

# ADAPTATION PÉDAGOGIQUE DE TUTEURS EN FORMATION AUX CONTRAINTES D'UN ENVIRONNEMENT VIDÉOGRAPHIQUE SYNCHRONE

**Samira Drissi**

**ENS-LSH, Laboratoire ICAR**

**Résumé :** Nous proposons dans cet article d'apporter un éclairage sur l'adaptation d'apprentis tuteurs en ligne de français langue étrangère (FLE) aux contraintes d'un dispositif de visioconférence poste à poste. Cette étude de cas s'appuie sur une situation de formation à l'enseignement de FLE en ligne synchrone. Des étudiants français, apprentis-enseignants de langue, conçoivent des activités et guident les apprenants distants dans l'accomplissement de celles-ci *via* un logiciel de messagerie instantanée. À travers une analyse de contenu de transcriptions multimodales, basée sur des indicateurs socio-affectifs et pédagogiques de la communication, nous mettons en évidence différentes manières de gérer les interactions dans un environnement vidéographique synchrone. Nos analyses permettent de montrer que la construction de l'activité tutorale s'articule autour de la capacité des tuteurs à gérer la communication en situation, l'action étant conditionnée par l'entrelacs des savoirs faire relationnels et pédagogiques.

**Mots clés :** enseignement en ligne, tutorat, multimodalité, visioconférence, communauté d'apprentissage.

**Abstract:** In this article we propose to examine how we could possibly contribute to improve our understanding of synchronous online pedagogy and ameliorate the training of tutors. The case study joins together French MA students (Teaching French as a Foreign Language) with students learning French as a second language abroad (USA). The French students, as future teachers, conceive tasks and guide distant learners completing the tasks online. Multimodal transcripts, reflecting participation through each communication channel were analyzed using methods of content analysis to identify social and teaching presences.

**Keywords:** online teaching, tutor, multimodality, desktop videoconferencing, Community of Inquiry.

## 1. Introduction

Au cours de ces dernières années, le développement des nouvelles technologies dans l'enseignement, et notamment dans l'enseignement des langues à distance, n'a cessé de participer à la transformation des pratiques enseignantes. En effet, l'usage des forums asynchrones ou des chats écrits synchrones s'est très largement répandu dans le cadre de l'enseignement des langues et a permis une forme de communication authentique. Plus récemment, sont apparus des environnements permettant l'échange oral et écrit en temps réel et aujourd'hui, l'accès à des réseaux à haut débit permet d'intégrer la dimension gestuelle / visuelle de la communication par le biais de logiciels et d'outils adéquats (webcam, casque et microphone).

Désormais, la visioconférence poste à poste permet à la fois de voir et d'entendre son interlocuteur autrement dit, elle permet une communication en direct qui s'apparente à la conversation en face à face. Cette forme de communication exige davantage de capacités de réaction et de décision par rapport à la communication dans les dispositifs d'enseignement / apprentissage asynchrones.

Ce constat nous interroge sur la manière dont les acteurs des dispositifs d'enseignement / apprentissage à distance s'adaptent à l'environnement et à la situation de communication.

Notre recherche porte sur les interactions qui se sont déroulées dans le cadre du Master Professionnel Didactique du FLE de l'Université Lyon 2 en 2006/2007 (Develotte, Guichon & Kern, 2008). Seize étudiants de ce Master, apprenants à enseigner en ligne, ont conçu des tâches et accompagné des apprenants de l'Université de Berkeley dans la réalisation de celles-ci. Une fois par semaine, pendant huit semaines, tuteurs et apprenants ont communiqué de façon synchrone, par un système de visioconférence poste à poste, *via* le logiciel de messagerie instantanée *Windows Live Messenger*.

L'objet de cet article est donc de chercher à savoir de quelle manière les tuteurs gèrent leurs sessions d'interactions et mènent la communication dans un environnement vidéographique synchrone.

Sera tout d'abord abordée une approche de l'interaction à distance et de l'enseignement à distance. Puis, après avoir présenté la situation de communication et la méthodologie, l'étude des discours des enseignants en ligne, à travers une analyse en terme d'actes de parole fournira des indicateurs sur les comportements pédagogiques et socio-affectifs des tuteurs.

## 2. Cadre théorique

### 2.1 L'interaction et l'engagement dans la communauté d'apprentissage

D'un point de vue socioconstructiviste (Vygotsky, 1962 ; Lave & Wenger, 1991), l'interaction, en tant que procédé social, est perçue comme cruciale dans le processus d'apprentissage. En effet, participer aux activités de communication contribue à la construction de la connaissance.

Dans cette perspective, Moore (1989) a contribué à la recherche sur l'interaction à distance et a identifié trois formes d'interactions :

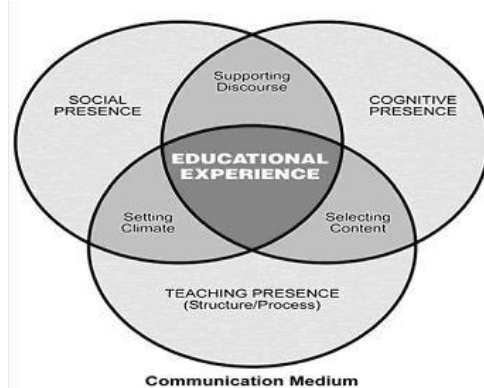
- apprenant – savoir (*learner – content*) : selon Moore (1989) cette forme d'interaction est au cœur du processus d'apprentissage. C'est à partir de celle-ci que l'apprenant est en contact avec le savoir. Moore cite Holmberg (1986) qui parle de « *internal didactic*

*conversations* » au cours desquelles l'apprenant « se parle » à lui-même à propos du savoir avec lequel il est en contact.

- apprenant – instructeur (*learner-instructor*) : ces échanges constituent les moments au cours desquels la relation entre l'enseignant en ligne et les apprenants se personnalise. Durant ces interactions, le rôle de l'enseignant en ligne est crucial. Il participe notamment à la construction des objectifs d'apprentissage et est responsable de l'évaluation des apprenants ;
- apprenant – apprenant (*learner – learner*) : cette forme d'interaction intervient dans le cours de la séance avec ou sans l'intervention de l'enseignant. C'est l'occasion pour les apprenants de partager leurs connaissances. C'est pourquoi les échanges entre apprenants sont des moments clés pour la construction des connaissances.

À la suite des travaux de Moore, d'autres recherches (Garrison & Anderson, 2003) ont mis en évidence des caractéristiques spécifiques de l'interaction à distance impliquant davantage les aspects liés à la technologie et aux affordances. Ils ajoutent ainsi aux trois types d'interactions de Moore trois autres formes d'échanges entre : l'enseignant et la technologie, l'apprenant et la technologie et le savoir et la technologie.

Pour contextualiser ces formes d'interactions, Garrison, Anderson & Archer (2000) ont développé un modèle appelé « community of inquiry » (COI) (Garrison & Arbaugh, 2007 ; Garrison & Anderson, 2003 ; Garrison, Anderson & Archer, 2003) (cf. Figure 1 : Community of Inquiry Model (Garrison, Anderson & Archer, 2000)).



**Figure 1 : Community of Inquiry Model (Garrison, Anderson & Archer, 2000)**

Ce modèle a d'abord été élaboré pour l'étude des communautés d'apprentissage en ligne en mode asynchrone (Garrison, Anderson & Archer, 2000). Il est de plus en plus utilisé et adapté pour l'étude de la construction de la communauté d'apprentissage en ligne en mode synchrone (Ling, 2007). Il est constitué de trois éléments essentiels à la cohésion du groupe et au bon déroulement d'une interaction en ligne à savoir : la présence cognitive, la présence sociale et la présence enseignante.

