Régulations pédagogiques et formations de tuteurs dans un dispositif de visioconférence poste à poste pour étudiants débutants en français langue étrangère

Nathalie Gettliffe, Denyze Toffoli

▶ **To cite this version:**

Nathalie Gettliffe, Denyze Toffoli. Régulations pédagogiques et formations de tuteurs dans un dispositif de visioconférence poste à poste pour étudiants débutants en français langue étrangère. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Jun 2011, Grenoble, France. hal-02010509

HAL Id: hal-02010509
https://hal.science/hal-02010509

Submitted on 7 Feb 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

RÉGULATIONS PÉDAGOGIQUES ET FORMATIONS DE TUTEURS DANS UN DISPOSITIF DE VISIOCONFÉRENCE POSTE À POSTE POUR ÉTUDIANTS DÉBUTANTS EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE.

Nathalie Gettliffe

Linguistique Langue Parole, université de Strasbourg

Denyze Toffoli

Linguistique Langue Parole, université de Strasbourg

Résumé : Cet article présente une recherche visant à tester une grille d'observation préalablement établie par Guichon et Drissi (2008) dans l'optique de former les tuteurs en ligne aux régulations pédagogiques. Quatre groupes de e-tuteurs de l'Université de Strasbourg ont proposé des activités pédagogiques en ligne à 17 étudiants de l'Université de Virginie aux Etats-Unis grâce à un dispositif de visioconférence. Les observations des apprentis-tuteurs consignées par des captures d'écran dynamiques et un filmage sur pied fixe ainsi que l'analyse de leur dossier réflexif montrent que la grille initiale gagnerait à être modifiée afin que les apprentis-tuteurs identifient non pas l'échec ou la réussite des interactions en ligne mais les stratégies mobilisées et à mobiliser (clavardage et éléments mimo-posturo-gestuels) pour accompagner les régulations pédagogiques dans un dispositif d'enseignement novateur.

Mots clés : Formation de tuteurs en ligne ; régulations pédagogiques ; visioconférence

1. Problématique

Il existe peu d'articles ou d'ouvrages retraçant les différentes méthodologies d'enseignement sur lesquelles il est possible de s'appuyer pour la formation de tuteurs en enseignement des langues en ligne (Hubbard, 2008 ; Hubbard and Levy, 2006). En effet, au delà du fait que ces derniers doivent s'appuyer sur les principes généralistes de la didactique des langues, chaque tuteur utilise des technologies de l'information et de la communication qui induisent différentes affordances (Mangenot, 2008), elles-mêmes impliquant diverses pratiques pédagogiques qui rendent difficile toute généralisation. C'est pourquoi l'article de Guichon et Drissi (2008) intitulé « Tutorat en langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques ? » est un outil précieux dès lors qu'il cible un outil particulier, la visioconférence, ses affordances en terme de tutorat en ligne et les implications pédagogiques qui en découlent quant à la formation des e-tuteurs en langue.

Dans cet article, Guichon et Drissi (2008) évoquent plusieurs éléments qui pourraient aider les tuteurs en ligne à s'auto-évaluer lors de séances d'autoscopie après des échanges s'appuyant sur la visioconférence de poste à poste : l'adéquation des consignes, la pertinence des explicitations, la qualité des rétroactions et l'adéquation des réparations. Nous avons testé en tant que formateur de tuteurs la pertinence de cette grille et de ses critères d'indices dans une formation de e-tuteurs en langues s'appuyant sur la visioconférence.

2. Cadre théorique

De manière générale, la formation des enseignants de langues aux nouvelles technologies de l'information et de la communication s'appuie sur les six schémas proposés par Hubbard et Levy (2006) : apprentissage par projet(s), apprentissage situé, modélisation par le biais de cours en ligne et de communication médiée par ordinateur, modélisation par l'intégration des TICE dans les programmes de langues, recherche-développement et finalement apprentissage informel par le biais de communautés de pratiques et d'apprentissage en autonomie. Plusieurs réflexions autour de la formation des enseignants aux nouvelles technologies ont été engagées au sein de certains groupes de travail comme les "Special Interest Group" de Eurocall[1] et de Calico[2]. Au total, ce sont 3 ouvrages collectifs publiés ces 5 dernières années (Hubbard et Levy, 2006; Kassen et al. 2007; Hauck et Guichon, à paraître) auxquels s'ajoutent une petite vingtaine de publications individuelles spontanées parues dans les principales revues savantes traitant des TICE pour l'enseignement des langues. La plupart des écrits de recherche traitent de l'attitude des futurs enseignants envers les technologies et peu s'attellent à la formation pratique des enseignants au tutorat en ligne pour les langues. Le tutorat asynchrone fait cependant l'objet de questionnements un peu plus poussés étant donné que les évolutions technologiques ont permis de stabiliser depuis une dizaine d'années des pratiques d'accompagnement autour de la modalité écrite. Ce type de tutorat est d'ailleurs maintenant complètement intégré dans les formations ouvertes et à distance et quelques ouvrages anglophones visent à sensibiliser les enseignants aux compétences requises pour fonctionner dans des dispositifs avec du tutorat en asynchronie (pour le domaine francophone voir Depover et al, 2011). Cependant, le tutorat en mode oral synchrone est un développement relativement récent (notamment la visioconférence de poste à poste) qui n'a pas pour le moment bénéficié de formalisation professionnelle. L'essentiel des recherches actuelles sur la

