

L'apprenant autonome et ses professeurs virtuels : comment se personnalise la communication en ligne ?

Christine Develotte

ENS LSH Lyon, ICAR, (UMR CNRS 5191)

L'objet de cet article est d'éclairer différents types de relations interpersonnelles tuteur-étudiants qui peuvent être établies en ligne à partir de premières expériences de tutorat effectuées dans le cadre de la maîtrise à distance Canufle en 2002-2003.

L'analyse s'effectue tout d'abord sur le corpus des discours produits par quatre tuteurs auteurs/animateurs de deux cours (Littérature et arts et Evolution de la méthodologie). A partir des outils propres à l'analyse du discours française, notre étude se centre principalement sur les marques de positionnement socio-relationnel que comportent les productions des tuteurs, d'une part dans les opérations discursives d'ouverture et de clôture des énoncés, d'autre part lors de leurs procédures d'évaluation des contributions des étudiants. Les différences mises au jour sont ensuite mises en regard avec les représentations de ces mêmes enseignants, à partir d'un corpus d'entretiens. Les premiers résultats obtenus indiquent que la communication pédagogique en ligne n'induit pas, en elle-même, des relations souples et décontractées entre tuteurs et étudiants. Les modes de personnalisation des messages dépendent de différents facteurs parmi lesquels : la nature et le contenu de la matière enseignée (et également les tâches qui y sont associées), la facilité d'utilisation éprouvée par l'enseignant par rapport à la communication médiée par ordinateur ou encore ses représentations relatives au médium informatique utilisé et à la relation enseignant-étudiant .

Hybride entre les interactions en classe et la communication en ligne, le discours généré par l'enseignement en ligne n'est pas un genre stabilisé auquel enseignants et étudiants pourraient puiser normes et rituels d'interaction. A maints égards, ce sont les locuteurs qui « créent le chemin sur lequel ils marchent ». Comment compenser la distance ? Comment se situer par rapport aux étudiants ? Ces questions se posent pour tous les tuteurs en ligne et nous allons chercher à savoir comment certains d'entre eux y répondent à partir d'exemples de tutorat effectué en 2002-2003 dans le cadre de l'enseignement de maîtrise FLE diffusé par le campus numérique Canufle.

Les caractéristiques de la communication médiée par ordinateur ont intéressé, ces dix dernières années, nombre de chercheurs aussi bien dans le champ des sciences de l'information et de la communication (Souchier, 1996, Beaudoin, V., Velkovska, 1999, J., Hert, P. 1999) qu'en sciences du langage (Anis, J., 1998, Marcoccia, M., 1998, Mondada, L., 1999). Concernant plus spécifiquement la communication qui s'établit par ordinateur entre un étudiant et un enseignant, ce sont surtout autour des processus de médiatisation et de médiation dans le domaine de la formation à distance que se sont orientés récemment les études (Mangenot, 2002, Peraya, à paraître). Notre questionnement, ici, est très spécifique en ce qu'il ne renvoie qu'à un seul des deux acteurs de la communication, à savoir le tuteur, et plus précisément à sa façon de personnaliser la relation qu'il crée avec ses étudiants.

Nous nous proposons donc d'analyser, à partir des outils propres à l'analyse du discours française (Charaudeau, P., Maingueneau, D., 2002) un double corpus :

- tout d'abord, la production discursive d'enseignants en ligne, c'est-à-dire leurs énoncés (pro-actifs ou réactifs) qui figurent sur le collectif Quickplace (cf. exemple en annexe 1). Notre étude se centrera principalement sur les marques de positionnement socio-relational qu'ils comportent, d'une part dans les opérations discursives d'ouverture et de clôture des énoncés, d'autre part lors des procédures d'évaluation des contributions des étudiants.
- dans un deuxième temps, nous mettrons les résultats obtenus aux analyses effectuées en regard avec les représentations de ces mêmes tuteurs recueillies à partir d'entretiens réalisés en juin 2003, c'est à dire à l'issue de leur suivi de la maîtrise fle.

Mais avant de se pencher sur le traitement de ces deux corpus, il convient de préciser quelque peu le dispositif de formation à partir duquel les données ont été tirées.

1. Présentation de la maîtrise FLE CANUFLE

La maîtrise FLE Canufle a été mise en œuvre, à la suite d'un appel d'offres du Ministère de l'Éducation Nationale, par un consortium d'universités et d'établissements de l'enseignement supérieur (universités de Bourgogne, Franche-Comté, Grenoble 3, Lyon 2, CNED, ENS LSH).

