



HAL
open science

Investir le socio-affectif quand on est tuteur lors de l'accompagnement distanciel d'une tâche d'écriture

Anne-Laure Foucher, Véronique Quanquin

► To cite this version:

Anne-Laure Foucher, Véronique Quanquin. Investir le socio-affectif quand on est tuteur lors de l'accompagnement distanciel d'une tâche d'écriture. Presses Universitaires de Louvain. Émotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues, 2018, 978-2-87558-695-7. halshs-01898387

HAL Id: halshs-01898387

<https://shs.hal.science/halshs-01898387v1>

Submitted on 6 Nov 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.

Investir le socio-affectif quand on est tuteur lors de l'accompagnement distancié d'une tâche d'écriture

Anne-Laure Foucher, Véronique Quanquin

Laboratoire de Recherche sur le Langage (EA 999), université Clermont Auvergne, France

La question de la non-présence physique des acteurs dans une situation d'enseignement/apprentissage distancielle est interrogée depuis de nombreuses années dans le domaine de l'apprentissage médiatisé et l'on sait aujourd'hui que la « présence à distance » est multidimensionnelle et passe notamment par une présence socio-affective, que les chercheurs en sciences du langage ont notamment documentée via des analyses discursives et le repérage de marqueurs socio-affectifs et mimo-gestuels. Le rôle important des tuteurs dans le tissage socio-affectif de la relation pédagogique distancielle et l'impact de l'environnement technologique choisi sur la régulation affective ont également particulièrement été soulignés.

Si l'absence du corps et de son langage, vus comme unique véhicule de l'affectivité et des émotions, reste, dans les représentations des enseignants en formation, un obstacle au bon déroulement des apprentissages, voire l'unique facteur d'échec de ces apprentissages distanciels, ces enseignants sont néanmoins conscients de la nécessaire compréhension de ces émotions pour la bonne régulation des apprentissages.

Amenés à accompagner à distance des élèves-ingénieurs lors d'une tâche d'écriture professionnelle, des enseignants en formation investissent cette dimension socio-affective de l'apprentissage en déployant des stratégies variées. Nous nous intéressons dans cet article à l'instanciation de leur positionnement tutoral sur le plan socio-affectif et à ce qu'ils en disent. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les données écologiques recueillies dans un dispositif pédagogique médiatisé par une plateforme et montrons que l'investissement socio-affectif dépasse les dimensions proprement discursives de l'accompagnement.

1. Présence à distance et affectivité

Depuis les travaux de Geneviève Jacquinet début 90 (Jacquinet, 1993), l'on sait que, dans les dispositifs de formation distanciels, il ne s'agit plus d'opposer le distancié et le présentiel sur le mode absence/présence avec l'idée la plus souvent que la relation pédagogique en présence serait supérieure à celle se mettant en place à distance :

la présence physique de l'enseignant n'est pas toujours le garant de sa présence psychologique, de sa disponibilité et de sa capacité d'écoute sur lesquelles fantasment tous ceux qui participent de la logique manichéiste et posent d'emblée, l'infériorité (ou la supériorité) de toute innovation : comme si toute situation de face-à-face était toujours l'occasion d'une relation duelle, riche et productive ! (Jacquinet, 1993, p. 60)

Jacquinet-Delaunay (2002), Jézégou (2010), Guillemet et al. (2011), Peraya (2014 entre autres ont montré qu'à distance, c'est d'absence physique uniquement dont il s'agit et que quand des « signes de présence à distance » (Jacquinet-Delaunay, 2002) sont déployés dans les dispositifs distanciels, un sentiment de présence voire même de proximité peut être expérimenté par les apprenants.

Aujourd'hui, cette présence à distance nous semble devoir être ré-interrogée, d'une part parce

que le développement important d'applications et d'outils numériques est de nature à remettre profondément en cause notre conception de la séparation, du partage de nos temporalités et de nos espaces et d'autre part, parce que les outils permettent des usages très singuliers où les frontières entre les sphères privées et les sphères académiques et professionnelles ne sont plus aussi nettes qu'elles pouvaient l'être : « L'imbrication forte des pratiques personnelles et professionnelles des étudiants contribue à faire émerger une nouvelle culture numérique dont les codes et les règles sont spécifiques » (Peraya et Bonfils, 2012, paragr. 22). On observe ainsi « des usages d'outils de la sphère privée mais pour des objectifs ponctuels générés par une autre sphère, la sphère éducationnelle ou académique » ou encore des usages où « des outils utilisés dans la sphère d'apprentissage sur prescription institutionnelle deviennent ensuite des outils personnels de travail dès lors, semble-t-il, que leur pertinence est avérée » (Foucher et Yun, 2016, p. 5). Peraya et Bonfils (2012) parlent ainsi de « percolation » des usages privés et institutionnels (à certaines conditionsⁱⁱⁱ) et de désaffection des étudiants pour les outils institutionnels au profit d'environnements plus personnels (moins distants ?). Dans tous les cas, le facteur socio-affectif est un critère fondamental dans la « dynamique de décision d'adoption » des outils (Peraya et Bonfils, 2012, paragr. 38).