[1] European Computer Assisted Language Learning Association

[2] Computer Assisted Language Instruction Consortium

formation des tuteurs à ce type de tutorat est porté par les différents acteurs du dispositif "Le Français en première en ligne" (http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/) qui allient apprentis-tuteurs (en France) à étudiants en FLE (à l'étranger). Les études restent largement exploratoires et interrogent toutes les facettes de l'acte pédagogique (*tâches*: Guichon et Nicolaev, 2009; *impact des interactions verbales des tuteurs sur la production des apprenants*: Dejean et al, 2010; *spécificité du tutorat synchrone*: Develotte et Mangenot, 2010; *impact de la multimodalité*: Develotte et al, 2008; *pratiques réflexives des tuteurs après capture d'écran*: Guichon, 2009; *conversations pédagogiques*: Drissi, 2009; etc.).

3. Questions de recherche

La plupart des articles traitant de la formation des tuteurs en ligne pour des échanges en visioconférence de poste à poste reposent sur des échanges entre des apprentis-tuteurs inscrits en master 2 Didactique et TICE à Lyon 2 et des étudiants de l'Université de Berkley. Notre objectif était de tester une grille de formation aux régulations pédagogiques (Guichon et Drissi, 2008) dans un contexte nouveau (Strasbourg-Virginie) avec un dispositif différent (apprentis-tuteurs non-francophones; étudiants virginiens débutants) et d'interroger par la même occasion d'autres résultats provenant du contexte Lyon-Berkley.

4. Méthodologie

De septembre à décembre 2010, nous avons assuré une formation sur le tutorat en ligne dans le cadre du Master 2 Conception multimédia pour les langues (CML) proposé au département de linguistique appliquée et de didactique des langues de l'Université de Strasbourg. Les enseignements théoriques ont été suivis de la réalisation de tutorats en ligne avec des étudiants de première année inscrits en Français Langue Étrangère niveau débutant à l'Université Washington and Lee de Virginie (États-Unis). La modalité tutorale était portée par un dispositif de visioconférence qui reliait un groupe de trois[3] tuteurs français à deux étudiants virginiens pour trois séances de 20 minutes réalisées en l'espace de 6 semaines. Au total, 12 apprentis-tuteurs, pour la plupart non-francophones, ont échangé avec 17 étudiants de Virginie. Chaque activité d'échanges en synchrone était précédée d'activités de préparation en ligne et de corrections en asynchrone (sites web, courriels). Nous avons procédé à des captures d'écran de chaque séance en utilisant le logiciel Camstasia et nous avons aussi filmé les tuteurs lors de la dernière séance d'échanges. Au total, nous disposons de 12 heures d'enregistrement. Nous avons aussi recueilli les travaux des étudiants qui devaient expliciter les objectifs de leur séance de tutorat, les planifications discursives qu'ils avaient envisagées et leurs impressions après la réalisation de la séance de tutorat. Les activités qu'ils avaient préparées à l'intention des apprenants ont également été analysées en termes de contenus.

L'analyse des données que nous présentons porte sur la dernière séance de visioconférence, session d'évaluation de la pratique tutorale des étudiants ; ces derniers devaient nous montrer ce qu'ils savaient faire de mieux en termes de régulations pédagogiques médiées par l'outil visioconférence. Nous avons choisi deux groupes de tuteurs qui avaient élaboré des tâches qui s'apparentaient le plus à des conversations pédagogiques (circulation de la parole enseignant-élève, selon Meskill, 2009).

[3] L'originalité de notre dispositif consistait à faire travailler des apprentis-tuteurs en majorité non-francophones (n=10) avec des apprenants débutants (30 heures de français), ce qui nous a amené à faire travailler les apprentis-tuteurs et les apprenants par groupes afin qu'ils puissent s'épauler lors de ruptures éventuelles de communication.