L'aspect cognitif est présent à travers des situations de communication au cours desquelles les participants sont capables de construire du sens à travers des échanges.

La présence sociale se réfère à la capacité des protagonistes à construire un lien social. Plus ce lien social est fort plus riche sera la communication (Lomicka & Lord, 2007). En s'impliquant personnellement et affectivement dans la communication, les participants construisent un sentiment d'appartenance à la communauté d'apprentissage.

La présence enseignante, quant à elle, permet de gérer et de maintenir la communication sur des sujets spécifiques. Au cours de l'interaction, cette présence garantit l'équilibre entre les moments sociaux et les moments cognitifs (Garrison, Anderson & Archer, 2000). Elle se caractérise essentiellement par des épisodes au cours desquels l'enseignant fournit les consignes, organise la séance, incite les apprenants à parler etc.

Dans le domaine de la communication médiée par ordinateur, ce modèle est largement utilisé pour étudier ces trois formes de présence à l'aide d'indicateurs correspondant à chacune des présences. La plupart des travaux récents sur le sujet, ont traité de chacune des formes de présence séparément. Chou (2002) a étudié la présence sociale dans des forums et des sessions de discussion synchrone. Son étude a montré que les interactions socio-affectives sont plus nombreuses en mode synchrone qu'en mode asynchrone. D'autres travaux se sont concentrés sur la présence pédagogique uniquement (Anderson, Rourke, Garrison & Archer, 2001). Cette étude contribue à l'avancée de la recherche sur la formation des enseignants en ligne. En revanche, les auteurs concluent sur le besoin d'adapter leur modèle d'analyse afin d'apporter davantage de ressources théoriques aux futurs enseignants en ligne.

Concernant notre article, il se concentrera sur la présence pédagogique et la présence sociale dans le cadre d'une étude de cas. La partie suivante fournit un éventail de savoirs et savoir-faire nécessaires pour une bonne gestion des interactions en ligne.

## 2.2 L'enseignement en ligne

Comme le soulignent Hampel & Stickler (2005), l'enjeu pour un enseignant de langue en ligne est de sans cesse renouveler sa pratique en fonction du développement de la technologie. En effet, l'apparition d'un nouvel outil de communication induit de nouvelles formes de communication et, a fortiori, cela conduit à des changements au niveau de la pratique pédagogique ainsi qu'au niveau du rapport au savoir enseigné. Ainsi, l'enseignant en ligne doit faire preuve d'un certain nombre de compétences générales que Hampel & Stickler décrivent dans la « pyramide des compétences » ci-dessous (Figure 2 : Skills Pyramid (Hampel & Stickler, 2005)).

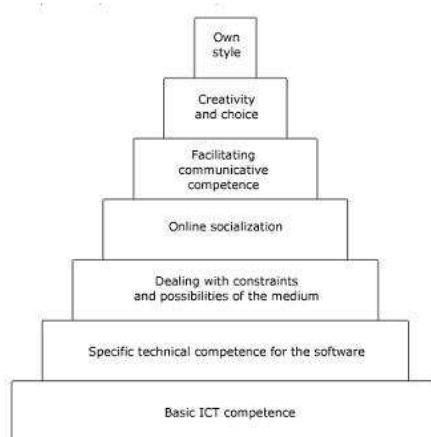


Figure 2 : Skills Pyramid (Hampel & Stickler, 2005)

Les trois premiers paliers de la pyramide concernent les compétences liées à la technologie. Celles-ci vont de l'ordre de la manipulation basique des outils à disposition à la capacité à utiliser le bon médium à bon escient. L'échelon suivant de la pyramide nous rappelle l'importance du lien social pour la cohésion du groupe. La cohésion sociale nécessite des compétences de gestion de la distance (Drissi, 2007 ; Develotte & Mangenot, 2004). Encourager la communication, réagir aux interventions de chacun font partie de ces compétences. Le niveau 5 de la pyramide, « *facilitating communicative competence* » complète le niveau 4 dans le sens où la compétence visée est également d'encourager la communication mais dans un sens déterminé, c'est-à-dire selon que la communication est dirigée par l'enseignant ou l'apprenant. Choisir le type d'interactions visées (par le choix de tâches adéquates par exemple) fait partie des compétences du tuteur (Duensing, Stickler, Batstone & Heins, 2006). Enfin, les deux derniers paliers de la pyramide représentent le style personnel de l'enseignant et ses choix en matière de créativité. Ces niveaux renvoient au

rapport relationnel établi par l'enseignant auprès de ses apprenants. Ce rapport est défini en fonction des activités et ressources plus ou moins créatives mises en place par l'enseignant pour communiquer.

Nous venons de décrire les différentes compétences nécessaires au tuteur pour un bon déroulement de la communication pédagogique en ligne à partir des travaux de la pyramide des compétences de Hampel et Stickler (2005). Dans la partie suivante, nous proposons une approche pour l'étude de l'action enseignante en ligne.

### **2.3 Etudier l'action enseignante en ligne**

Dans cette partie, nous verrons de quelle manière l'activité enseignante en ligne a été étudiée par différents chercheurs. Aussi, nous présenterons l'approche analytique adoptée dans cet article.

Pour étudier la communication pédagogique médiée par ordinateur et, plus précisément, pour caractériser les différentes formes de présence (cognitive, sociale, enseignante), Anderson, Rourke, Garrison & Archer (2001) propose d'appliquer la méthode de l'analyse de contenu (Rourke, Anderson, Garrison, Archer, 2001). Cette forme d'analyse est courante pour la communication asynchrone puisque le chercheur dispose de traces sauvegardées de la communication (Quintin, 2008). En revanche, pour les formes de communication audio-graphique ou vidéo-graphique synchrone, cette technique d'analyse est moins répandue. En effet, elle nécessite de travailler sur des transcriptions de la communication. Transcrire l'interaction en ligne est une phase de l'analyse qui est coûteuse en temps. C'est pourquoi, les études ayant trait à la communication en ligne synchrone ont recours à des questionnaires ou entretiens pour cerner les représentations des participants. Très peu d'études se concentrent véritablement sur la communication en elle-même. C'est ce que nous nous proposons de commencer à réaliser dans cet article.

Dans le cadre de ce travail, nous avons fait appel au champ de la pragmatique du discours (Austin, 1962 ; Searle, 1969) pour expliquer de manière précise ce que font les enseignants à partir de ce qu'ils disent. Les travaux de l'équipe de Birmingham font office de pionniers en la matière. Ainsi, s'appuyant sur les recherches de Flanders (1970), Sinclair et Coulthard (1975) ont développé un modèle d'analyse de la communication en classe. Ce modèle est organisé en rangs hiérarchisés : la leçon, la transaction, l'échange, le mouvement, l'acte. Chaque rang étant un élément constitutif du rang de niveau supérieur dans la hiérarchie. Le rang « mouvement » permet d'étudier de manière précise la structure des échanges. Les trois fonctions principales de ce rang déterminées par Sinclair & Coulthard sont : l'initiation, la réponse et le feedback. Le rang « acte » spécifie chaque acte de parole. Le modèle propose vingt trois actes pédagogiques les plus répandus en classe. Nous pensons, à l'instar de Ling (2007), que ce type de grille d'analyse d'abord appliqué à des interactions de classe traditionnelle, est transférable à des interactions en ligne.

