



La construction des interactions langagières dans un tutorat à distance

Thierry Gaillat

► **To cite this version:**

Thierry Gaillat. La construction des interactions langagières dans un tutorat à distance. Expressions, Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) Réunion, 2006, Journées d'étude des 28 février, 1er et 2 mars 2006: "Les nouvelles conditions de l'enseignement", pp.105-126. hal-02406737

HAL Id: hal-02406737

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406737>

Submitted on 12 Dec 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.

Construction des interactions langagières dans un tutorat à distance

Thierry GAILLAT

Depuis maintenant plus de deux décennies, les nouvelles technologies permettent de développer des approches de formation ou d'accompagnement singulières. Elles se distinguent, de par le média qu'elles utilisent, des situations en présentiel et s'inscrivent dans ce que l'on nomme communément l'e.formation. Ainsi dans un tel cadre, l'outil informatique, parmi les diverses applications qui sont les siennes, permet le développement de tutorats à distance suivant des formes très variées :

- tutorat anonyme ou non ;
- tutorat direct ou différé ;
- tutorat contractualisé dans un cadre de suivi ;
- tutorat exprimé par le biais de supports de communication variés (mél, *chat*, forum, téléphone...) utilisant l'oral ou l'écrit, ...

Des interactions, qui bien que s'inscrivant pour chacune d'entre elles dans une mission du même ordre, à savoir tutorer, se développent en adéquation avec les modalités de fonctionnement de ces différents tutorats.

Ainsi, un tutorat différé – une question est posée et une réponse est donnée quelques heures plus tard – n'opère pas sous les mêmes contraintes qu'un tutorat en direct.

Le fait de connaître l'interlocuteur auquel on s'adresse – utilisateur ou tuteur – engendre des rapports qui s'inscrivent dans un rapport plus personnel – voire affectif – au sein de l'échange qui s'instaure. Dans le même esprit, si le tutorat se développe en terme de relation de suivi, la qualité des échanges est différente de celle issue d'un échange occasionnel.

Enfin, si le tutorat se fait oralement – par téléphone ou liaison Internet vocale – sous une forme qui s'apparente davantage à une conversation, les paramètres interactionnels qui entrent en jeu (la voix et ses caractéristiques, la négociation...) ne sont pas les mêmes que ceux qui transparaissent au sein d'une trace écrite.

Quoiqu'il en soit, quel que soit sa forme, le tutorat à distance met en présence des interactants amenés à échanger dans un espace formel différent de ceux qui sont les leurs habituellement. L'articulation des questions/réponses qui se construit s'en trouve alors plus ou moins modifiée et nécessite, tant au niveau de la question que de la réponse, une formalisation qui ne s'inscrit pas

dans le schéma classique des interactions langagières, où la négociation est au fondement même de l'échange.

L'objet de cette courte étude est d'essayer d'identifier les usages et stratégies mis en place par les partenaires du tutorat pour permettre à l'interaction de se développer de manière efficiente, en rendant la « distance » propre à un tel dispositif la moins pénalisante possible à l'objet du tutorat auquel elle est associée.

Afin d'illustrer ce propos, nous nous appuyerons sur l'expérience de tutorat à distance mise en place au sein du campus numérique TFL¹ et développée en particulier sur l'académie de la Réunion depuis plus de deux ans.

Après avoir présenté rapidement le cadre et les modalités de fonctionnement de ce tutorat, nous nous intéresserons aux différents interactants en présence, nous penchant plus particulièrement sur leur production – questions/réponses – essayant d'identifier ce qui les caractérise dans leur forme et dans leur visée.

À partir des données observées, nous essaierons, au final, d'établir les modalités d'un tutorat bien maîtrisé dans un tel cadre, et présenterons les incontournables qu'il nous paraît essentiel qu'intègrent :

- d'une part, les utilisateurs² dans la construction de leurs questions, afin que celles-ci offrent des possibilités de réponses concrètes ;
- d'autre part, les tuteurs dans la rédaction de leurs réponses, afin de rendre l'échange tutoral efficient, dans le sens où les propositions formulées sont compréhensibles et exploitables par ceux qui les reçoivent.

I. Le tutorat TFL

A. Le campus numérique TFL

Dans le cadre du dispositif de lutte contre l'illettrisme, l'Université Paris V, en collaboration avec l'académie de Créteil et le CNED³, a développé ce qu'elle définit comme un campus numérique⁴. Celui-ci, au-delà des ressources théoriques, pédagogiques et méthodologiques qu'il offre autour de l'apprentissage de la lecture, permet aux personnels disposant d'un code

1. Télé Formation Lecture.

2. Nous emploierons le terme « d'utilisateur » tel qu'il est mentionné sur le site TFL, au sens de celui qui utilise l'espace « tutorat » pour poser une question.

3. Centre national d'enseignement à distance.

4. À considérer comme une « université en ligne » :

<http://www.uvp5univ-paris5.fr/TFL>.

d'accès de bénéficier d'un tutorat à distance. Ainsi, des enseignants du 1^{er} degré – titulaires ou en formation initiale – peuvent poser des questions en rapport avec l'objet du tutorat, et espèrent des réponses formulées par des tuteurs repérés comme tels, tuteurs issus du même corps professionnel.

Parmi les académies ayant intégré le dispositif, la Réunion entame sa troisième année de fonctionnement. S'est ainsi constituée au fil des ans une équipe de tuteurs⁵ répartis sur toute l'île. Cette équipe, lors d'une permanence hebdomadaire⁶, prend en charge les questions posées par les utilisateurs potentiels et y répond dans le cadre qui lui a été défini.

B. Le cadre de fonctionnement du tutorat TFL

Le forum privé au sein duquel s'établit le tutorat répond aux règles de fonctionnement suivantes⁷ :

- « garantie de l'anonymat pour toute personne posant une question : les utilisateurs doivent pouvoir poser une question en toute confiance » ; cet anonymat est aussi de mise au niveau des tuteurs ;
- « accès libre aux questions posées par les autres enseignants et aux réponses données par les experts : la mutualisation des questions et des réponses est un aspect essentiel de ce tutorat » ;
- « délai de réponse à une question : 48 heures » ; ce délai est ramené à 24 heures pour des PE2 en stage ;
- formalisation de l'échange : question et réponses rédigées à lire à partir de l'espace « tutorat » de la Réunion ;
- « réponses apportées par une équipe de tuteurs expérimentés et reconnus pour leurs compétences dans le domaine de l'apprentissage de la lecture » ;
- réponses formulées par des tuteurs issus de la même académie que celle des utilisateurs : Des enseignants de la Réunion répondent à des enseignants de la Réunion.