La transcription des données a tenté de rendre compte de la multimodalité qui régit les interactions pédagogiques (oral, écrit, gestuelle). Nous avons aussi rajouté le contexte des interactions tutorales obtenu par le biais du filmage sur pied fixe des apprentis-tuteurs. Dans la lignée de Mangenot (2007; 2011), nous avons privilégié une analyse qualitative afin de rendre compte d'un maximum de types d'interactions pédagogiques plutôt qu'une analyse quantitative qui se serait limitée à effectuer un comptage de phénomènes précatégorisés.

5. Résultats et discussions

Nous avons voulu analyser des exemples explicites des différents types de régulations pédagogiques repérés par Guichon & Drissi (2008), à savoir des consignes, des explicitations et rétroactions, des alertes et des réparations. Nous présentons ci-dessous un exemple de chaque type. Les commentaires qui suivent visent à mettre en exergue les éléments qui gagneraient à être ajoutés à la grille ou les modifications catégorielles à envisager (différences alertes et réparations)[4]. La grille proposée par Guichon et Drissi (2008) et aménagée avec des échelles de Likert, telle que suggérés par les auteurs, est consultable en annexe 2.

5.1. Régulations pédagogiques 1: les consignes

La grille de Guichon et Drissi (2008) vise à évaluer la première régulation pédagogique en termes d'adéquation et d'intelligibilité:

- la consigne précise-t-elle efficacement l'objectif visé et les moyens pour réaliser la tâche?
- la consigne est-elle exprimée en des termes compréhensibles par les apprenants?

Les transcriptions détaillées des interactions tutorales montrent qu'en général les apprentis-tuteurs réussissent à transmettre des consignes claires et concises qui sont rapidement comprises par leurs interlocuteurs. La tâche commence rapidement et les stratégies utilisées par les apprentis-tuteurs sont multiples : débit de parole lent, utilisation de termes reconnaissables par un apprenant débutant, et reformulations (orale et écrite) même pour une consigne courte :

> **Tuteur 1**: Alors / aujourd'hui / on va travailler sur l'interrogation // donc les questions // et la négation
> **Tuteur 1** (clavardage): we will start with the questions
> **Apprenant 1**: [d'accord]
> **Apprenant 2**: [d'accord][5]

Cette efficacité peut s'expliquer par le fait que les apprentis-tuteurs avaient par le biais des travaux préparatoires orienté les étudiants quant aux contenus des séquences interactionnelles webcam. Par exemple, dans les exercices en ligne préparatoires, les apprenants virginiens avaient déjà travaillé sur l'interrogation et ils s'attendaient à ce que ce thème soit mis en application communicative dans les séances webcam. On remarque, par ailleurs, que lorsque des questions autres que celles anticipées sont posées par les apprentis-tuteurs, la compréhension devient plus problématique. On peut citer l'exemple suivant qui dure 30 secondes avant que la tâche ne démarre :

> **Tuteur 1**: Alors / est-ce que vous voulez qu'on écrive en même temps qu'on parle ? ((geste de taper sur le clavier et geste circulaire avec l'index))
> **Apprenant 1 et 2**: ((silence de 2 secondes))

[4] La grille de Guichon et Drissi (2008) est consultable en annexe 1.

[5] Conventions de transcription : / Pause courte ; // Pause longue ; [ ] Chevauchement de paroles (( )) commentaires ou contexte

Tuteur 2: comme la dernière fois?
Apprenant 1 et 2: ((silence de 5 secondes))
Apprenant 2: euh
Tuteur 1: Ils ont pas compris// You want us to write while we are speaking ? ((geste de taper sur le clavier et mouvement circulaire de l'index vers sa bouche))
Apprenant 1 et 2: ((silence))
Tuteur 1: We can write in French so you can read and understand ((geste de taper sur l'ordinateur, geste circulaire vers la bouche et l'oreille))
Apprenant 1: Hmmm// That would be easier

Guichon et Drissi (2008) avaient prévu que chaque consigne pédagogique soit évaluée selon une échelle de Likert. Or, au vu de nos analyses, il apparaît opportun de dépasser cette vue dichotomique (bien fait/moins bien fait) qui n'aide pas forcément dans la formation des tuteurs en ligne utilisant la visioconférence. Il est évidemment opportun de dégager les séquences de mise en place des tâches (autour des consignes) mais il faudrait aussi que la grille laisse une place aux stratégies mises en oeuvre lors de la réalisation des consignes, qu'elles soient une réussite ou un échec. En effet, on remarque que les tuteurs utilisent une palette de stratégies pour transmettre leur message initial et impliquer leurs interlocuteurs dans la tâche qu'ils démarrent. Certaines sont de toute évidence classiques (débit lent, reformulations orales, utilisation de termes appropriés, gestuelle). Cependant, d'autres sont en relation directe avec le nouveau médium, comme la redondance de l'oral et de l'écrit par le biais du clavardage, l'accentuation des mimiques faciales avec des jeux de lèvres élaborés (lèvres entrouvertes lors de l'attente d'une réponse; pincements de lèvres pour indiquer la fin d'un tour de parole; sourires pour accompagner la production saccadée des apprenants).