Notre étude s'intéresse également à la présence sociale. A la manière de Chou (2002), le modèle *Interaction Process Analysis* (IPA) de Bales (1950) sera employé. Les recherches de Bales s'intéressent à la communication en groupes restreints. Il a développé un modèle d'analyse permettant de cibler deux fonctions de la communication selon qu'elle est orientée vers la tâche en cours ou vers le relationnel. Concernant la communication pédagogique, ce modèle donne l'occasion de délimiter la présence sociale en attribuant une fonction relationnelle ou sur la tâche à chacun des actes pédagogiques des enseignants. L'objectif étant de situer dans quel type d'acte les éléments socio-affectifs sont présents.

Ainsi, dans un premier temps, cette étude met en lumière chacun de actes de parole des enseignants afin d'en révéler la portée pédagogique. Puis, dans un second temps, il s'agit de repérer la présence sociale dans chacun des actes énoncés.

### 3. Le cas du « français en (première) ligne »

Le dispositif d'enseignement / apprentissage « Le Français en (première) ligne » met en relation des étudiants de Master 2 Professionnel Didactique du Français Langue Etrangère apprenant à enseigner le français en ligne à des apprenants de français à l'étranger (Develotte, Guichon & Kern, 2008). En 2006-2007, 16 étudiants du Master de l'Université Lyon 2 se sont organisés en dyades et ont communiqué une fois par semaine (en moyenne 30 minutes) pendant huit semaines consécutives avec des apprenants de français, de niveau intermédiaire, de l'Université de Berkeley. Ainsi deux apprentis enseignants en ligne ont enseigné le français pendant une demi-heure chaque semaine à deux apprenants *via* le logiciel de messagerie instantanée *Windows Live Messenger*.

Chaque séance d'interactions était précédée d'une heure consacrée à la préparation d'une tâche en relation directe avec la progression thématique suivie par le manuel *Sur le vif* (Jarusch & Tufts, 2006) utilisé par les apprenants américains.

#### 3.1 Le corpus d'étude

L'étude présentée dans cet article se concentre sur la séance 4 sur le thème de « l'Algérie et la guerre d'indépendance ». Au cours de cette séance, deux paires d'apprentis-enseignants ont été enregistrées en action d'enseignement auprès de deux paires d'apprenants (cf. : tableau 1). Le thème de la séance est donc le même pour les deux groupes.

##### *Les participants*

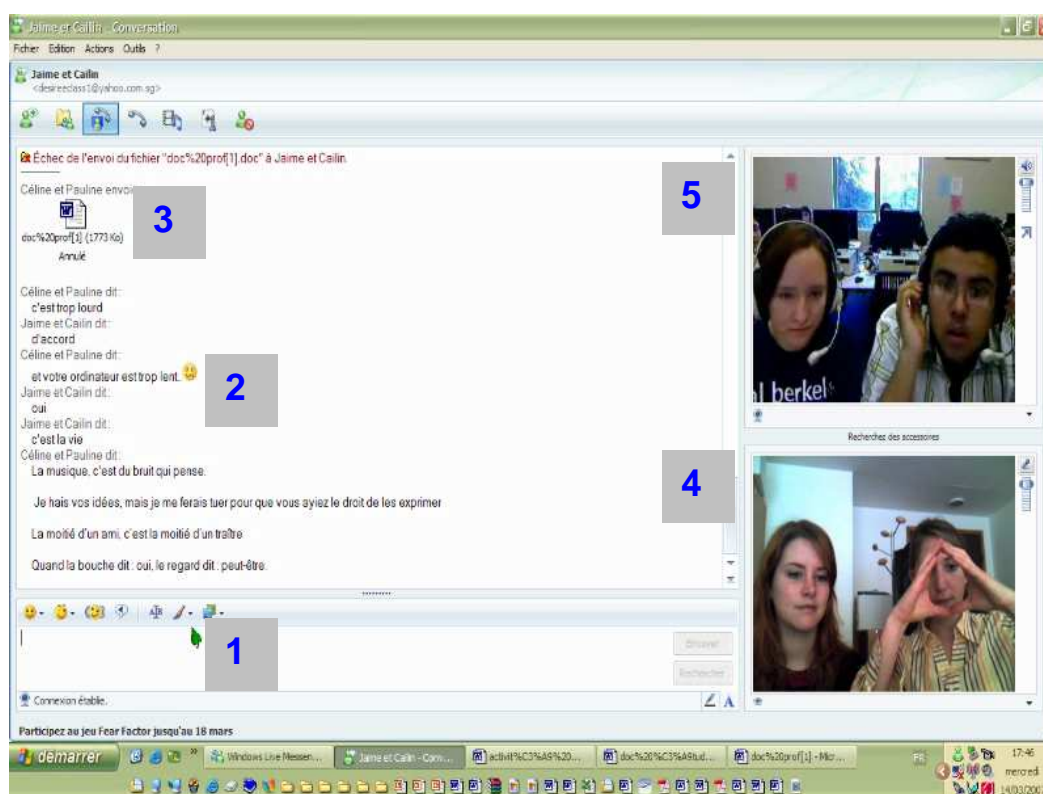
Le tableau suivant présente les caractéristiques de chacun des groupes étudiés.

	<b>Groupe 1</b>	<b>Groupe 2</b>
<b>Tuteurs</b>	1-ISA / 2-SIG	1-CEL / 2-PAU
<b>Age</b>	27 / 24	24 / 24
<b>Sexe</b>	F / F	F / F
<b>Apprenants</b>	CRIS / SAR	1-JAI / 2-CAI
<b>Age</b>	19 / 20	19 / 19
<b>Sexe</b>	F / F	M / F
<b>Durée de la séance (mn :s.)</b>	32 :49	39 :15
<b>Nombre de tours de parole</b>	725	775

**Tableau 1 : les groupes étudiés**

##### *Le cadre participatif*

L'écran ci-après présente la situation de communication.



**Figure 3 : La situation de communication (Groupe 2)**

- espace d'écriture du message (1) : l'émetteur d'un message peut l'écrire à l'intérieur de cette fenêtre, choisir de l'envoyer immédiatement ou attendre avant de l'envoyer pour qu'il soit visible sur l'écran du destinataire. Le calibrage du message est de 4/5 lignes.
- espace de stockage du message (2 et 3) : tous les messages, de l'émetteur et du destinataire sont stockés chronologiquement dans cet espace. Les actions émises de part et d'autres (envoi d'émoticônes (2), envoi de fichiers (3)) sont également consignées dans cette espace.
- espace des images vidéos (retransmises par la webcam) (4 et 5) : les participants ont le choix d'afficher ou non l'image retransmise par la caméra. Cette dernière peut être de trois tailles différentes (petite, moyenne, ou grande). Sur la figure 2 ci-dessus, l'image du bas est celle de l'émetteur, celle du haut est celle du destinataire.

Chacun des espaces évoqués ci-dessus est représentatif à la fois de la distance et de la proximité des participants. L'écran montre bien que trois espaces coexistent : celui des apprenants avec des possibilités d'actions qui ne sont pas toutes visibles à l'écran et par conséquent ne sont pas accessibles au chercheur et aux interlocuteurs. Parallèlement à l'espace des apprenants, celui des enseignants. De la même manière, les actions des tuteurs qui sortent du champ de la webcam ne sont pas visibles pour les apprenants. Ces deux espaces sont matérialisés par l'image retransmise par la webcam. Enfin, un troisième espace, commun aux participants : l'espace de stockage des messages. Ainsi, les participants sont proches et loin à la fois. L'écran matérialise la proximité. Mais, si l'un des protagonistes ne manifeste pas sa présence à l'écrit, à l'oral ou par le biais de la webcam, il se retrouve « distant », ne faisant plus partie du cadre participatif de l'interaction (De Fornel, 1994).