Penser la présence à distance aujourd'hui, revient à penser avec un continuum de degrés où se distribuent les « ici » et les « maintenant » des participants investis dans des formations totalement ou partiellement distancielles (Wessberg, 2000, paragr. 3).

3. Tutorat et instauration d'un lien socio-affectif de qualité à distance

Ces questionnements anciens et nourris sur la présence/distance traversent également le domaine de la formation des enseignants aujourd'hui amenés à concevoir des dispositifs pédagogiques intégrant les technologies. De ce point de vue, les représentations concernant la distance et la « réalité » de la dimension affective à distance de futurs enseignants de français langue étrangère ne sont pas si éloignées des constats que faisait Jacquinot il y a plus de 20 ans et ce, malgré le développement et l'usage souvent important qu'ont les jeunes du numérique.

Pour eux (cf. extraits de synthèses réflexives ci-dessous), la présence est associée à la motivation enseignante et apprenante et à la compréhension mutuelle des attentes des participants à une situation d'enseignement/apprentissage. Toutefois, la présence a changé de nature dans la mesure où c'est le contact visuel avec des échanges de vive voix et la visualisation des visages qui semblent importants et non plus forcément la présence physique.

Extrait 1 (SR2017_JG)

“Je trouve qu'il est souvent difficile en distanciel de garder les personnes motivées que ce soit du côté enseignant, que du côté apprenant. Ne pas avoir de contact direct en présentiel avec le tuteur qui nous rappelle nos tâches à effectuer, nos devoirs à rendre, est une grande difficulté pour moi en tant que tutrice et étudiante”

Extrait 2 (SR2017_JV)

“Cependant, il me semble tout de même difficile que l'accompagnement se fasse uniquement à distance et sans jamais se voir. Il serait envisageable d'au moins pouvoir communiquer en visio afin de mettre un visage sur l'entité virtuelle avec qui nous allons travailler et donc de rendre le dispositif un peu plus concret”

Dans le cadre de l'instauration d'une relation socio-affective de qualité, les tuteurs en ligne jouent un rôle essentiel au moins sur deux points fondamentaux : le sentiment d'appartenance des apprenants au groupe qu'ils forment et l'engagement qu'ils investiront dans le groupe et les tâches (Henri et Pudelko, 2002). Pour Lamy (2001), ce rôle est particulièrement important car les interactions sans contact présentiel sont d'une grande complexité et nécessitent que soit notamment compensé un « déficit socio-affectif ». Différents facteurs vont influencer l'établissement de ce lien (Develotte et Mangenot, 2004 et 2007 ; Dejean-Thircuir et Mangenot, 2006 ; Mangenot et Zourou, 2007 ; Loizidou, 2013) : âge des tuteurs et des tutorés, niveau linguistique des acteurs (en cas de tutorat exolingue), style langagier personnel, dynamique de groupe et possibilités de variations diaphasiques qu'offre la situation (sur le plan lexical, syntaxique, pragmatique mais aussi iconique et graphique selon les outils utilisés). L'expression et la compréhension des émotions est un de ces facteurs. En effet, « les expressions émotionnelles d'un individu fournissent des informations sur ses états mentaux (intentions, sentiments, croyances, désirs), et permettent ainsi les ajustements interindividuels et la coordination avec autrui » (Gauducheau, 2008, p. 390). Citant Rimé (2005), Gauducheau (2008, p. 390) avance également que « le partage social des émotions peut, aussi, conduire à modifier les rapports et instaurer un rapprochement affectif entre des personnes, qui ne possèdent pas de liens préalables ».

4. Modes de sémiotisation de l'affectivité à distance

Les environnements technologiques choisis, de même que les manières dont les usagers s'approprient les outils et la créativité dont ils font preuve, ne sont pas sans effet sur les régulations socio-affectives.

Pour certains chercheurs, tenants de la *théorie de la réduction des indices sociaux* (selon Prost et al., 2013), la communication médiatisée est peu favorable à la sociabilité, à l'affectivité et par conséquent peu propice à l'instauration d'un lien social de qualité. Pour eux, en effet, la perception d'indices non verbaux est considérée comme essentielle pour la compréhension des émotions d'autrui, leur absence ou leur pauvreté, dans les échanges médiatisés, est problématique et potentiellement génératrice de conflits, de distorsions dans l'interprétation de ces émotions.

