

Les modalités du tutorat dans un campus électronique de maîtrise de français langue étrangère entièrement à distance

Christelle Celik, Lidilem, université Stendhal- Grenoble 3

Homines dum docent, discutunt¹ Sénèque

Comme le soulignent fort justement Amaury Daele & Françoise Docq (2002 : 2) : “Dans un dispositif innovant et complexe, les questions de recherche côtoient de près des questions très pragmatiques. Le défi pour la recherche est toujours de se mettre au service de l’action.” Ainsi, afin de contribuer modestement à améliorer la qualité des suivis à distance, il paraît pertinent de s’interroger sur la place que doit occuper l’enseignant dans une formation à distance et de voir les nouveaux rôles que celui-ci doit jouer. Aussi avons-nous choisi d’étudier une partie de la communication pédagogique qui a eu lieu dans le cadre de la maîtrise de français langue étrangère sur le campus numérique CANUFLE animé par une équipe de divers enseignants provenant d’universités différentes tout au long de l’année universitaire 2004-2005. Dans le cadre de cette communication, nous nous proposons, après avoir passé en revue les différents modes de tutorer mis en évidence par divers auteurs, de nous interroger à notre tour sur le rôle des tuteurs dans une formation à distance via Internet et notamment d’observer les modalités du tutorat mises en place en nous appuyant sur l’analyse discursive des consignes et des messages réactifs de deux des tuteurs.

¹ Les hommes apprennent en enseignant.

1. Le tutorat en ligne

Avec l'évolution de l'enseignement et *a fortiori* de l'enseignement à distance et en ligne, le rôle de l'enseignant a profondément été modifié. Le formateur n'a plus comme rôle principal, de transmettre les connaissances. Cette évolution notable se reflète tout particulièrement dans le lexique de la profession.

1.1. Définition

Dans le cadre de la FOAD et des apprentissages médiatisés par ordinateur, au terme "enseignant" souvent il est préféré celui de "formateur" qui désigne la personne chargée d'assurer une formation ou encore celui de "tuteur", terme le plus répandu dans le cadre notamment de la communication pédagogique médiatisée par ordinateur. Toutefois comme le soulignent Amaury Daele & Françoise Docq (2002 : 2) :

"La définition du mot "tuteur" varie fortement d'un contexte de formation à un autre. "Tuteur" est un mot générique couramment utilisé mais qui se décline selon diverses acceptions comme modérateur, mentor, télécatalyste, animateur, facilitateur... En anglais, le mot *tutor* semble faire davantage l'unanimité même si d'autres termes sont utilisés comme *emoderator* ou *coach*."

Ainsi, tous les auteurs n'emploient pas le même terme de tuteur, - comme par exemple, Sensevy & al (2005) qui ne l'utilisent pas ou très peu - ou encore l'emploient mais avec des acceptions différentes les unes des autres. Quant à Amaury Daele & Françoise Docq (2002 : 2) s'appuyant sur Glikman & Lumbroso (2001), ils rappellent que "le tuteur dans la FOAD intervient classiquement comme "médiateur" entre d'une part l'institution et les enseignants concepteurs de cours et d'autre part les étudiants", mais qu'il peut aussi renvoyer à toute personne chargée d'un rôle de soutien et de facilitation aux étudiants pour apprendre efficacement à distance. Le tutorat en ligne est donc une fonction encore mal définie tant sur le plan linguistique que pragmatique.

1.2. Une fonction émergente

Il est important de noter, comme le soulignent H el ene Godinet & Christian Caron (2003 : 9), que le m etier de tuteur en ligne est un “m etier  emergent ou une autre d eclinaison du m etier d’enseignant”, qu’ “en cours de constitution, [il] souffre, à cette étape de développement, d’un manque de reconnaissance institutionnelle.” Il s’agit donc d’une fonction encore méconnue et même mal reconnue. Ainsi comme le font remarquer Charlotte Dejean & François Mangenot (2006 : 1) :

“Les fonctions de tutorat en ligne dans une formation utilisant un dispositif informatisé sont encore mal définies car les participants, tuteurs comme apprenants, disposent d’une expérience réduite de ces contextes d’apprentissage et d’échanges.”

En outre, il n’existe pas véritablement de formation à proprement parler à la fonction de tuteur en ligne et bien souvent c’est à partir d’expérimentations personnelles ou en équipe que le rôle se définit peu à peu. Cependant, dans un environnement d’enseignement en ligne, les études ont montré jusqu’à présent que le rôle du tuteur est fondamental. Accompagnateur essentiel au bon fonctionnement de l’apprentissage à distance, le tuteur est une personne ressource aux multiples compétences qui doit faire preuve d’une disponibilité de tous les instants. De nouvelles fonctions lui sont attribuées et il doit également affronter de nouvelles difficultés.

1.3. La redéfinition d’une fonction aux multiples facettes

Certes, le tuteur se doit d’être une source de savoir dans sa discipline, un expert comme le rappellent Amaury Daele & Françoise Docq (1999), cependant, il doit aussi désormais être une personne facilitant l’accès au savoir et à l’apprentissage. Il devient en quelque sorte un médiateur du savoir et de la technique d’apprentissage [Bullen, (1997)]. Amaury Daele & Françoise Docq relèvent quatre grands rôles (2003) : un rôle social, un rôle d’organisation, un rôle pédagogique et un rôle technique. Denis (2003) en mentionne six : accueil et mise en route, accompagnement disciplinaire, accompagnement méthodologique, auto-régulation, méta-cognition, évaluation, rôle de personne-ressource attitrée, rôles avec lesquels s’accordent la plupart des auteurs sauf peut-être le rôle technique qui peut parfois être délégué à une hot-line [Develotte & Mangenot, (2004)].

En effet, le tuteur a un rôle d'organisation et un rôle pédagogique : il doit organiser les apprentissages et les évaluer, organiser les débats aussi. Il a cependant également un rôle social très important à jouer. Il doit encourager, stimuler et valoriser la participation [Bullen (1997), D'Halluin (2001), Amaury Daele & Françoise Docq (1999), De Lièvre, Depover, Quintin & Decamps (2003)]. Henri & Lundgren-Cayrol (2001 : 136) précisent qu' "il [le tuteur] les [étudiants] accompagne, les aide à donner un sens à leur travail, les encourage, les stimule et les motive.". La dimension relationnelle est donc extrêmement importante. L'animation d'un forum pédagogique nécessite donc une profonde capacité d'adaptation de la part de l'enseignant [Bullen (1997), D'Halluin (2001)]. Enfin, l'importance de la régularité de la communication et du suivi est presque toujours soulignée.

Nous constatons donc que désormais un seul et même terme linguistique recouvre en fait une pluralité de fonctions qui peuvent être exercées de plusieurs manières. Les études ont notamment déjà constaté deux modes foncièrement différents de tutorer.

1.4. Les différentes formes de tutorat

Concernant l'accompagnement pédagogique, on distingue généralement deux formes de tutorat : à tendance réactive, à tendance proactive. Le tutorat réactif est un mode de tutorer dans lequel le tuteur réagit aux questions des apprenants, comme l'indique Brent Monahan dans un numéro de la revue *Thot/cursus* (14/09/2001) : "Un tuteur réactif peut simplement avoir une page de questions les plus fréquentes incluses dans le cours". Ainsi, comme le notent Celik & Mangenot (2004), s'appuyant sur Glickman (2002), dans le cas d'un tutorat réactif, l'initiative est laissée aux étudiants et l'enseignant-tuteur a essentiellement pour rôle de répondre aux demandes explicites des apprenants. Toutefois, comme le soulignent Develotte & Mangenot (2004) les expérimentations sur des suivis en ligne ont déjà montré que si l'on se contente d'attendre les sollicitations des étudiants pour y réagir, on observe généralement une participation très limitée de leur part.

Au contraire, un tuteur pro-actif ne se contente pas de répondre aux questions, mais doit solliciter les étudiants et s'appliquer à faire émerger des demandes. Ainsi comme le définissent Emmanuel Duplâa, Arnaud Galisson & Hugues Choplin (2003 : 5) :

“Nous appelons un tutorat proactif un type d’accompagnement où le tuteur ne se contente pas de répondre aux sollicitations des apprenants – tutorat rétroactif -, mais où un scénario d’intervention à l’initiative du tuteur est défini, et donc où ce dernier sollicite les apprenants.”

Comme le soulignent De Lièvre, Depover, Quintin & Decamps (2002), grâce aux nouvelles technologies, une pédagogie plus active se met en place.

Nous constatons donc que la maîtrise des contenus ne suffit à faire un bon tuteur et qu’une formation est souhaitable. Un tuteur sans formation court, en effet, le risque de laisser s’exprimer sa propre personnalité, il peut avoir des difficultés à gérer la diversité des situations dans laquelle il peut se trouver, il doit apprendre à gérer sa relation spécifique avec l’apprenant et la relation collective à distance, il doit aussi respecter les règles pédagogique de l’enseignement à distance (renvoyer aux documents, ne pas mettre en cause le contenu du cours devant l’apprenant.) Enfin et surtout, il a pour fonction d’aider l’apprenant à comprendre comment il apprend, mais aussi de l’initier aux technologies et aux modes de communication et de travail médiatisés.

Toutes ces fonctions sont donc parfois difficiles à mettre en oeuvre et c’est pourquoi D’Halluin (2001) cite parmi ce qu’elle nomme “les verrous” par rapport à l’apprentissage coopératif à distance des problèmes liés à la pratique enseignante en cours, à savoir que l’enseignant se trouve confronté à une multitude de fonctions qu’il ne pourra exercer seul et qu’il doit donc aussi apprendre à travailler en groupe. De Lièvre, Depover, Quintin & Decamps (2002 : 14) font aussi remarquer que

“Pour retirer du tutorat un maximum de bénéfices pédagogiques, il est essentiel de veiller à ce que les efforts déployés par le tuteur se focalisent sur l’encadrement pédagogique plutôt que d’être détournés vers des tâches secondaires relevant de la gestion technique ou administrative du dispositif.”