5.2. Régulations pédagogiques 2 : explicitations/ rétroactions

Le second bloc de régulations pédagogiques portait sur la pertinence, l'opportunité et la qualité des rétroactions :

- l'explicitation procure-t-elle une valeur ajoutée à l'interaction ?
- l'explicitation ou la rétroaction intervient-elle à un moment opportun ou bien dérange-t-elle le flux de l'interaction ?
- le climat de confiance installé par les rétroactions est-il propice au développement de l'interlangue ?

L'analyse de différentes séquences d'interactions montre que, dans un premier temps, il faudrait faire réagir les apprentis-tuteurs quant au nombre d'explicitations moyen dans la réalisation d'une tâche. Certains apprentis-tuteurs n'osent pas interrompre alors que d'autres le font systématiquement après chaque erreur. Dans un second temps, il apparaît judicieux de réfléchir sur le type de tâche proposée aux apprenants et les conséquences en termes de rétroactions. Il est évident que des tâches portant sur la précision linguistique (prononciation, conjugaison...) demanderont des rétroactions plus fréquentes que des tâches s'orientant vers le développement de l'aisance à communiquer.

En ce qui concerne notre dispositif, il est patent que le fait que la plupart des apprentis-tuteurs soient non-francophones a un impact sur les rétroactions. En effet, il faut parfois du temps aux tuteurs pour comprendre l'apprenant (rupture de communication) et plusieurs essais non-fructueux avant de proposer une rétroaction et/ou une explicitation adéquate. L'interaction suivante témoigne de cette régulation pédagogique en deux temps: la négociation du sens prendra 28 secondes avant que le tuteur ne propose quatre rétroactions pour un total de 22 secondes.

Tuteur 1 : Tu aimes **aller** au cinéma ?
Apprenant : oui / eum // rarement ((prononcé avec

la première voyelle rallongée, un R américain et un t final ; on croit entendre "very much"))
Tuteur 4 : Beaucoup ?
Apprenant : Euh / Non / j'ai j'ai ((non-compréhensible))
Tuteur 4 : Very much ?
Apprenant : Non / euh
Tuteur 5 à Tuteur 4 : Je crois qu'elle voulait dire rarement
Tuteur 4 : Ah / rarement / rarement / rarement ((au clavardage, elle écrit rarement))
Apprenant : rarement ? ((avec la prononciation du [t] en fin de mot))
Tuteur 4 : Écoute / écoute / rarement ((prononcé avec la voyelle nasale finale allongée))
Apprenant : Rarement ((toujours avec la prononciation du [t] en fin de mot))
Tuteur 4 : sans « teu »/ rarement
Apprenant : rarement ((toujours prononcé avec un [t] final))
Tuteur 5: [non]
Tuteur 4 : rarement ((avec insistance sur la voyelle finale))
Apprenant : rarement ((sans le [t]))
Tuteur 4 et Tuteur 5 : oui / c'est ça/// ((hochements de la tête))
Apprenant: ((éclats de rires))
Tuteur 4 et Tuteur 5 : ((éclats de rires))

Comme pour les consignes, de nombreuses stratégies para-verbales (hochements de tête, sourires, rires, éloignement et rapprochement de l'écran selon les moments de tours de parole, clavardage) sont utilisées pour s'assurent que les rétroactions et les explicitations profitent à l'apprenant. Certains de ces éléments permettent aussi de mettre l'apprenant en confiance et d'optimiser la prise de risque par l'apprenant (hochements de tête, sourires). Notre dispositif montre aussi l'importance de l'intervention du tuteur 2 (locuteur quasi-francophone) pour débloquer une situation de non-compréhension ("Je crois qu'elle voulait dire rarement").

5.3. Régulations pédagogiques 3 et 4 : alertes et réparations

Il est difficile de comprendre dans la grille de Guichon et Drissi (2008) en quoi les alertes et les réparations diffèrent des rétroactions et des explicitations proposées plus haut :

- la séquence corrective procure-t-elle des éléments pour améliorer la production de l'apprenant ?
- les actions choisies par le tuteur permettent-elles de rétablir la communication ?

Il est vrai que la littérature interactionniste (Long et al., 1998 ; Gass, 1997 ; Mackey, 2000) propose de scinder les rétroactions en deux types : celles qui fournissent un nouvel input (les reformulations et les explicitations proposées par l'enseignant) et celles qui poussent l'apprenant à produire un nouvel output (négociation du sens et *pushed output*). Cette dichotomie a toute sa place dans une grille des régulations pédagogiques qui fondrait les catégories 2, 3 et 4 proposées par Guichon et Drissi (2008) dans une méta-catégorie (rétroaction) avec deux sous-ensembles (reformulations/explicitations et alertes/pushed output).