D'autres auteurs soulignent à l'inverse - c'est la *théorie de la communication hyperpersonnelle*

(toujours selon Prost et al., 2013) - que la modalité distancielle permet le développement de stratégies comportementales sur le plan langagier qui sont riches, le dévoilement de soi, l'expression de sentiments qui seraient tus en présentiel, etc.

A distance, les chercheurs ont montré la pluralité et la multidimensionnalité de la sémiotisation de l'affectivité et ont identifié de nombreux marqueurs verbaux et co-verbaux qui sont autant d'indices d'affectivité. Leur hétérogénéité est notable : certains marqueurs co-verbaux relèvent de la posturo-mimo-gestualité, les smileys à fonction expressive ou relationnelle, comme marqueur d'ironie et d'humour, comme procédé de politesse par exemple (Marcoccia, 2000) ou peuvent renvoyer au niveau prosodique comme Anis (1994, 2000) l'a démontré pour la ponctuation expressive. D'autres marqueurs verbaux, comme les unités lexicales d'émotion (Novakova et Tutin, 2009), les métaphores et le langage figuratif (Delfino et Manca, 2007), les taxèmes de proximité (Kerbrat-Orecchioni, 1992), les processus discursifs de dramatisation (Charaudeau, 2008) ou encore les énoncés d'émotion (Plantin, Doury et Traverso, 2000) participent également de la sémiotisation de l'affectivité.

Micheli (2013) distingue trois grandes modalités de sémiotisation :

Lorsque l'émotion est *dite*, elle apparaît typiquement dans un énoncé où elle est désignée au moyen du lexique et mise en rapport, sur le plan syntaxique, avec une entité humaine qui est supposée l'éprouver (Micheli, 2013, paragr. 8).

Lorsque l'émotion est *montrée*, elle est inférée à partir d'un ensemble de caractéristiques de l'énoncé, qui sont interprétées comme des indices du ressenti d'une émotion par le locuteur :

dans le cas d'une émotion *montrée*, l'énoncé présente un ensemble de *caractéristiques* qui sont susceptibles de recevoir une *interprétation indicielle*, au sens où l'allocutaire est conduit à inférer que le locuteur (ou, à tout le moins, l'énonciateur, dans les cas de disjonction entre locuteur et énonciateur) éprouve une émotion, cette inférence reposant sur un *rapport de cooccurrence supposé entre l'énonciation d'un énoncé présentant de telles caractéristiques et le ressenti d'une émotion*. (Micheli, 2013, paragr. 17)

Enfin, dans le cas de l'émotion étayée, le locuteur verbalise le fondement de l'émotion, explicite ce sur quoi elle repose et de cette manière, la légitime (Micheli, 2013, paragr. 39).

De plus, d'après Plantin (2011), l'émotion peut être auto-attribuée, c'est-à-dire énoncée à la première personne ou hétéro-attribuée (attribuée à autrui).

5. Dispositif « expérimental » et données de l'étude

Le dispositif pédagogique qui nous sert de terrain de recherche met en relation deux publics : des élèves-ingénieurs se formant à l'écriture de vulgarisation scientifique (de Polytech Clermont-Ferrand) et des étudiants de master de didactique des langues se formant au tutorat distanciel (de l'Université Clermont Auvergne).