L'ouverture des cours s'est faite sur deux années : 2002-2003 pour 4 matières (Littérature et arts, Evolution de la Méthodologie, TICE, Linguistique textuelle), 2003-2004 pour les suivantes (Approches de l'interculturel, Evaluation en didactique, Sociologie du langage, Grammaire de l'oral, Production de matériel, Accompagnement du stage). Le suivi de la moitié des unités de la maîtrise est assuré, non pas par une seule personne, mais par deux tuteurs issus d'universités différentes.

Le parti pris pédagogique de départ pour cet enseignement a consisté à mettre davantage l'accent sur l'accompagnement pédagogique que sur la médiatisation des contenus. La structure des cours s'est ainsi fondée sur la nécessité de suivre « de près » si l'on ose dire, le travail des étudiants physiquement éloignés de leur professeur : les cours sont publiés en ligne in extenso dès le début de l'année universitaire mais ils sont étudiés mensuellement, chapitre par chapitre, afin de créer un effet de régularité dans le rythme de travail proposé aux étudiants. Chaque début de mois, les tuteurs mettent donc en ligne les tâches et activités exploitant une partie du cours et les étudiants sont alors vivement incités à envoyer leur contribution en réponse : d'une part, pour conserver un rythme de travail qui leur évitera de « décrocher » en cours d'année, d'autre part du fait que la participation régulière est prise en compte dans l'évaluation d'un certain nombre de modules. Les étudiants qui s'inscrivent à cette maîtrise (800 €) sont donc relativement encadrés.

De la même façon que dans une classe traditionnelle, toutes les interactions sont publiques, à savoir qu'elles sont visibles par tous les étudiants. La classe virtuelle est même plus largement ouverte qu'aux acteurs du seul cours dans la mesure où les enseignants des autres matières et les acteurs de la partie logistique (administrative et technique) du dispositif peuvent également y avoir accès. Il y a donc une certaine ouverture « physique » de la classe à d'autres qu'aux seuls locuteurs directement intéressés par le cours.

Cette situation de communication spécifique que constitue l'enseignement/apprentissage en ligne détient des éléments topographiques et chronologiques particuliers qui le définissent. Le fait en particulier que toute la communication ait lieu via le réseau confère une dimension technologique aux échanges. Cet aspect technologique apparaît non seulement dans la forme que revêtent les échanges mais également dans leur contenu (il est fréquent que les tuteurs et les étudiants évoquent les relations, en

général problématiques, qu'ils entretiennent avec l'aspect technique de la situation de communication dans laquelle ils se trouvent). C'est pourquoi nous parlerons de dispositif d'énonciation pour mettre l'accent sur l'indissociable aspect technologique de la situation de communication.

2. Quelques caractéristiques du dispositif d'énonciation.

Nous mentionnerons tout d'abord ci-après certains éléments relatifs aux aspects temporels et spatiaux de la communication, avant de préciser le rôle de co-animation des tuteurs et nous concluons cette partie en indiquant le schéma de communication le plus habituellement repéré.

2.1 Eléments chronologiques :

- On peut noter, du côté des étudiants, l'existence d'une sorte d'horizon d'attente du délai acceptable pour la réponse de la part du tuteur qui serait de l'ordre de la semaine (cf. par exemple les réactions lors de retard dans les renvois effectués par les tuteurs + excuses de ces derniers pour avoir tardé dans leurs réponses)

- La temporalité selon laquelle les tuteurs se répartissent les réponses à faire aux étudiants varie d'une équipe de tuteurs à l'autre (1 mois sur 2, ou une plus grande régularité dans l'alternance).

2.2 Eléments topographiques

- les « lieux » de communication prévus par Quickplace sont variés : d'une part l'étudiant peut répondre aux activités mensuelles qui sont proposées et d'autre part existent des espaces personnalisés selon les cours (« cafet' », « suggestions », « rubricolage »..) qui permettent des échanges moins directement pédagogiques .

- la longueur des contributions de la part des étudiants varie selon les règles du jeu précisées dans chaque cours.

- les contributions des tuteurs sont également variables dans leur format : certaines très longues, tentant d'être exhaustives dans les points à aborder, d'autres plus brèves. Parfois on assiste également à une insertion du discours du tuteur dans celui de l'étudiant (à l'intérieur de sa contribution envoyée en fichier Word et dans lequel le tuteur apporte ses commentaires).

2.3 Deux enseignants/tuteurs en complémentarité et en alternance

Lors de la première année de leur existence, les cours téléchargeables par les étudiants ont été rédigés par l'un des deux tuteurs ; lors de la deuxième année, différents autres cas de figure se sont produits dont la co-écriture d'un cours par deux tuteurs. Cette nécessité de co-animation du cours a certaines conséquences :

- les deux tuteurs sont amenés à coordonner leurs réponses (en veillant à éviter, par exemple de se contredire l'un l'autre...) donc à suivre attentivement non seulement les contributions des étudiants mais aussi celles de leur collègue.