Nous nous retrouvons ainsi dans un système de tutorat où :

- les utilisateurs et les tuteurs ne se connaissent pas ; ils ne correspondent qu'à travers la représentation qu'il se font de leur propre statut d'utilisateur ou de tuteur, et de celle qu'ils ont de l'autre⁸;

5. De 20 personnes initialement, le groupe est actuellement composé de 43 tuteurs.

6. Un groupe de 9 tuteurs issus des différents cycles de l'enseignement primaire – auxquels se joignent des enseignants spécialisés quand les questions peuvent concerner la partie AIS – assure cette permanence.

7. Les citations sont celles que l'on trouve sur la page d'accueil du tutorat.

8. Nous soulignerons à la suite de De Lièvre, Depover, Quintin et Decamps (2003), que, la plupart du temps, « les représentations *a priori* et *a posteriori* qu'ont les ap-

- les places sont, par conséquent, clairement établies : il y a ceux qui ont droit de poser des questions et ceux qui y répondent, présentés aux premiers comme « expérimentés et reconnus » dans le domaine de l'apprentissage de la lecture ;

- les réponses sont données en différé (pas de négociations possibles entre la question et la réponse donnée) ;

- l'échange est réalisé à travers le cadre formel et contraignant de l'écrit, dans un temps imparti ;

- les réponses sont données par des pairs qui connaissent le terrain professionnel des utilisateurs.

Nous sommes ici dans le cadre d'une communication asynchrone, à voir comme une adaptation différée à autrui. Ce type de communication et les situations d'interactions fonctionnelles qu'elle développe – de nombreux travaux l'ont montré (exemple : Navarro, 1998) – engendre des modifications cognitives, notamment dans la façon d'appréhender un dialogue, un échange avec autrui. Ainsi, de nombreux éléments de la sémiotique interactionnelle propre aux échanges conversationnels oraux tels que ceux décrits par Kerbrat-Orrechioni (1990, 1996) n'apparaissent pas dans cette forme tutorale. De multiples paramètres situationnels si importants en présentiel ne sont plus présents (paramètres kinésiques, proxémiques, para-verbaux, biographiques...) et ne peuvent servir d'appui à la compréhension des échanges.

II. L'utilisateur et ses questions

A. De « se questionner » à « questionner »

Aller dans un espace d'expression tel qu'un tutorat à distance est un acte fortement impliquant parce qu'inhabituel. Cela relève d'une démarche personnelle – que nous qualifierons de « volontariste » – nécessitant non seulement de partir d'une réalité professionnelle problématique, mais surtout de la reconnaître comme telle. Cela équivaut en premier lieu à se mettre dans une position qui relève de l'auto-analyse de sa pratique, auto-analyse qui intègre nécessairement différents paramètres, en particulier :

- la connaissance précise des apprentissages à développer au sein de la classe ;

- la connaissance des compétences des élèves et de leurs besoins ;

- le repérage et l'analyse des erreurs ;

prenants (les utilisateurs dans notre situation) du rôle de tuteur dans une formation à distance sont laconiques, incomplètes et évolutives ».

- l'analyse de sa démarche pédagogique personnelle.

Celui qui entre dans cette démarche se place déjà, de par les différents éléments qu'il convoque, en situation d'auto-formation. En effet, il s'interroge sur ce qui va ou ne va pas – qu'il se représente le plus souvent sous forme de constat – et tente, dans cette dynamique, de trouver les éléments de réponses nécessaires à ses interrogations en s'appuyant sur les ressources qui s'offrent à lui (ouvrages pédagogiques, ressources Internet, tutorat à distance s'il y a accès...). Dans cette dernière option, l'utilisateur qu'il devient tente alors de traduire son propre questionnement par une question écrite qu'il soumet à quelqu'un qu'il ne connaît pas.

Le chemin qu'il a à construire peut s'apparenter au schéma suivant : constat professionnel (constater) → questionnement personnel (se questionner) → nécessité de questionner autrui (demander de l'aide) → formulation de ce questionnement (questionner) → mise en forme écrite de la question (rédiger la question) → envoi de la question (se connecter).

Cette démarche est un véritable parcours avec de nombreuses étapes qui sont autant d'occasions de décourager les « questionneurs » potentiels⁹.

Ainsi, pour une partie d'entre eux – de moins en moins – le blocage se situe au niveau du rapport à l'ordinateur qui ne fait pas partie de leur univers personnel. La nécessaire utilisation d'un tel outil suffit à stopper toute velléité de poursuivre plus avant ce parcours vers l'aide en ligne.

D'autres collègues viennent sur l'espace « tutorat » suite à la première démarche de questionnement personnel, avec la ferme intention de traduire concrètement cette réflexion par une question. C'est au moment de la mise en écriture, qu'ils renoncent¹⁰. Cela résulte généralement de la difficulté à formaliser ses interrogations dans un tel cadre, mais peut aussi être la traduction d'une difficulté de perception du tuteur que l'on ne connaît pas à l'autre bout de la chaîne d'échanges.

Pour ceux qui sautent le pas, la rédaction de la question est essentielle, dans le sens où la formulation du message est le premier indice de mise en relation des interactants. Elle va enclencher – ou non – un processus d'échange tutorial qui, en fonction de ce qui sera perçu, aura une chance de

9. Nous n'oublions pas que certains collègues n'utilisent pas le tutorat TFL, du fait d'un rapport délicat avec l'outil informatique.

10. C'est la réponse la plus donnée par les utilisateurs, à la question : « Qu'est-ce qui fait que vous ne posez pas de questions ? », question que nous avons mise en débat lors de divers stages de regroupements des utilisateurs de TFL.

donner des réponses attendues. C'est le déclencheur de l'interaction. Intéressons-nous y en premier lieu.