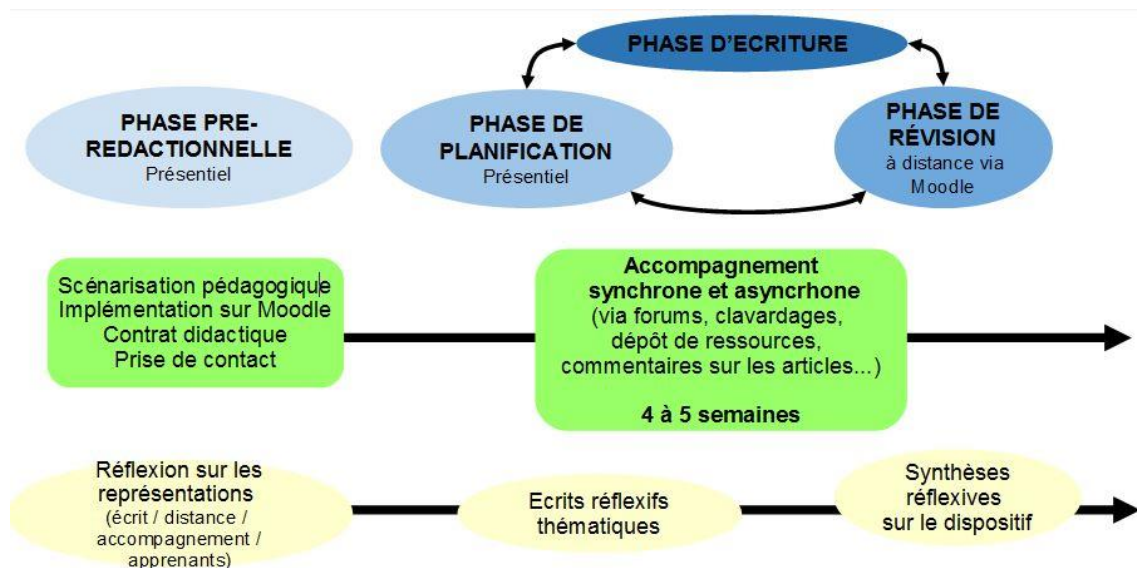


Figure 1 - Schématisation du dispositif pédagogique hybride Polytech2016

Ce dispositif (figure 1) s'appuie sur des phases de travail présentielles courtes en temps pour la phase pré-rédactionnelle et de planification des articles de vulgarisation scientifique et d'une phase de révision tutorée individuellement, longue, à distance via la plateforme Moodle. L'accompagnement, de 4 ou 5 semaines, est assuré par les étudiants de master et fait l'objet d'une préparation en amont. La préparation porte à la fois sur l'anticipation des modalités d'interaction avec les tutorés (y compris quant aux contenus des rétroactions à fournir), sur l'organisation d'un espace de cours sur Moodle pour les groupes de tutorés accompagnés (un espace par binôme de tuteur), sur la constitution de diverses ressources portant sur l'écrit de vulgarisation scientifique et sur la planification temporelle de l'accompagnement.

Parallèlement à cet accompagnement préparé puis effectué par les tuteurs, ceux-ci doivent conduire une réflexion « méta » sous différentes formes : avant l'accompagnement, avec la mise au jour de leurs représentations via un questionnaire, des écrits réflexifs d'étape et une synthèse finale.

Ce dispositif nous a permis de recueillir des données qualitatives dites écologiques au sens de Van der Maren (2012), c'est-à-dire invoquées, naturelles, extérieures à la recherche : les différentes versions des articles de vulgarisation scientifique rédigés par les tutorés, les échanges entre les participants via forum ou clavardage, les ressources mises à disposition par les tuteurs en direction des tutorés ainsi que les journaux d'écriture rédigés par ces derniers et les écrits réflexifs à différentes étapes de l'accompagnement des tuteurs qui analysent leur accompagnement avec leur point de vue singulier^{iv}. Le protocole de recherche adossé à ce dispositif garantit l'anonymat des sujets dans l'exploitation des données et le recueil de données de recherche via des questionnaires.

6. Sémiotisation de la dimension socio-affective : observation de deux binômes de tuteurs

Les stratégies d'investissement de la relation sur le plan socio-affectif que nous analysons ci-après sont celles de deux binômes : l'un s'appelle « MAGIE : vers un écrit lumineux », l'autre « Trans]oo[s ».

6. 1. Anticipation de la dimension socio-affective dans le tutorat

Nous constatons que la dimension socio-affective a été anticipée par les deux binômes mais à des degrés divers.

Les quatre tuteurs se sont présentés en tant qu'étudiant et enseignant, donc dans leur fonction par rapport à la tâche de tutorat ; un seul d'entre eux, le plus jeune, a choisi de mettre une photo de profil et a donné des informations sur ses activités extra-scolaires, et s'est donc positionné sur un plan plus privé.

Cette différence de positionnement personnel des tuteurs trouve un écho dans le choix des noms de groupe de travail. Ainsi, le nom du groupe « MAGIE : vers un écrit lumineux » indique que l'attention des tuteurs est plutôt portée vers l'excellence de l'écrit et donne donc plus d'importance à la dimension cognitive de l'accompagnement. Ceci est renforcé par le choix de tutorer ensemble dans un contrat didactique qui prévoit un « engagement réciproque » des tuteurs et tutorés (SR2017_DH). A l'inverse, le nom du groupe « Trans]oo[s » indique une prise en compte forte des tutorés, par le terme abrégé de « transformateur » et l'utilisation du symbole du transformateur. De plus, dans ce groupe, les tuteurs ont choisi de conduire individuellement l'accompagnement, chacun d'eux prenant en charge deux tutorés, constituant ainsi « une sorte d'entité tutorale bicéphale » (SR2017_JU). Notons que, dans ce groupe, figure le tuteur qui a choisi de se présenter de manière plus personnelle.