- une certaine « perméabilité » aux conduites du partenaire-tuteur peut amener à modifier ses propres pratiques dans un but d'harmonisation du discours de l'« équipe de tuteurs ».

- des modes d'intervention variables sont négociés entre les deux tuteurs, pouvant conduire à une alternance plus ou moins grande des contributions de l'un et de l'autre.

- les deux tuteurs disposent d'un espace discursif qui leur est réservé en tant que voix professorale, ce sont les écrans d'accueil sur lesquels viennent se placer, chaque

mois, les nouvelles activités. Ces dernières peuvent être en effet précédées de messages (souvent destinés à encourager les étudiants) dans lesquels les deux tuteurs parlent, à la première personne du pluriel, c'est-à-dire sous la même plume, celle du locuteur technologique, dénommé l'« administrateur » dans la terminologie du dispositif. On peut ouvrir une parenthèse ici pour noter que l'on se trouve ici devant un exemple d'effet de la médiation technologique imposée à l'enseignant «débutant en TICE» : les tuteurs deviennent « administrateur » lorsque, n'étant pas en mesure de mettre en ligne par eux-mêmes les informations qu'ils souhaitent voir figurer dans Quickplace, ils ont recours à l'aide technique procurée par l'«administrateur» du site qui effectue cette opération à leur place mais du même coup, ils disparaissent comme énonciateurs et sont remplacés par l'«administrateur» : ce lexème et le statut auquel renvoie ce terme n'est pas forcément neutre dans les investissements psychologiques qu'il peut susciter.

2.4 Modèle de communication le plus courant

Un rapide sondage concernant le mode de fonctionnement des interactions produites l'an dernier sur le collecticiel met au jour l'enchaînement des séquences discursives suivantes : 1/consignes données par les tuteurs → 2/ contribution de l'étudiant en réponse → 3/ réaction d'un tuteur. (on peut parfois observer des réactions d'étudiants qui font suite à la contribution d'un autre étudiant de même que des réactions de la part des deux tuteurs, mais ces cas de figure sont plus rares).

3. La personnalisation de la relation en ligne

3.1 Corpus étudié

Ont été choisis les deux cours de la maîtrise FLE (parmi les 4 mis en ligne en 2002-2003) animés par des enseignants/tuteurs « débutants » en ce qui concerne la communication en ligne dans le cadre de leur pratique professionnelle. Il s'agit des cours « Evolution méthodologie » et « Littérature et arts ».

Ont été retenues toutes les interactions tuteurs/étudiants pour la partie d'analyse quantitative des données ; pour la partie plus spécifiquement centrée sur les marques de personnalisation de la relation tuteurs-étudiants, ne sont étudiées que les contributions publiées par les tuteurs.

3.1.1 Ecrans d'accueil des activités mensuelles

Tous les cours comportent en première page des activités du mois de novembre (mois de début des cours) une annonce du type « *Bienvenue à tous sur le site* (intitulé du cours) » suivent ensuite des informations concernant le mode d'emploi du cours en question, et des marques socio-affectives telles que :

« Vous êtes disséminés partout dans le monde et c'est donc l'occasion de partager des expériences différentes, des approches multiples du monde moderne, de confronter des visions contradictoires...Ne craignez pas d'intervenir, de poser des questions [...]. Pas de panique ! Ceci est un jeu censé vous faire réaliser que vous partez avec des bagages mais que vous avez aussi besoin de les enrichir. Tel est le but du cours, telle est notre mission. Le tout en confiance, dans la sérénité. Nous sommes là pour vous aider à sortir du gouffre... » (titre de l'activité qui suit : « Invitation au gouffre ») (Littérature et arts) ou encore :

« Les inscrits dans ce cursus sont cordialement invités à profiter de l'accompagnement pédagogique qui leur est proposé en ligne. [...] Bonne année à tous ! » (Evolution de la méthodologie).

Nul doute que l'on puisse trouver de telles formules d'encouragement et de soutien dans des cours par correspondance « classiques ». La nouveauté ici vient surtout du fait que c'est un « nous » qui s'adresse à un « vous », c'est à dire que la version en ligne de l'enseignement à distance a tendance à « dés-individualiser » la relation enseignant-étudiant, y substituant une forme relationnelle davantage structurée autour des types d'acteurs, les tuteurs d'une part et les étudiants d'autre part.

Dans le corpus étudié, l'un des modules d'enseignement a ajouté, en cours d'année, de tels écrans d'accueil venant introduire « en douceur » les activités du mois qui s'ouvrait.