B. Formulation des questions¹¹

1. Typologie des questionnements

Chaque problème ne s'exprime pas de la même façon : une demande de références ne nécessite pas une rédaction du même ordre qu'une explicitation de démarche. De plus, chaque utilisateur a sa propre façon de transcrire son « interrogation ». Toutefois, à partir des formulations recensées dans l'espace « tutorat » de la Réunion, une typologie de questionnements peut être dégagée.

Le plus souvent, la sollicitation est formulée sous forme interrogative : une simple question plus ou moins détaillée. Parfois, nous avons affaire à une présentation d'une situation de classe, présentation de laquelle découle une problématique, sans qu'aucune question formelle ne l'accompagne (Q.¹² 65, Q. 131...). Parfois, les deux éléments sont couplés : une exposition de situation suivie d'une question. Ce sont enfin plusieurs questions successives qui bâtissent le propos du questionneur.

2. Préoccupations traduites par les interrogations¹³

À partir du corpus observé, nous avons pu relever les principales formulations qui étaient utilisées par les questionneurs, révélatrices du type de demande qu'elles expriment :

Comment	Quel(les)	Questions diverses	Sans question formalisée	Total
59	38	46	4	147 ¹⁴

- 59 d'entre elles sont introduites par « comment » et indiquent un certain « désarroi » des utilisateurs qui souhaitent savoir comment faire. Ces questions sont à associer à des demandes de démarches ou d'organisation.

11. Le corpus utilisé pour cette étude correspond aux 137 questions posées sur les deux premières années de fonctionnement du tutorat TFL à la Réunion.

¹². Q. = question.

13. Nous reprenons ici les éléments présentés dans un précédent article sur le fonctionnement et les « mots » du tutorat à distance (Gaillat, 2005, pp. 11-12).

14. Le total est supérieur au nombre de questions référencées, dans le sens où parfois plusieurs questions étaient posées dans une même référence.

- D'autres, essentiellement initiées par « que (quelles) » expriment des demandes plus précises (« quelles activités / quels jeux / quels supports / quelles questions... »), et traduisent l'expression « quoi faire ».

- Enfin, indépendamment de la formulation exprimée, c'est souvent un besoin d'être rassuré ou la nécessité d'avoir des points de repères précis qui prévaut dans les demandes des utilisateurs.

Les quelques questions qui suivent illustrent de manière significative, au travers de leurs préoccupations, les formulations que l'on retrouve au sein de l'espace « tutorat ».

Comment faire ?

« Comment apprendre à lire à un enfant non francophone ? » (Q. 4) ;
« Comment étudier une œuvre dans une classe où les élèves n'ont pas tous une aisance en lecture ? » (Q. 17) ; « Comment puis-je m'y prendre... ? » (Q. 22) ; « Comment aider un élève créolophone à améliorer son expression orale en français ? » (Q. 26) ; « Comment je peux m'organiser pour travailler... ? » (Q. 37) ; « Comment le mettre en œuvre ? » (Q. 47) ; « Comment amener des enfants à interagir entre eux ? » (Q. 48) ; « Comment mettre en place une organisation efficace ? » (Q. 55) ; « Comment faire pour corriger plus efficacement la production écrite ? » (Q. 56) ; « Comment utiliser des documentaires au CP ? » (Q. 67) ; « Comment réussir à motiver un enfant... ? » (Q. 94) ; « Comment amener les élèves de GS à structurer un récit oral à partir d'un album sans texte ? » (Q. 104) ; « Comment aborder les activités ORL au CE2 ? » (Q. 127) ; « Comment travailler sur l'affiche au CM2 ? » (Q. 130) ; « Comment travailler les substituts et les connecteurs au CM1 ? » (Q. 147)...

Quoi faire ?

« Quelles activités proposer à un non-lecteur dans une classe de lecteur ? » (Q. 5) ; « Quelles exploitations d'albums pour des enfants ne parlant pas français ? » (Q. 8) ; « Quels exercices, quels jeux pratiquer pour exercer la conscience phonologique de mes élèves en GS ? » (Q. 27) ; « Quel type de question poser aux élèves... ? » (Q. 28) ; « Quelles activités pourraient y remédier ? » (Q. 70) ; « Quels ateliers, concrètement, puis-je mettre en place pour la maîtrise de l'oral ? » (Q. 90) ; « Quelles méthodes et quelles démarches faut-il utiliser pour préparer un questionnaire d'un texte littéraire ? » (Q. 114) ; « Quelles sont les activités à mettre en place dans un atelier de lecture au CE1 ? » (Q. 154)...

Besoin de repères concrets, besoin d'être rassuré :

« Que me conseillez-vous ? » (Q. 21) ; « Doit-on procéder à des résumés de textes d'abord avant d'éventuels résumés de chapitres ? Autres suggestions ? » (Q. 61) ; « Est-il possible de faire certains affichages en majuscules et d'autres en script ? » (Q. 110) ; « Est-ce trop ambitieux ? » (Q. 71) ; « Des enfants ne connaissant pas ou peu l'alphabet, peuvent-ils réussir à apprendre à

lire ? » (Q. 74) ; « Faut-il suivre une méthode de lecture avec un non-lecteur en CE2 ? » (Q. 86) ; « Pensez-vous que je risque d'être en retard vis-à-vis des programmes du fait que je travaille en atelier ? » (Q. 57) ; « Existe-t-il une liste d'ouvrages pertinents d'auteurs réunionnais... ? » (Q. 62) ; « Je ne sais pas comment l'organiser... » (Q. 65) ; « Est ce logique de présenter cela dans cet ordre ? » (Q. 75) ; « Pourquoi une consigne lue à voix haute par le maître est mieux comprise et plus rapidement effectuée ? » (Q. 96) ; « Est-ce que je peux... ? » (Q. 109) ; « Doit-on obligatoirement étudier... ? » (Q. 125)...

3. Formulations « problématiques »

Les difficultés des utilisateurs ne se traduisent pas uniquement à travers le sujet qui les préoccupe, mais vont au-delà du contenu lui-même. Elles se révèlent au sein même de la formulation – que nous qualifierons de « défectueuse » – de l'énoncé, confirmant par là-même la difficulté qu'il y a à traduire, sous forme de questions, une réalité pédagogique problématique.