Cette attention portée au ménagement des faces les a conduit à structurer leur espace de travail sur Moodle en deux parties : une partie commune aux élèves-ingénieurs accompagnés, et un espace dans lequel les échanges seront individuels, donc invisibles pour les autres tutorés :

Extrait 3 (SR2017_JU)

« L'espace individuel devait, au départ, être un espace discret, intime, afin de ne pas inhiber les tutorés dans un espace collectif. Ainsi, nous avons pris en compte en amont l'éventuel rapport des GE4 à l'écrit. Une mauvaise orthographe est souvent un facteur de gêne, nous avons donc pris soin d'isoler un espace au cas où d'éventuelles questions nécessiteraient plus d'intimité. »

Le groupe MAGIE, lui, a choisi de ne proposer que des espaces individuels pour les tutorés.

Enfin, l'anticipation a porté également sur la dimension langagière et en particulier le tutoiement et le vouvoiement uniquement pour le groupe Trans]oo[s.

6. 2. Sémiotisation de l'émotion pendant l'animation du dispositif pédagogique

Ces choix de positionnement faits dans la préparation du dispositif s'instancient de manière cohérente pendant son animation, particulièrement dans l'adresse aux tutorés.

Ainsi, le groupe MAGIE, dans le clavardage, n'utilise pas de smiley ou de marque d'humour, communique dans un registre de langue standard, ce qui est particulièrement marquant dans les formules de politesse mises en oeuvre. Les tuteurs orchestrent la transmission de parole et régulent les tours de parole par des marques comme « AV » (pour « à vous »). Dans les forums, le registre de langue et les procédés de politesse sont eux aussi standards : « Bonjour à tous », « bonne journée », « bonne fin de semaine à vous tous », etc.

Dans le groupe Trans]oo[, les smileys et les marques d'humour sont fortement utilisés dans le clavardage (« même pas peur :P »), la prise de parole est spontanée et le registre de langue peut être familier autant dans les procédés de politesse (« salut » « coucou ») que dans les échanges (« ou alors fail *Untel :D ? »). C'est le cas également dans les forums : « on vous a concocté un super bilan qui ne prend pas longtemps [...] (à vot' bon cœur) ».

Les tuteurs du groupe Trans]oo[ont utilisé de nombreux smileys qui correspondent aux fonctions identifiées par Marcocchia (2000) :

- fonction expressive : « :) » et « :D » signifiant « heureux, très heureux » sont souvent utilisés ;
- marque d'ironie et d'humour : « tout n'est pas glamour dans la vie ;) » ou « d'acc, aucun problème =) » ;
- fonction relationnelle dans le cas d'un taxème de proximité complétant une question factuelle : « Qu'est-ce que vous voulez exactement ? :) ».

Cette posture a fait l'objet d'une réflexion et d'un choix de la part des tuteurs de ce deuxième groupe :

Extrait 4 (SR2017_EP)

« J. et moi avons décidé dès le départ d'utiliser un registre de langue plutôt informel, et nous avons fait un usage immodéré de smileys et autres régulateurs. Ce parti-pris a bien fonctionné avec trois tutoré-e-s (dont deux qui ont fait de même), moins bien avec la quatrième, qui a même cherché à rétablir une distance à la fin en me vouvoyant. Le ton détendu que nous avons donné aux échanges a probablement tenu une grande part dans le succès du clavardage, où de nombreuses modalités d'interventions tutorales (MIT) de type socio-affectif apparaissent, comme par exemple l'utilisation de l'humour : 'Et tu vas juste nous parler d'aspirateurs :/ j'y crois pas', 'Franchement, le truc qui passe l'aspi à ma place, je dis oui', de la valorisation : 'A tout le monde: OK, merci, tout le monde est capable de formuler son sujet en une phrase très claire, bravo :)' (Quintin 2008). »

Les tuteurs du groupe MAGIE font preuve d'une certaine retenue dans leur relation avec leurs tutorés. Le tutorat a été envisagé de manière collective en direction du groupe de tutorés, et non d'individu à individu, d'où l'utilisation des pronoms pluriels « nous » et « vous », dans les clavardages et les forums, ce qui n'a pas permis l'expression d'émotions individuelles.

6.3. Deux exemples d'analyse des émotions ressenties par les tuteurs lors d'incidents pédagogiques

Les tuteurs du groupe MAGIE ont été confrontés à une situation problématique : le manque de participation des tutorés et une communication en direction d'un seul des deux tuteurs, alors même qu'ils savaient que les deux tuteurs conduisaient ensemble l'animation du dispositif.

Pour tenter de résoudre ces problèmes, les tuteurs ont sollicité régulièrement les tutorés, sans

beaucoup de réponses de leur part. Malgré de nombreux messages utilisant le « nous » dans l'écriture et une signature collective, on n'observe aucun changement dans le comportement interactionnel des tutorés. Cependant, le tuteur « ignoré » n'a produit aucun message en son nom en direction des tutorés et par conséquent n'a jamais dit, ni montré, par des smileys ou une ponctuation expressive, l'émotion ressentie.