Les différents espaces et canaux de communication en présence rendent le traitement et l'analyse des données plus complexes. La partie suivante présente la méthodologie adoptée pour le recueil et l'analyse des données. Les résultats sont ensuite présentés.

## 4. Méthode

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous avons employé l'analyse de contenu comme méthode pour analyser des transcriptions d'échanges en ligne en mode synchrone (Fahy, 2001). Les données ont d'abord été recueillies et retranscrites puis codées selon les grilles d'analyses mentionnées précédemment : Sinclair & Coulthard (1975) et Bales (1950). Chacune de ces étapes est décrite dans cette partie.

### 4.1 Le recueil des données

Les huit séances de tutorat ont été enregistrées à l'aide d'un logiciel de capture d'écran dynamique. Deux paires de tuteurs ont été enregistrées chaque semaine. Une paire de manière longitudinale et une paire différente chaque semaine. Les interactions ont ensuite été retranscrites de manière multimodale (cf. : Figure 4 : transcription multimodale ci-dessous).

TDP	TEMPS			AUDIO	VISUEL	
	DEBUT ACTIVITE	FIN ACTIVITE	DUREE	VOCAL	FENETRE CLAV.	WEBCAM
704 CEL	37:22,4	37:24,4	00:02,0	et Pauline tu fais la St Valentin ?		
705 PAU	37:24,4	37:25,4	00:01,0	non jamais		
706 SIL	37:25,6	37:26,9	00:01,3			
707 CEL	37:26,9	37:29,8	00:02,9	Pauline Pauline ne fait pas la St Valentin		
708 SIL	37:29,8	37:31,2	00:01,4			
709 CAI	37:31,2	37:32,0	00:00,8	(rires)		
710 JAI CLA	37:31,3	37:32,9	00:01,6		c'est bon	
711 CEL	37:31,5	37:32,5	00:01,0	(rires)		
712 PAU	37:34,1	37:36,3	00:02,2	(rires)		
						
713 PAU WBC	37:35,0	37:36,1	00:01,1			
714 CAI	37:36,7	37:41,0	00:04,3	euh nous devons partir		
						
715 JAI WBC	37:37,3	37:37,9	00:00,6	pouce levé		
716 PAU	37:38,2	37:39,6	00:01,4	(rires)		
717 CEL	37:41,0	37:41,6	00:00,6	ok		
718 PAU	37:41,6	37:42,0	00:00,4	ok		
719 CEL CLA	37:42,2	37:44,5	00:02,3		OK!!	

légende :	tuteur	apprenant
	tuteur clavier	apprenant clavier
	tuteur webcam	apprenant webcam

Figure 4 : transcription multimodale

Nous avons mis au point un système de transcription de l'interaction permettant de rendre compte de toutes les composantes présentes dans cette situation de communication particulière (Guichon & Drissi, 2008) : chaque participant ainsi que chaque mode de communication sont représentés. Par exemple, PAU WBC (tdp 713, en pointillé) correspond à un tour de parole de la tutrice PAU, que l'on peut observer à l'écran à partir de la webcam (WBC).

La dimension temporelle est représentée afin de montrer la simultanéité des différentes actions réalisées par les participants. Ainsi, pendant que l'apprenante CAI prononce un énoncé (tdp 714), l'apprenant JAI fait signe à la webcam (tdp 715). Les énoncés oraux sont représentés dans la colonne « audio ». Les énoncés textuels (tdp 714) et les éléments



iconiques (émoticônes) sont représentés dans la colonne « fenêtre clavardage ». Enfin, les unités de sens visibles à la webcam apparaissent dans la colonne « WBC ».

Cette forme de transcription en partition permet une lisibilité de l'interaction suffisante en vue d'une analyse de contenu. La représentation de chaque activité sous forme de tableau facilite la phase de codage du corpus.

## 4.2 Le codage du corpus

Les résultats de l'étude ont été obtenus à partir d'une analyse de la participation des enseignants et des apprenants. Puis une analyse de contenu des tours de parole et des interventions des tuteurs a été effectuée comme le montre l'exemple ci-dessous.

TDP	AUDIO	VISUEL		Moves			Acts			BALES' Functions				
		VOCAL	FENETRE CLAV.	WEBCAM	I	R	F	1	2	3	F1	F2	F3	process
39 SIG CLA		😊				F	évaluation	CLA			SE+CLA			2CLA
40 SAR	le nord de l'Afrique				R		réponse							4
41 ISA	oui en Afrique du nord oui (1.7) oui (3.3) est-ce que vous vous souvenez la semaine dernière on a dit le Maroc la Tunisie et euh l'Algérie font partie des pays qu'on appelle les pays du					F	acceptati	évaluation	sollicita	TAA	TAQ			37

Figure 5 : étiquetage des interventions

Les mouvements de chaque tour de parole (*moves*) ont été étiquetés à partir du modèle proposé par Sinclair & Coulthard (1975) pour l'étude de la direction de l'interaction (cf. partie : « étudier l'action enseignante en ligne »). Puis, afin d'affiner le grain des analyses, chaque intervention des enseignants a été codée à partir des vingt-trois actes pédagogiques proposés par Sinclair et Coulthard. Enfin, chacune de ces interventions a subi un second codage à partir de la grille d'analyse de Bales (1950) (cf. partie « étudier l'action enseignante en ligne »).

## 5. Résultats

### 5.1 Description de la participation

Le tableau 2 ci-dessous propose une vue précise de la répartition de la participation des protagonistes pour les deux groupes étudiés. Il permet d'indiquer la direction de l'interaction en fonction du canal de communication utilisé. Chaque tour de parole (audio (AU), clavier (CLA), webcam (WBC)) est comptabilisé de manière à pouvoir visualiser la direction de l'interaction. Les résultats sont également présentés sous forme de pourcentage afin de déterminer la part de chacune des formes de participation.

	GROUPE 1									GROUPE 2								
	Tuteurs - Apprenants					T - T		A - A		Tuteurs - Apprenants					T - T		A - A	
	Tisa - A	Tisa - As	Tsig - A	Tsig - As	A - Ts	Isa - sig	Sig - isa	Ac - As	As - Ac	Tcel - A	Tcel - As	Tpau - A	Tpau - Tas	A - Ts	Cel - pau	Pau - cel	Ac - Aj	Aj - Ac
AU	125	104	0	13	194	24	53	6	5	55	106	30	36	169	49	52	9	5
CLA	0	0	15	42	1	0	0	0	0	3	30	2	37	34	0	0	0	0
WBC	0	0	0	4	4	1	0	0	0	0	8	0	5	11	0	0	0	0
Nb	125	104	15	59	199	25	53	6	5	58	144	32	78	214	49	52	9	5
%	21,15	17,60	2,54	9,98	33,67	4,23	8,97	1,02	0,85	9,05	22,46	4,99	12,17	33,39	7,64	8,11	1,40	0,78

**Tableau 2 : Description quantitative de la participation**

Une première lecture des transcriptions a permis de déterminer trois types d'échanges :

- (1) échanges entre tuteurs et apprenants : ce sont ces échanges qui sont les plus importants. Ils sont menés par les tuteurs et ce pour les deux groupes étudiés. La participation des tuteurs est d'ailleurs largement supérieure à celle des apprenants. Dans le cadre de ces échanges, ce sont les tuteurs qui mènent et orchestrent le cours de l'interaction ;
- (2) échanges entre tuteurs (T - T) : les tuteurs enseignent deux par deux. Ils échangent entre eux pendant que les apprenants visionnent un document ou communiquent eux mêmes entre eux. Les tuteurs échangent à propos du bon déroulement de l'interaction et se sollicitent mutuellement. Dans ce dernier cas le second tuteur sert de personne ressource au tuteur qui mène la communication ;
- (3) échanges entre apprenants (A - A) : leur nombre est faible. Il s'agit de moments au cours desquels les apprenants saisissent les occasions de communiquer entre eux.