Pour notre part, nous ne pouvons pas attester d'alertes proposées par les apprentis-tuteurs avec une résolution amenée par l'apprenant, certainement à cause du faible niveau en français des apprenants.

5.4. Grille et rétrospection

L'objectif de la grille de Guichon et Drissi (2008) était de concevoir, à partir d'observations d'interactions tutorales enregistrées par des captures d'écran dynamiques, un outil qui puisse être utilisé par des apprentis-tuteurs dans le cadre de séances d'autoscopie, afin d'aider ces derniers à améliorer leur pratique tutorale. Nous avons dans un premier temps fourni cette grille assortie d'une échelle de Likert (comme le suggéraient les auteurs) aux apprentis-tuteurs afin qu'ils l'utilisent déjà dans le cadre d'observations en direct, à savoir l'observation de leurs pairs lorsqu'ils étaient en train de tutorer pendant la séance 2. Cependant, les observateurs ont eu beaucoup de mal à s'approprier cette grille et à évaluer leurs collègues alors que chaque régulation avait été explicitée en classe. De plus, lors des dossiers réflexifs de fin de semestre, aucun des groupes de tuteurs ne s'est référé à cette grille pour auto-évaluer leur performance de tutorat en ligne. Cependant, les tuteurs font tout de même état des deux grands types de régulations pédagogiques à savoir les consignes et les rétroactions :

> - Tuteur 1 : « Nous avons pu voir en cours qu'il fallait s'efforcer de rendre le matériau pédagogique compréhensible, en donnant des informations complémentaires ou redondantes ; alors que je pensais l'appliquer suffisamment, j'ai pu remarquer qu'il fallait vraiment insister et reformuler le message même plusieurs fois, voire modifier notre requête en la simplifiant un petit peu : j'ai appris qu'il fallait vraiment faire attention aux consignes et explications… »
> - Tuteurs 1, 2 et 3 : « Un autre changement que nous avons apporté est le fait de beaucoup répéter et reformuler : lors des premières séances nous étions plutôt concentrés sur notre scénario pédagogique, nous essayions de bien suivre notre plan, de bien respecter les minutes prévues pour chaque tâche ; nous avons alors remarqué qu'il serait plus important de bien les guider et de toujours reformuler leurs phrases dans la mesure du possible, de répéter en bon français afin qu'ils puissent cerner leurs erreurs, ce que nous avons fait dès la deuxième visioconférence ».

Les tuteurs identifient aussi dans leur dossier réflexif les stratégies mises en œuvre pour accompagner les régulations pédagogiques comme le clavardage, les hochements de tête, le sourire, un débit plus lent, etc. (voir annexe 3). On remarque d'ailleurs que ces stratégies englobent parfois le développement de compétences en régulations socio-affectives telles que décrites par Guichon (2009 : 169) : «capacity to establish a relationship with a learner or a group of learners, to maintain it despite distance, and to eventually build a learning community ».

Toutefois, il apparait indispensable dans le cadre d'un travail réflexif de faire travailler les apprentis-tuteurs sur leurs interactions tutorales fixées par le biais de captures d'écran dynamiques et par le biais de filmages sur pied rendant compte de tous les gestes pédagogiques qu'ils réalisent et qui n'apparaissent pas forcément dans l'écran proposé par la webcam. En effet, si un travail réflexif sur du tutorat asynchrone peut permettre à des apprentis-tuteurs en ligne d'identifier des zones problématiques quant aux régulations pédagogiques (Gettliffe, 2010), l'exercice est beaucoup plus difficile pour le tutorat en synchronie si l'image n'est pas fixée. Nos tuteurs ne relèvent que très partiellement leurs difficultés et éventuelles remédiations. On reconnaitra ici les nombreuses différences en termes de gestes pédagogiques dont font état Develotte et Mangenot (2010) pour le tutorat

synchrone et asynchrone. La rétrospection à chaud par le biais d'une image de soi fixée après une séance de tutorat en ligne permet, comme le montre Guichon (2011), de pouvoir prendre de la distance par rapport à l'acte pédagogique réalisé.