Ainsi les questions rédigées :

- peuvent être trop vagues, trop larges :

« Comment enseigner la lecture au cycle I ? » ;

« Comment mettre en place des ateliers de lecture ? » ;

« Pourriez-vous me donner une typologie des exos de lecture qui peuvent être effectués en atelier dirigé ? »

- ne sont pas explicites dans leur formulation :

« Comment un enfant non-lecteur à l'étude d'un livre de littérature jeunesse au CM1 ? » (oubli de mots) ;

« Comment remédier à des élèves qui n'écrivent pas lisiblement au cycle III ? »

« Quelles activités peut-on mettre en place pour développer le français en passant par une langue seconde ? » (non-maîtrise de certaines notions).

- ne sont pas en rapport avec l'objet du tutorat, en l'occurrence l'apprentissage de la lecture :

« Je souhaiterais disposer d'une liste de références des œuvres en éducation musicale et en arts visuels. »

« Quelle est la marche à suivre pour aborder de manière sérieuse le schéma corporel en petite section ? »

Toutes ces « formulations défectueuses » sont autant de signes des difficultés que rencontre le questionneur, difficultés qu'il faudra que le tuteur prenne en compte comme un élément complémentaire de son analyse de la situation dans laquelle se trouve l'utilisateur. Il devra, en conséquence, l'intégrer dans la rédaction de sa réponse.

Ces formulations problématiques peuvent résulter de différentes choses¹⁵ :

- d'une difficulté à cerner ce qui ne va réellement pas dans la classe ;
- de la difficulté de parler à quelqu'un que l'on ne connaît pas, en fonction de l'image que l'on se fait de lui ;
- d'une difficulté à rédiger une question (en raison du côté formel de l'échange ou de la difficulté à analyser la situation dans laquelle on se trouve) ;
- d'une notion non maîtrisée ;
- d'un besoin légitime, mais sans ressource, qui engendre un appel au secours même si l'espace dans lequel il s'exprime n'est pas en rapport (cas des questions hors champ de l'apprentissage de la lecture)¹⁶ ;
- d'une « non-application », d'un « manque d'intérêt » à travailler la rédaction des questions¹⁷.

4. Usages (stratégies ?) interactionnel(le)s

Malgré (ou peut être en raison de) ces difficultés, il est aussi intéressant de noter, chez certains collègues, la volonté d'intégrer dans leurs questionnements des usages formels propres aux situations d'échanges en présentiel. Ce sont des usages – pour certains, ce sont peut-être des stratégies ? – de prise de contact, de resserrement des liens, de personnalisation du propos, qui ont pour but de rendre la relation entre les locuteurs plus personnelle, transposant certaines règles de la sémiotique interactionnelle classique à cet usage si particulier qu'est le tutorat à distance.

Ainsi peut-on remarquer chez certains, une volonté de « briser la glace » en tentant de personnaliser leur question, soit en formalisant des termes d'adresse (« Bonjour »), soit en clôture de leur propos (« Je vous remercie pour votre réponse »), qui sont autant de stratégies formelles¹⁸ motivant l'interaction vers un échange plus personnalisé :

- adresse directe au tuteur :

« Que me conseillez-vous ? » (Q. 21) ; « Pensez-vous que je risque ?... » (Q. 57) ; « Pourriez-vous m'en indiquer un ? » (Q. 30) ; « Comment définissez-

15. Cette analyse reprend les différentes explications données par les collègues lors de stages de sensibilisation à TFL.

16. Nous avons ici une indication intéressante quant à l'apport potentiel que peut avoir un espace d'expression différent de ceux que connaît l'enseignant, et de la légitimité d'un espace tutorat indépendamment de sa forme.

17. Certains n'hésitent pas à dire lors de divers regroupements de formation, qu'ils ont la « flemme » de rédiger leur question ».

18. On peut peut-être parler ici de « stratégies de contournement », pour gommer l'aspect impersonnel du cadre du tutorat à distance de TFL.

vous "métalangue" ? » (Q. 100) ; « Pouvez-vous nous fournir ?... » (Q. 103) ; « Pouvez-vous m'apporter votre aide ? » (Q. 107) ; « Pouvez-vous me proposer des entrées autres que l'album pour l'introduire dans les trois niveaux du cycle 1 ? » (Q. 119) ; « Pouvez-vous me préciser ?... (Q. 120) ; « Quel type de démarche pédagogique me proposez-vous ? » (Q. 134) ; « Pourriez-vous me dire... ? » (Q. 149, Q. 150) ; « Pouvez-vous me conseiller ?... » (Q. 151)...

- utilisation de formules d'adresses courantes des échanges conversationnels : « Bonjour » (Q. 30, 31, 37, 153)...

- rédaction de formules de clôture :

« Merci » (Q. 30, Q. 70) ; « Je vous remercie de m'apporter une réponse » (Q. 60) ; « Merci de répondre (Q. 71) ; « Merci de votre aide » (Q. 73) ; « Je vous remercie » (Q. 106) ; « Je vous remercie de votre aide » (Q. 107) ; « Je vous remercie de me répondre » (Q. 145) ; « Merci d'avance de nous éclaircir sur ce point » (Q. 146) ; « Merci d'avance pour votre réponse » (Q. 153)...

Enfin, pour clore cette partie sur une remarque, il ne nous paraît pas incongru de considérer que le manque de formulations d'adresse et/ou de clôture (ce qui est le cas le plus courant) peut être un autre signe de l'insécurité dans laquelle se trouve l'utilisateur du tutorat à distance. En effet, face à la complexité que représente pour lui sa position au moment de rédiger dans un tel contexte, il met de côté, voire en oublie les règles élémentaires de politesse en cours lors d'un échange entre deux personnes.