Au cours de ces trois formes d'échanges, on remarque que les usages des différents canaux de communication sont presque exclusivement réservés aux tuteurs. Pour le groupe 1, les apprenants ne font quasiment jamais usage d'un autre moyen de communication que le canal oral contrairement aux apprenants du groupe 2. Concernant, les tuteurs, on note que le tuteur Tisa (groupe 1) ne fait jamais usage du clavardage tandis que dans le groupe 2 les deux tuteurs l'ont utilisé. Cela est dû au fait que les tuteurs du groupe 1 se sont organisés de manière à ce que chacun des tuteurs ait un rôle bien défini. Dans ce cas, l'un s'occupe de la communication pédagogique, de l'enseignement et le second gère la communication écrite ainsi que les problèmes techniques qui peuvent survenir.

Ces résultats constituent une première indication quant à l'occupation de la communication par chacun des participants. La partie suivante détaille plus particulièrement les échanges entre tuteurs et apprenants.

## 5.2 Interaction Tuteurs – Apprenants

Une première étape de l'analyse consiste à déterminer le rôle interactif des participants, afin d'évaluer la fonction communicative de chacun. Pour ce faire, le modèle d'analyse de la structure de l'interaction (Sinclair & Coulthard, 1975) est appliqué aux transcriptions. Le tableau 3 ci-dessous présente les résultats obtenus :

	GROUPE 1									GROUPE 2								
	Initiation			Réponse			Feedback			Initiation			Réponse			Feedback		
	AU	CLA	WBC	AU	CLA	WBC	AU	CLA	WBC	AU	CLA	WBC	AU	CLA	WBC	AU	CLA	WBC
<b>T1</b>	137	0	0	16	0	0	85	0	1	103	18	5	6	3	0	44	9	2
<b>T2</b>	5	27	0	1	6	0	90	24	4	29	32	4	6	4	0	28	2	1
<b>Total Ts</b>	142	27	0	17	6	0	90	24	4	132	50	9	12	7	0	72	11	3
<b>%</b>	<b>27,2</b>	<b>5,16</b>	<b>0</b>	<b>3,25</b>	<b>1,15</b>	<b>0</b>	<b>17,2</b>	<b>4,59</b>	<b>0,76</b>	<b>25,2</b>	<b>9,54</b>	<b>1,72</b>	<b>2,29</b>	<b>1,34</b>	<b>0</b>	<b>13,7</b>	<b>2,1</b>	<b>0,57</b>
<b>A1</b>	27	0	0	104	0	4	1	0	0	6	0	2	81	0	3	1	0	0
<b>A2</b>	4	0	0	71	1	0	1	0	0	8	3	1	82	27	5	2	7	0
<b>Total As</b>	31	0	0	175	1	4	2	0	0	14	3	3	163	27	8	3	7	0
<b>%</b>	<b>5,93</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>33,5</b>	<b>0,19</b>	<b>0,76</b>	<b>0,38</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2,67</b>	<b>0,57</b>	<b>0,57</b>	<b>31,1</b>	<b>5,15</b>	<b>1,53</b>	<b>0,57</b>	<b>1,34</b>	<b>0</b>

**Tableau 3 : Structure de l'interaction**

Les résultats obtenus montrent une faible différence entre les deux groupes. Les échanges présents dans les deux groupes suivent une structure ternaire : initiation – réponse – feedback (Sinclair & Coulthard, 1975). Les rôles interactifs pour le tuteur consistent à initier l'échange et à fournir un feedback. Quant à l'apprenant, son unique rôle est de répondre aux initiations des tuteurs.

Afin d'analyser plus spécifiquement l'activité tutorale, nous identifions chacun des actes pédagogiques réalisés par les tuteurs au cours des échanges avec leurs apprenants, aux moments des initiations et des feedback. Nous tentons également de préciser où se situe la présence sociale.

#### *Les initiations*

À partir de la catégorisation des interventions des tuteurs, nous pouvons déterminer qu'au moment des initiations, les actes de paroles les plus souvent réalisés sont : les sollicitations, les ordres et les vérifications et ce pour les deux groupes étudiés.

#### **- Les sollicitations (Groupe 1 : N=29au ; N=6cla ; Groupe 2 : N=34au ; N=8cla)**

À l'instar de Sinclair et Coulthard (1975), nous considérons les sollicitations comme des questions dont la fonction est la requête d'une réponse linguistique.

TDP	TEMPS			AUDIO	VISUEL	
	DEBUT ACTIVITE	FIN ACTIVITE	DUREE	VOCAL	FENETRE CLAV.	WEBCAM
13PAU	00:43,3	00:47,5	00:04,2	ok euh aujourd'hui en fait on va parler de la guerre d'Algérie		
14SIL	00:47,5	00:51,6	00:04,1			
15CAI	00:51,6	00:52,1	00:00,5	d'accord		
16PAU	00:52,1	01:00,9	00:08,8	ok euh:: alors que savez vous de ce pays que connaissez vous de l'Algérie ?		

**Exemple 1 : Groupe 1 - sollicitation**

Dans cet exemple, la sollicitation formulée au tdp 16 est une manière d'inciter les apprenants à fournir une réponse linguistique. La question est ouverte et offre aux apprenants l'occasion d'interagir avec la tutrice. Celle-ci ne nomme pas un apprenant en particulier. Chacun d'entre eux peut intervenir.

#### **- Les ordres (Groupe 1 : N=21au, N=6cla ; Groupe 2 : N=20au, N=7cla)**

Les ordres sont des requêtes de faire. La réponse attendue est non linguistique, une action est attendue. Dans notre corpus, les ordres ont une place importante et se manifestent de deux

manières différentes. La première forme d'ordre consiste à demander à un apprenant de produire un énoncé en direction du second apprenant. L'apprenant ne répond pas à l'enseignant par un énoncé linguistique mais par une action qui consiste à solliciter le second apprenant.

TDP	TEMPS			AUDIO	VISUEL	
	DEBUT ACTIVITE	FIN ACTIVITE	DUREE	VOCAL	FENETRE CLAV.	WEBCAM
122PAU	06:00,5	06:06,1	00:05,6	d'accord donc en fait euh JAI tu vas lui poser des questions		
123JAI	06:06,1	06:09,0	00:02,9	(2.4) euh moi ?		
124PAU	06:09,1	06:16,8	00:07,7	tu vas lui tu vas oui tu vas lui poser des questions pour savoir ce qui s'est passé pour deviner ce qui s'est passé		
PAU 125CLA	06:16,8	06:25,0	00:08,2		poses lui des questions pour savoir ce qui s'est passé	

### Exemple 2 : Groupe 1 – ordre

Dans l'extrait ci-dessus, l'ordre est formulé à trois reprises. La tutrice énonce une première fois la consigne à l'oral. L'apprenant (JAI) vérifie qu'il a bien compris ce qui est demandé par l'enseignante. Celle-ci précise la consigne puis, immédiatement après l'avoir prononcé oralement, la tutrice répète la consigne à l'écrit sans attendre une réaction de l'apprenant.

La seconde forme d'ordre est réalisée avec pour objectif que les apprenants se rendent sur un site, ouvre un fichier, visionne un film, clic sur un lien etc.