Pour conclure cette réflexion sur l’évolution de la fonction enseignante et notamment de la fonction tutorale dans le cadre d’un dispositif d’enseignement à distance en ligne, nous constatons que ce rôle est encore mal défini et surtout extrêmement polyvalent.

2. Le tutorat en ligne sur le campus numérique Canufle

A notre tour, nous avons commencé un travail de recherche sur le campus numérique Canufle. Ce campus numérique fut tutoré par onze enseignants différents, en tutorat unique ou double (pour certains cours), suivant un rythme mensuel. Chaque cours était envoyé sous forme numérique par les enseignants puis téléchargé et étudié dans la solitude de l'apprenant à distance. Les tâches étaient postées en début de mois, pour le mois à venir et les travaux publiés, commentés tout au long du mois. Ce campus numérique nous a paru un objet d'étude particulièrement intéressant car il offre la possibilité de pouvoir observer, analyser et même comparer les modes de tutorat entre eux afin notamment d'en déterminer les forces et les faiblesses.

2.1. Postulat de départ

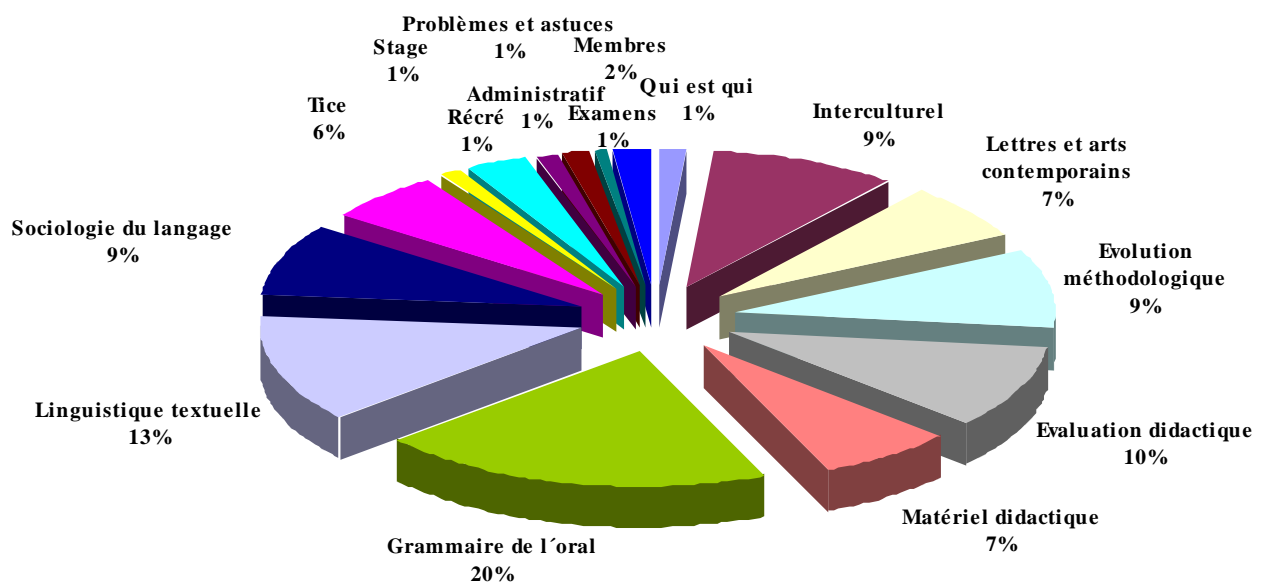
Le postulat de départ de notre réflexion est le suivant : les concepteurs et les utilisateurs de plate-forme électronique à vocation pédagogique (de type campus numérique) ont pour objectif de recréer les liens, les interactions qui existent normalement au sein d'un groupe qui reçoit un enseignement en présentiel. Il s'agit, en effet, de pallier la distance et de rapprocher, grâce aux nouveaux médias, les apprenants et les enseignants qui se trouvent éloignés. Nous considérons donc qu'une des composantes essentielles de la réussite d'une formation de ce type est l'interactivité entre les membres, car les interactions entre pairs sont fructueuses tant sur le plan socio-affectif, que sur le plan socio-cognitif. Toutefois, nous avons cependant déjà constaté qu'elles n'allaient pas de soi [Celik et Mangenot (2004)]. Il apparaît donc qu'un véritable nouvel enjeu de la fonction des tuteurs est de savoir provoquer et encourager de telles interactions. Par ailleurs, il appartient également au tuteur de savoir recréer une dynamique de groupe en veillant à préserver les faces des étudiants et en adoptant un positionnement socio-affectif particulier. Nous faisons en effet l'hypothèse qu'un tuteur distant n'encouragerait pas les étudiants à participer et qu'il lui convient de développer un *ethos* propre à ce nouveau genre de discours.

2.2. Le choix du corpus

Canufle totalise 3189 messages, face à l'ampleur des données, l'analyse quantitative nous a semblé une première étape et un point de départ nécessaire avant toute analyse qualitative. Ainsi, dans la

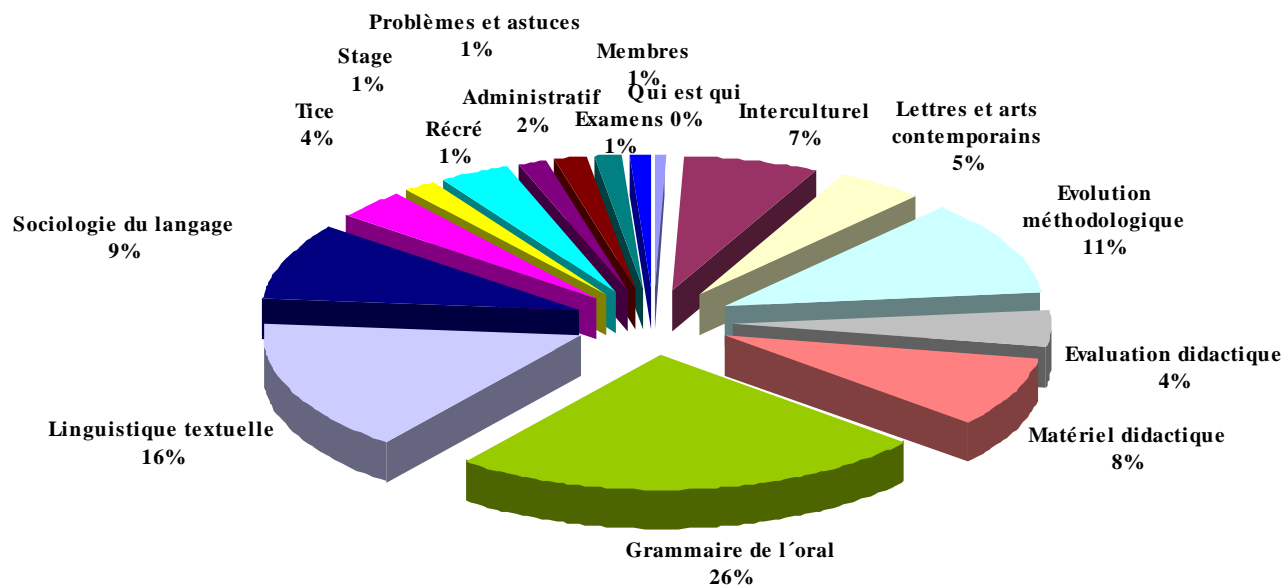
perspective de l'étude du discours tuteur, nous avons observé la participation ainsi que le rythme d'intervention des tuteurs.

Nous avons tout d'abord compté tous les messages postés sur le forum dans les différentes rubriques et obtenu le graphique suivant qui nous permet de constater que ce sont les cours *Grammaire de l'oral* et *Linguistique textuelle* qui ont été les plus largement fréquentés.



Graphique 1 : Pourcentage des contributions pour chaque cours par rapport à l'ensemble de la formation

Par ailleurs, si les enseignants ont animé régulièrement le suivi et ce tout au long de l'année du 12/10/2004 au 05/10/2005, l'intervention des tuteurs sur le forum fut très inégale selon les cours. Au vu du graphique ci-dessous, nous constatons également que ce sont les forums des cours *Grammaire de l'oral* et *Linguistique textuelle* qui sont ceux auxquels les tuteurs ont le plus contribué.



Graphique 2 : Pourcentage des contributions enseignantes pour chaque cours

Pour cette étude, nous avons donc décidé de concentrer notre analyse sur le discours tutorial de ces deux cours *Grammaire de l'oral* et *Linguistique textuelle* tutorés par deux enseignants différents.

Par ailleurs, il nous a semblé important de distinguer les différentes contributions des tuteurs sur la plate-forme. Ainsi, après une observation des différents messages postés par les tuteurs, nous les avons classifiés en trois grandes catégories.

Les consignes : Ce sont les tout premiers discours auxquels les étudiants sont confrontés - outre la présentation standard du cours qui est sensiblement la même pour tous les cours. Les consignes², comme nous les avons nommées ou instructions, telles qu'elles étaient désignées parmi les rubriques

² Explications orales ou écrites adressées à une personne afin de lui indiquer la méthode à suivre, le travail à accomplir. Synon. *instruction(s)*, *directive(s)*, *ordre(s)*, *prescription(s)*.

de la plate-forme, sont les messages plus ou moins longs que les enseignants publient au début de chaque mois dans la rubrique consacrée à leur cours.

Les messages réactifs : Ce sont les réponses, commentaires et corrections des tuteurs que ceux-ci adressent soit à chaque étudiant en particulier en réponse à une contribution, soit à l'ensemble du groupe d'étudiant lorsque, pour différentes raisons, ils ne peuvent répondre individuellement à chaque message. Leur contenu est essentiellement cognitif. Ce sont les messages les plus nombreux sur le forum.

Les messages récréatifs : Ce sont les messages qui ont été publiés dans la rubrique "récré" et qui se distinguent par leur contenu non cognitif et leur fonction essentiellement socio-affective.