IV. Le tuteur et ses réponses

A. De la difficulté de répondre

à celui que l'on ne connaît pas et qui pourtant m'a sollicité

Si la position du questionneur est délicate, nous l'avons vu, celle du tuteur ne l'est pas moins. Pour lui aussi, la situation est souvent nouvelle. Même s'il est généralement habitué à répondre à des questions dans le cadre d'actions de formation ou lors de situations d'accompagnement qu'il mène au sein de son engagement professionnel¹⁹, ce type d'échange plus distancié change profondément la donne.

Le fait de ne pas être face à l'utilisateur, d'être en situation de communication différée, oblige l'ensemble des tuteurs à développer ou à renforcer des compétences autour de l'implicite. Chacun d'eux doit essayer d'identifier, à travers la question qui lui est posée, la situation dont parle le questionneur, la

19. De nombreux tuteurs sont conseillers pédagogiques ou maîtres-formateurs et ont souvent, de par leur fonction, une pratique régulière de la formation en présentiel.

position de ce dernier vis-à-vis de cette situation (c'est-à-dire la façon dont il la perçoit), le degré de recevabilité de son apport potentiel et, en conséquence, d'imaginer une réponse écrite qui prenne en compte tout cet ensemble, le tout sans possibilité de réajustement au cours de l'échange.

On peut presque parler de compétences verbales dans le sens de l'émission et dans celui de la réception. Il y a en effet nécessité de lire, au-delà du propos transcrit dans la question, ce qui ne peut être formulé (c'est-à-dire de lire entre les lignes). Comme nous l'avons mis en avant dans la partie concernant les utilisateurs, il apparaît que les mots formulés par le questionneur ne sont pas toujours ceux qu'il aurait voulu employer.

Une autre compétence « spécifique » à la fonction de tuteur à distance est sa capacité à imaginer, sans autre appui que la question qui lui est proposée, les besoins et ce que peut ressentir celui qui est à l'autre bout de la chaîne. Le tuteur doit donc essayer d'imaginer la situation dans laquelle se trouve le questionneur, se mettre à sa place, interprétant les signes écrits qui lui sont destinés.

Pour cela, il lui faut absolument quitter sa « position d'expert en savoirs et savoir-faire à partager », position dans laquelle il puise les éléments de sa réponse, pour devenir un « expert de l'adaptation à autrui » en se décentrant de la première position. S'il ne le fait pas, il s'expose à ce que sa réponse, si claire, si structurée soit-elle, ne soit pas perçue comme telle, car trop éloignée du système de compréhension du questionneur. Il lui faut donc se mettre à la portée de celui qui demande une aide ou un soutien sans pouvoir réajuster la perception qu'il a de lui puisque la règle instituée ne permet pas la négociation lors de l'échange. La difficulté réside alors, pour le tuteur, à garder, dans une réponse formalisée dans cet esprit, suffisamment d'éléments pour que celle-ci ne soit pas vidée de son essence.

Enfin, cette complexité est renforcée – plus encore que pour l'utilisateur – par la formalisation écrite cadrée, limitée, soumise à des contraintes formelles plus contraignantes que celles d'une communication orale. En conséquence, il est nécessaire au tuteur, de développer des compétences discursives propres à ce type d'échanges²⁰.

Face à cette problématique, le tuteur va s'efforcer de développer des stratégies qui vont compenser la non-présence d'une sémiotique interactionnelle classique : ici, rappelons-le, pas de geste, pas de regard, pas de refor-

20. Il y a d'ailleurs – et les tuteurs l'expriment explicitement – une compétence attachée à la situation de formateur/tuteur à laquelle il ne font pas souvent appel dans leur quotidien professionnel, qui est celle de la formalisation écrite, formalisation qu'il leur faut alors améliorer, voire même construire pour certains.

mulation, pas de négociation pour réajuster le propos et être sûr que ce qui est indiqué est saisi correctement. Le tuteur répond sans filet, sans possibilité de savoir ce que le questionneur comprend de sa réponse, sans savoir si celle-ci sera effectivement lue, prise en compte, appréciée ou rejetée.

Il va, malgré tout, s'efforcer, à partir de diverses stratégies discursives, de rendre son propos efficient sur le fond et sur la forme. Ce sont les stratégies discursives mises en place au sein du tutorat TFL réunionnais que nous allons maintenant observer et analyser.

B. Les différentes formes de la prise en compte de la question

À partir des différents écrits formulés par les tuteurs lors des deux premières années de tutorat sur l'Académie, différents éléments apparaissent²¹ :

- pas de réponse, une réponse, plusieurs réponses ;
- le développement de la réponse, d'une simple ligne aux quatre pages très denses ;
- le renvoi à d'autres réponses ;
- les demandes de précision ;
- l'utilisation de questions dans la réponse ;
- la présentation de préalables à la réponse à proprement parler ;
- les modalités d'expression (indicatif, conditionnel...) ;
- les marqueurs de personnalisation (à l'adresse, en conclusion...) ;
- l'utilisation de formes injonctives ou non.

1. Le nombre de réponses

La premier signe d'une interaction attestée, c'est que l'utilisateur ait au moins une réponse. Pour 136 des 137 questions référencées²², ce le fut. L'échange a donc eu lieu dans la quasi-totalité des cas, indépendamment de savoir si il fut efficient ou non.

21. Ces différents éléments apparaissent, bien sûr, de manière combinée au sein des réponses rédigées par les tuteurs.

22. Une seule question est restée sans réponse, d'une part parce que posée durant les longues vacances de juillet/août où le tutorat est inactif, et d'autre part parce qu'elle n'était pas en rapport avec l'objet TFL. À noter que, depuis lors, en pareille circonstance, une réponse est rédigée explicitant au questionneur les erreurs qu'il a commises, l'invitant à reformuler son propos afin qu'il entre pleinement dans les préoccupations de TFL.

2. Le développement des réponses²³

Simple renvoi ou demande de précision	- de 10 lignes	½ page	1 page	+ d'une page	Total
14	19	38	45	28	145

Le deuxième signe peut être perçu à travers le développement des réponses²⁴. Chaque question est, bien sûr, différente et ne nécessite pas le même développement. De plus, en fonction des précisions contenues dans la question, ce développement pourra être plus ou moins détaillé. Enfin, le développement de la réponse se fait en fonction « des billes » que le tuteur a à partager avec son collègue demandeur. Nulle intention donc, dans cette rubrique, d'associer quantité avec qualité/pertinence, mais juste de repérer qu'un long développement démontre *a priori* une prise en considération poussée de la question posée.

