

INFLUENCE DE LA PARTICIPATION ET DE L'ASSIDUITÉ DE L'ENSEIGNANT-TUTEUR SUR L'INTERACTIVITÉ DES ÉCHANGES EN LIGNE

Amélie Bouquain

Université Lumière Lyon 2

Laboratoire ICAR UMR 5191

Résumé : Cette recherche s'intéresse à la communication pédagogique médiée par écran qui a eu lieu dans le cadre d'une formation entièrement à distance. Une telle formation en ligne est censée faire émerger et favoriser les échanges entre participants sur les forums de discussion. Notre étude a pour objet la mise en relation de la participation étudiante et de l'interactivité entre pairs sur ces forums avec la participation des enseignants-tuteurs et leur assiduité lors du suivi du déroulement des tâches et des discussions en ligne.

Mots clés : formation, distance, tutorat, participation, interactivité, assiduité

1. Introduction

Depuis plus d'une décennie, les formations en ligne et à distance sont en pleine expansion. La recherche peut alors venir informer les formations dédiées au tutorat ayant pour objectif de former les enseignants-tuteurs à encadrer des participants. En effet, la description et l'analyse des pratiques tutorales actuelles peuvent constituer une solide base de connaissances permettant de mettre au jour des pratiques qui favorisent la participation étudiante et l'interactivité entre pairs et donc qui bénéficient *in fine* à l'apprentissage. Dans cette perspective, cette étude se propose de décrire et d'analyser les pratiques tutorales de quatre enseignants-tuteurs sur des forums écrits asynchrones dans le cadre d'une formation en ligne et à distance ayant eu lieu lors de l'année universitaire 2013/2014.

2. Cadre théorique : interactivité des échanges en ligne

Dans la perspective socioconstructiviste, l'interactivité est un des éléments essentiels de l'apprentissage collectif à distance. Bretz (1983) et Henri (1992) se sont intéressés à cette notion et se sont attachés à la définir, c'est sur leurs théories que nous nous sommes appuyée afin de préciser ce que nous entendons par interactivité dans notre étude.

Nous avons considéré qu'il y avait interactivité à partir de deux actions : quand un émetteur A envoie un message à un récepteur B, et B répond à A en envoyant un message qui fait implicitement ou explicitement référence à ce qui a été dit précédemment dans le message de A et se réfère au thème de la discussion. À partir de là, A peut répondre à B ou un émetteur C peut entrer dans la discussion en postant un message qui se réfère au thème développé, et qui fait implicitement ou explicitement référence à ce qui a été dit précédemment dans un ou plusieurs messages. En ce qui concerne les messages indépendants (non interactifs), nous avons choisi de conserver la définition d'Henri (*Ibid.*), mais uniquement pour les messages à l'intérieur des fils de discussion qui n'ont aucun lien avec d'autres messages et pour les messages initiatifs de fil de discussion qui n'ont reçu aucune réponse. Cette distinction entre messages interactifs et messages indépendants nous permettra de dissocier « participation » et « interactivité ».

3. La démarche méthodologique

3.1. L'objet de recherche

Cette recherche a pour objet la communication pédagogique médiée par écran (Bouquain, 2014)¹ ayant eu lieu sur les forums de suivi de quatre cours d'un Master 2 recherche à distance. Le suivi des quatre cours s'est effectué sur un peu plus de trois mois et réunissait 53 participants dont 49 étudiants et 4 enseignants-tuteurs. Deux cours correspondaient à des unités d'enseignement obligatoires et deux à des unités d'enseignement de spécialité, choisies par les étudiants. Chaque enseignant-tuteur effectuait le tutorat en ligne d'un seul cours.

Sachant qu'en termes d'interaction interpersonnelle ce sont l'intensité et la qualité de la communication qui sont importantes en matière d'apprentissage (Depover & Quintin, 2011a), nous avons souhaité nous intéresser à la participation et à l'interactivité sur les forums de discussion. Notre hypothèse est que l'enseignant-tuteur décidant délibérément d'intervenir ou non auprès des étudiants, son implication dans les échanges peut avoir un impact sur le comportement en ligne des étudiants et en particulier sur les échanges entre pairs. Nous tenterons donc de savoir quelles influences peuvent avoir la participation et l'assiduité de l'enseignant-tuteur sur la participation des étudiants et sur l'interactivité des échanges en ligne ?

Précisons que la participation est à considérer ici comme le nombre de messages déposés sur les forums et l'assiduité comme le nombre de jours d'intervention sur les forums, intégrant ainsi la notion de régularité des interventions.