2.3. La méthode

Notre corpus étant un échange discursif pédagogique, à l'instar de Celik & Mangenot (2004), Develotte & Mangenot (2004) et Develotte (2006), nous nous appuyons sur les outils méthodologiques de l'analyse du discours pour repérer aussi bien les phénomènes d'ordre socio-affectif que ceux d'ordre socio-cognitif. En effet, déjà Dillenbourg (1996) suggérait d'exploiter certaines branches de la recherche en linguistique explorant les modèles de la conversation, des discours ou du dialogue. En ce qui nous concerne, nous entendons "analyse du discours" comme un hyperonyme qui recouvre tout ce qui met les énoncés verbaux en relation avec leur situation de production. C'est pourquoi, nous nous appuyons sur les travaux de Charaudeau et Maingueneau (2002), mais également sur ceux de Kerbrat-Orecchioni (2005) et sur ceux d'Herring (2004).

Nous nous attacherons notamment à observer les marques d'ouverture et de clôture ainsi que les termes d'adresse aux destinataires, car comme le rappellent Charaudeau & Maingueneau (2002: 30) :

"Ces expressions ont très généralement, en plus de leur valeur déictique [exprimer la "deuxième personne", c'est-à-dire référer au destinataire du message), une valeur relationnelle, servant à établir entre les interlocuteurs un certain type de lien socio-affectif."

Nous porterons également une attention toute particulière à la notion de face, telle que Charaudeau & Maingueneau (2002) ainsi que Kerbrat-Orecchioni (2005) la définissent. Nous étudierons ainsi les actes menaçants pour la face positive des étudiants - *Face Threatening Acts (FTAs)* - comme les critiques, les réfutations et les reproches, mais également les actes valorisants pour les faces - *Face Flattering Acts (FFAs)*. Nous observerons également les intensifieurs renforçateurs de *FFAs* et les adoucisseurs de *FTAs*. En effet, même si l'étudiant sait que l'enseignant est là pour corriger ses erreurs et juger de son travail, car cela fait partie du pacte pédagogique, il n'en demeure pas moins que dans le cadre d'une interaction à finalité pédagogique, l'étudiant cherche toujours à montrer le meilleur de lui-même. Nous émettons donc l'hypothèse qu'une remarque de type *FTAs*, dans le cadre d'une interaction écrite (et qui donc va être pérenne sur le forum le temps du suivi) et surtout publique (car tout participant du forum pourra la lire), peut être très mal vécue et inhiber durablement l'étudiant par la suite.

Enfin, nous nous attacherons à la notion d'*ethos*, car comme le notent Charaudeau & Maingueneau (2002 : 239)

“L'éthos discursif est en relation étroite avec l'image préalable que l'auditoire peut avoir de l'orateur, ou du moins avec l'idée que celui-ci se fait de la façon dont ses allocutaires le perçoivent. La représentation de la personne du locuteur antérieure à sa prise de parole, parfois dite éthos préalable ou prédiscursif, est souvent au fondement de l'image qu'il construit dans son discours : il tente en effet de la consolider, de la rectifier, de la retravailler ou de la gommer.”

Après l'analyse quantitative et à l'aide de ces outils, nous tentons donc à travers l'analyse qualitative de leurs écrits d'observer comment les tuteurs s'y sont pris pour motiver l'interaction. Pour cette communication, nous avons décidé de concentrer notre étude sur les consignes et les messages réactifs des tuteurs *Grammaire de l'oral et Linguistique textuelle*.

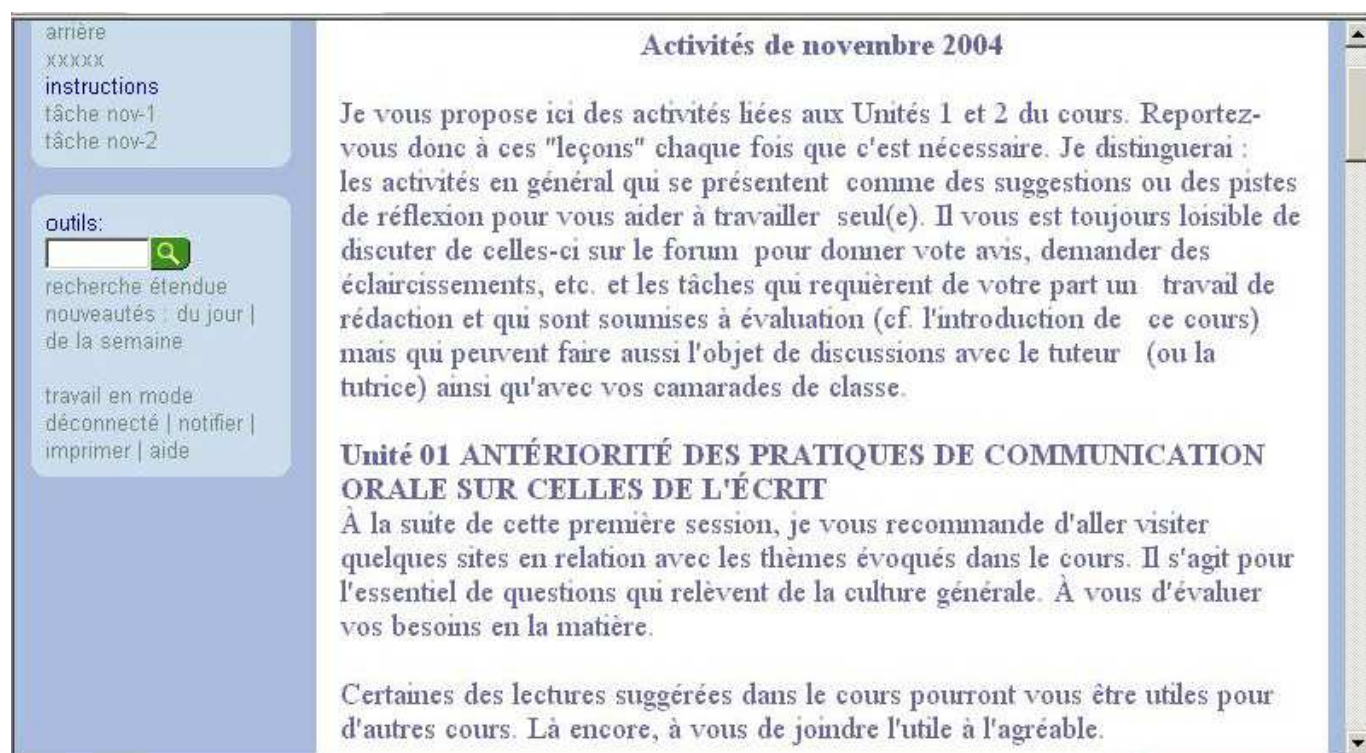
3. Analyse discursive des consignes

Le discours du tuteur est révélateur de son approche de la relation qu'il entretient avec les étudiants mais également avec le média qui lui permet d'établir un lien didactique. Nous faisons donc l'hypothèse que les consignes de chaque cours en tant que premiers éléments sont déterminants, de

l'interactivité qui va avoir lieu sur le forum pédagogique. Selon la perspective socio-constructiviste, nous entendons le terme "interactivité" au sens de messages qui se répondent les uns aux autres. Nous considérons qu'il y a participation interactive quand les participants construisent leur savoir en s'appuyant sur les contributions des autres participants, en faisant des références explicites ou implicites aux messages des autres [Henri (1992), Bullen (1997)].

3.1. L'ouverture et la clôture

Nous constatons que le message des consignes ne contient chez les deux tuteurs aucune formule d'ouverture particulière.



The image shows a screenshot of a forum interface. On the left is a sidebar with a blue background containing navigation links: 'arrière', 'xxxxxx', 'instructions', 'tâche nov-1', 'tâche nov-2', 'outils:', a search input field with a magnifying glass icon, 'recherche étendue', 'nouveau : du jour | de la semaine', and 'travail en mode déconnecté | notifier | imprimer | aide'. The main content area has a white background and is titled 'Activités de novembre 2004'. It contains a paragraph of text, a section header 'Unité 01 ANTÉRIORITÉ DES PRATIQUES DE COMMUNICATION ORALE SUR CELLES DE L'ÉCRIT', and another paragraph.

Activités de novembre 2004

Je vous propose ici des activités liées aux Unités 1 et 2 du cours. Reportez-vous donc à ces "leçons" chaque fois que c'est nécessaire. Je distinguerai : les activités en général qui se présentent comme des suggestions ou des pistes de réflexion pour vous aider à travailler seul(e). Il vous est toujours loisible de discuter de celles-ci sur le forum pour donner votre avis, demander des éclaircissements, etc. et les tâches qui requièrent de votre part un travail de rédaction et qui sont soumises à évaluation (cf. l'introduction de ce cours) mais qui peuvent faire aussi l'objet de discussions avec le tuteur (ou la tutrice) ainsi qu'avec vos camarades de classe.

Unité 01 ANTÉRIORITÉ DES PRATIQUES DE COMMUNICATION ORALE SUR CELLES DE L'ÉCRIT

À la suite de cette première session, je vous recommande d'aller visiter quelques sites en relation avec les thèmes évoqués dans le cours. Il s'agit pour l'essentiel de questions qui relèvent de la culture générale. À vous d'évaluer vos besoins en la matière.

Certaines des lectures suggérées dans le cours pourront vous être utiles pour d'autres cours. Là encore, à vous de joindre l'utile à l'agréable.

Figure 1 : Consignes du mois de novembre - Grammaire de l'oral

Les titres des pages “Activités de novembre 2004”, “Novembre 2004” semblent faire office d’ouverture de l’échange. En revanche, les messages du tuteur *Grammaire de l’oral* se terminent souvent par une formule d’encouragement telle que “Bon courage et à bientôt” ou “Bon courage ! Noël n'est plus très loin ! Bonne année à toutes les canufletistes et tous les canufletistes” ou encore “Je vous souhaite bon courage et vous dis à bientôt pour de nouvelles aventures langagières”.