TDP	TEMPS			AUDIO	VISUEL	
	DEBUT ACTIVITE	FIN ACTIVITE	DUREE	VOCAL	FENETRE CLAV.	WEBCAM
186PAU	09:20,3	09:28,4	00:08,1	sûr (rires) ok euh alors pour la suite <b>on va aller sur un site internet</b>		
PAU 187CLA	09:28,2	09:31,5	00:03,3		<a href="http://www.ina.fr">www.ina.fr</a>	
188PAU	09:32,0	09:46,6	00:14,6	<b>vous allez aller sur ce site internet</b> (9.5) tu veux prendre la suite (2.2) parce que là on est vers la fin		
				[...]		
194CEL	10:00,0	10:16,9	00:16,9	ok (1.0) alors (1.1) vous allez aller (tousse) sur le site internet (2.3) qui est écrit (0.9) w w w point ina point fr (1.0) c'est bon ? (2.0) vous allez sur le site ?		
PAU 195CLA	10:01,3	10:17,6	00:16,3		tapez dans "recherche" "17 octobre 1961"	

### Exemple 3 : Groupe 1 - succession d'ordres

Suivant le type d'action demandé aux apprenants, des problèmes techniques peuvent apparaître. Nous faisons l'hypothèse que la présence de problèmes techniques conduit les tuteurs à multiplier les énoncés dont le but est de réaliser la même action. Dans l'exemple ci-dessous, trois interventions (dont une écrite) des tuteurs sont nécessaires avant que les apprenants ne se rendent effectivement sur le site.

#### - Les vérifications

Les vérifications sont des questions posées par l'enseignant pour s'assurer qu'il n'y a pas de problèmes dans le déroulement de la séance. Dans le corpus étudié, les vérifications sont réalisées avec trois objectifs pédagogiques différents. Le premier objectif consiste à vérifier que l'énoncé prononcé par l'enseignant a bien été compris par l'apprenant.

TDP	TEMPS			AUDIO
	DEBUT ACTIVITE	FIN ACTIVITE	DUREE	VOCAL
572ISA	26:47,0	27:06,4	00:19,4	oui tout à fait très bien (1.2) c'est ça (2.4) c'est ça exactement (2.6) voilà et c'est une histoire (0.9) dont on ne parle pas en France la France a honte est-ce que vous comprenez ça ?

**Exemple 4 : Groupe 2 - vérification de la compréhension**


Le second but réalisé par les actes de vérifications est de s'assurer que la communication fonctionne d'un point de vue technique.

TDP	TEMPS			AUDIO	VISUEL	
	DEBUT ACTIVITE	FIN ACTIVITE	DUREE	VOCAL	FENETRE CLAV.	WEBCAM
4SIG	00:21,4	00:23,6	00:02,2	salut ça va ?		
5SAR	00:23,2	00:23,6	00:00,4	bonjour		
6ISA	00:23,9	00:30,1	00:06,2	vous nous voyez toutes les deux ? (3.0) vous nous entendez bien vous nous voyez bien ?		

**Exemple 5 : Groupe 2 – vérification communication**

Cet extrait est une forme d'échange typique de la communication médiée. Il intervient au moment de l'ouverture de la communication. Les interlocuteurs vérifient qu'ils se voient et s'entendent bien avant de débiter la séance.

Enfin les enseignants se chargent de vérifier que l'organisation de la séance se déroule correctement.

TDP	TEMPS			AUDIO	VISUEL	
	DEBUT ACTIVITE	FIN ACTIVITE	DUREE	VOCAL	FENETRE CLAV.	WEBCAM
219 ISA	10:47,3	10:59,3	00:12,0	ouais d'accord (0.5) bon on va passer à une autre activité est-ce que euh Désirée vous a donné un papier ? (1.5) est-ce qu'elle vous a donné un papier?		
220 CRIS WBC	10:58,5	11:00,6	00:02,1			

**Exemple 6 : Groupe 2 – vérification du bon déroulement de la séance**

Dans l'exemple ci-dessus, l'enseignant en ligne demande aux apprenants s'ils ont bien à leur disposition un document essentiel au bon déroulement du cours. Ce document a été envoyé par mail par les tuteurs en amont de la séquence d'échanges en ligne. Notons que dans cet exemple, les tuteurs ont fait le choix de transmettre par mail les documents nécessaires pour la séance. Ils auraient pu les envoyer directement *via Windows Live Messenger*. Mais il s'agit là de la quatrième séance de tutorat. Nous pouvons préciser que durant les trois premières séances de problèmes techniques sont survenus au moment de l'envoi et la réception de fichier.

#### - La présence sociale

L'analyse de la présence sociale révèle qu'au moment des initiations, le socio-affectif se situe au moment des ouvertures et des clôtures (Groupe 1 : N=13 interventions AU ; N=2 interventions WBC ; Groupe 2 : ).

TDP	TEMPS			AUDIO	VISUEL	
	DEBUT ACTIVITE	FIN ACTIVITE	DUREE	VOCAL	FENETRE CLAV.	WEBCAM
1 ISA	00:18,2	00:22,3	00:04,1	bonjour les filles (rires) bonjour		
2 SIG WBC	00:20,1	00:21,6	00:01,5			
3 CRIS WBC	00:21,6	00:22,0	00:00,4			
4 SIG	00:21,4	00:23,6	00:02,2	salut ça va ?		
5 SAR	00:23,2	00:23,6	00:00,4	bonjour		

**Exemple 7 : Groupe 2 – socio-affectif au moment des initiations**

Les gestes et les rires sont très présents durant les ouvertures. Dans cet exemple, la tutrice SIG initie l'échange en faisant signe aux apprenants (tdp 2).

Pour le second groupe, la présence du socio-affectif dans les initiations se situe également dans les ouvertures et les clôtures énoncées par les enseignants. Mais on rencontre des interventions à contenu socio-affectif également dans le cours de l'interaction et ce à deux reprises :

- pour marquer le changement des rôles entre deux tuteurs.

TDP	TEMPS			AUDIO	VISUEL		Com- mentaires
	DEBUT ACTIVITE	FIN ACTIVITE	DUREE	VOCAL	FENETRE CLAV.	WEBCAM	
187 PAU CLA	09:28,2	09:31,5	00:03,3		<a href="http://www.ina.fr">www.ina.fr</a>		
188 PAU	09:32,0	09:46,6	00:14,6	vous allez aller sur ce site internet (9.5) tu veux prendre la suite (2.2) parce que là on est vers la fin			
189 CEL	09:46,7	09:47,6	00:00,9	s'tu veux			
190 PAU	09:47,6	09:48,9	00:01,3	moi ça m'va			
191 SIL	09:48,9	09:56,2	00:07,3				CEL prend le micro
192 CEL	09:56,2	09:59,2	00:03,0	ça va ? Ça va ?			
193 CAI	09:59,2	09:59,7	00:00,5	ça va			

**Exemple 8 : Groupe 2 – initiation socio-affective**

- Pour reprendre le fil de la communication suite à un problème technique.