5.5. Modifications de la grille

Comme nous l'avons évoqué plus haut, la grille de Guichon et Drissi (2008) permet de centrer un travail de rétrospection sur deux grands types de régulations pédagogiques : les consignes et les rétroactions, avec pour cette dernière deux sous-ensembles, les reformulations/explicitations et les alertes visant à provoquer une correction par l'apprenant lui-même. Cette grille simplifiée (annexe 4) mériterait d'être assortie non pas d'une échelle de Likert sur un continuum d'échec-réussite de la régulation pédagogique mais plutôt d'une liste de stratégies qui accompagnent les régulations pédagogiques plutôt réussies. Ceci permettrait de faire émerger une panoplie de réflexes à acquérir par les apprentis-tuteurs afin d'optimiser les interactions tutorales. Les éléments mimo-posturo-gestuels (Cosnier-Develotte, 2011) étant difficile à repérer lors d'un visionnage à débit normal, il serait certainement nécessaire de demander aux apprentis-tuteurs de retranscrire de courts extraits de tutorat en synchronie pour qu'ils puissent les identifier.

6. Conclusion

Les études sur les régulations pédagogiques ne sont pas nouvelles (voir Lyster et Saito, 2010 pour une synthèse) mais les nouveaux outils de tutorat en ligne modifient profondément non pas les types de régulations pédagogiques mais leur mise en œuvre. Si dans le tutorat en asynchronie, l'apprenti-tuteur s'essaie à développer des compétences tutorales qui peuvent inclure une formation à l'accompagnement disciplinaire, technique, méthodologique, métacognitif, ou relationnel (Denis, 2003), le tutorat en ligne synchrone se centre beaucoup plus sur les régulations pédagogiques dans un contexte « étriqué » (présence physique de l'interlocuteur limité au visage et son déformé). Dans un tel environnement, la formation aux régulations pédagogiques doit dépasser le simple constat de la réussite ou l'échec de ces dernières (grille originale de Guichon et Drissi, 2008) pour se focaliser sur l'éventail de stratégies qui doivent être mobilisées pour appuyer les régulations pédagogiques. A ce titre, une autoscopie en tant qu'observation sur soi par l'intermédiaire de l'image parait tout à fait justifiée afin de prendre de la distance face à l'acte pédagogique réalisé et permettre de faire émerger toutes les stratégies mises en œuvre.

Cependant, il reste beaucoup de recherches à effectuer afin de définir les caractéristiques des interactions pédagogiques en ligne portées par la visioconférence. L'ouvrage de Develotte et al (2011), *Décrire la conversation en ligne*, livre des résultats sur les régulations des échanges conversationnels en ligne par le biais de la visioconférence. De nombreuses stratégies conversationnelles se retrouvent utilisées par les e-tuteurs lors de régulations pédagogiques avec des tâches s'apparentant à des conversations pédagogiques. Cependant, il reste à observer et analyser ce qui se passe lors de tâches moins conversationnelles (travail sur la précision linguistique) et quelle serait l'utilisation que pourraient faire les apprentis-tuteurs d'outils pédagogiques intégrés (type marqueurs dans la plateforme VISU) pour accompagner les régulations pédagogiques.

7. Bibliographie

Cosnier J. et Develotte, Ch. (2011). "Le face à face en ligne, approche éthologique". In Develotte, Ch., Kern, R. et Lamy, M.-N. (dir.) *Décrire la conversation en ligne*. Lyon : ENS Editions. pp. 27-50.

Dejean-Thircuir Ch., Guichon, N. et Nicoalev, V. (2010). " Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones". *Distances et savoirs*, vol. 8, n°3. pp. 377-393.

Denis, B. (2003). "Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ?" .*Distances et savoirs*. vol.1, n° 1. pp. 19-46.

Depover, B., Peraya, D. et Quintin, J. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles: De Boeck.

Develotte, C., Guichon, N. et Kern, R. (2008). "Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ?" Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 11, n° 2. pp. 129-156. [en ligne] http://alsic.ustrasbg.fr/v11/develotte/alsic_v11_18-pra3.htm, consulté le 8 juillet 2011.

Develotte, Ch., Kern, R. et Lamy, M.-N. (dir.) (2011). *Décrire la conversation en ligne*. Lyon: ENS Editions.

Develotte, Ch. et Mangenot, F. (2010). "Former aux tutorats synchrones et asynchrones." *Distances et savoirs*, vol 8, n°3. pp. 345-359.

Drissi, S. (2009). "Adaptation pédagogique de tuteurs en formation aux contraintes d'un environement vidéographique". *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*, [en ligne], http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-drissi.pdf. Consulté le 8 juillet 2011.

Gass, S. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Gettliffe, N. (2010). "Reflective teaching as a methodology to assess training of pre-service and in-service teachers for on-line tutoring tasks". *Presentation au colloque Teacher Education and CALL*, Université Lyon 2 et Institut National de Recherches pédagogiques, Mai.

Guichon, N. (2009). "Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis" *ReCALL*, vol. 21, n°2. pp. 166–185.

