiants ont répondu à la question si le tuteur « les écoute et tient compte de leur avis » qu'il le faisait plus en présentiel qu'à distance.

Les interventions d'ordre *cognitif et langagier* du tuteur sont dans la figure 4 proportionnellement plus fréquentes en présentiel qu'à distance. Un élément explicatif pour ce phénomène est le faible poids des collecticiels (où se fait la plupart des corrections) dans l'analyse, ainsi que le fait qu'à distance et par écrit, la correction d'un texte entier compte avec le mode d'analyse utilisé ici comme une seule unité. Autant donc qu'à l'oral l'indication d'une seule aide de vocabulaire dans un tour de parole. Les étudiants ont cependant presque pour moitié indiqué dans le questionnaire que selon eux, le tuteur corrigeait plus la langue à distance qu'en présentiel.

Pour le rôle *métacognitif* du tuteur en revanche, les étudiants ne voyaient majoritairement pas de différence entre les deux modalités. Et c'est exactement ce que suggère aussi le résultat de notre analyse d'interaction verbale (cf. figure 4).

Le rôle *évaluatif* n'est quasiment pas visible dans les interactions verbales. Les indications sur la notation présentes sur la plateforme confirment cependant l'impression des étudiants d'être évalués de manière équivalente en présentiel et à distance.

En ce qui concerne le *soutien technique* qu'apporte le tuteur, il semble d'après les résultats de notre analyse être plus important en présentiel qu'à distance. Cela peut être lié au contenu des séances présentiels observées. Pendant la première séance, le tuteur a surtout donné des explications sur le fonctionnement de la formation et de la plateforme, puis a fait faire des jeux destinés à faire connaissance. Lors de la deuxième séance, il a donné des explications sur le projet avec Hanovre et l'utilisation du blogue et a demandé aux étudiants d'enregistrer un document audio pour le blogue. La troisième séance était d'abord consacrée à la visioconférence (pour laquelle il a fallu fournir beaucoup d'aides techniques au départ), avant de passer à des activités de pratique orale en présentiel. Il faudra donc encore analyser la suite du semestre, c'est-à-dire la quatrième et la cinquième séance de présentiel, qui se situent en dehors de la période étudiée ici, pour savoir si cette supériorité du rôle technique en présentiel par rapport au distantiel se confirme ou bien si elle évolue au cours de la formation.

6. Conclusions

Conformément à sa propre estimation (cf. 2^e partie), le tuteur pratique effectivement un accompagnement dans lequel les aspects organisationnel et cognitif & langagier occupent une place importante. Mais l'aspect motivationnel, que le tuteur n'avait pas mis en avant, fait également partie des principes essentiels de son accompagnement ; et cela dans les deux modalités.

Le soutien technique occupe également une place non négligeable, mais garde toutefois des proportions raisonnables (5,7 % des unités à distance et 12,2 % des unités en présentiel). Et cela malgré le nombre important d'outils différents introduits, dont il a fallu expliquer le fonctionnement et pour lesquels des aides d'utilisation ont été fournis au cours de la formation (la plateforme de formation avec son mode de fonctionnement et de navigation ; les outils de communication qui y sont intégrés et l'espace de dépôt de documents ; le blogue extérieur à la plateforme, le logiciel *Skype* utilisé par la visioconférence ainsi que l'utilisation du logiciel *Audacity* pour l'enregistrement audio).

En ce qui concerne la méthodologie d'analyse que nous avons mise à l'épreuve, notre étude a montré qu'elle permet de comparer des interactions synchrones et asynchrones, orales et écrites – jusqu'à un certain point. Il apparaît utile de la compléter par l'analyse d'autres

éléments : les contenus de la plateforme, ainsi que le scénario communicatif, c'est-à-dire l'indication donnée par le tuteur d'interagir avec lui ou avec d'autres étudiants dans la réalisation d'une tâche par exemple. De même, il pourra être utile dans d'autres contextes d'inclure les documents distribués lors des séances présentielles dans l'analyse (mais dans notre cas, ces documents étaient les documents les plus importants présents également sur la plateforme, distribués dans le souci de les rendre immédiatement accessibles aux étudiants et pour leur éviter de devoir les imprimer par leurs propres moyens).