TDP		TEMPS			AUDIO	VISUEL	
		DEBUT ACTIVITE	FIN ACTIVITE	DUREE	VOCAL	FENETRE CLAV.	WEBCAM
235	CEL	12:04,3	12:05,5	00:01,2	vous êtes sur le site?		
236	JAI CLA	12:05,8	12:12,5	00:06,7		un moment s'il vous plait	
237	CEL CLA	12:08,4	12:27,8	00:19,4		vous êtes sur le site ?	
238	JAI CLA	12:17,0	12:17,1	00:00,1			
239	CEL	12:17,1	12:35,4	00:18,3	ok (rires) (3.5) attendez attends j'avais mettre un (rires) il est où l'escargot		
240	CEL CLA	12:31,4	12:46,1	00:14,7		 c'est ça votre ordinateur!	
241	SIL	12:46,1	12:49,9	00:03,8			
242	JAI CLA	12:49,9	12:50,5	00:00,6		oui	
243	JAI	12:50,7	12:51,1	00:00,4	oui		
244	JAI CLA	12:50,9	12:55,5	00:04,6		et caillin aussi	

Exemple 9 : Groupe 2 – initiation socio-affective

### Les feedback

Au moment du feedback, les actes pédagogiques majoritairement réalisés par les enseignants en ligne sont les acceptations, les évaluations et les explicitions. Ces résultats sont identiques pour les deux groupes.

#### - Les acceptations (Groupe 1 : N=52au, N=5cla ; Groupe 2 : N=61au ; N=2cla)

Les acceptations sont des actes qui indiquent que l'enseignant a entendu l'information à la réponse et qu'il la juge appropriée. Sinclair & Coulthard distinguent cet acte de l'acte d'« assentiment » qui lui a pour objectif de montrer que l'initiation a été comprise. La réalisation de ce dernier peut être verbale ou non-verbale. Dans le cadre de notre étude, il s'agit bien de l'acte d'« acceptation » qui domine au moment des feedbacks fournis aux apprenants par l'enseignant. Cet acte est le plus souvent suivi d'un acte réalisant une évaluation de la production de l'apprenant ou d'un acte de sollicitation comme le montre l'exemple ci-dessous.

TDP		TEMPS			AUDIO	VISUEL	
		DEBUT ACTIVITE	FIN ACTIVITE	DUREE	VOCAL	FENETRE CLAV.	WEB CAM
45	ISA	02:41,3	02:44,9	00:03,6	comment s'appelle le nord de l'Afrique (1.0) c'est le		
46	CRIS	02:45,0	02:46,1	00:01,1	oh [le Maghreb		
47	SAR	02:45,3	02:46,1	00:00,8	[le Maghreb		
48	ISA	02:46,1	02:56,5	00:10,4	oui c'est ça très bien (rires) très bien bravo (rires) bon et Sarah qu'est-ce que tu sais d'autres sur l'Algérie ?		
49	SIG	02:47,7	02:48,5	00:00,8	bravo!		

Exemple 10 : Groupe 2 – acceptation suivie d'une évaluation positive et d'une sollicitation

Au tour de parole 48, l'acceptation « oui » est suivie d'une évaluation positive puis d'une sollicitation.

**- Les évaluations (Groupe 1 : N=24au, N= 13cla ; Groupe 2 : N=20au, N=15cla)**

Les évaluations sont des actes de parole qui commentent la qualité de la réponse fournie. Elles peuvent être positive ou négative. Dans le cadre de notre étude, les évaluations se manifestent toutes de manière positive. Elles sont réalisées par tous les canaux de communication présents dans le dispositif (oral, écrit, webcam). Nous avons pu remarquer que peu de corrections (Groupe 1 : N=3 ; Groupe 2 : N=5) sont réalisées au moment de l'évaluation.

TDP	TEMPS			AUDIO	VISUEL	
	DEBUT ACTIVITE	FIN ACTIVITE	DUREE	VOCAL	FENETRE CLAV.	WEBCAM
35 PAU	01:46,5	01:50,6	00:04,1	ouais c'est dans comment comment s'appelle cette région en Afrique ?		
36 JAI	01:50,6	01:52,7	00:02,1	euh maghreb		
37 PAU	01:52,7	01:54,0	00:01,3	ouais très bien (rires)		
38 CEL WBC	01:54,0	01:55,3	00:01,3			
39 PAU WBC	01:54,2	01:55,1	00:00,9			
40 PAU	01:54,6	01:56,1	00:01,5	ok super (rires)		

**Exemple 11 : Groupe 2 – évaluation positive**

**- Les explicitations (Groupe 1 : N=13au, N=6cla ; Groupe 2 : N=16au, N=8cla)**

Si peu de corrections sont réalisées au moment des évaluations, on constate que les explicitations sont quant à elles très présentes. Les explicitations permettent d'éclairer les apprenants sur des éléments incompris :

TDP	TEMPS			AUDIO	VISUEL	
	DEBUT ACTIVITE	FIN ACTIVITE	DUREE	VOCAL	FENETRE CLAV.	WEBCAM
175PAU	08:42,3	08:45,2	00:02,9	ouais c'était une police spéciale est-ce que vous connaissez son nom ?		
176SIL	08:45,2	08:48,9	00:03,7			
177CLA	08:48,9	08:57,6	00:08,7		c'était une police spéciale, appelée les CRS	
178CAI	08:53,2	08:54,1	00:00,9	je n`sais pas:		
179SIL	08:57,6	08:58,3	00:00,7			
180PAU	08:58,3	09:06,6	00:08,3	ok c'est une police spéciale ça s'appelle les CRS et c'est une police un peu plus euh mm		
181CEL	09:06,6	09:07,9	00:01,3	pour les manifestations		
182PAU	09:07,7	09:17,4	00:09,7	voilà un peu plus forte qui est faite pour les manifestations quand y a beaucoup beaucoup de monde dans les rues (3.2) vous comprenez ?		
183SIL	09:17,4	09:19,3	00:01,9			
184CAI	09:19,3	09:19,7	00:00,4	oui		

**Exemple 12 : Groupe 2 - explicitation**



## 6. Discussion

A travers cette étude, nous pouvons constater que la priorité des enseignants en ligne est le maintien du fil de la communication. En effet, lorsque la communication orale est rompue, les enseignants en ligne mettent tout en œuvre pour la rétablir en utilisant tous les moyens à disposition. Ainsi, l'enjeu pour ces apprentis-enseignants en ligne est de pouvoir maîtriser les aspects de cette forme d'enseignement ayant trait à la fois à la communication et à l'enseignement.

Le bon déroulement de la communication en ligne repose d'abord sur un bon fonctionnement du matériel utilisé. Le champ des possibles est plus ou moins restreint compte tenu du matériel à disposition. En effet, le caractère « urgent » de la synchronie rend la maîtrise de la technologie plus importante afin que l'enseignant en ligne connaisse et maîtrise la diversité des actions possibles dans les environnements de travail dans lesquels il sera amené à travailler. Cette remarque renvoie aux deux premiers paliers de la pyramide de Hampel & Stickler (2005) à savoir « *Basic ICT competence* » et « *specific technical competence for the software* ». Les tuteurs en apprentissage ont du mal à s'adapter à un environnement matériel qui ne leur est pas familier. Par exemple, connaître à l'avance les capacités techniques des ordinateurs utilisés limiterait les pertes de temps et les coupures de la communication lors de l'envoi / réception de fichiers.

Au niveau de l'utilisation de la multimodalité, nous avons pu constater dans nos analyses que certains actes pédagogiques réalisés oralement sont souvent doublés par une réalisation écrite du même acte. On ne saurait dire si l'organisation en binôme facilite cette maîtrise puisque bien souvent, lorsque l'un des tuteurs parle le second écrit. Un tuteur seul face à son écran aurait-il lui aussi doublé de la sorte ses énoncés oraux ? Ce constat nous interroge quand à l'utilité de former des tuteurs en ligne en binôme (pour le cas de la synchronie).