Au contraire, les messages de consignes du tuteur *Linguistique textuelle* ne contiennent ni formule d’ouverture, ni formule de clôture particulière.

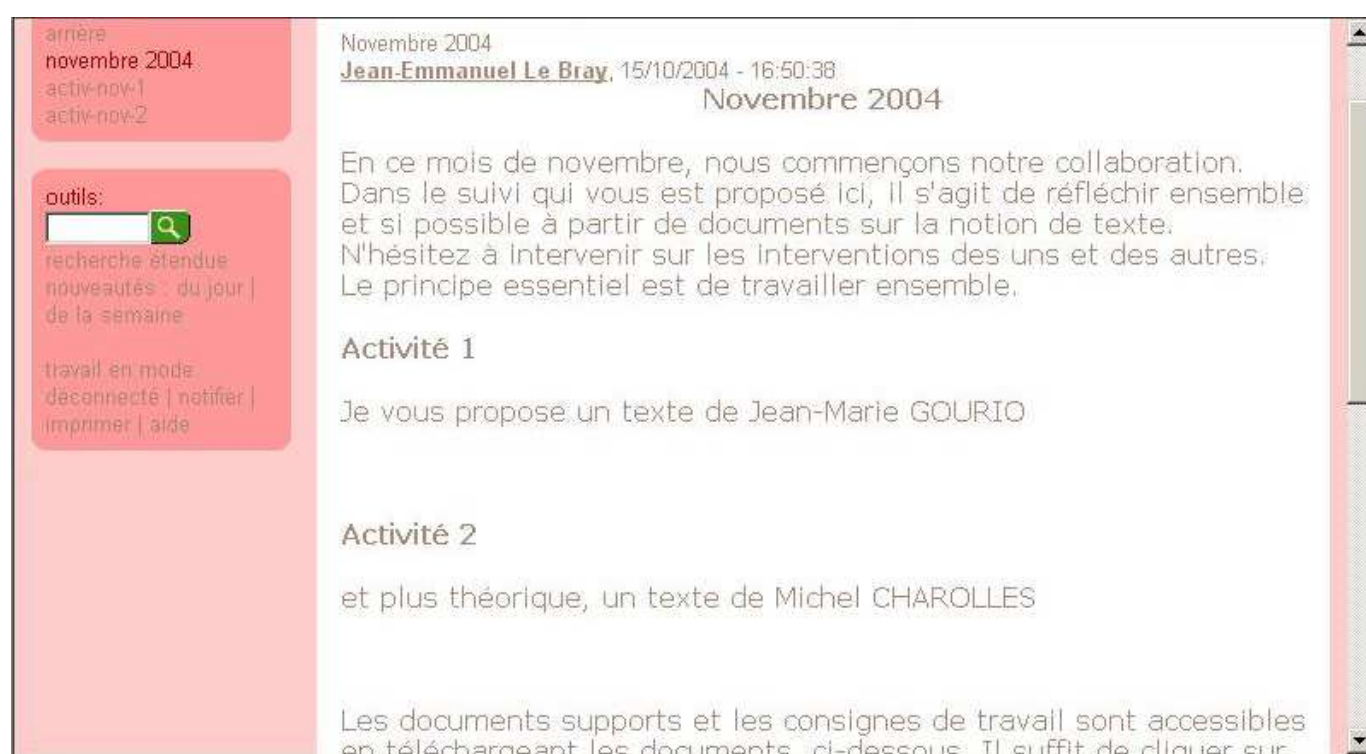


Figure 2 : Le mode fichier joint – Linguistique textuelle

3.2. Les marques de la présence de l'énonciateur

Dans des consignes de travail, la présence de l'émetteur ne va pas forcément de soi. Ainsi, même si l'émetteur est l'initiateur des consignes, il peut choisir de s'effacer complètement derrière le message lui-même.

Dans les consignes du cours *Grammaire de l'oral*, la présence de l'émetteur dans le message est omniprésente comme en atteste la récurrence (15 fois dans ce premier message de consignes) du pronom personnel de la première personne du singulier, "je". Le message en est ainsi rendu moins impersonnel.

Ce tuteur a également porté un soin tout particulier à la mise en scène de son image pédagogique tout au long de ses messages de consignes. Ceux-ci sont, en effet, jalonnés de remarques concernant son propre vécu du suivi, au cours duquel il doit affronter notamment des problèmes de surcharge de travail,

"J'ai quand même passé une dizaine d'heures à faire un peu le ménage ! J'ai simplement mis bout à bout, par ordre alphabétique, les différentes contributions en ma possession." *Grammaire de l'oral* - Janvier

"Je viens d'effectuer quelque chose comme la quinzième relecture de ces quelque 80 pages. J'ai essayé d'harmoniser au maximum. J'ai essayé d'éliminer ce qu'il y avait comme fautes d'orthographe. [...]J'ai bien dû passer une cinquantaine d'heures sur vos contributions (ceci n'est absolument pas mon métier principal!)." *Grammaire de l'oral* - Février

mais aussi des difficultés informatiques

"J'ai dû faire face une fois de plus à des ennuis de connexions." *Grammaire de l'oral* - Avril

Au contraire, chez le tuteur de *Linguistique textuelle*, nous constatons une quasi absence de la personne de l'émetteur au sein de son discours.

3.3. Les termes d'adresse aux destinataires

Les consignes mensuelles données sur le forum s'adressent *a priori* aux étudiants, les destinataires du message, et cherchent à faire naître chez eux un certain comportement.

Si le tuteur *Grammaire de l'oral* dans les consignes ne débute pas son message par un nom d'adresse aux étudiants, nous avons noté cependant qu'il accorde une grande place à ses destinataires. Nous

avons ainsi dénombré, dans les seules consignes du mois de novembre, 44 occurrences du pronom personnel du pluriel “vous”. En revanche, dans le discours du tuteur *Linguistique textuelle* la présence du destinataire est beaucoup moins prégnante, 4 occurrences seulement du pronom personnel “vous” et deux emplois de la deuxième personne du pluriel de l’impératif présent “N’hésitez” et “Argumentez”.

3.4. La dynamique de groupe au coeur du discours

Si les deux tuteurs accordent une grande importance au groupe et au travail en groupe, cela se vérifie plus particulièrement pour le tuteur *Grammaire de l’oral* cependant est un exemple significatif. En effet, cet enseignant fait dans ses consignes de très nombreuses références au groupe et au travail en groupe car il a décidé de faire travailler ses étudiants sur un corpus commun établi par l’ensemble du groupe. Le travail donné est une véritable tâche commune nécessitant le travail de chacun des membres du groupe. Ainsi, les étudiants doivent tout d’abord enregistrer une conversation téléphonique radiophonique. Immédiatement, l’enseignant sollicite une entraide entre les étudiants : “Je demande aux résidents de pays francophones d’enregistrer une ou deux conversations supplémentaires pour éventuellement dépanner quelqu’un de très isolé.” Par ailleurs, une fois l’enregistrement effectué et la conversation transcrite, les étudiants doivent l’envoyer au tuteur qui la met ensuite à la disposition de l’ensemble du groupe afin que les étudiants se relisent les uns les autres :

“Je vous demanderai de bien vouloir relire celui de vos camarades regardez si rien ne cloche (orthographe, numérotation des lignes, tours de paroles, transcriptions avec des signes qui ne sont pas ceux de nos conversations, etc.). Il vaut mieux que plusieurs personnes relisent, cela diminue les possibilités d’erreurs.”

Les étudiants sont donc tous véritablement impliqués dans l’élaboration d’un corpus commun qui servira de base aux prochaines activités et au mémoire final. L’enjeu est donc important pour tous. L’enseignant à travers l’emploi récurrent de la première personne du pluriel met en évidence l’enjeu de ce travail collectif :

“Quand nous aurons confectionné une seconde version plus présentable, nous nous en servirons comme référence. [...] Notre première tâche est de nous mettre d’accord sur la version définitive du

corpus. [...] Dans ce cas, signalez vos trouvailles à tout le monde et nous corrigerons chacun de notre côté sur nos versions individuelles.”

Il n’hésite pas, par ailleurs, à rappeler à l’ordre les éléments perturbateurs du groupe à travers des messages tel que “Les inscriptions tardives et le manque de rigueur de certains ont considérablement retardé le processus.”

Nous notons, également, que le tuteur *Linguistique textuelle* emploie exclusivement dans son introduction du mois de novembre la première personne du pluriel à travers le pronom “nous” et l’adjectif possessif “notre”, et qu’il emploie également un champ lexical du travail en groupe.

“En ce mois de novembre, nous commençons notre collaboration. Dans le suivi qui vous est proposé ici, il s’agit de réfléchir ensemble et si possible à partir de documents sur la notion de texte. N’hésitez à intervenir sur les interventions des uns et des autres. Le principe essentiel est de travailler ensemble.”

L’introduction du mois de décembre insiste également sur l’importance du travail en groupe :

“J’invite les étudiants à croiser les regards, à consulter les contributions du groupe. La réussite du présent tutorat numérique est largement dépendant du groupe, d’un fonctionnement de groupe.”

3.5. Le positionnement socio-affectif

Enfin, nous avons constaté que chaque tuteur adoptait un positionnement socio-affectif particulier et propre à cette nouvelle situation de communication pédagogique. En effet, d’ordinaire la rédaction des consignes dans une relation pédagogique se veut extrêmement formelle, dans un niveau de langage soutenu, caractéristique d’un écrit qui se veut aussi un modèle de ce que l’enseignant est également en droit d’attendre en retour. Or, nous constatons que dans le cours *Grammaire de l’oral* le texte se veut moins formel comme en attestent :

Les marques d’oralité : “Bon, ben, on approche donc des examens”, “j’aimerais que vous lussiez (wahoh !)”. Ce dernier énoncé est par ailleurs un bel exemple du mélange des registres que nous rencontrons dans ce type de messages : un subjonctif imparfait, mode caractéristique d’une expression écrite châtiée, voire désuète, immédiatement suivi d’une marque d’autodérision, interjection

empruntée à un langage oralisé proche de celui que nous rencontrons dans les bulles des bandes dessinées.