3.2. Le recueil de données

En regard des objectifs de notre étude, il nous a semblé pertinent d'observer :

- le nombre total de messages,
- le nombre de messages des étudiants,
- le nombre de messages des enseignants-tuteurs,

¹ Nous avons défini la Communication Médiée par Écran (CME) comme toutes les formes de communication permettant la transmission d'un message (écrit, oral, fichier, image, vidéo, synchrone ou asynchrone) entre deux ou plusieurs personnes travaillant à partir d'écrans distincts.

- le nombre total de messages interactifs,
- le nombre de messages interactifs entre pairs,
- l'assiduité et la réactivité des enseignants-tuteurs.

Notre corpus de référence se compose de l'ensemble des messages postés sur les différents forums des cours : 498 messages dont 326 d'étudiants et 172 d'enseignants-tuteurs. A partir des données obtenues quant au nombre de messages interactifs, nous avons calculé les taux d'interactivité sur les forums en multipliant le nombre de messages interactifs par cent et divisé le tout par le nombre total de messages.

En ce qui concerne l'assiduité et la réactivité des enseignants-tuteurs, nous avons relevé les traces de leur présence grâce aux dates des messages qu'ils ont postés sur les forums. Le calcul des intervalles entre les interventions des enseignants-tuteurs s'est effectué par la prise en compte des dates de début et de fin des suivis des cours qui avaient été annoncées. Afin de calculer le premier intervalle d'intervention, nous avons pris en compte la date de chaque premier message posté par un étudiant sur chacun des forums, quand celui-ci a été posté pendant la période de tutorat annoncée. Quand un message d'étudiant a été posté antérieurement à la date du début du tutorat, nous avons tenu compte de la date de début du tutorat afin de calculer le premier intervalle d'intervention. Afin de calculer le dernier intervalle d'intervention, nous avons tenu compte de la date du dernier message posté par chaque enseignant-tuteur à l'intérieur de la période de tutorat indiquée. À partir de tous les intervalles d'interventions relevés, nous avons fait une moyenne des interventions des enseignants-tuteurs sur chaque forum (assiduité). De plus, nous avons noté l'intervalle le plus court et le plus long, afin de donner un ordre d'idée quant aux délais d'attente de réponse pour les étudiants (réactivité). Pour terminer, à partir de tous les intervalles, nous avons observé la régularité des interventions des enseignants-tuteurs sur les forums.

3.3. Une analyse linguistique et discursive des interactions

À l'instar d'autres études portant sur l'analyse d'interactions en ligne (Develotte, 2004 ; Celik, 2010), la méthodologie adoptée sera celle de l'analyse de discours (Charaudeau & Maingueneau, 2002). En effet, ces outils nous semblent adéquats afin de repérer dans le discours des enseignants-tuteurs des incitations à la mutualisation et à la discussion, ainsi que des traces de déficience du tutorat, et dans celui des étudiants des traces de mutualisation, mais aussi de satisfaction ou d'insatisfaction quant à l'assiduité et la réactivité des enseignants-tuteurs.

Nous nous proposons donc d'analyser un double corpus : d'une part, la production discursive des enseignants-tuteurs et d'autre part, celle des étudiants qui figurent sur les cinq forums observés. Notons que contrairement à la production discursive des étudiants, la production discursive des enseignants-tuteurs ne se compose pas uniquement de messages réactifs, mais aussi de messages proactifs, de consignes (présentes sur la plateforme ou dans des fichiers joints) et de messages d'accueil sur la plateforme en ligne. Notre étude se centrera principalement sur les marques de positionnement pédagogique-social des productions discursives.

4. Analyse des interactions pédagogiques

4.1. La participation aux cours

Les données relevées quant à la participation des étudiants et des enseignants-tuteurs aux tâches ont été classées dans le tableau suivant :

	<i>Cours 1</i>		<i>Cours 2</i>		<i>Cours 3</i>		<i>Cours 4</i>	
	Nombre de messages		Nombre de messages		Nombre de messages ²		Nombre de messages	
	Etudiants	Tuteurs	Etudiants	Tuteurs	Etudiants	Tuteurs	Etudiants	Tuteurs
Tâche 1	58	8	46	25			28	23
Tâche 2	98	80			96	36		
Sous-total	156	88	46	25	96	36	28	23
Total	244		71		132		51	

Tableau 1 : Participation en ligne pour les différents cours.