Guichon, N. et 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.

Guichon, N. (2011). "Former les futurs enseignants de langue en ligne par le biais de la rétrospection". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, Vol 14, n°1 [en ligne] http://alsic.revues.org/index1983.html. Consulté le 8 juillet 2011.

Guichon, N et Nicolaev, V. (2009). "Caractériser des tâches d'apprentissage et évaluer leur impact sur la production orale en L2 ". *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*, [en ligne], http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-guichon-nicolaev.pdf. Consulté le 8 juillet 2011.

Hauck, M. et Guichon, N. (à paraître). "Teacher Education and CALL". *ReCALL*.

Hubbard, P. et Levy, M. (dir.). (2006). *Teacher education in CALL*. Amsterdam: John Benjamins.

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

Kassen, M., Lavine, R., Murphy-Judy, K., et Peters, M. (dir.) (2007). *Preparing and developing technology-proficient L2 teachers*. San Marcos, TX: CALICO.

Long, M. H., Inagaki, S., et Ortega, L. (1998). "The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. *Modern Language Journal*. vol. 82, n° 3. pp. 357-71.

Lyster, R., et Saito, K. (2010). "Interactional feedback as instructional input: A synthesis of classroom SLA research". *Language, Interaction and Acquisition*. vol. 1. pp. 276-297.

Mackey, A. (2000). "Input, interaction and second language development : an empirical study of question formation in ESL". *Studies in second language acquisition.* vol.21. pp.557-587.

Mangenot, F. (2007). "Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment?" In Gerbault, J. (dir.) *La langue du cyberespace: de la diversité des normes.* Paris: L'Harmattan : pp. 105-120.

Mangenot, F. (2008). "Un nouvel objet pour la didactique du français: l'analyse des échanges en ligne". *Actes du Congrès mondial de linguistique française*, Paris, 9-12 juillet 2008. pp. 607-613.

Mangenot, F. (2011). "Les interactions en ligne comme objet d'étude pour la didactique des langues et les sciences du langage". In Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures.* Paris: Editions des archives contemporaines : pp.337-343.

Meskill, C. (2009). "CMC in language teacher education: learning with and through instructional conversations" *Innovation In Language Learning and Teaching*. Vol.3, n°1. pp.51- 63.

Notices biographiques

Nathalie Gettliffe : Maître de conférences en didactique des langues, elle intervient dans les masters de didactique des langues à l'Université de Strasbourg, notamment en méthodologies de recherche et utilisation des TICE. Ses intérêts de recherche portent sur les interactions en ligne, le français sur objectifs universitaires et la formation des enseignants de langues aux TICE.
Affiliation : Université de Strasbourg, France.
Courriel : ngettliffe@unistra.fr
Toile : http://prismelangues.u-strasbg.fr
Adresse : EA 1339 Linguistique Langue Parole, Université de Strasbourg, 22 rue René Descartes, 67084 Strasbourg Cedex, France

Denyze Toffoli : Maître de conférences en didactique des langues, elle intervient dans les masters de didactique des langues à l'Université de Strasbourg, notamment pour les modules d'ingénierie pédagogique et d'utilisation des TICE pour l'enseignement. Ses intérêts de recherche portent sur la formation aux langues en entreprises, l'apprentissage de l'écrit en langue étrangère et les facteurs individuels de motivation.
Affiliation : Université de Strasbourg, France.
Courriel : dtoffoli@unistra.fr
Toile : http://prismelangues.u-strasbg.fr
Adresse : EA 1339 Linguistique Langue Parole, Université de Strasbourg, 22 rue René Descartes, 67084 Strasbourg Cedex, France

Annexe 1 : **Grille Guichon et Drissi**

Régulations	Critères	Questions	Indices
Consignes	Adéquation	La consigne précise t-elle efficacement l'objectif visé et les moyens pour réaliser la tâche ?	(1) Temps nécessaire pour commencer la tâche (2) Adéquation de la production langagière par rapport aux objectifs pédagogiques visés
	Intelligibilité	La consigne est-elle exprimée en des termes compréhensibles par les apprenants ?	
Explicitations	Pertinence	L'explicitation procure-t-elle une valeur ajoutée à l'interaction ?	(3) Reprise ou prise en compte d'éléments contenus dans l'explicitation pour corriger ou améliorer la production.
Rétroactions	Opportunité	L'explicitation ou la rétroaction intervient-elle à un moment opportun ou bien dérange-t-elle le flux de l'interaction ?	(4) Temps de pause entre l'interruption et la reprise de la tâche
	Qualité	Le climat de confiance installé par les rétroactions est-il propice au développement de l'interlangue ?	(5) Prise de risque pour tester des constructions langagières inédites (humour)
Alertes	Pertinence	La séquence corrective procure-t-elle des éléments pour améliorer la production de l'apprenant ?	(6) Reprise d'éléments contenus dans la séquence corrective pour corriger ou améliorer la production
Réparations	Adéquation	Les actions choisies par le tuteur permettent-elles de rétablir la communication ?	(7) Temps entre l'incident et la reprise de l'activité