Cette étude indique également que la présence sociale se situe au moment des feedbacks. Les émoticônes ou autres indicateurs de présence sociale (rires, gestes retransmis par la webcam, etc.) favorisent la communication sous une forme de conversation presque amicale. La quasi-absence de corrections de la part des tuteurs accentue le fait que les apprentis enseignants aient du mal à se positionner, hésitant ainsi entre les rôles d'enseignant ou de pair (Dejean-Thircuir, Mangenot, 2006). Ceci pourrait expliquer la présence démesurée d'acceptations au moment du feedback.

En définitive, les problèmes techniques palpables sur les captures d'écran dynamique sont bel et bien présents et émergent également de l'analyse des transcriptions. Il en va de même concernant les difficultés à gérer l'espace et le temps. Ainsi, nous avons pu observer que les apprentis tuteurs en ligne peinent à apprivoiser l'ensemble du dispositif technique. Une plus grande sensibilisation des apprentis-enseignants en ligne aux contraintes d'ordre technique ainsi qu'à la notion de gestion de l'espace et du temps serait à envisager dans les formations à venir.

## 7. Conclusion

Cette étude a permis de cerner différents comportements d'apprentis-enseignants de FLE en ligne. De manière générale, nous pouvons affirmer que les apprentis-tuteurs ont élaboré des stratégies d'enseignement ne favorisant pas réellement la participation des apprenants. Les actes pédagogiques réalisés par les tuteurs sont représentatifs d'une sorte de « malaise » quant à leur adaptation au contexte de communication. La contrainte du temps et de la distance les conduit à vouloir indiquer leur présence aux apprenants sans que cela ne soit forcément nécessaire.

Il nous semble qu'il serait intéressant de compléter cette étude en analysant également la manière dont se construit la présence cognitive définie comme des phases de communication soutenue durant lesquelles les apprenants sont capables de construire du sens (Garrison, Anderson & Archer 2001). Cela permettrait d'avoir une vision plus exhaustive des caractéristiques de la communication pédagogique médiée par ordinateur.

Enfin, d'un point de vue méthodologique, nous avons constaté à quel point il est difficile, dans le cadre d'une communication médiée par ordinateur synchrone, de scruter de manière précise chaque action des participants. Une analyse de contenu réalisée à partir de transcriptions multimodales permet de cibler des caractéristiques précises de la communication en ligne. Toutefois, comme le soulignent Fahy (2001), Garrison & Arbaugh (2007), cette méthode paraît difficilement applicable au-delà d'une étude de cas.

## Bibliographie

- ANDERSON T., ROURKE L., GARRISON D. R., ARCHER W., 2001, « Assessing Teaching presence in a Computer Conference Environment », dans *JALN*, volume 5, n° 2.
- AUSTIN J., 1962, *How to do things with words*, Oxford: Clarendon Press.
- BALDRY A., THIBAUT P.J., 2006, *Multimodal transcription and text analysis. A multimedia toolkit and coursebook with associated on-line course*, London : Equinox Publishing Ltd.
- BALES R. F., 1950, « A set of categories for the analysis of small group interaction », dans *American Sociological Review*, pp. 257 – 263.
- CHOU C., 2002, *A comparative content analysis of student interaction in synchronous and asynchronous learning networks*. Paper presented at the 35th Annual Hawaii International Conference on System Sciences, Hawaii.
- COULTHARD M., BRAZIL D., 1992, « Exchange structure », dans *Advances in spoken discourse analysis*, M. Coulthard (Ed.), London: Routledge, pp. 50-78.
- DE FORNEL M., 1994, « Le cadre interactionnel de l'échange visiophonique », dans *Réseaux*, n° 64, pp. 107-132.
- DEVELOTTE C., GUICHON N., KERN R., 2008, « "Allo Berkeley? Ici Lyon... Vous nous voyez bien?" Etude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers », dans *Alsic*. Vol. 11, n° 2, pp. 129-156. Consulté le 20/12/2008 à l'adresse : [http://alsic.u-strasbg.fr/v11/develotte/alsic\\_v11\\_18-pra3.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/v11/develotte/alsic_v11_18-pra3.htm)
- DEVELOTTE C., MANGENOT F., 2004, « Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif », dans *Distances et savoirs*, Vol. 2 n°2-3, Paris, CNED/Lavoisier, pp. 309-333.
- DRISSI S., 2007, « Dynamiser la communication pédagogique en ligne : aspects socio-affectifs de la fonction tutorale », dans *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*, Grenoble, 7-9 juin 2007, Lamy, Mangenot, Nissen (coord., 2007). Consulté le 20/12/2008 à l'adresse: <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>
- DUENSING A., STICKLER U., BATSTONE C. & HEINS B., 2006, « Face to face and online interactions – is a task a task ? » dans *Journal of learning design*, vol. 1 n°2, pp. 35-45.
- FAHY, P., 2001, « Addressing some Common Problems in Transcript Analysis », dans *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 1, n° 2.
- FLANDERS N. A., 1970, *Analyzing teaching behavior*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

- GARRISON D., ANDERSON T., 2003. *E-learning in the 21st century*. London: RoutledgeFalmer.
- GARRISON D., ANDERSON T., ARCHER W., 2000, « Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education », dans *Internet and Higher Education*, vol. 11, n° 2, pp. 1-14.
- GARRISON R., ANDERSON T., ARCHER W., 2003, « A Theory of Critical Inquiry in Online Distance Education », dans *The Handbook of distance education*, Michael Grahame Moore & William G. Anderson (eds.), Lawrence Erlbaum Associates.
- GARRISON R., ARBAUGH J.B., 2007, « Researching the community of Inquiry Framework: Review, Issues, and Future Directions », dans *The Internet and Higher Education*, vol. 10 n° 3, pp. 157-172.
- GUICHON N., DRISSI S., 2008. « Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques », *Les Cahiers de l'ACEDLE*, Vol. 5, n°1. pp.185-217.
- HAMPEL R., STICKLER U., 2005, « New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online », dans *Computer Assisted Language Learning*, vol. 18 n°4, pp. 311–326.
- HOLMBERG B., 1986, *Growth and Structure of Distance Education*. London: Croom-Helm.
- JARAUSCH H., TUFTS C., 2006, *Sur le vif*, 4e édition. Boston: Heinle & Heinle.
- LAVE J., WENGER E., 1991, *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: University of Cambridge Press.
- LING, H. W., 2007, « Community of Inquiry in an online undergraduate information technology course », dans *Journal of Information Technology Education*, Vol. 6, pp. 153-158.
- LOMICKA L., LORD G, 2007, « Social presence in virtual communities of foreign language (FL) teachers », dans *System*, vol. 35, pp. 208 - 228.
- MOORE, 1989, « Three types of interaction », dans *The American Journal of Distance Education*, Vol. 3, n°2.
- QUINTIN J.J., 2008, *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet - Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*, thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut, Laboratoire LIDILEM.
- SEARLE J., 1969, *Speech acts: An essay in the philosophy of language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SINCLAIR J., COULTHARD M., 1975, *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford: Oxford University Press.
- VYGOTSKY, L. S., 1962, *Thought and language*, Cambridge Massachussets press.

## Logiciels

Screen Video Recorder. (2004). Site de l'éditeur du logiciel : <http://www.wordaddin.com/screenvcr/INDEX.html>.

Windows Live Messenger. <http://www.windowlive.fr/messenger/>.

## Notice biographique

**Samira Drissi** est doctorante à l'École Normale Supérieure de Lyon et membre du laboratoire ICAR (Interactions Corpus Apprentissages Représentations) UMR 5191. Ses travaux portent sur l'enseignement des langues à distance. Courriel : [samira.drissi@ens-lsh.fr](mailto:samira.drissi@ens-lsh.fr). Toile : <http://sites.google.com/site/samiradrissi/>