Ces données mettent en évidence la forte implication des étudiants lors de certaines tâches (*cours 1, 2 et 3*), indépendamment de la participation des enseignants-tuteurs aux discussions sur les forums. Cette participation a été similaire lors de deux tâches (*cours 2 et 4*) alors qu'une d'entre elles (*cours 4*) a enregistré une faible participation étudiante. ***Il n'existe donc pas de relation entre la participation étudiante au cours et le suivi effectué d'un point de vue quantitatif par les enseignants-tuteurs sur les forums.***

Les *cours 3 et 4* étant des enseignements obligatoires, et les *cours 1 et 2* des enseignements de spécialité, ces derniers comptaient un nombre inférieur de participants. Le nombre de participants ne semble néanmoins pas être un facteur déterminant quant à la participation étudiante, puisque les tâches des *cours 1 et 2* ont enregistré une plus forte participation étudiante que la tâche du *cours 4*. Par contre, le choix des *cours 1 et 2* par les étudiants et donc leur intérêt pour leurs contenus pourraient expliquer cette participation plus importante.

Cette première étude a permis de mettre en évidence que ***certaines tâches suscitent une participation plus active des étudiants aux discussions, et cela indépendamment du nombre de participants et du nombre d'interventions des enseignants-tuteurs sur les forums.***

4.2. Le taux d'interactivité des échanges

Afin de quantifier l'interactivité des échanges sur les forums, un comptage des messages porteur d'interactivité a été effectué, et, pour plus de lisibilité, ces chiffres ont été transposés en pourcentage afin d'obtenir les taux d'interactivité des échanges :

² Les messages correspondant aux deux tâches distinctes n'ont pu être comptés, puisque leur remise s'est effectuée sur un seul et même forum, les apprenants ayant remis parfois les tâches séparément, parfois dans un même fichier/message.

	<i>Cours 1</i>	<i>Cours 2</i>	<i>Cours 3</i>	<i>Cours 4</i>
Tâche 1	90,9%	100%	71,2%	92,1%
Tâche 2	100%			

Tableau 2 : Pourcentage d'interactivité par forum et par suivi.

	<i>Cours 1</i>	<i>Cours 2</i>	<i>Cours 3</i>	<i>Cours 4</i>
Tâche 1	81%	78,2%	30,2%	14,3%
Tâche 2	2%			

Tableau 3 : Pourcentage d'interactivité entre pairs sur les forums des tâches.

L'interactivité entre tous les participants a été plutôt élevée sur l'ensemble des suivis (cf. Tableau 2). Toutefois, dans ce type de dispositif, la volonté des enseignants-tuteurs est de faire naître des échanges entre pairs. Les résultats obtenus quant à l'interactivité entre pairs (cf. Tableau 3) montrent que de nombreux polylogues un à un étudiant/enseignant-tuteur ont eu lieu, ce qui revient à de la quasi-interaction (Bretz, 1983). Les tâches 1 des *cours 1* et 2 ont enregistré la plus forte interactivité, alors que les tâches des *cours 3* et 4 ont connu une faible interactivité et la tâche 2 du *cours 1*, une interactivité quasi inexistante. Toutefois, cette dernière prévoyait des échanges un à un entre l'enseignant-tuteur et les étudiants. Rappelons que le rôle de l'enseignant-tuteur est davantage de guider et d'orienter que d'intervenir directement par rapport aux notions faisant l'objet d'apprentissage si l'on ne veut pas perdre le bénéfice de la construction collective par les étudiants (Depover & Quintin, 2011a), comme cela a été le cas pour les *cours 3* et 4 (très faible interactivité entre pairs) avec un retour personnalisé de la part des enseignants-tuteurs sur les tâches remises par chacun des étudiants.

Si nous mettons ces résultats en relation avec ceux obtenus lors de l'étude de la participation étudiante aux discussions, nous pouvons dire qu'*il n'existe pas réellement de relation de cause à effet entre la participation active des étudiants et l'interactivité entre pairs*, outre que sans participation il ne peut y avoir d'interactivité. Cette analyse a permis de dissocier « participation » et « interactivité ». Une forte participation étudiante sur les forums n'implique pas forcément une forte interactivité entre pairs (exemple des *cours 1* et 3), et une faible interactivité peut apparaître aussi bien quand la participation est faible que quand elle est forte (exemples des *cours 3* et 4). Il reste néanmoins difficile d'expliquer la participation étudiante et l'interactivité entre pairs uniquement en termes de tutorat. Cette étude révèle également que *certaines tâches suscitent une plus forte participation et interactivité entre pairs que d'autres*.