L'on trouve ainsi, en janvier, pour le cours « Littérature et arts », les marques socio affectives suivantes :

« Bonne année à toutes et à tous. Et d'abord, félicitations ! Vous montrez un enthousiasme encourageant par rapport aux activités qui vous sont proposées, vous êtes très créatifs, très imaginatifs, vous allez chercher partout et nous ne pouvons que vous féliciter des orientations que vous donnez à cette formation de nature particulière (et d'avant-garde !). Continuez ! Vous avez pu constater que nous avons eu quelques problèmes de communication avec vous au cours des deux derniers mois et nous vous prions de nous en excuser.[...] vous avouer que nous ne sommes pas, nous non plus, des spécialistes de l'outil informatique ne devrait pas vous étonner. [...] Nous ferons de notre mieux pour mieux répondre à vos attentes. »

Puis en avril :

« Bonjour à toutes et à tous. Vous deviez sans doute attendre avec impatience les activités de ce mois, mais puisqu'hier nous étions le 1^{er} avril, notre poisson était de vous faire croire à notre disparition.[...] Bon courage et au plaisir de vous lire ! »

Parallèlement aux nombreuses marques de valorisation des étudiants qui jalonnent ces textes introductifs dans la perspective explicite de les encourager dans leurs efforts de formation, on remarque des éléments que l'on pourrait qualifier d'« auto dévalorisation » de la part des tuteurs (« nous avons eu quelques problèmes de communication, [...] nous ne sommes pas des spécialistes de l'outil informatique »). La conjugaison de ces deux mouvements en sens contraires peut être interprétée comme étant destinée à minorer la distance entre étudiants et tuteurs, rendant les étudiants experts dans leur apprentissage et les tuteurs apprenants dans l'apprentissage technique de leur fonction.

Par ailleurs, on ne peut écarter le fait que l'incidence économique puisse être un élément qui interfère, inconsciemment peut-être, sur l'aspect communicationnel entre les acteurs, les étudiants étant également considérés en quelque sorte comme des clients : une formule telle que « nous ferons de notre mieux pour mieux répondre à vos attentes » détenant plus d'« harmoniques dialogiques » avec le discours commercial qu'avec celui de la salle de classe traditionnelle.

3.1.2 Répartition des contributions dans les deux cours en fonction des énonciateurs

Énonciateurs	Nov.	Déc.	Janv.	Fév.	Mars	Avril	Total
<i>Cours « Littérature et arts »</i>							
Tuteur A	0	9	2	9	1	10	31
Tuteur B	4	0	7	1	8	0	20
Étudiants	11	9	12	10	11	10	63
<i>Cours « Evolution de la méthodologie »</i>							
Tuteur C	8	8	4	5	6	3	34
Tuteur D	1	2	4	3	5	1	16
Étudiants	10	8	12	12	9	2	54

Comme on le voit sur ce tableau récapitulatif, le nombre de contributions de la part des étudiants et de celle des tuteurs est assez comparable : 50 contre 54 dans l'un des cours et 51 contre 63, cette différence se justifie par le fait que parfois les tuteurs répondent de façon globale à 2 ou 3 contributions d'étudiants.

Apparaissent également différents exemples de régularité établie à l'intérieur du couple de tuteurs : le premier cours fonctionne visiblement davantage sur un rythme mensuel que le second.

En revanche, nous n'avons pas pris en compte ici la longueur des messages ni d'autres critères permettant une quelconque comparaison qualitative des productions des tuteurs : par exemple, sur le fait de savoir si certains tuteurs préfèrent répondre à plusieurs étudiants plutôt qu'à un seul, ou bien encore moins souvent et de façon détaillée plutôt que régulièrement et plus rapidement etc. On peut cependant faire l'hypothèse que des « styles d'enseignement » doivent pouvoir être repérés que des études ultérieures pourront mettre au jour.

3.2 Caractérisation de la relation tuteur-étudiants à travers les productions discursives des tuteurs

La personnalisation de la relation sera étudiée à partir du repérage des marques linguistiques mettant au jour des éléments socio-affectifs de la relation que les tuteurs ont instauré avec leurs étudiants.

Les deux situations discursives qui offrent fréquemment l'occasion de marquage socio-affectif de la part du tuteur sont, d'une part, l'ouverture et la clôture de la contribution et, d'autre part, l'appréciation qu'il porte sur le travail proposé par l'étudiant.

3.2.1 Ouverture/clôture

Ces deux lieux/moments de l'énoncé, traditionnellement investis par des marques de politesse dans la conversation écrite ou orale, sont susceptibles de ré-interprétation lors du passage en ligne. Nous en avons l'illustration dans notre corpus puisque :

- Un tuteur utilise quasi systématiquement dans ses messages, l'ouverture « *bonjour* » et la clôture « *A bientôt* », reprenant donc les marques classiques de l'interaction de type conversationnel.
- Un deuxième tuteur ne fait aucune mention d'aucune sorte, répondant directement sur le contenu de la contribution émise par l'étudiant.
- Un troisième tuteur utilise une seule fois un message de salutation : « *(Parfait.) C'est le mot de la fin puisque la semaine est finie et le mois aussi. Bon week-end !* ».