L'utilisation d'un registre de langue plus familier : “c'est une version "brut de décoffrage”“, “plus vous "tripatouillez" votre corpus, plus vous avez de chances de faire des observations intéressantes”, “reste à boucler la seconde tâche”. L'usage des guillemets, dans les deux premiers exemples, marquant la prise de distance vis-à-vis de l'énoncé, met en évidence le fait que l'émetteur lui-même est conscient qu'un tel énoncé est une transgression ludique de la norme.

La négligence orthographique : “vous est-il arriver d'écrire”, “J'ai qaund même passé une dizaine d'heures à faire un peu le ménage!”. Ces exemples relevés dans de longs messages ne remettent nullement en question les qualités orthographiques du tuteur de *Grammaire de l'oral* mais montrent bien que nous nous trouvons en présence de messages où l'urgence de la communication prévaut sur la qualité standard de l'écrit.

En revanche, nous avons constaté que le tuteur de *Linguistique textuelle* observe un ton extrêmement formel tout au long de l'année. Ses messages ne sont pas véritablement personnalisés et même lorsqu'il présente ses vœux aux étudiants, cela reste extrêmement conventionnel : “Tout d'abord, je vous présente mes meilleurs vœux pour la nouvelle année.” Les mois suivants, le tuteur se contente de présenter immédiatement les activités du mois à accomplir. Ce n'est qu'au mois d'avril, le dernier mois du suivi, que le tuteur se laisse aller à plaisanter et à relâcher quelque peu le niveau de langage soutenu qu'il a maintenu tout au long de l'année :

“Et pas question de se découvrir d'un fil, mais en fin mai vous pourrez normalement faire ce qu'il vous plait !”

“Bon, ben, on approche donc des examens et je vous recommande la consultation des sujets et des corrigés que j'ai placés à votre intention sur la plateforme (cf. Linguistique Textuelle : Bibliothèque). Je ne voudrais pas trop insister, mais ma recommandation se veut forte! Vous pourrez bien entendu faire part de vos remarques sur ces sujets dans "activités d'avril".”

Le mode graphique : Enfin, nous constatons que le tuteur *Linguistique textuelle* est un des seuls tuteurs à avoir utilisé d'autres modes d'expression que le discours écrit. En effet, par deux fois au cours de l'année, à la période des fêtes, il joint à ses messages de consignes des dessins humoristiques comme en témoignent les figures ci-dessous,

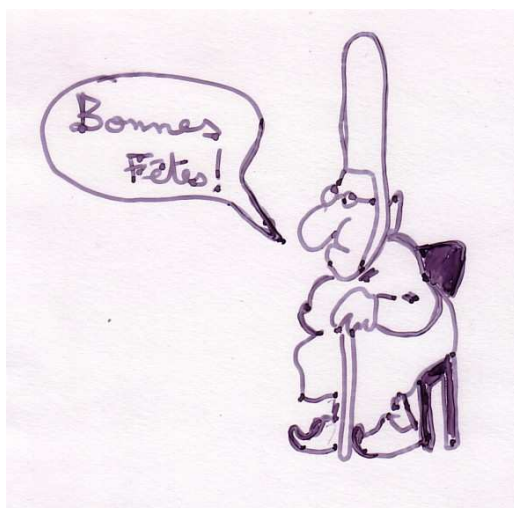


Figure 3 : Linguistique textuelle – Décembre



Figure 4 : Linguistique textuelle - Janvier

4. Analyse discursive des messages réactifs

Les messages réactifs sont les retours que les étudiants attendent après notamment la publication de leur travail ou simplement après une question posée. C'est un moment privilégié pendant lequel le

tuteur établit la plupart du temps un dialogue avec chaque étudiant. Comme nous l'avons déjà souligné, la grande majorité des échanges sur ce forum est constituée de ce type d'échanges : une contribution étudiante – un message réactif de l'enseignant (parfois suivi d'une seconde contribution étudiante).

4.1. Le titre du message

Le tuteur *Linguistique textuelle* porte un soin tout particulier aux titres de ses messages, qui sont de véritables accroches, des invitations à lire le corps du message. Son titre vise non seulement à attirer l'attention du lecteur à qui est destiné le message, à savoir l'étudiant auquel il répond, mais cherche également à inciter les autres étudiants à lire ses commentaires, même s'ils ne leur sont pas personnellement destinés. Pour ce faire, ce tuteur a recours à différents procédés. Ainsi, il va reprendre un mot-clef de l'activité, mot autour duquel il aura orienté son commentaire comme par exemple "Méta - Vous avez dit méta ?"³. Son titre peut aussi être la synthèse de sa pensée comme "Lapidaire" pour une contribution jugée un peu courte, ou encore "Perplexité" ou "Pistes". Il peut aussi être le début d'une phrase qu'il poursuit dans le corps du message comme "En effet ...", la locution adverbiale invite le lecteur à penser que le tuteur est d'accord avec le fond de sa pensée, mais les points de suspension laissent entendre un prolongement de cette même pensée que le lecteur curieux découvre en lisant le message. Enfin, le plus souvent, ce tuteur a recours à l'humour : "Bonsoir Madame C.....!" en réponse à une étudiante qui vient de lui envoyer un message intitulé : "Bonjour Monsieur L....." ou à des exclamations, parfois proches de l'onomatopée, qui attirent l'attention du lecteur comme "Uwaga !", "Houps !", "Caramba !" ou encore "Surréaliste !". Au cours du mois de janvier, il file la métaphore du football qui est en rapport direct avec l'activité en cours⁴ tout en conservant un ton humoristique : "Droit au but", "But en or", "Goooooooooooooooooaaaaaal", "Le grand

³ Activité 2 du mois de décembre autour des 4 méta-règles de cohérence chez Michel Charolles.

⁴ Il s'agit de commenter le segment "but" dans le curieux titre d'un article de journal : "Barthez-Toldo : un seul but, les éviter. »

chauve”, “Spécialiste”, “But et but” et enfin “Où est passé le ballon ?”. Nous constatons donc que ce tuteur cherche à susciter l’intérêt auprès de ses lecteurs dès le titre du message en variant les procédés.

Le tuteur du cours *Grammaire de l’oral* s’est quant à lui contenté de laisser ce qui s’affichait automatiquement à savoir “Réf :” suivi du titre donné par le premier interlocuteur. Il apparaît donc une utilisation diamétralement opposée de l’espace titre du message réactif des tuteurs, tandis que le tuteur *Linguistique textuelle* se l’est approprié et l’utilise pleinement, le tuteur *Grammaire de l’oral* se laisse au contraire guider par le cadre formel édité/édicte par le logiciel.

4.2. L’ouverture et la clôture

Tout d’abord, nous avons constaté que le tuteur *Grammaire de l’oral* avait fait le choix de s’adresser à ses étudiants par leur prénom. Tous les messages débutent systématiquement par le prénom du destinataire “Zuzanna”, “Catherine”, “Corine” etc. suivi parfois d’un “bonjour” ou “bonsoir”. Par ailleurs, la formule de politesse finale est systématiquement la même, à savoir un “Cordialement” qui, s’il n’est pas totalement dénué de son sens premier, apparaît davantage comme une formule standard des courriers électroniques entre formels et informels. Cependant, cette formule est presque systématiquement précédée d’une formule plus familière comme “A plus”, “Bon courage pour la suite” qui revient fréquemment, “À la prochaine fois” ou encore “À bientôt, pour de nouvelles tâches” qui est également récurrent. Ces formules varient en fonction des différentes époques de l’année et rythment en quelque sorte l’avancée du cours et des échanges. Ainsi, à l’approche de la fin de l’année, nous rencontrons “Joyeuses fêtes de fin d’année”, ou “Je vous souhaite d’excellentes fêtes de fin d’année et vous dis sans doute à l’année prochaine.” ou même “En attendant passez une bonne St Sylvestre (avec modération), à l’année prochaine.”, tandis que les messages du mois de mars s’achèvent généralement sur des formules comme “Bon courage pour la fin du parcours”, “Bon courage pour terminer le chemin”, “Bon courage pour la dernière ligne droite” ou encore “Bonne lecture, bon courage pour ce dernier mois toujours difficile”. Enfin, chaque message est signé du prénom et nom du tuteur ou de ses initiales.

Au contraire, les messages réactifs du tuteur *Linguistique textuelle* comme ses messages de consignes ne comportent aucun terme d’adresse, aucune formule finale, ni même aucune signature. Il faut noter

que lors de la publication même d'un message, le nom de l'émetteur, la date et l'heure ainsi que la référence du message auquel il répond s'affichent automatiquement, comme l'illustre la figure ci-dessous :



Figure 5 : Linguistique textuelle

Nous constatons donc que les deux tuteurs adoptent deux modes différents d'ouverture et de clôture des messages. Le tuteur *Grammaire de l'oral* cherche à personnaliser la relation avec les étudiants, tandis que le tuteur *Linguistique textuelle* se concentre sur le contenu du message (réponse didactique) utilisant au mieux les ressources offertes par le dispositif technique.

4.3. L'éthos tutorial

Il apparaît très nettement qu'au cours du discours des différents tuteurs, un personnage se dessine peu à peu, plus distinctement chez le tuteur *Grammaire de l'oral*, mais également chez le tuteur *Linguistique textuelle*.