4.3. L'influence des tâches sur la participation et l'interactivité des échanges

La formation en ligne que nous observons repose sur un modèle pédagogique non collaboratif qui intègre néanmoins l'émergence de liens socio-cognitifs et socio-affectifs, ainsi que la constitution d'une communauté d'apprentissage. Le scénario pédagogique se veut une approche par tâches. Ces tâches font l'objet de mutualisations et de discussions sur les forums pédagogiques des cours.

Dans le cadre des cours observés, trois types de tâches ont été proposés aux étudiants :

- discussion qui se fonde sur l'expérience personnelle (tâche 1 du *cours 1*),
- discussion analyse critique de documents (*cours 2, 3 et 4*),
- discussion un à un étudiant/enseignant-tuteur (tâche 2 du *cours 1*).

La « discussion qui se fonde sur l'expérience personnelle » (Mangenot, 2003 ; Celik, 2010) *favorise les échanges entre pairs, mais ne les garantit pas* (Bouquain, 2014). Les interactions constituent la tâche à accomplir.

La « discussion analyse critique de documents » (Celik, *Ibid.*), *à caractère ouvert, favorise également l'interactivité entre pairs*, alors qu'*à caractère fermé, ce n'est pas le cas* (Bouquain, *Ibid.*). De plus, les interactions ne peuvent que s'élaborer en consultant les travaux des autres, alors que *les étudiants ont peu de temps à dédier à leur lecture* (trop nombreux, trop longs à lire, etc.) *dans le cadre d'une formation à distance* (Bouquain, *Ibid.*). Leur priorité est de remettre leur production concernant la tâche demandée.

La « discussion un à un étudiant/enseignant-tuteur » (Bouquain, *Ibid.*) *ne favorise absolument pas l'interactivité entre pairs*. Les consignes prévoyaient des échanges entre pairs, mais aucun étudiant n'est venu intervenir dans les discussions entre l'enseignant-tuteur et les autres étudiants. Ainsi, bien qu'il y ait une mutualisation des discussions (traces sur le forum), *les étudiants n'ont pas envie d'intervenir dans ce qui ne les concerne pas directement* (Bouquain, *Ibid.*). Il s'agit là d'une des limites de l'interactivité entre étudiants. De plus, pour des étudiants à distance, *des échanges avec les enseignants-tuteurs peuvent paraître plus attractifs que des échanges avec leurs pairs* (Bouquain, *Ibid.*).

4.4. Les incitations à la mutualisation et à la discussion dans les consignes des enseignants-tuteurs

Notre étude (Bouquain, 2014) a révélé que les consignes des quatre cours incitent à la consultation des travaux et des contributions sur les forums, mais aussi à la discussion entre étudiants, bien qu'à des degrés différents. Les enseignants-tuteurs des *cours 1 et 2* explicitent, sous forme argumentative, l'intérêt de s'intéresser aux productions des autres étudiants, en les lisant et en y répondant, alors que dans les consignes des *cours 3 et 4*, il est simplement demandé aux étudiants de participer aux discussions sur les forums. Notons que l'enseignant-tuteur du *cours 1* insiste très fortement sur le fait que les échanges attendus (tâche 1) sont des échanges entre pairs, et que l'enseignant-tuteur du *cours 2* présente les échanges sur le forum comme faisant partie intégrante de la tâche à réaliser qui elle-même est présentée comme obligatoire. Enfin, les enseignants-tuteurs des *cours 1 et 4* donnent des indications aux étudiants quant à la manière d'intervenir sur les forums.

La mise en relation des intentions à la mutualisation et à discussion dans les consignes des enseignants-tuteurs avec l'interactivité des échanges (Bouquain, *Ibid.*) a permis de mettre en évidence qu'il reste difficile de déterminer si les consignes ont eu ou non un impact sur la participation étudiante et sur l'interactivité entre pairs sur les forums. Cependant, il apparaît que des consignes qui encouragent la discussion et qui indiquent pourquoi et comment interagir sur les forums pour que les échanges bénéficient à l'apprentissage ne peuvent qu'inciter les étudiants à prendre part aux

discussions. En tout cas, *il semble primordial que les enseignants-tuteurs insistent sur l'importance des échanges entre pairs ou qu'ils les présentent comme faisant partie intégrante de la tâche à réaliser*. Ce type de formulation des consignes couplée à la nature des tâches proposées (cf. *supra*, § 4.3., p.6) semble avoir un réel impact sur la participation étudiante et l'interactivité entre pairs.