-Le dernier tuteur se sert couramment de ces deux moments discursifs pour y insérer des marques de connivence relationnelle. Par exemple, en renvoyant à des éléments du message envoyés par l'étudiant :

« Et avec bien des excuses pour ce retard à l'allumage ! L'avion de Blériot démarrait mieux que je ne l'ai fait pour vous répondre... »

- *« Bonne suite de parcours dans les méandres internationaux des villes. »*

- *« Bon courage dans cette période inquiète. »*

Ou encore en jouant sur les titres :

- Titre : *« Bien longtemps après... »*

- suite à un titre : *« les demoiselles sont de retour »*, première phrase : *« Et vous aussi ! »*

On voit donc que la communication en ligne est investie très différemment, au niveau individuel, selon les tuteurs quant à l'expression de la relation socio-affective en ligne. Les modèles de référence pris par les uns et les autres diffèrent : on a, d'une part, la référence épistolaire et plus précisément à sa version électronique dans des choix énonciatifs tels que « bonjour », « à bientôt », que l'on trouve couramment employés dans les messages de type courriel. D'autre part, on a également référence à la correction de copie classique dans laquelle on annote directement le travail de l'étudiant sans forme d'adresse protocolaire d'aucune sorte. Ces deux modèles sous-jacents à la communication en ligne sont susceptibles d'en créer de nouveaux que les tuteurs trouveront au fur et à mesure de leur pratique et des repères et marques qu'ils prendront dans cet espace spécifique de communication.

3.2.2 Marques de modalisation appréciative

C'est lors de l'évaluation des productions étudiantes, acte essentiel dans l'activité pédagogique du tuteur, que sont convoquées le plus massivement les marques de modalisation appréciative.

Le caractère public des remarques (qui sont lues par d'autres étudiants que celui seul auquel elles sont destinées) incite à une certaine modération dans les critiques. On ne trouve donc nul propos abrupt risquant de heurter la face de l'étudiant sous la plume des tuteurs. Souvent, le tuteur fait d'abord part de ses remarques positives avant de revenir sur certaines faiblesses qu'il signalera dans un deuxième temps :

- *« Votre acrostiche m'a semblé très réussi. Le « envoûtement » toutefois, placé là où il est, ne convainc guère. N'attendrait-on pas un verbe plus physique [...] ? (tuteur A)*

- *« C'est bien vous avez bien compris le texte et vous le liez bien à ce que sera la recherche surréaliste. Je serais plus réservé sur ce que vous dites de l'amour. Je ne suis pas sûr que... [...] »*

« Votre texte est intéressant même si son style est un peu relâché. » (tuteur B)

- *« Oui à l'unité didactique...oui pour la structure ternaire...Est-ce cependant ainsi que l'unité audiovisuelle est définie ?*

- *« D'accord ! Je peux aussi vous proposer [...]] mais, bon...*

- *« Je serai moins d'accord en revanche sur le choix des termes [...] (tuteur C)*

« Les éléments de définition que vous abordez sont corrects sauf sur un point :...

- *« J'émettrais une petite réserve à propos de l'impératif en classe dont je ne suis pas sûre qu'il soit aussi présent qu'on le pense.*

- « *Je suis un peu plus sceptique devant le fait que vous introduisez le subjonctif avant le passé composé.* » (tuteur D).

L'appréciation peut être apportée, également, par le biais de l'humour, dans un exemple tel que « *Le récit dialogué n'est pas d'une cohérence absolue mais l'humour n'y manque pas, jusqu'à la chute, qui reste un peu énigmatique. Vos détectives n'expliquent pas tous leurs indices !* » (tuteur B)

Dans les appréciations et corrections ci-dessus, on peut constater une abondance d'utilisation des marques personnelles en particulier celles à la première personne du singulier qui exhibent une personnalisation par le tuteur de l'avis qui est émis. Si l'on compare, par exemple, avec les annotations que l'on peut trouver sur des copies papier, toutes les formules de type « mal dit », « à développer », etc., formules aussi concises qu'impersonnelles sont absentes de notre corpus. On se trouve plutôt en présence de paragraphes plus ou moins longs et nombreux qui ont des fonctions un peu différentes des corrections écrites sur une copie du fait de la spécificité de la communication professionnelle en ligne. Sachant que la plupart des étudiants lisent les réponses faites par les tuteurs (à d'autres qu'à eux-mêmes), les tuteurs n'hésitent pas à développer ou à reprendre une partie de cours quittant l'évaluation stricte pour entrer dans le registre de l'explication en détail d'un aspect de la réponse faite par l'étudiant.