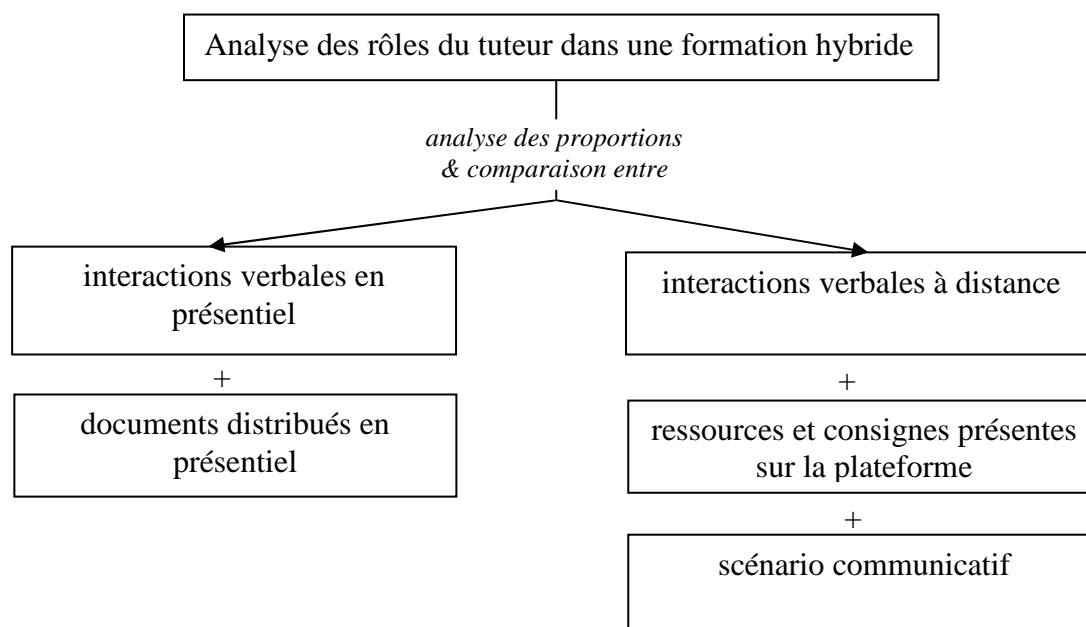


Figure 5. Éléments à prendre en compte lors de l'analyse des rôles du tuteur dans une formation hybride

Nous allons par ailleurs continuer l'analyse sur la fin du semestre concerné, en découpant les interactions en plusieurs périodes (de deux semaines chacune), afin de voir l'évolution du comportement du tuteur entre le début et la suite, voire la « fin » de la formation (en effet, une grande partie du public ainsi que la thématique de cette formation changent au second semestre, si bien que le premier semestre peut être considéré comme une entité). Nous allons alors isoler les salutations des méls par rapport aux autres unités de type social, afin de voir en quelle mesure cela modifie les résultats.

Comme dans l'étude d'une seule formation il est difficile de savoir si certains comportements relèvent des caractéristiques individuelles du tuteur (il est ici probable, par exemple, que cela soit le cas de l'humour pratiqué en présentiel mais non à distance) ou de la spécificité du distanciel ou du présentiel, il sera également utile de vérifier les résultats de cette étude en les confrontant à l'analyse d'un autre tuteur dans la même formation, voire d'autres tuteurs dans d'autres formations hybrides.