4.5. Les incitations à la mutualisation et à la discussion dans les messages proactifs et réactifs des enseignants-tuteurs

Lors de notre étude (Bouquain, 2014), nous avons relevé des traces d'incitations à lire les travaux des autres dans les échanges effectués sur les forums des tâches des *cours 1, 2 et 3*. Dans le cas des *cours 1 et 3*, le phénomène reste néanmoins plutôt isolé, alors qu'il est récurrent dans le cas du *cours 2*. En ce qui concerne les incitations à la discussion, des traces ont été relevées sur les forums des tâches des *cours 2 et 3*, aucune en ce qui concerne les *cours 1 et 4*. Dans le cas du *cours 3*, le phénomène reste également très rare.

Dans ses messages réactifs, pourvus de remarques positives, l'enseignant-tuteur du *cours 2* indique implicitement aux étudiants qu'il a lu leurs contributions, il encourage les autres participants à les lire également et signale l'intérêt de la discussion pour les lecteurs passifs et pour ceux qui y participent. Il remercie les étudiants pour le travail effectué et pour leur participation aux échanges (valorisation des échanges). L'efficacité de ce type de tutorat basé sur la modalité socio-affective a déjà été prouvée quant à la motivation et l'engagement des étudiants dans la formation, l'augmentation du taux de participation (qualité et quantité des interventions) et les bénéfices apportés en termes d'apprentissage (Quintin, 2011). Enfin, dans ses messages proactifs, l'enseignant-tuteur a exprimé son enthousiasme quant aux futurs lectures et échanges sur le forum et il s'est inclus dans le travail à réaliser tout au long du suivi de la tâche. D'ailleurs, il a déjà été démontré que les étudiants sont amenés à considérer positivement le tutorat prodigué, lorsque l'enseignant-tuteur prend l'initiative du premier contact, se montre disponible, affiche une attitude motivante et fournit des réponses de qualité aux questions des étudiants (Wion & Gagné, 2008).

Notre étude (Bouquain, *Ibid.*) a montré que s'il reste difficile de considérer que les incitations à la mutualisation et à la discussion aient pu avoir un quelconque impact sur le comportement des étudiants sur les forums des tâches des *cours 1 et 3*, celles de l'enseignant-tuteur en charge du *cours 2* ont pu en avoir un. De nombreuses discussions et réflexions collectives sont donc nées sur ce forum. Ainsi, nous pensons qu'*il est important que l'enseignant-tuteur encourage régulièrement les étudiants à consulter et à commenter les travaux des autres, mais aussi qu'il félicite ceux qui le font déjà, afin de favoriser la participation étudiante et les discussions*.

4.6. Les traces de mutualisation dans les messages des étudiants

Un faible taux d'interactivité entre pairs (*cours 3 et 4*) indique que les étudiants n'ont pas systématiquement pris en compte les travaux des autres lors de leurs contributions sur les forums. Ainsi, la recherche de traces de mutualisation permet de savoir si les étudiants ont au moins lu les travaux et les contributions de leurs camarades. Lors de notre étude discursive (Bouquain, 2014), nous avons repéré deux

types de traces : les énoncés qui indiquent que les étudiants ont lu ces contributions et les énoncés qui marquent une intention de les lire.

Les traces qui permettent d'affirmer que les étudiants ont consulté les contributions des autres étudiants restent rares (*cours 3*), ce qui ne permet pas de généraliser à l'ensemble des étudiants. Notons qu'un étudiant a fait remarquer qu'il reste difficile de consulter l'ensemble des travaux remis, car ils sont trop nombreux (cf. *supra*, § 4.3. p.6).

Les traces d'intention de lire les travaux et les contributions des autres (*cours 3* et *4*) permettent de mettre en évidence que ***certains étudiants ont perçu l'intérêt de lire les travaux des autres dans le cadre de leur apprentissage***. Ces étudiants s'engagent alors à lire les contributions des autres et parfois même à échanger. Ces engagements à échanger restent néanmoins à l'état d'intention (cf. Tableau 3). ***Il existe donc un décalage entre les intentions de certains étudiants et ce qui se passe réellement sur les forums, et cela plus particulièrement quand les étudiants signalent des problèmes de gestion de temps*** (Bouquain, *Ibid.*).

Pour terminer, les traces de mutualisation ou d'intention de mutualisation sont pratiquement inexistantes sur le forum de la tâche du *cours 4*. S'agissant du même type de tâche que pour le *cours 3*, cela peut donc avoir un lien avec l'absence d'incitations à la mutualisation et à la discussion de la part de l'enseignant-tuteur (cf. *supra*, § 4.5., p.7), avec la formulation des consignes (cf. *supra*, § 4.4., p.7), ou encore avec le thème de la tâche demandée qui peut paraître plus ou moins attractif aux étudiants. En tout cas, cela reste ici extrêmement difficile à déterminer.