Ainsi, le tuteur *Grammaire de l'oral* se caractérise non seulement par un suivi régulier du forum mais aussi par sa rapidité à répondre et à collaborer au forum pédagogique :

“Déjà une réponse ! vous m'épatez ! (si je peux me permettre). Pour être rapide... (sans compter le décalage horaire) on devrait prendre exemple... C'est presque de l' "instant messaging" !" (Etudiante A)

“Oui, je suis comme cela mais je ne voudrais pas que cela se sache... Ma modestie...” (Tuteur)

“Et il est VRAIMENT comme cela, rapide et modeste...” (Etudiante B)

Cette notion de rapidité n’apparaît pas seulement à travers le regard que les étudiants peuvent porter sur le tuteur mais est également une image que le tuteur cherche lui-même à donner. Nous remarquons, en effet, que tout au long de l’année, ce tuteur file la métaphore du personnage de Jules César auquel il se compare implicitement : “J’ai vu, j’ai lu.”, “j’ai reçu, j’ai vu, j’ai lu et puis j’ai annoté.”, “J’ai vu, j’ai lu, j’ai même commenté.”. La référence explicite à la formule *Veni, vidi, vici*⁵ assimile ainsi les commentaires de ce tuteur à des succès foudroyants (sur le temps ?, sur les problèmes techniques ?).

Par ailleurs, ce tuteur cherche à donner de lui une image à l’égal de ses étudiants. Il ne se veut pas différent, ni supérieur, il est investi dans une même tâche collective, partage les mêmes impératifs de temps, de difficultés technologiques, tout au long de l’année, il justifie donc ses retards, s’en excuse, s’explique :

“Désolé pour la réaction un peu lente à votre travail. J’ai moi-même eu des problèmes de connexions [...] J’essaie de rattrapper mon retard [...].”

“PS : ce message est prêt à envoyer depuis trois jours! Pannes de courant et interruptions de service de câble combinées ont accru, bien malgré moi, la latence de ma réaction à votre travail. ... Excuses!”

“Comme vous avez beaucoup travaillé, je me retrouve avec beaucoup de travail aussi. Je ne m’en plains pas.”

Enfin, ce tuteur n’hésite pas à se fâcher et à rappeler à l’ordre les retardataires qui mettent en péril le travail de tous. Nous pouvons faire l’hypothèse que cette attitude n’est pas sans conséquence dans le cadre d’un suivi à distance où nous savons que les écrits sont publics et que la préservation des faces joue donc un rôle extrêmement important. Comme le souligne, en effet, Marcoccia (1998 : 17) “un

⁵ Je suis venu, j’ai vu, j’ai vaincu : formule de César traduisant la rapidité de sa victoire inespérée près de Zela sur Pharnace II du Pont en – 47.

énoncé menaçant pour la face d'un des interactants est lisible par tous et potentiellement mis en mémoire". Il nous apparaît cependant qu'en fait cette posture atrabilaire du tuteur découle légitimement de ce que nous venons de montrer précédemment : le tuteur peut se permettre de se fâcher car il se positionne lui-même comme un sujet à égalité sur le forum. Il joue davantage le rôle du *coach*, que du professeur et pour que l'équipe gagne il faut que tous y contribuent de manière égale. Nous relevons donc tout au long de l'année de nombreuses marques de reproche qui ne diminuent pourtant nullement l'activité sur le forum, bien au contraire.

“Et bien Anne, il était temps! Ce décalage dans la remise des travaux est très ennuyeux pour les autres. [...] Et malheureusement, vous n'êtes pas la seule à tout retarder.”

“Mathieu, je vais vous tirer les oreilles! (Ne craignez rien, c'est tout virtuel)”

“PS : le corpus définitif devrait être mis à disposition d'ici la fin du week end avec les tâches de février. Nous avons accumulé un retard de presque un mois.”

“Tout dépend de la coopération de vos autres camarades qui pour l'instant ne brillent pas trop par leur présence, ce qui commence à m'irriter très profondément (il s'agit bien sûr d'une confidence que je vous fais, ne le répétez-pas!)”

En outre, ce tuteur joue du caractère écrit de ses messages et de la distance inévitable qui existe entre le tuteur et ses étudiants, pour forcer le personnage qu'il met en scène : nous imaginons mal un enseignant en présentiel face à un groupe d'adultes les menacer de leur “tirer les oreilles”. Le dernier exemple montre bien également que le tuteur joue du caractère public du forum. Il fait dans sa dernière parenthèse, une confidence, qui comme un aparté au théâtre, a bien évidemment vocation à être lue et entendue de tous.

Il a, par ailleurs, recours à l'humour afin de dédramatiser une situation, lorsqu'un blocage technique se produit par exemple : “En ce début d'hiver (21/12) tous les miracles sont possibles...” ou encore “Allez, j'attends avec impatience la transcription 3 (le retour, comme on dit dans certains films).”, “Ah, ces machines! Bravo d'avoir réussi à vous imposer à votre ordinateur. Tout est en ordre.” “Après un long corps à corps avec votre document, j'ai réussi à l'ouvrir et j'en ai profité pour y glisser quelques

commentaires. Je referme le tout et l'enveloppe de diverses façon ; à vous de trouver la clé pour ouvrir celui qui sera accepté par sa Majesté, votre ordinateur.”

En ce qui concerne le tuteur *Linguistique textuelle*, nous constatons que l'élaboration du personnage-tuteur se met en place différemment et de manière plus diffuse. Nous avons relevé un message où le tuteur laisse transparaître sa mauvaise humeur :

Et puisque décidément je suis “grincheux” en ce début janvier après le chocolats cette-fois belges de ma belle-fille, j'ajouterai que vos propositions de remédiation de mon texte originel restent “discutables”...

Par ailleurs, lorsqu'il est question de sa vie privée, nous avons observé que ce tuteur à l'intérieur d'un message avait choisi d'utiliser l'italique, comme pour bien distinguer au sein de son message ce qui relève de la sphère privée :

“et en plus j'ai juste le temps de mettre mon bermuda car je dois aller prendre le relais de Patrice Terrone à Lusaka pour une session de cours de 2 semaines. Je risque donc d'être moins présent sur notre plate-forme Canufle jusqu'au 20 mars.”

En revanche, toujours dans la perspective de création d'un personnage, nous avons relevé un message qui nous a semblé particulièrement intéressant :

“Mon Chanufle ricane devant l'écran et me fait remarquer que c'est plus facile à dire qu'à faire.”

“Soit! (Ça c'est parce qu'il ne faut jamais le contrarier) [...]”

(à suivre : il faut que j'aille faire les courses : la madame à moi, elle m'attend! Nous anacoluthérons donc plus tard)

Quelques instant plus tard⁶

⁶ Nous avons volontairement conservé la disposition que le tuteur a adoptée.

Le tuteur dans ce message met en scène l'écriture proprement dite de son message. En effet, alors que la lecture d'un message écrit asynchrone ne laisse normalement pas transparaître les conditions temporelles de l'écriture, le tuteur dans cet exemple les met en évidence au sein de son message, à savoir l'interruption momentanée des courses avec sa femme. Par ailleurs, la création du personnage du Chanufle, sorte de double du tuteur, apparente davantage ce message au genre du fantastique que du message didactique.

Enfin, l'humour est également très présent au sein des messages du tuteur *Linguistique textuelle* et ce dès les titres, comme nous l'avons constaté. Il a notamment recours à l'autodérision. Ainsi au mois de novembre, il intitule un de ses messages : "Ne tirez pas sur les vieux !" et poursuit "... Je suis derrière! ... et c'est pas rigolo! mais moi qui avance dans l'âge je me moque aussi des jeunes!". Par ailleurs, il revendique ce droit à l'humour comme un excellent exutoire : "Obsession : cohésion! Ne le prenez pas mal. C'est déjà pénible de rester assis devant un ordinateur. Et si en plus on ne peut pas plaisanter...", tout en préservant la face de son interlocuteur. Enfin, comme nous l'avons vu dans les consignes, le tuteur de ce cours n'hésite pas à s'exprimer à travers le mode graphique et ce notamment de manière humoristique.

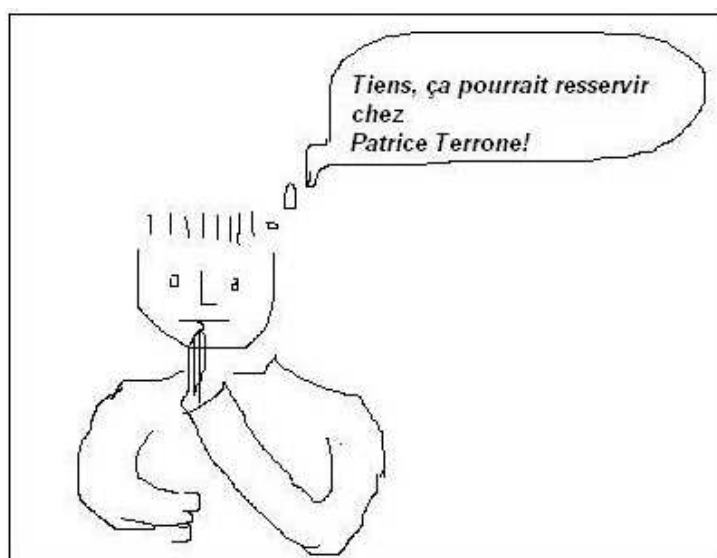


Figure 6 : Dessin humoristique - Linguistique textuelle

Ainsi, au sein d'un message parfaitement sérieux et organisé en divers points, nous constatons qu'habilement via le mode humoristique il établit des ponts entre les différents cours (il fait ici allusion au cours *Lettres et arts contemporains*).

4.4. Marques d'encouragement, appréciations positives et adoucisseurs

Nous avons relevé que le tuteur *Grammaire de l'oral* fournissait de manière récurrente des marques d'encouragement à ses étudiants. En effet, les marques de modalité appréciative comme "C'est bien", "Bel effort de rattrapage", "Bravo", "Que voilà une belle fiche !", ainsi que les adjectifs qualificatifs évaluatifs attribués au terme "travail" comme "satisfaisant", "conséquent" ou "remarquable" reviennent régulièrement dans son discours.