D'autre part, même s'ils se trouvent face à des réponses comportant les mêmes erreurs, le tuteur va hésiter à y répondre de la même façon. S'il est possible d'annoter des copies de la même façon, il serait difficile pour un étudiant de retrouver les mêmes propos de la part du tuteur que ceux qu'il a déjà lus adressés à un autre étudiant. D'où une nécessité ressentie de part et d'autre pour que les formulations et les réponses soient aussi variées que possible. On peut aussi penser que les productions écrites de l'enseignant induites par la présence d'une marge plus ou moins large sur le support papier peuvent pousser à la concision. A partir des contributions en ligne, la liberté d'annoter les écrits des étudiants à l'intérieur même du fichier envoyé réclame un minimum de connaissance du maniement technologique.

Enfin, il ne faut pas sous-estimer, de notre point de vue, la difficulté à concilier ces différentes injonctions qui peuvent apparaître paradoxales pour certaines d'entre elles : s'adresser à un étudiant particulier, de façon personnalisée, alors que la communication s'effectue au vu et au su de tout le monde, place les tuteurs dans un dispositif de rapport social qui n'est pas inscrit dans leur culture d'apprentissage relationnelle. Tout est à inventer...

3.3 Caractérisation de la relation tuteur/étudiants à travers les représentations des tuteurs

Dans cette dernière partie nous avons voulu mettre en regard les repérages de marques socio-affectives effectuées à partir du corpus des contributions de tuteurs 2002-2003 avec le point de vue de ces mêmes tuteurs concernant leur expérience de l'année écoulée. Les quatre entretiens qui rendent compte des représentations des tuteurs se sont en effet déroulés en juillet 2003¹. Nous juxtaposons les avis des tuteurs, d'abord ceux de *Littérature et arts* (tuteurs A et B) puis ceux de *Evolution méthodologique* (tuteurs C et D). Nous n'avons ici repris que les réponses² aux questions intéressant notre propos, à savoir, tout d'abord celles apportées à la question : « Quel genre de relation avez-vous eu avec vos étudiants ? »

3.3.1 Transcriptions des entretiens

Tuteur A

- *Alors, bon, c'est un type de relation qui est un peu différent de la relation qu'on peut avoir déjà avec les étudiants à distance [nom d'un cours par correspondance*

« classique »] puisque les étudiants à distance [même cours], on ne les connaît pas, pratiquement, ils nous envoient un devoir avec une fiche, ou même pas de fiche parfois d'accompagnement. Donc, la seule communication qu'on ait avec eux c'est sur les copies. Là, on a une **communication plus directe, plus amicale aussi**. [...] **Plus décontractée**, j'allais dire. Oui, **moins formelle**.

Bon, moi, je me suis permis, mais ça tient beaucoup aux étudiants. Bon, j'avais une étudiante qui avait eu un bébé, qui a envoyé, qui a mis une photo du bébé sur le site, et donc, bon, ça permet de féliciter puis, de nouer des contacts, ou alors des contacts conflictuels.[...]

J'ai eu ce problème avec un étudiant qui a rouspété parce que, et à un juste titre, parce qu'on s'était pas mis, on n'avait pas travaillé suffisamment tôt. Et mais en même temps, c'était **très direct** et les choses se sont rétablies, plus facilement, je pense [...] que par courrier [...] Moi, j'ai bien aimé ce contact.

Tuteur B

Une relation de travail [...] sur un mode en général qui, compte tenu peut-être aussi du style de l'unité et du type de tâches qui était proposé, des **relations qui incitaient un petit peu à la connivence**, à disons, **une certaine familiarité dans la relation** qu'on n'a pas nécessairement dans d'autres formes d'échange électronique avec des étudiants. Si je compare par exemple avec ce qui se passe pour (nom d'un cours par correspondance « classique ») on travaille sur papier et sur courrier électronique avec un certain nombre d'étudiants, ça ne se situe pas de la même manière, enfin ça ne porte pas sur les mêmes objets non plus, là il y a une réaction directe aux tâches...

C'est la tonalité générale, disons, de la relation qui m'a, qui m'a intéressé et à laquelle, pour le coup, je ne m'attendais pas particulièrement [...] On ne connaît pas les gens et le mode d'échanges établit une relation, qui est tout de suite, disons, **décontractée** si je peux dire.

Tuteur C

[...] une **relation professionnelle**.[...] **très peu marquée**.[...] c'était, c'est **une distance courtoise** en fait. Non, avec quelques petits mots gentils de temps en temps de l'un ou de l'autre, avec bien entendu et c'est ça qui est assez difficile aussi, je trouve, il faut trouver la manière de répondre en rassurant tout en quand même en ne faisant pas de démagogie, et je trouve ça difficile aussi. [...] A la fois rassurer mais dire que : « Bon, non, ça non ». C'est difficile quand c'est écrit, autant ces choses-là sont simples à dire. Je fais, je fais une différence énorme entre la manière dont ça se passe dans une classe en présence et comment vous dites la chose. Et puis bon, c'est pas fixé, c'est pas écrit. [...] On rectifie, puis ça se construit à deux. Ca se... Oui, ce côté figé de la chose.