Cette étude aurait gagné à être approfondie par la réalisation d'entretiens auprès des étudiants afin de savoir si une majorité d'entre eux ont lu les contributions des autres sur les forums de ces deux cours pour lesquels l'interactivité entre pairs a été particulièrement faible.

4.7. L'assiduité et la réactivité des enseignants-tuteurs en ligne

Comme le signalent Depover & Quintin (2011b), l'interaction comme moteur de l'apprentissage dans un dispositif d'apprentissage basé sur les technologies d'Internet concerne tous les acteurs et donne à l'enseignant-tuteur une place essentielle dans la régulation des interactions entre les apprenants et le contenu des cours, mais aussi entre les apprenants et lui-même. Ainsi, dans les échanges en ligne, nous pensons que le délai de réponse à des messages postés par les étudiants sur les forums peut avoir une influence sur la participation des étudiants aux discussions. En effet, le post de messages par les enseignants-tuteurs permet de signaler leur présence en ligne, ce qui constitue un soutien socio-affectif pour les étudiants (Depover & Quintin, *Ibid.*) et contribue à maintenir leur motivation à participer aux échanges (Lamy, 2001 ; Grosjean, 2005 ; Gauducheau & Marcoccia, 2007). Afin d'étudier l'influence de l'assiduité et de la réactivité des enseignants-tuteurs en ligne, nous avons tout d'abord procédé à une analyse quantitative des délais d'interventions sur les forums des tâches (cf. *supra*, § 3.2., p.3), avant de réaliser une étude qualitative des références à cette assiduité et réactivité dans les messages des étudiants et des enseignants-tuteurs.

Les données recueillies ont été classées dans le tableau suivant :

	<i>Cours 1</i>		<i>Cours 2</i>	<i>Cours 3</i>	<i>Cours 4</i>
	Forum tâche 1	Forum tâche 2	Forum tâche	Forum des tâches 1 et 2	Forum tâche
Moyennes des interventions sur les forums	5 jours	3 jours	5 jours	5 jours	8 jours
Délais d'attente (D) minimum et maximum sur les forums	$2 \leq D \leq 9$	$1 \leq D \leq 8$	$1 \leq D \leq 7$	$1 \leq D \leq 22$	$2 \leq D \leq 31$
Régularité des interventions	Plutôt régulier	Très régulier	Plutôt régulier	Des régularités et de fortes irrégularités	Des régularités et de fortes irrégularités

Tableau 4 : Interventions des enseignants-tuteurs sur les forums des tâches.

La moyenne d'intervention la plus courante est de cinq jours, la moyenne la plus courte de trois jours (*cours 1*) et la plus longue de huit jours (*cours 4*). Ainsi, d'un enseignant-tuteur à l'autre, et même d'une tâche à l'autre (*cours 1*), la présence de l'enseignant-tuteur en ligne varie. Par ailleurs, les délais d'attente minimum et maximum d'intervention montrent que la présence des enseignants-tuteurs peut être régulière (*cours 1* et 2) ou connaître de fortes irrégularités (*cours 3* et 4).

La mise en relation de ces résultats avec ceux obtenus lors de l'étude de la participation étudiante (cf. Tableau 1) montrent que lorsque la présence de l'enseignant-tuteur en ligne a été très régulière (enseignant-tuteur très assidu) et le délai de réponse court (tâche 2 du *cours 1*), la participation des étudiants a été massive, alors que, lorsqu'il y a eu de fortes irrégularités dans le tutorat (enseignant-tuteur peu assidu) et que le délai de réponse a été plus long (*cours 4*), la participation étudiante a été faible. Cela ne suffit néanmoins pas pour affirmer qu'il puisse exister une relation entre l'assiduité et la réactivité de l'enseignant-tuteur avec la participation étudiante. Seules d'autres études du même type pourraient confirmer ou infirmer cette hypothèse.

Les références à l'assiduité et la réactivité des enseignants-tuteurs sur les forums dans les messages des étudiants permettent de mettre au jour leur satisfaction ou mécontentement quant aux délais de réponse et de déterminer les délais minimum de réponse acceptés par un étudiant à distance. Cette étude apparaît totalement pertinente quand on sait que les représentations que se font les enseignants-tuteurs des besoins des étudiants en termes de soutien correspondent rarement à la perception qu'ont ces derniers de ces besoins (Deschênes & al., 2004).