Le tuteur *Linguistique textuelle* ne manque également jamais l'occasion de souligner la pertinence d'une réflexion ou la rigueur ou la justesse d'une analyse. Nous le notons à travers les exemples suivants : "Votre dernier paragraphe analyse bien la rationalité, la motivation d'un tel écrit.", "Analyse bien menée.", "C'est bien compris" (qui revient régulièrement), "Bonne analyse", "Votre réflexion est longue et nourrie de réflexions justes. Je n'ai pas grand chose à ajouter à votre contribution qui repère clairement les problèmes posés par ce document." "Ok, c'est bien compris et tout commentaire de ma part serait superflu." "Très bien." C'est souvent l'opportunité pour ce tuteur de rebondir sur la réflexion d'un étudiant pour venir la compléter et étoffer la réflexion générale.

Nous remarquons également, et ce souvent après une marque d'encouragement et une valorisation du travail fourni, la présence de divers adoucisseurs, comme des désactualisateurs temporels ou modaux et notamment un usage récurrent du conditionnel, des tournures impersonnelles ou passives, des modalisateurs, des minimisateurs, qui souvent sont combinés les uns avec les autres dans un même énoncé. Nous relevons ainsi comme exemples pour le cours *Grammaire de l'oral* :

"La question qui pourrait se poser est de savoir quels nouveaux critères il faudrait introduire pour actualiser ce tableau."

"Pour ce qui est de la tâche 2, il me semble que vous répondez un peu à côté de la question."

4.5. L'incitation à lire les autres

Comme nous l'avons déjà remarqué au cours de l'étude des consignes, les tuteurs des cours *Grammaire de l'oral* et *Linguistique textuelle* incitent vivement les étudiants à travailler en groupe, à lire les contributions de leurs camarades et à ne pas canaliser leur énergie sur leur unique production. C'est également vrai au cours des messages réactifs. Très fréquemment, l'un comme l'autre invitent les étudiants à lire les travaux de leurs collègues mais également les remarques et commentaires qu'ils ont pu faire eux-mêmes sur ces travaux.

Exemples extraits des commentaires du tuteur *Grammaire de l'oral* :

“Je vous conseille de lire ce que que vos petits camarades ont écrit et éventuellement, pourquoi pas, ce que j'ai répondu.”

“Comme pour le travail précédent, je ne ferai pas de remarques nouvelles par rapport à ce que j'ai déjà pu écrire à la suite des contributions de vos camarades. Pour relativiser un petit peu votre point de vue sur l'écrit, je vous engage à lire ce qu'a écrit Delphine, juste avant vous sur la page.”

“Je pense que vous faites des remarques très justes et je n'ai pas grand chose de neuf à ajouter à ce que vous avez dit (si vous consultez les réponses faites aux contributions de vos camarades, vous remarquerez sans doute que ce que j'aurais pu avoir à dire à déjà été dit. je ne vais donc pas me répéter.)”

“Par contre, vous êtes la seule, jusqu'à présent à vous être attaquée à l'activité (c) et vous vous en sortez plutôt bien. Il faudrait que le reste de la classe lise votre grille pour que l'on soit sûr que celle-ci est exhaustive.”

“je joins ci-dessous votre travail commenté par mes soins. (À lire par tout le monde!)”

Exemples extraits des commentaires du tuteur *Linguistique textuelle* :

“Je vous conseille de consulter et de réagir aux contributions déjà proposées dans le cadre des activités du mois...”

“Je vous invite à vous reporter aux remarques que j’ai faites sur d’autres contributions.”

“Profitez des contributions des autres.”

4.6. La phrase interrogative au service de la construction de la réflexion

Les messages réactifs sont des réactions aux contributions postées par les étudiants. Ces derniers après avoir effectué la tâche demandée et l’avoir publiée sur le forum attendent généralement un retour, un commentaire, une correction. Cependant, nous avons constaté que ces tuteurs opéraient davantage à la manière de Socrate, en cherchant à susciter l’interrogation chez les étudiants et donc la réflexion et son approfondissement.

Quelques exemples extraits du forum *Grammaire de l’oral* :

“Il va falloir réfléchir à ce qualificatif de "soigné" que vous employez pour caractériser vos attitudes à l’écrit (en expression, je suppose plus qu'en lecture ?). S'agit-il réellement d'une volonté de "qualité" ou n’êtes-vous pas, tout simplement, la victime des paramètres de la situation de communication ? Je vous laisse sur cette interrogation.”

“Etes-vous en train de me dire que quand vous parlez français entre Français vous ne parlez pas "correctement"? Etes-vous en train de me (nous) dire que vous n'enseignez pas le français que vous parlez à vos élèves? Ne risquent-ils pas d'être handicapés lorsqu'ils/elles rencontreront de vrais gens (prononcer le "s") qui ne parleront pas de manière simple avec des phrases grammaticalement correctes ? Ne me dites pas que vous parlez comme un livre ! Votre conclusion soulève un certain nombre de points fondamentaux : - quelle langue faut-il enseigner/apprendre ? - quel est votre univers de référence quand vous définissez ce qui est correct et ce qui ne l'est pas ? - la correction à l'oral, est-elle identique à celle de l’écrit ?”

“Autre question, qu'est-ce que ça veut dire "tomber dans un langage parlé", quand on écrit. [...] Enfin, mais je ne voudrais pas abuser, il serait intéressant que vous réfléchissiez aux raisons qui vous font vous exprimer plus facilement par écrit que par téléphone en matière d'affection à des amis et à de la famille lointaine. J'ai bien une petite idée mais cela ne sert à rien, il vaut mieux que vous trouviez toute seule. Beaucoup de questions. J'espère que vous ne m'en voudrez pas trop? Quand le texte est riche, il inspire...”

“Qu'est-ce que c'est cette notion "d'informalité" ? Ce que j'en dis c'est bien sûr pour vous titiller un peu les méninges. Disons que je fais l'âne pour avoir du son.”

Quelques exemples extraits du forum *Linguistique textuelle* :

“Pistes : Vous avez raison de souligner que le document soumis à analyse se prête mal aux critères constitutifs de la cohérence, par là même interroge la notion de texte.... mais pourquoi a-t-il trouvé sa place dans un ouvrage? Pour nous faire rire ou sourire?”

“Où sont les auteurs de ces textes ? Mais la question a-t-elle un sens ?”

“Dans votre contribution, il y a de nombreux points. Je vais essayer de les pointer et d'ouvrir le débat, des débats plus précisément.”

“Différé ? Pensez-vous vraiment que l'écrit (plus précisément les écrits) du tableau fonctionne en mode pleinement différé, comme l'écrit des livres ? Et comment s'articulent l'écrit du tableau et le discours dans la classe ?”

Nous constatons donc que plutôt que d'apporter une réponse toute faite, les deux tuteurs cherchent à susciter une interrogation chez l'étudiant auquel il répond mais également aux autres étudiants, lecteurs de la réponse, afin de les amener à s'interroger, à réfléchir davantage, à débattre avec l'enseignant mais également entre eux.

5. Conclusions et perspectives

A partir des diverses observations que nous avons pu faire précédemment, nous pouvons d'ores et déjà affirmer que les modalités du tutorat sur CANUFLE pour ces deux tuteurs ont été tout d'abord d'établir un lien socio-affectif, puis de chercher à motiver le conflit socio-cognitif. C'est ainsi que dans ce nouveau discours pédagogique s'est révélé un nouvel *ethos* tutorial.

5.1. De l'établissement d'un lien socio-affectif entre tuteurs et étudiants

Tout d'abord, il apparaît que le tuteur *Grammaire de l'oral* dès les consignes cherche à établir le contact avec les étudiants. Rarement dans une situation en présentiel, le travail est donné directement, il est toujours précédé du cours dans lequel forcément une interaction entre les membres a eu lieu et souvent les consignes ont été explicitées. Une publication des consignes sans adresse aux destinataires pourrait apparaître brutale et ce tuteur fait le choix d'accorder toute son importance à ce premier message et de personnaliser le dialogue avec ses étudiants. Cela apparaît également clairement dans les messages réactifs qui respectent un certain code de l'écriture épistolaire avec une adresse au destinataire, une formule finale de politesse et une signature. En outre, le tuteur par la désignation par le prénom et par une formule finale plus personnalisée cherche à resserrer les liens entre lui-même et ses étudiants. Il apparaît donc distinctement que le tuteur *Grammaire de l'oral* cherche à établir un lien socio-affectif avec ses étudiants, un lien de confiance, lien qui sera en partie la clef de la réussite de l'activité sur le forum.

Le tuteur *Linguistique textuelle* établit peut-être davantage, quant à lui, ce lien de connivence lorsqu'il a recours à l'humour ou encore à travers l'usage du mode graphique qui se veut aussi humoristique dans ce cas.

Par ailleurs, tant le discours des consignes que celui des messages réactifs montrent que les deux tuteurs ont la volonté de faire naître une dynamique de groupe qui doit conduire les étudiants à une réflexion partagée.

5.2. A l'élaboration de la réflexion socio-cognitive

En effet, dès les consignes les deux tuteurs cherchent à générer de l'interactivité, source de réflexion socio-cognitive, en invitant notamment les étudiants à travailler ensemble, et il en est de même pour les messages réactifs. Le discours de ces tuteurs cherche clairement à sensibiliser les étudiants quant à l'intérêt même de ce forum. Ils font habilement remarquer qu'il est inutile qu'eux-mêmes se répètent lorsqu'ils ont déjà répondu à une question ou éclaircir un point, mais ils insistent surtout sur le fait que les contributions mêmes des autres étudiants sont éminemment utiles à la réflexion de l'ensemble du groupe, voire à la réussite de la tâche collective (dans le cas tout particulier du cours *Grammaire de l'oral*).