On peut ainsi noter que certaines réponses sont très courtes, et se traduisent par un simple renvoi. Ce sont principalement celles qui demandent une reformulation de la question ou qui indiquent qu'elles ne sont pas en rapport avec TFL.

D'autres très ciblées, sont beaucoup plus détaillées :

- sur la reconnaissance phonologique avec les enfants trisomiques (Q. 35) ;
- sur les préambules à la mise en place de la lecture (Q. 36) ;
- sur l'envie d'apprendre en CLIS (Q. 47) ;
- sur la gestion du temps à accorder aux primo-arrivants (Q. 50) ;
- sur la correction des productions écrites (Q. 56)...

3. Le renvoi à d'autres réponses

Plusieurs questions, parce que proches de précédentes, amènent le tuteur à orienter le questionneur vers des réponses déjà données, soit sans autre forme de développement, soit en complément de sa propre réponse, ce qui permet d'avoir, autour d'un même questionnement, des données complémentaires.

23. Nous reprenons, dans cette partie, certains éléments que nous avons exposés dans une première étude plus centrée sur les modalités de fonctionnement du tutorat TFL (Gaillat, 2005, p. 8).

24. En présentant ce côté quantitatif, il va sans dire qu'il n'y a aucune corrélation entre « quantité » et pertinence de la réponse.

Ce renvoi peut donc être formalisé directement, sans autre accompagnement, sans personnalisation de la réponse (cas de trois questions) : « Voir la réponse proposée à la question 4 » (R. 6)²⁵ ; ou même, si simple renvoi il y a, il peut être personnalisé avec des formules d'adresse et de clôture (cas pour deux réponses), par exemple :

« Bonjour,

Pour répondre à votre question, je me permets de vous renvoyer à la réponse qui a été donnée à la question n° 141 qui contient les éléments que vous cherchez.

Bon stage. » (R.152.)

Enfin, et c'est le cas le plus courant, ce renvoi complète le développement de la réponse formulée par le tuteur (cas pour 19 réponses). Exemple : « Vous pourrez peut-être aussi lire la question n° 22 » (R. 33)...

4. La demande de reformulation et/ou de précisions

Nous avons aussi des cas où il est demandé une reformulation de la question afin de rédiger une réponse au plus près de la demande « réelle » de l'utilisateur, demande qui peut être accompagnée par une sollicitation de précisions. Ces demandes se traduisent de diverses manières :

- Simple question : « Pouvez vous préciser votre question ? »

- Demande de précisions, avec orientation pour reformuler + indications : « Pour que je puisse répondre à votre question, il faut me préciser votre objectif. Que cherchez vous à faire construire chez cet élève ? Pourquoi cette manipulation de syllabes pour écrire un mot nouveau ? » (R. 79)

- Questions + développement : « S'agit-il de productions individuelles ou d'une production collective ? » ; « Les élèves sont-ils assez autonomes concernant la production d'écrits ? » ; « L'enseignant devra-t-il être le scripteur adulte ? »...

5. La présentation de préalables

Bien souvent, avant d'entrer dans le développement de leur propos, les tuteurs présentent un ensemble de préalables que doit considérer l'utilisateur en amont de la lecture des éléments qui lui sont ensuite soumis en réponse à la question qu'il a formulée initialement²⁶.

Ces préalables peuvent être formulés explicitement comme tels (cas pour dix réponses) : « Préalable : bien cerner le public concerné » (R. 8).

25. R. = réponse.

26. C'est le cas pour 47 réponses sur les 137 étudiées.

Ils sont généralement exprimés sous forme de questions que doit se poser l'utilisateur, questions que l'on retrouve à l'initiation du développement de la réponse (cas de 37 réponses) : « L'élève est-il d'origine étrangère ? A-t-il été scolarisé dans sa langue maternelle ? Sait-il lire dans sa langue maternelle, dans une autre langue ? » (R. 4).

Ces préalables constituent, soit des questions intermédiaires que le tuteur aurait dû se poser en amont de la question qu'il a formulée, soit des éléments qu'il doit intégrer pour saisir au mieux le développement de la réponse qui suit.

6. L'utilisation de formes discursives particulières

Le tuteur, dans la complexité de sa tâche, s'efforce aussi, à partir de stratégies discursives, de rendre son propos efficient sur le fond, bien sûr, mais aussi sur la forme. En effet, les utilisateurs prendront d'autant plus d'intérêt à lire la réponse qu'ils ont reçue, si celle-ci est la moins impersonnelle possible, s'ils ont l'impression qu'il y a eu une véritable prise en compte de ce qu'ils sont, de ce qu'ils vivent.

Ainsi, parmi l'ensemble des stratégies auxquelles ils peuvent faire appel, les tuteurs en utilisent différentes qu'ils combinent dans la rédaction de leur réponse :

- utilisation des formules d'adresse du type « Bonjour », qui correspondent aux usages quand deux interlocuteurs se rencontrent ;
- utilisation du pronom personnel « vous » qui indique bien au questionneur que l'on s'adresse bien à lui, et non à un « être générique », archétype de l'utilisateur ;
- utilisation de formules de clôture du style « Bon courage, bonne lecture », qui peuvent inscrire l'échange dans une forme de connivence ;
- utilisation de formules plus implicantes (« Surtout n'hésitez pas à revenir sur le tutorat pour d'avantage d'éclaircissement »), qui sont là pour essayer d'engendrer le cadre de négociation absent lors de ce premier échange ; c'est ainsi la création d'une porte ouverte à un possible autre questionnement, intégrant de fait les informations déjà échangées.

Parfois, le tuteur entame son propos par une reformulation de la question, pour bien montrer qu'il part de celle-ci et qu'il l'a bien saisie. Il emploie, par exemple, des expressions du style : « Si j'ai bien compris votre question, vous... ».