Notre analyse du discours des étudiants (Bouquain, 2014) a mis en évidence que ces derniers manifestent leur satisfaction quant au tutorat effectué (remerciements pour l'implication et la rapidité de réponse) et soulignent l'influence positive de celui-ci sur leur motivation lorsque les interventions sont régulières, les délais moyens d'interventions compris entre trois et cinq jours, et un délai maximum de réponse de sept à huit jours. Comme d'autres études (Develotte, 2004), notre étude confirme qu'**il existe une sorte d'horizon d'attente du délai acceptable de réponse de la part de l'enseignant-tuteur qui serait d'une semaine maximum**. Les marques de mécontentement quant aux délais de réponses des enseignants-tuteurs sont quant à elles très rares, voire inexistantes, certainement car, par leur caractère public, elles peuvent mettre en danger la face positive des enseignants-tuteurs auxquels il serait reproché de ne pas intervenir suffisamment, et donc de ne pas être assez assidus sur les forums ou de ne pas suffisamment se connecter à la plateforme. En effet, les deux

phénomènes peuvent parfois être liés. S'il est admis que l'absence de réponse est parfois délibérée de la part des enseignants-tuteurs, lorsqu'il existe de fortes irrégularités d'interventions, c'est souvent parce que ces derniers ne se sont pas connectés à la plateforme en ligne.

Notre étude du discours des enseignants-tuteurs (Bouquain, *Ibid.*) a montré que certains d'entre eux (*cours 3 et 4*) s'excusent pour leur retard d'interventions sur les forums, ce qui signale une déficience au niveau du tutorat effectué. Il s'agit de générer une certaine empathie auprès des étudiants qui se trouvent également dans ce type de situation (manque de temps), mais contribue aussi à rétablir l'inégalité des positions sociales étudiants/enseignants-tuteurs. Toutefois, de la même manière que des dates de réalisation des tâches et des dates de remise des évaluations finales sont imposées aux étudiants, des dates de tutorat sont indiquées en début de formation, n'est-il pas alors indispensable que chacun des acteurs du dispositif les respecte en vue du bon déroulement de la formation ? Il apparaît important que les acteurs du dispositif se rendent disponibles aux dates de réalisation des tâches et de tutorat indiqué.

À la lumière de notre analyse, *deux connexions par semaine avec interventions lors d'un suivi de cours en ligne apparaissent comme nécessaires*, afin que les étudiants soient pleinement satisfaits de la réactivité des enseignants-tuteurs, et que celle-ci n'influe pas négativement sur leur motivation à participer aux échanges en ligne.

5. Conclusion et perspectives

Les résultats de notre analyse semblent suggérer que l'incitation aux échanges entre pairs de la part des enseignants-tuteurs revêt un caractère important notamment quant à son influence sur le comportement en ligne des étudiants. Si nous n'avons pas pu démontrer cette influence quant à l'explicitation de consignes claires qui incitent à la mutualisation et à la discussion sur les forums en explicitant comment y interagir et pourquoi, mais aussi en présentant les échanges comme faisant partie intégrante de la tâche, nous avons néanmoins pu affirmer qu'un tutorat orienté sur l'aspect socio-affectif, ainsi que les messages répétitifs (proactifs et réactifs) des enseignants-tuteurs, qui contiennent des incitations à la participation et aux échanges interactifs, ont réellement eu une influence sur le comportement des étudiants. Par ailleurs, notre étude a permis de mettre en évidence que les interventions des enseignants-tuteurs sur les forums se doivent d'être régulières et ne pas dépasser un délai d'une semaine. À partir d'une à deux interventions par semaine sur les forums, les étudiants sont satisfaits du suivi en ligne, suivi qui semblerait influencer positivement sur leur motivation. Il reste néanmoins difficile d'aborder des thèmes tels que la participation étudiante et l'interactivité entre pairs sans s'intéresser aux tâches qui sont censées générer des interactions. Elles ont alors un rôle fondamental. Dans des dispositifs de formation en ligne et à distance, il semble donc primordial de proposer en premier lieu des tâches susceptibles de favoriser l'interactivité entre pairs. Quant au tutorat, d'autres études pourraient venir compléter notre analyse (Bouquain, 2014), notamment en ce qui concerne les consignes d'intervention sur les forums, mais aussi les différents aspects tutoraux (proactif, réactif, pédagogique, organisationnel et socio-affectif). Il faut néanmoins garder à l'esprit que tout type de dispositif de formation en ligne et à distance accueille divers types d'étudiants ; chacun d'entre eux n'y trouvera pas forcément le modèle tutoral correspondant à ses besoins. Ainsi, comme le signale

Glikman (2011 : 149) : « [...] les seules bonnes pratiques sont celles qui adaptent l'offre tutorale à l'hétérogénéité des besoins des apprenants [...] ».