Dans la synthèse réflexive du tuteur « ignoré », les émotions liées à ces deux problèmes sont exprimées :

- une émotion hétéro-attribuée en direction de son binôme :

Extrait 5 (SR2017-BG)

« J'ai vu D. fatigué et frustré par le manque de communication avec nos tutorés. »

- une émotion auto-attribuée et étayée, non communiquée aux tutorés (sentiment d'exclusion) :

Extrait 6 (SR2017-BG)

« Ce qui était incompréhensible pour moi c'est le fait que les GE4 ne me contactaient pas, mais la plupart des mails étaient destinés à D. qui a dû me les transmettre à chaque fois qu'il recevait un message de nos étudiants. »

La recherche de solutions est effectuée à l'intérieur du groupe des tuteurs. De la même façon, l'émotion ressentie reste interne au binôme, elle n'est jamais dite en direction des tutorés qui ne reçoivent que des messages factuels concernant l'organisation du tutorat.

Dans le cas du groupe Trans]oo[, les tuteurs ont été confrontés à un problème de plagiat qui a été identifié par un des tuteurs mais jamais reconnu par l'auteur. Ce problème a été signalé par trois fois :

Extrait 7 (SR2017-EP)

message 1 : « il **pourrait** être considéré comme un plagiat »

message 2 : « tu m'as **encore** envoyé un article qui est constitué de phrases que tu as trouvées sur Internet, alors que je t'avais déjà demandé de ne pas le faire » ; « je suis prête à t'aider, mais **uniquement** si tu fais vraiment le travail. »

message 3 : « D'après B., tu m'aurais envoyé des messages, **or** je n'ai rien reçu. » ; « tu m'as déposé **une deuxième fois un article plagié, alors que** je t'avais demandé [...] de ne plus le faire » ; « je t'ai abonnée « **de force** » à ce forum »

Dans ces extraits, l'émotion est montrée au moyen d'adverbes puis de raisonnements qui permettent d'inférer un très fort agacement du tuteur face au plagiat, mais aussi face au comportement du tutoré, qui, lui, ne semble pas percevoir cette émotion. Le tuteur analyse ce problème dans la synthèse réflexive en sur-investissant la situation présente versus la situation distancielle du dispositif sans s'interroger sur la compréhension des indices d'agacement par le tutoré :

Extrait 8 (SR2017-EP)

« Je pense que le fait de **ne pas avoir rencontré *Unetelle en chair et en os** a été un élément déterminant dans le fait qu'elle n'a pas hésité à me soumettre trois fois des textes plagés : **je ne pense pas qu'elle aurait osé me remettre en mains propres un deuxième document plagié** à commenter (et certainement pas le mettre en page pour le soumettre comme devoir à noter, comme elle l'a sans doute fait). »

Dans les deux exemples, l'émotion ressentie par les tuteurs face à des situations classiques n'est jamais exprimée frontalement (« dite » au sens de Micheli). Quand elle est montrée, rien ne permet de dire qu'elle a été perçue et comprise.

7. Discussions et remarques conclusives

Les stratégies d'investissement de la relation socio-affective par les tuteurs identifiées dans notre étude sont radicalement différentes. L'une des stratégies, centrée sur la dimension cognitive de la relation tutorale, a conduit à la mise en place d'un tutorat de groupe (de tuteurs) à groupe (de tutorés), dans un espace de travail collectif sur la plateforme, qui gomme donc les individualités. Dans ce 1^{er} cas, les émotions ne sont ni dites, ni montrées dans les échanges pédagogiques, que le tutorat rencontre des problèmes ou non.

La seconde stratégie, dans laquelle le relationnel est central, se déploie dans un seul collectif où les individualités s'expriment dans des relations duelles ou groupales, dans des espaces de travail sur Moodle privés et collectifs. Dans ce cas, les émotions peuvent être dites en situation synchrone, non problématique. Par contre, les émotions sont montrées en asynchrone lorsqu'un incident pédagogique surgit.

Les stratégies dépassent donc la dimension proprement discursive des échanges pour se loger notamment dans la structuration des espaces de travail ou la définition des profils sur Moodle.

Les réflexions des tuteurs à l'issue du dispositif confortent les deux stratégies identifiées suite à l'analyse de leurs comportements. Ainsi, lorsque la stratégie est focalisée sur la dimension cognitive, l'émotion est étayée mais après et hors relation pédagogique. Quand le focus est relationnel, l'émotion a été montrée à la personne qui l'a provoquée, elle est ensuite étayée au moyen du critère de distinction présentiel/distanciel et via une hétéro-attribution, ce qui nous semble devoir être discuté.