Tuteur D

J'aimerais bien voir se développer c'est un aspect, une dimension un tout petit peu plus impliquée sur le plan humain de la part des stagiaires. Certains, je dirais, sont assez spontanés ; d'autres sont très techniques dans leurs réponses. Moi, je sens que **dans mes réponses j'ai plutôt essayé d'être aussi un peu naturelle**, je dirais, comme si je les avais en face de moi et ça, ça va pas très loin. Enfin, il y a assez peu de répondant sur ce aspect-là. Eux ont tendance à rester [...] très techniques, très pédagogiques, scolaires et ne se laissent pas aller alors qu'on peut penser souvent le rapport par mail, moi, moi, j'ai connu ça avec le développement du courrier électronique, ça assouplit beaucoup les rapports. On se permet des petites remarques qui sont de l'ordre de la plaisanterie, de la connivence, en quelque sorte. Et là, j'ai assez peu retrouvé ça, bien que je crois l'inscrivant, moi-même, un petit peu dans mes réponses mais peut-être [...] ce que je

crois être une dimension de connivence dans mon écriture n'était pas perçue comme ça par eux en fait. [...]

Certains ont un minimum de communication avec nous mais un minimum. Je pense à l'un d'entre eux qui dit : « Bon, vous me permettez de faire une remarque un petit peu personnelle ». Là, j'avais un peu l'impression d'avoir quelqu'un en face de moi, face à ça. Euh, c'était encore limité. [...] ce qui m'a beaucoup manqué et ce qui, par rapport au présentiel, et c'est peut-être la frustration, la seule sans doute de toute façon que j'aurais par rapport à mes propres contributions, de mes réponses à leurs contributions, c'est que souvent j'ai demandé des compléments, j'en ai eu peu. [...] il n'y avait pas de ton de communication alors que j'avais pensé avoir un ton, plus direct, quoi, d'interaction.

3.3.2. Comparaison des représentations

Les réponses à cette première question font apparaître deux tendances chez les tuteurs assez contrastés dans leurs points de vue concernant cet aspect de leur expérience en ligne. Les tuteurs du premier groupe, celui du cours *Littérature et arts*, ont ressenti sensiblement les mêmes impressions de leurs contact avec les étudiants en ligne : ils emploient d'ailleurs les mêmes éléments de caractérisation « décontractée » mettant l'un l'accent sur l'aspect « direct » et « amical », l'autre sur « la connivence » et la « familiarité », donc s'accordant sur l'aspect convivial des rapports entretenus.

La comparaison à partir de laquelle s'établit leur point de vue est celle de l'enseignement par correspondance dont ils ont déjà l'expérience à partir du papier. Par rapport à celui-ci la relation tuteur-étudiant en ligne leur est apparue « moins formelle »..

Le second groupe de tuteurs pour le cours *Evolution méthodologique* fait part de points de vue plus contrastés encore qu'on puisse y retrouver un même sentiment de « retenue » ressenti soit au vu des réponses des étudiants qui « ne se laissent pas aller », restant « très techniques », « scolaires », soit ressenti par le tuteur lui-même (cf. gêne évoquée par la difficulté de répondre de façon « naturelle » aux contraintes de l'énonciation en ligne).

Il faut souligner que les effets de la nature et du contenu du cours ainsi que des types de tâches demandées sont également à prendre en compte pour expliquer la convivialité de la relation dans cette unité de cours. La créativité littéraire associée à une implication personnelle et à des pratiques ludiques débouche logiquement sur des relations enseignant/enseigné plus détendues, plus affectives et plus ludiques que lorsque le contenu du cours s'exprime davantage en termes de transmission d'un savoir dont l'étudiant doit s'efforcer d'en rendre visible l'appropriation

Dans la partie qui suit, ont été extraits des entretiens, les éléments susceptibles d'éclairer le point de vue des tuteurs sur l'aspect socio-affectif de leur enseignement en ligne.

3.4 Explicitation des points de vue

Les quatre points de vue qui figurent en annexe 2 mettent en évidence plusieurs éléments :

- le fait que les différents supports et dispositifs de classe renvoient à des représentations très contrastées selon les tuteurs. Si l'on prend pour exemple l'enseignement par correspondance qui est évoqué par trois des quatre tuteurs, il est perçu comme plus formel par deux d'entre eux alors que le troisième y voit une possibilité d'échanges plus personnalisés du fait du caractère privé qu'il revêt.
- L'aspect inattendu, pour les tuteurs, du tour qu'a pris la relation. Certains l'énoncent explicitement « je ne m'attendais pas particulièrement », « curieusement » et cette

surprise s'est exercée autant dans le bon sens (*Littérature et arts*) que dans celui d'une certaine déception par rapport soit à des attentes qui ne se sont pas réalisées (tuteur D) soit à une sensation d'incompatibilité par rapport au dispositif (tuteur C).