6. Bibliographie

- BOUQUAIN, A. (2014). « Du groupe d'étudiants à la communauté d'apprentissage : études des pratiques discursives socio-affectives dans une formation de formateurs FLE médiée par écran », *Mémoire de recherche de Master 2*, Université Stendhal-Grenoble 3, <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01085080>.
- BRETZ, R. (1983). *Media for interactive communication*, London, Sage.
- CELIK, C. (2010). « Pratiques discursives dans une formation en ligne à la didactique du français langue étrangère », *Thèse de doctorat non publiée*, Université de Lyon 2 et Université Stendhal-Grenoble 3, <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00508363/fr/>.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Éditions du Seuil.
- DESCHÊNES, A.J., GAGNÉ, P., BILODEAU, H., DALLAIRE, S., PETTIGREW, F., BEAUCHESNE-RONDEAU, M., CÔTÉ, C., MALAIS, M., SYLVAIN, L. & THÉRIAULT-FORTIER, J. (2004). Le tutorat à distance : qu'en pensent les étudiants, les tuteurs et les concepteurs, *Distances et savoirs*, Vol. 2 n°2-3, Paris, Cned/Lavoisier, p. 233-254.
- DEPOVER, C. & QUINTIN, J.-J. (2011a). « Les modalités et les formes de l'apprentissage à distance », in Depover, De Lièvre, Peraya, Quintin & Jaillet (dir.), *Le tutorat en formation à distance*, Bruxelles, De Boeck, p.29-38.
- DEPOVER, C. & QUINTIN, J.-J. (2011b). « Le tutorat et sa mise en œuvre », in Depover, De Lièvre, Peraya, Quintin & Jaillet (dir.), *Le tutorat en formation à distance*, Bruxelles, De Boeck, p.39-42.
- DEVELOTTE, C. (2004). « L'apprenant autonome et ses professeurs virtuels : comment se personnalise la communication en ligne ? », *Actes UNTELE 2004*, Université UTC Compiègne.
- GAUDUCHEAU N., & MARCOCCIA, M. (2007). « Analyser la mimo-gestualité : un apport méthodologique pour l'étude de la dimension socio-affective des échanges en ligne », in Lamy, Mangenot, & Nissen (coord., 2007), *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne (EPAL)*, Grenoble, 7-9 juin 2007, <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/actes2007.htm>.
- GLIKMAN, V. (2011). « Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ? », in Depover, De Lièvre, Peraya, Quintin & Jaillet (dir.), *Le tutorat en formation à distance*, Bruxelles, De Boeck, p.137-158.

- GROSJEAN, S. (2005). « Le rôle du tuteur en ligne dans l'établissement d'un lien social : Le cas de l'apprentissage collaboratif à distance », *Actes du Colloque SIF « Les institutions éducatives face au numérique »*, Paris, 12-13 décembre 2005.
- HENRI, F. (1992). « Formation à distance et téléconférence assistée par ordinateur : interactivité, quasi-interactivité, ou monologue ? », *Journal of Distance Education*, 7 (1), 5-24.
- LAMY, M.-N. (2001). « L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage », in Bouchard & Mangenot, *Interactivité, interactions et multimedia*, Lyon, ENS-Éditions, p. 131-144.
- MANGENOT, F. (2003). « Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance », *Alsic*, 6 (1), 109-125.
- MANGENOT, F. (2008). « La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne », in Sidir, Baron & Bruillard (dir.), *Journées Communication et apprentissage instrumenté en réseaux (Jocair 2008)*, Paris, Hermès/Lavoisier, p.13-26.
- QUINTIN, J.-J. (2011). « L'efficacité des modalités d'intervention tutorale et leurs effets sur le climat socio-relationnel des groupes restreints », in Depover, De Lièvre, Peraya, Quintin et Jaillet, *Le tutorat en formation à distance*, Bruxelles, De Boeck, p.61-86.
- WION, F. & GAGNÉ, P. (2008). « Le tutorat dans la formation à distance. A la recherche d'un modèle adéquat pour une réalité complexe », *Distances et savoirs*, 6, (4), 519-546.