Ces premiers résultats demandent à être confortés par une analyse systématique des données reposant sur les variables suivantes :

- les représentations de la relation pédagogique (verticale/horizontale) et de l'enseignement (transmission/médiation),
- la maîtrise des technologies (indigènes numériques ou non ; degré de maîtrise)
- le transfert des moyens d'expression de l'émotion de la sphère privée à la sphère professionnelle,
- la présence ou non d'incidents pédagogiques.

Enfin, mesurer l'impact du profil psychologique individuel sur l'expression des émotions dans une situation pédagogique distancielle, serait probablement également pertinent.

Références bibliographiques

- Anis J. (1994). Pour une graphématique des usages : le cas de la ponctuation dans le dialogue télématique. *LINX*, 31, pp. 81-97.
- Anis, J. (2000). L'écrit des conversations électroniques sur l'Internet. *Le Français aujourd'hui*, 129, pp. 59-69.
- Bown, J., et White, C. (2011). A Social and Cognitive Approach to Affect in SLA. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(4), 331-353. doi: [10.1515/iral.2010.014](https://doi.org/10.1515/iral.2010.014)
- Charaudeau, P. (2008). Pathos et discours politique. Dans Rinn, M. *Emotions et discours (49-58)*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes. Repéré à <http://books.openedition.org/pur/30418?lang=it>
- Dejean-Thircuir, C. et Mangenot, F. (2006). Pairs et/ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation (75-87)*. Paris, France : CLE International.
- Delfino, M. et Manca, S. (2007). The expression of social presence through the use of figurative language in a web-based learning environment. *Computers in human behavior*, 23(5), 2190-2211
- Develotte, C. et Mangenot, F. (2004). Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif. *Revue Distance et Savoir, Énigme de la relation pédagogique à distance*, 23, 309-333.
- Develotte, C. et Mangenot, F. (2007). Discontinuités didactiques et langagières au sein d'un dispositif pédagogique en ligne. *Glottopol 10, Regards sur l'internet, dans ses dimensions langagières. Penser les continuités et discontinuités*, 127-144. Repéré à http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_10.html
- [Engel, D., Woolley, A.W., Jing, L.X., Chabris, C.F. et Malone, T.W. \(2014\). Reading the Mind in the Eyes or Reading between the Lines? Theory of Mind Predicts Collective Intelligence Equally Well Online and Face-To-Face. PLoS ONE 9\(12\): e115212. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0115212](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0115212)
- Foucher, A.-L. et Yun, H. (2016). Être indigène numérique, utilisateur de Facebook et futur enseignant de FLE ou comment la scénarisation pédagogique chez les apprentis enseignants inhibe l'exploitation des fonctionnalités des outils. *CJLT (Canadian Journal of Learning and Technology)*, 42(4). doi: <http://dx.doi.org/10.21432/T2XW4V>
- Gauducheau, N., et Marcoccia, M. (2007, juin). Analyser la mimo-gestualité : un apport méthodologique pour l'étude de la dimension socio-affective des échanges en ligne. *Actes du colloque Echanger pour Apprendre en Ligne 2007*. Repéré à http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/gauducheau-marcoccia.pdf
- Gauducheau, N. (2008). La communication des émotions dans les échanges médiatisés par ordinateur : bilan et perspectives. *Bulletin de psychologie*, 4(496), 389-404. doi : 10.3917/bupsy.496.0389
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*, tome II.

Paris, France : Armand Colin.