Annexe 2 : Grille Guichon et Drissi avec échelle de Likert

Nom de l'observateur:

Nom de la personne observée:

Noms des étudiants virginiens

Echelle de Likert 1= Pas du tout d'accord 2= pas d'accord
3= ni en désaccord ni d'accord 4= d'accord
5= tout à fait d'accord

A) Consignes

La consigne précise-t-elle efficacement l'objectif visé et les moyens pour réaliser la tâche? (temps nécessaire pour commencer la tâche)

1 2 3 4 5

La consigne est-elle exprimée en des termes compréhensibles par les apprenants? (adéquation de la production langagière par rapport aux objectifs pédagogiques visés?

1 2 3 4 5

B) Explications/Rétroactions

L'explication procure-t-elle une valeur ajoutée à l'interaction? (reprise ou prise en compte d'éléments contenus dans l'explication pour corriger ou améliorer la production)

1 2 3 4 5

L'explication ou la rétroaction intervient-elle à un moment opportun ou bien dérange-t-elle le flux de l'interaction? (temps de pause entre l'interruption et la reprise de la tâche)

1 2 3 4 5

Le climat de confiance installé par les rétroactions est-il propice au développement de l'interlangue? (prise de risque pour tester des constructions inédites (humour)

1 2 3 4 5

C) Alertes

La séquence corrective procure-t-elle des éléments pour améliorer la production de l'apprenant? (reprise d'éléments contenus dans la séquence corrective pour corriger ou améliorer la production)

1 2 3 4 5

D) Réparations

Les actions choisies par le tuteur permettent-elles de rétablir la communication? (Temps entre l'incident et la reprise de l'activité)

1 2 3 4 5

Autres commentaires:

Annexe 3 : Extraits de dossiers réflexifs

Tuteur 1 :

« De plus, cette expérience m'a confirmé la réelle utilité des rétroactions : déjà lors de mes cours en tant que professeur ou tuteur en présentiel, j'utilise beaucoup cette méthode afin d'encourager mes apprenants et d'accompagner leur activité d'apprentissage. Je pense que c'est très important qu'ils soient poussés à continuer de parler, qu'ils n'aient pas peur de faire des erreurs et que chaque effort, même minime, est récompensé. Je psen qu'en visioconférence, c'est encore plus important : derrière leur écran, les étudiants ne sont jamais sûrs et certains qu'on les voit bien, qu'on les entend parfaitement, qu'on comprend ce qu'ils disent car la distance et les éventuels soucis techniques peuvent perturber la conversation ; ainsi, j'ai très souvent utilisé des rétroactions, notamment le sourire et le hochement de tête afin qu'ils continuent sur leur lancée et parlent de plus en plus.

Je trouve également que ce genre de comportement aide à se sentir plus proches, car nous riions ensemble et nous nous sentions à l'aise ; aussi, lorsqu'ils acquiesçaient ou souriaient, nous nous rendions compte qu'ils avaient bien compris notre message et cela nous poussaient à continuer et à avoir confiance en l'utilité de notre activité »

Tuteur 3 :

« De plus j'ai noté qu'après chaque réponse des apprenants, ma partenaire (tuteur 1) a toujours donné quelques remarques pour les encourager, par exemple : « Très bien, mais en français, normalement il fait dire… ». C'est ce que j'ai moi-même négligé. De plus, son débit de parole était raisonnable pour la dernière séance, je me suis améliorée et j'ai essayé de faire mieux en prenant modèle ; j'ai parlé plus doucement, je les ai encouragés aussi et cela a très bien fonctionné »

Annexe 4 : Grille modifiée

Régulations		**Critères**	**Indices**	**Stratégies mises en œuvre**
Consignes		Précision	Adéquation de la production langagière par rapport aux objectifs visés	
		Intelligibilité des termes employés	Temps nécessaire pour commencer la tâche avec ou sans négociation du sens	
Rétroactions	Reformulations/ explicitations	Opportunité	Pertinence de l'interruption par rapport aux objectifs de la tâche (aisance à communiquer, précision linguistique)	
		Qualité	Amélioration de la production ou signification de meilleure compréhension du phénomène expliqué	
	Alertes/output forcé	Opportunité	Pertinence de l'interruption par rapport aux objectifs de la tâche (aisance à communiquer, précision linguistique)	
		Qualité	Prise de risque pour tester des constructions langagières	