Dans la rédaction de ses réponses, il utilise aussi toute la palette des formes discursives propres aux échanges en situation de formation, formes qu'il adapte au cadre du tutorat à distance. Nous les retrouvons à travers les éléments linguistiques suivants :

- Usage de formes injonctives : « Vous devez... » ; « Il vous faut... » ; « Faites... » ; « Il vous faudra... ». On se retrouve là dans une modalité d'expression couramment utilisée en formation. Elle peut sécuriser ou, au contraire, bloquer le récipiendaire.

- Usage du conditionnel : « Vous pourriez... » ; « Il vous faudrait préciser... » ; « Il serait intéressant... »

Cette modalité d'expression, se veut source de proposition. Elle s'oppose à l'injonction précédente. La réponse formulée est à considérer alors comme un « possible ».

7. Utilisation de « formules impliquantes »

« Je vous encourage à... » ; « Je vous suggère de... » ; « Je vous recommande ».

Le tuteur s'inscrit ici dans une démarche qui se veut plus collective, au sens d'une association tuteur/utilisateur. C'est une façon d'établir une proximité avec l'autre.

8. Usage de formes impersonnelles

« Il serait intéressant de... » ; « Il me semble important... »

« J'utilise parfois des formes impersonnelles pour ne pas que le questionneur reçoive mon propos de manière injonctive, ou pour ne pas qu'il se sente mis à l'index ou visé personnellement », nous explique un tuteur lors d'un regroupement. La forme impersonnelle, bannie en certaines circonstances, semble ici devenir un atout au développement d'une interaction qui se veut efficiente.

Dans ces différents cas de figure, les réponses sont rédigées en fonction de l'idée que le tuteur a de son rôle et de la place qu'il attribue à son interlocuteur. Nous sommes, indépendamment du cadre tutorial de TFL, dans une problématique plus large, qui est celle, en fait, de « l'expression du conseil » en formation. Chaque réponse construite à la fois sur le fond de la question, mais aussi sur sa forme (révélatrice ou non de l'aisance de l'utilisateur à se positionner dans sa classe), est significative d'un modèle²⁷ que se fait le tuteur de ce type d'échanges. C'est le cadre de communication

27. Le modèle de l'interlocuteur en situation relève en effet, d'une co-construction des connaissances qui sont produites au sein de l'échange selon des inférences sur les énoncés et cette situation (Amalberti, Carbonell & Falzon, 1984).

propre à ce fonctionnement tutoral qui oblige le tuteur/formateur à transposer son savoir faire, en l'appliquant à ce mode de communication.

V. En guise de synthèse, suggestions pour une meilleure interaction

Nous avons essayé, dans ce rapide exposé, d'identifier les usages et stratégies mis en place par les différents acteurs du tutorat TFL pour développer au mieux les interactions langagières. À la lecture des questions/réponses formulées dans le cadre de cet espace, apparaissent ainsi très nettement les difficultés posées aux partenaires de l'échange. Celles-ci, multiples, se cristallisent et transparaissent essentiellement au niveau de la rédaction des énoncés. À la suite de Philippe Carré (2001), nous voyons donc la nécessité d'accompagner les utilisateurs du tutorat à distance, qu'elle que soit leur place, utilisateur ou tuteur, pour un travail notamment axé sur la formalisation de leurs textes, répondant aux interrogations suivantes : comment poser une question ? Comment répondre à une question ?

Cet accompagnement pourrait prendre la forme de stages de formation portant, pour les utilisateurs, sur le passage de « se questionner » à « questionner autrui » et, en conséquence, à la mise en écriture du résultat de ce cheminement. Les tuteurs, dans une formation qui viserait l'adaptation à autrui, axeraient leur travail sur la formalisation des réponses dans un espace sans négociation.

En attendant, et c'était là l'objet de notre modeste étude, les observations et remarques présentées dans cet exposé, les multiples échanges que nous avons entre tuteurs, ainsi que les différentes observations formulées par des utilisateurs potentiels à qui ont été présentées les questions/réponses déjà rédigées, permettent de dégager un ensemble de pistes pour, d'une part, celui qui questionne et, d'autre part, celui qui rédige sa réponse.

Nous nous proposons de les présenter en terme de suggestions – non exhaustives – à prendre en compte pour faciliter l'échange entre les différents protagonistes du tutorat.

A. Des suggestions pour celui qui interroge

- Formuler sa question en donnant tous les renseignements nécessaires aux formateurs en charge de la réponse (classe, public, compétences visées...).
- Présenter la situation, le cadre professionnel d'où part la problématique, pour ensuite formuler sa question.

- Présenter sa question comme un problème à résoudre et non comme une interrogation trop large, pour laquelle il est difficile de répondre avec précision.

- Prendre le temps et le soin de la formulation en rédigeant la question au moyen d'un traitement de texte, pour l'importer ensuite dans la zone de l'espace « tutorat »

- Ne pas hésiter à revenir sur le tutorat après une réponse donnée.

B. Des propositions pour le tuteur

Tout en rappelant que chaque question est, bien sûr, différente, et ne nécessite pas, en conséquence, le même développement, tant sur le fond que sur la forme, il apparaît toutefois un certain nombre d'incontournables à intégrer par le tuteur.

Sur la forme :

- Développer l'empathie par des formules d'adresse qui personnalisent la réponse et donnent au questionneur l'impression de ne pas être un anonyme parmi tous les autres. Cette empathie doit se prolonger au-delà des formules d'adresse, par des marques d'encouragement ou d'accompagnement, allant de formules simples du style « Bon courage, bonne lecture, bon travail... », jusqu'à des formulations plus longues et plus personnelles.

- Dans cet esprit de personnalisation de la réponse, éviter de faire un simple renvoi très laconique du style « lisez la réponse à la question 32 », ou même, quand la question n'est pas en rapport avec le sujet du tutorat, conserver ce rapport convivial en expliquant tout simplement la situation à son interlocuteur.

- Utiliser des formes d'expression qui soient éloignées le plus possible de l'injonction, en inscrivant d'avantage sa réponse sous formes de suggestions ou de pistes à explorer.

- Trouver un développement équilibré (propre à chaque question) qui ne soit ni trop bref, laissant ainsi un goût de désintérêt pour le questionneur, ni trop long, donnant à la lecture de la réponse un aspect trop fastidieux, qui replonge le questionneur dans un abîme de doute et de questionnements insurmontables.