- Grosjean, S. (2005). Le rôle du tuteur en ligne dans l'établissement d'un lien social : le cas de l'apprentissage collaboratif à distance. Communication présentée au colloque du SIF « Les institutions éducatives face au numérique », Paris, France. Repéré à <http://sif2005.mshparisnord.org/pdf/Grosjean.pdf>
- Guillemet P., Fichez E., Barna J. & Vidal M. (2011) dir.. *Distances et savoirs, Où va la distance ?* 9(3-4). Repéré à <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs.htm>
- Henri, F. et Pudelko, B. (2002). La recherche sur la communication asynchrone : de l'outil aux communautés. Dans A. Daele et B. Charlier (Eds.). *Les communautés délocalisées d'enseignants. Etude du Programme Numérisation pour l'Enseignement et la Recherche (PNER)*, Paris.
- Jacquinet G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance. *Revue Française de Pédagogie*, 102, 55-67. Repéré à http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_102_1_1305
- Jacquinet-Delaunay G. (2002). Chapitre 6. Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence. Dans Guir, R., *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages* (103-113). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi: 10.3917/dbu.guir.2002.01.0103
- Jézégou A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et savoirs*, 8(2), 257-274. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-257.htm>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*, tome II. Paris, France : Armand Colin.
- Lamy, M.-N. (2001). L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage. Dans Bouchard, R., Mangenot, F., *Interactivité, interactions et multimédia* (131-144). Lyon, France : ENS-Editions.
- Loizidou, D. (2013). Place et rôle du socio-affectif dans les feedback évaluatifs lors d'une télécollaboration. Dans Dejean-Thircuir, C., Mangenot, F., Nissen, E. et Soubrié, T. (coord.). *Actes du colloque Epal 2013 (Échanger pour apprendre en ligne)*, Université Grenoble Alpes. Repéré à <http://epal.u-grenoble3.fr/pdf/epal2013-loizidou.pdf>
- Mangenot, F. et Zourou, K. (2007). Pratiques tutorales correctives *via* Internet : le cas du français en première ligne. *Alsic*, 10(1). Repéré à <http://journals.openedition.org/alsic/650>
- Marcoccia, M. (2000). Les Smileys : une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur. Dans C. Plantin, M. Doury, V. Traverso (Eds.). *Les émotions dans les interactions communicatives* (249-263). Lyon, France : Presses Universitaires de Lyon.
- Micheli, R. (2013). Esquisse d'une typologie des différents modes de sémiotisation verbale de l'émotion, *Semen*, 35. Repéré à <http://journals.openedition.org/semen/9795>
- Novakova, I. et Tutin, A. (2009). *Le lexique des émotions*. Grenoble, France : ELLUG.
- Peraya, D. (2014). Distances, absence, proximités et présences : des concepts en déplacement. *Distances et médiations des savoirs*, 8. doi : 10.4000/dms.865

- Peraya, D. et Bonfils, Ph. (2012). Nouveaux dispositifs médiatiques : comportements et usages émergents. *Distances et médiations des savoirs* 1. doi : 10.4000/dms.126
- Plantin, C., Doury, M. et Traverso, V. (dir) (2000). *Les émotions dans les interactions communicatives*. Lyon, France : ARCI - Presses Universitaires de Lyon.
- Plantin, C. (2011). *Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné*. Berne, Allemagne : Peter Lang.
- Prost, M., Cahour, B. et Détienne, F. (2013). Masquage des émotions et des attentes de soutien psychologique sur des forums d'entraide professionnelle. *Activités*, 10(2). doi : 10.4000/activites.699
- Rimé, B. (2005)., *Le partage social des émotions*. Paris, France : Presses universitaires de France, coll. Psychologie sociale.
- Van der Maren, J.-M. (2012). Historique des perspectives de recherche : de la vérité aux énoncés hypothétiques. *Recherches qualitatives, hors-série, 12*, 9-28. Repéré à : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v12/hs-12-jmvdms.pdf
- Weissberg, J.-L. (2000, juin). Entre présence et absence. Communication présentée au colloque Réseaux humains/réseaux technologiques. Poitiers, France. Repéré à <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=429>

i Il faut noter que la population étudiée est constituée d'apprentis-enseignants débutants ou quasi-débutants en matière d'enseignement présentiel ou distanciel et que l'accompagnement distanciel qu'ils mettent en place est caractérisé par une relative insécurité dans le domaine de l'écrit et par des incertitudes quant au public-cible qu'ils accompagnent. Ils ont cependant un certain nombre de connaissances quant à l'importance de la dimension socio-affective dans la relation pédagogique et pour l'apprentissage plus généralement.

ii L'étude présentée dans cet article est le fruit d'une collaboration articulant recherche en sciences du langage et plus particulièrement en didactique et formation de publics divers. Elle a pour cadre un projet de recherche-action du Laboratoire de Recherche sur le Langage intitulé CLAUDIA (Corpus, LANGues, Université et Dispositifs d'Apprentissage).

iii Foucher & Yun (2016, paragr. 17) synthétisent les conditions de percolation identifiées par Peraya et Bonfils (2012) comme suit : « 1. les qualités techniques et ergonomiques des outils : simplicité, efficacité, instantanéité et stabilité des outils notamment ; 2. l'utilité perçue de l'outil en lien avec les tâches à accomplir et un coût cognitif d'entrée dans l'outil modique ; 3. la familiarité avec l'outil et les habitudes des usagers ; 4. les représentations qu'ont les usagers de l'outil utilisé et les valeurs sociales et culturelles qu'ils y associent (valeur ajoutée professionnelle, modernité, etc.) ».

iv Les données ont pour l'instant fait l'objet d'une analyse exploratoire et manuelle, ce qui constitue pour nous un travail préalable à une catégorisation à l'aide la TEI et à une structuration en corpus d'apprentissage standardisé et partageable.