Par ailleurs, afin de faciliter cette interactivité, nous constatons que les deux tuteurs cherchent à protéger la face positive de leurs étudiants et non seulement évitent les *FTAs* - comme les critiques, les réfutations et les reproches, mais qu'en outre, ils étayent leurs discours de *FFAs*, la plupart du temps accompagnés d'un intensifieur renforçateur qui vient renforcer l'acte de langage qu'il s'agisse d'encourager ou de féliciter. En outre, nous avons remarqué que les éventuelles critiques ou remarques que les tuteurs émettaient à l'égard des contributions des étudiants étaient atténuées par des adoucisseurs de *FTAs*. Il apparaît donc clairement que les tuteurs visent à adoucir le caractère de ses remarques qui pourraient être perçues comme une atteinte à la face positive des étudiants.

En ce qui concerne le tuteur *Grammaire de l'oral*, il a adopté la plupart du temps le modèle de publication imposé par un autre enseignant, à savoir le mode fichier joint. Par conséquent, sur le forum n'apparaît directement que l'appréciation générale du travail qu'il fait, qui comme nous l'avons constaté est a priori positive et encourageante. Les remarques visant à améliorer le travail se trouvent davantage au sein du document qui est joint au message. Ouvrir ce document qui se situe matériellement hors de l'échange à proprement parlé est une démarche volontaire des étudiants qui acceptent implicitement ce document comme une correction. La face de l'étudiant concerné n'est donc pas forcément mise en danger, protégée en quelque sorte par cette barrière virtuelle qu'est le fichier joint. Nous nous retrouvons un peu dans le cas d'un cours en présentiel où le message sur le forum serait le commentaire général que fait l'enseignant devant la classe pour chaque copie, les annotations restant au sein de la copie même, le pacte étant que chaque étudiant accepte implicitement de faire

circuler sa copie avec les annotations qu'elle comporte. L'humour très présent également et notamment chez le tuteur *Linguistique textuelle* peut être également considéré comme une forme d'adoucesseur et ce dès le titre du message.

Enfin, si les phrases interrogatives dans les consignes sont pléthores, elles le sont également dans les messages réactifs, messages qui ne sont réactifs que par leur forme (en réponse à une contribution), mais qui relèvent bien d'un tutorat pro-actif. Car nous constatons que les tuteurs cherchent davantage à susciter l'interrogation et le débat tant chez l'étudiant concerné que chez l'ensemble des étudiants. Ils les invitent non seulement à lire les contributions, mais aussi à réagir et n'apportent pas des réponses toutes faites.

5.3. Quel ethos tutorial ?

Nous constatons que le tuteur *Grammaire de l'oral* a opté dès la première page pour une scénographie toute particulière. Ses messages dépassent largement le cadre de la consigne de travail cherchant à toucher par empathie ses étudiants. La mise en scène de son image dans les messages réactifs ne se fait pas non plus de manière anodine et le tuteur vise à anihiler la distance qui peut traditionnellement exister entre l'enseignant et ses étudiants - et a fortiori dans le cadre d'une formation à distance. En parlant de lui, de son vécu du suivi, le tuteur donne ainsi une consistance humaine à un interlocuteur qui n'a pour les étudiants qu'une existence virtuelle. Le " correcteur " - qui certes n'est pas une personne anonyme mais lointaine et intangible - devient un être de chair qui sent et vit. Par ailleurs, ce tuteur cherche à se mettre au même niveau que ses étudiants en évoquant des situations personnelles similaires à celle que sont en train de vivre les apprenants comme la surcharge de travail, le retard accumulé au cours du suivi ainsi que les difficultés techniques dans une formation à distance via Internet. Il met également en évidence sa participation active, au même titre que les étudiants, à la tâche du groupe qui consiste à établir un corpus commun. Il en est de même pour le tuteur *Linguistique textuelle*, dont l'*ethos* n'est pas construit au stade du message des consignes mais se révèle peu à peu au sein des messages réactifs et notamment à travers le registre humoristique.

Le rôle du tuteur sur un forum pédagogique apparaît donc encore essentiellement se fonder sur une pratique empirique voire une sensibilité personnelle. Toutefois cette étude montre que ces deux tuteurs

ont eu la volonté d'établir un lien socio-affectif et de recréer un groupe-classe, mais aussi et surtout de susciter un conflit socio-cognitif entre les étudiants. Il apparaît également que le rôle de tuteur en ligne implique l'abandon de la représentation qu'on se fait de sa fonction d'enseignant, afin de pouvoir véritablement endosser ce nouveau rôle et qu'inévitablement ce nouvel espace discursif engendre un nouveau genre d'écrit où le locuteur révèle un *ethos* différent. Toutefois afin d'affiner et de compléter ces premières remarques, il conviendra d'analyser également les tâches ainsi que les messages récréatifs des tuteurs mais aussi d'étudier la perception qu'ont les tuteurs eux-mêmes de cette nouvelle pratique et enfin d'effectuer une étude similaire du discours des étudiants afin de voir l'impact du discours tutorial sur les pratiques. Ce sera le moyen de déterminer des constantes afin de donner une véritable existence et un cadre théorique à cette fonction encore émergente mais qui dans quelques années sera incontournable dans le monde de l'enseignement. Le tuteur, en effet, sur ces nouvelles agoras éducatives que sont les plates-formes électroniques pourrait bien redevenir par le dialogue et à travers la confrontation des points de vue et l'expression non contrainte entre le maître et les disciples un "accoucheur d'esprits" moderne comme le fut Socrate en son temps.

BIBLIOGRAPHIE

Bullen M. (1997). A case study of participation and critical thinking in a university-level course delivered by computer conferencing. Thèse de doctorat non publiée, University of British Columbia.

Celik C. & Mangenot F. (2004) "Caractéristiques discursives de la communication pédagogique par forum", in Les Carnets du Cediscor. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Charlier B., Daele A., Docq F., Lebrun M., Lusalusa S., Peeters R., Deschryver N. (Décembre 99) "Tuteurs en ligne" : quels rôles, quelle formation ? . CNED.

Charaudeau P. & Maingueneau D. (2002) Dictionnaire d'analyse du discours. Paris : SEUIL.

Daele A., Docq F. (2002) Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance ? in Communication au colloque de l'AIPU.

Dejean-Thircuir C. & Mangenot F. (juillet 2006, coord.) Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, FDLM, R&A .

De Lièvre B., Depover C., Quintin J.J., Decamps S. (2002) Les pédagogies peuvent-elles être la source de pédagogies plus actives ? In Actes du colloque de l'AIPU (Louvain-La-Neuve).

De Lièvre B., Depover C., Quintin J.J., Decamps S. (2003) Les représentations a priori et a posteriori du tutorat à distance. In Desmoulins C. Marquet P. & Bouhineau D. (Eds) Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Strasbourg, pp.115-126.

Develotte C. (2004) L'apprenant autonome et ses professeurs virtuels : comment se personnalise la communication en ligne ?. In Actes UNTELE 2004, UTC Compiègne.

Develotte, C. (2006) "L'étudiant en autonomie et ses professeurs virtuels : comment se personnalise la relation en ligne ?" Synergies Chili, n°2.

Develotte C. (juillet 2006) "L'espace d'exposition discursive dans un campus numérique." In Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, FDLM, R&A .

Develotte, C. & Mangenot, F. (2004), Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif, Distances et savoirs 2-3/2004, p. 309-333.

D'Halluin C. (2001, coord.) Usages d'un environnement médiatisé pour l'apprentissage coopératif. Les Cahiers d'études du CUEEP N°43. Lille : USTL, CUEEP.

Duplâa E., Galisson A., Choplin H. (2003) Le tutorat à distance existe-t-il ? Propositions pour du tutorat proactif à partir de deux expérimentations de FOAD. In Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain. Strasbourg.

Godinet H. & Caron C. (2003) L'accompagnement du processus d'apprentissage dans le Campus Numérique FORSE : modalités et outils. In Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Strasbourg.

Henri F. & Lundgren-Cayrol K. (2001) *Apprentissage collaboratif à distance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Herring S.C. (2004) "Computer-Mediated Discourse Analysis : An Approach to Researching Online Behavior", in Barab, S.A., Kling, R., & Gray, J. H. (Eds.) *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*, p.338-376. New York : Cambridge University Press.

Kerbrat-Orecchioni C. (2005) *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.

Mangenot F. (2002a) "Communication écrite entre étudiants par forum Internet : un nouveau genre d'écrit universitaire ?" in *Enjeux* no54, pp.166-182. CEDOCEF, Facultés universitaires de Namur.

Mangenot F. (2002b) "Forums et formation à distance : une étude de cas" in *Education permanente* no152, pp.109-119.

Mangenot F. (2002c) "Communication écrite, collaboration et apprentissages" in Crinon, J. & Georget, P. (coord.). pp.63-83

Mangenot F. (2002d) "Ecriture collective par forum sur le Web : un nouveau genre d'écrit universitaire ?", paru sur Internet à l'adresse <http://www.interdisciplines.org/defispublicationweb>

Mangenot F. (2004) *Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet*, in Salaün, J.-M. & Vandendorpe, C. (coord.), *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*, p. 103-123. Villeurbanne, Presses de l'Enssib.

Marcoccia, M. (1998) "La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la netiquette", in Guéguen N. & Toblin L. (éds.), *Communication, société et Internet*, p. 15-22. Paris, L'Harmattan.

Rouet J.F. (2001) "Opacité, transparence, réflexion... Des modèles cognitifs à la conception d'outils multimédias centrés sur les besoins des apprenants" In Bouchard R. & Mangenot F. (2001 coord.) *Interactivité, interactions et multimédia. Notions en question N°5*. ENS Editions.

Sensevy G., Kuster Y., Hélyary F., Lameul G. (2005) “Le forum débat : un dispositif d'apprentissage collaboratif en formation initiale d'enseignants” in Distance et savoirs vol. 3, n°3-4

Sensevy G., Kuster Y., Hélyary F., Lameul G. (2006) “Le forum débat : un outil de formation et d'analyse de pratiques” in Actes du colloque JOCAIR, Amiens

Revue en ligne Thot/Cursus www.thot.cursus.edu (14/09/2001) E-tuteurs, comment accompagner les apprenants à distance ? Quelques pistes essentielles.