Bibliographie

ALBERO B., 2003, « L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages ». In Saleh, I., Lepage, D., Bouyahi, S. (coord.). *Les TIC au coeur de l'enseignement supérieur. Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002*, Laboratoire Paragraphe, Université Paris

- VIII – Vincennes -St Denis. pp. 139-159. Disponible à l'adresse <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270>
- BERNATCHEZ P.-A., 2003, « Vers une nouvelle typologie des activités d'encadrement et du rôle des tuteurs ». *DistanceS*, vol. 6, n° 1.
- CHARLIER B., DESCHRYVER N., PERAYA D., 2006, « Apprendre en présence et à distance: une définition des dispositifs hybrides », *Distance et savoirs*, vol. 4, n° 4 / 2006, pp. 468-496
- CONSEIL DE L'EUROPE 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- DAELE V. A., DOCQ F., 2002, « Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif ? » *Communication au colloque de l'AIPU*, mai 2002, Louvain-la-Neuve
- DE LIÈVRE B., 2005, « La qualité du tutorat. La complémentarité de la rigueur et de la diversité ». *Actes du colloque Semaforad 2*, 12-14 novembre 2005, Université de Bejaia.
- DUMONT C., 2007, « Les relations enseignant-enseignés : les aspects psychoaffectifs ». In Manderscheid J.-C., Jeunesse C. (dir.). *L'enseignement en ligne à l'université et dans les formations professionnelles*, Bruxelles : Éditions de Boeck Université, pp. 57-90.
- GUILLET B., ROUPIÉ C., 2008, « Retour d'expériences d'une formation hybride. Perspectives d'évolution. Quelle définition de la fonction tutorale dans ce type de dispositif ? » *Tice 2008, actes du colloque*, 27, 28, 29 octobre 2008, 176-188, Disponible à l'adresse http://tice2008.institut-telecom.fr/archive/45/TICE2008_Actes_web09.pdf
- MACDONALD J., 2008, *Blended learning and online tutoring. Planning learner support and activity design*, Gower Publishing Company.
- MANGENOT F., 2005, « Projets pédagogiques en ligne. Spécificités et conditions de réussite », Communication orale, *Congrès national des professeurs de français organisé par l'Ambassade de France en Italie, « Le français et le plurilinguisme en Europe »*, Rome, 17-19 février 2005.
- NISSEN E., 2006, « Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 40, « Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation », juillet 2006, 44-57. Disponible à l'adresse : http://edutice.archives-ouvertes.fr/index.php?halsid=2482maqlhqnkrsjonto1nu3nu2&view_this_doc=edutice-00124819&version=1
- NISSEN E., 2009, « Formation hybride vs. présentielle en langues : effets sur la perception des apprenants liés au mode de formation et à l'encadrement pédagogique ». *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n° 2. Disponible à l'adresse : <http://acedle.org/spip.php?article2444>
- NISSEN E., à paraître, « Accompagnement dans une formation à distance et dans une formation hybride: Analyse de pratiques », in Rivens Mompean, A & Barbot, M.-J. (coord.), *Dispositifs médiatisés en langues et évolutions professionnelles pour l'accompagnement-tutorat*. Villeneuve d'Ascq: Université Lille 3. Collection UL3 « travaux et recherches », édition CEGES.
- 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 / Université Stendhal Grenoble 3, juin 2008.

Develotte C., Mangenot F., Nissen E. (2009, coord.) *Actes du colloque Epal 2009* (Echanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité), université Stendhal - Grenoble 3, 5-7 juin 2009.

TRICOT A., 2004, « Guidages, apprentissages et documents », *NEQ – Notions en Questions* 8, 105-108. Disponible à l'adresse http://perso.wanadoo.fr/andre.tricot/Tricot_Guidage.pdf

VERBURGH A., MULDER M., 2002, « Apprentissage coopératif assisté par ordinateur : une incitation à apprendre en profondeur ? » *Formation Professionnelle*, n° 26, 2002/II. pp. 41-48.

Notice biographique

Elke NISSEN (elke.nissen@u-grenoble3.fr) est maître de conférences à l'université Stendhal, Grenoble 3. Ses recherches portent sur l'ingénierie pédagogique et l'analyse des échanges verbaux dans des formations hybrides et à distance. Elle est co-responsable du programme « TICE : échanges en ligne, dispositifs de formation » au sein du Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (Lidilem).