- La dimension de maîtrise technique qui interfère dans la représentation que l'on se fait de la relation pédagogique. Ainsi, lorsque le tuteur C fonde l'une des difficultés qu'il a ressenties sur le fait qu'il n'est pas possible de revenir en arrière dans les corrections que l'on note, il se trompe : une fonction donne la possibilité de modifier ses contributions autant de fois que nécessaire. La rigidité ressentie vient donc moins d'une faiblesse du dispositif que d'une difficulté à l'utiliser.
- La communication en ligne ne favorise pas forcément une certaine détente repérable à travers l'expression de marques socio-affectives. Les premiers résultats de cette étude montrent que la qualité de décontraction dans la relation semble varier en fonction : des tâches demandées, de la maîtrise technique des tuteurs, de la représentation qu'ils se font de la relation enseignant-étudiants, des repères qu'ils trouvent ou non dans ce dispositif et de ceux qui leur paraissent nécessaires pour pouvoir eux-mêmes se sentir à l'aise dans ce type de communication.

Dans la communication en ligne à vocation d'enseignement/apprentissage, le code de la communication n'est pas édifié. Du côté du tuteur il s'agit de trouver la bonne distance à laquelle se situer par rapport à l'étudiant dans un dispositif jouant sur double aspect privé/public de la relation.

On perçoit, à partir de cette première mise en parallèle de certains traits discursifs, que les tuteurs font montre, dans leurs interactions en ligne, d'éthos (entendu comme la personnalité que l'on montre à travers sa façon de s'exprimer) différents. En soi, cette constatation n'a rien de surprenant : puisque, dans la classe, les enseignants ont une relation personnalisée avec leur classe, pourquoi n'investiraient-ils pas le médium électronique de façon également personnelle ? On peut même faire l'hypothèse que notre éthos varie en fonction du médium à partir duquel il s'exerce. Et peut-être dans des proportions importantes si l'on en juge par la gêne qui peut être attachée, par exemple, pour certaines personnes, à l'usage d'un répondeur. La communication professorale en ligne, en tant que variante significativement différente des situations d'enseignement jusqu'ici pratiquées, est donc, selon nous, un médium susceptible de susciter des variations de l'éthos intéressantes à étudier. Au delà, des comparaisons d'éthos liées à la variation du médium, la stabilisation progressive des relations interpersonnelles via l'ordinateur en normes et rituels sera intéressante à suivre, en particulier au niveau des effets induits par la maîtrise par les tuteurs de l'aspect technique inhérent à ce type de communication.

Bibliographie

- Anis, J., *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée ?* Bruxelles, De Boeck Université, 1998.
- Beaudoin, V., Velkovska, J., « Constitution d'un espace de communication sur Internet (forums, pages personnelles, courrier électronique...) », *Réseaux*, vol. 17, n°97, Paris Hermès Science Publications, 1999, pp.121-177.
- Charaudeau, P, Maingueneau D., *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002.
- Hert, P. « Quasi-oralité de l'écriture électronique et sentiment de communauté dans les débats scientifiques en ligne », *Réseaux*, vol. 17, n°97, Paris Hermès Science Publications, 1999, pp. 211- 256.
- Marcoccia, M. « La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la netiquette » in Guéguen N. & Toblin, L. (eds), *Communication, société et Internet*, pp15-22, Paris, L'Harmattan, 1998.
- Mangenot, F., « Communication écrite par forum Internet : un nouveau genre d'écrit universitaire ? », *Enjeux* 54, juin 2002, pp. 166-182, Namur, Cedocef.

- Mondada, L « Formes de séquentialité dans les courriels et les forums de discussion. Une approche conversationnelle de l'interaction sur Internet », <http://alsic.org>
- Peraya, D., Dumont, P., « Interagir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone » publication annoncée sur le site de l'auteur
<http://tecfa.unige.ch/tecfa-people/peraya.html>
- Souchier, E., « L'écrit d'écran, pratiques d'écriture et informatique », dans *Communication et langages*, Retz, 1er trim. 1996.

Notes

¹ Entretiens effectués par Muriel Sanchez, DESS, Université de Franche-Comté.

² Nous avons supprimé, dans les propos, les marques d'oralité pour en faciliter la lecture et gommé également les parties qui nous semblaient redondantes, dans un souci de concision. Les parties répondant directement aux questions qui nous intéressent ont été mises en gras.