Sur le fond :

- Ne pas hésiter à formuler des questions au sein de la réponse, questions qui permettent, en fait, à l'utilisateur souvent trop vague dans son questionnement, d'identifier au mieux les difficultés qui sont les siennes, et de se poser en conséquence les « bonnes questions », au sens où se sont elles qui prévalent sur celle formulée initialement. On l'amène ainsi, à partir des inter-

rogations qui lui sont proposées, à analyser l'ensemble des paramètres de la situation qui a initié ses interrogations, afin de se positionner face à elle de manière différente et ainsi mieux l'appréhender.

Inviter le questionneur à ne pas hésiter à revenir sur le tutorat pour des compléments, des précisions quant à la réponse donnée, essayant ainsi d'instaurer une sorte d'interactivité dans le tutorat à distance.

Ne pas présenter des notions théoriques sans explications claires, surtout quand on peut les illustrer par des exemples concrets.

VI. Pour ne pas conclure

Même si l'objet de notre propos n'était pas d'évaluer les apports du tutorat TFL, il serait, bien sûr, intéressant de savoir si les propositions formulées par les tuteurs ont satisfait leurs interlocuteurs et si ceux-ci ont réajusté leur pratique pédagogique. Quel intérêt, en effet, de s'intéresser aux interactions langagières si on ne peut en voir les effets réels auprès des utilisateurs ? Il semblerait, en conséquence, légitime de répondre à la question suivante : « Les interactions engagées au sein du tutorat à distance ont-elles porté leurs fruits ? »

Le cadre anonyme définissant le fonctionnement du tutorat TFL ne permet malheureusement pas de savoir comment telle réponse a été intégrée par le questionneur. Il n'est ainsi pas possible de vérifier si les effets de guidage réels sont conformes aux effets de guidage espérés. C'est d'ailleurs, nous disent les tuteurs, un élément de frustration pour eux qui ajoute à la difficulté de répondre²⁸.

Cette évaluation étant par conséquent impossible d'un point de vue formel, il est difficile de savoir si les interactions engendrées par le tutorat produisent l'effet escompté. Toutefois, certains éléments peuvent nous permettre de nuancer cette impossibilité d'évaluation, et mettent en avant l'intérêt d'un tel outil qu'il est nécessaire, bien évidemment, de s'approprier sur différents plans.

28. Certains tuteurs parlent d'une situation bancale, voire d'un « manque » à leur fonction de conseil, où la prise en compte ou non de leur propos ne permet un réajustement de celui-ci.

A. L'espace « tutorat », un espace « ressources »

Ainsi, au vu des consultations de plus en plus importantes de l'espace « tutorat »²⁹, il apparaît que les réponses formulées constituent une véritable ressource pour les enseignants qui y ont accès. Si elles ne sont peut-être pas satisfaisantes pour le questionneur, elles semblent l'être alors pour d'autres utilisateurs confrontés aux mêmes interrogations. Nous sommes là dans l'esprit de « mutualisation » défini dans le cadre de fonctionnement du tutorat TFL, tel que nous l'avons brièvement présenté au début de ce propos.

B. Le tutorat à distance, un outil complémentaire

Outil nouveau, outil utilisé – même modestement –, le tutorat à distance offre, en terme de potentiel, un complément aux différentes formes d'accompagnement et d'échange des actions traditionnelles de formation, qu'elles soient initiales ou continues. Il constitue un « possible » utilisable en temps réel (au sens où il n'est pas nécessaire d'attendre une proposition institutionnelle de formation pour pouvoir exposer ses difficultés), c'est-à-dire lié à une préoccupation du moment.

C. Le tutorat à distance, un outil de formation pour les tuteurs

Le tutorat à distance de TFL s'inscrit en rupture avec les modes de formation classique. Il constitue une modalité d'accompagnement des enseignants au sein d'un espace de dialogue singulier. Cet espace nouveau pour les tuteurs/formateurs les oblige à travailler au-delà de l'objet du tutorat – l'apprentissage de la lecture – les modalités discursives qui lui sont propres.

Ce positionnement en tuteur amène les personnels concernés à faire évoluer leur capacité d'adaptation aux autres et aux contenus, compétences si importantes à la fonction de formateur. Nous sommes ici véritablement dans le cadre de ce que l'on nomme « l'effet tuteur » (Barnier, 1996) qui désigne le bénéfice personnel retiré par les interactants qui apportent une aide. Il y a, en effet, dans cette approche formelle écrite qui est celle du tutorat TFL – les collègues le confirment tous –, un travail de formalisation qui, au-delà de la réponse donnée, participe pleinement au développement des compétences attachés à leur statut de tuteur-formateur.

On peut ainsi observer, sur les deux années étudiées, une évolution dans la rédaction des tuteurs, dans le sens où certaines formes de réponses n'apparaissent plus (simple renvoi, donnée théorique sans exemplifica-

29. En dehors des questions posées, nous sommes passés de 1 629 connections à l'espace « tutorat » de la Réunion en 2003, à 4 036 en 2004, pour 7 382, enfin, en 2005.

tion...), tandis que d'autres sont maintenant à chaque fois présente (formule d'adresse, encouragements...). Cette compétence dialogale³⁰ va au-delà du tutorat à distance puisque nombre d'entre eux expriment aussi clairement que les compétences d'expression, de précision, de concision, d'adaptation à l'autre qu'ils ont développées dans leur fonction tutorale, leur permettent, dans d'autres situations de formation plus classiques, de mieux maîtriser leur sujet tant sur le fond que sur la forme.

D. Le tutorat à distance, un outil déclencheur ?

Enfin, parce qu'il existe, parce qu'il offre ce plus, le tutorat à distance ne contribue-t-il pas, parmi d'autres dispositifs, à la démarche d'auto-formation que doit normalement développer tout enseignant dans la construction de son parcours ? N'amène-t-il pas les utilisateurs à s'interroger sur leur réalité de classe, ce qui constitue le premier pas d'un cheminement vers ce repositionnement professionnel si important dans leur métier en perpétuel mouvement ?

En cela, même si loin d'être suffisant, nous ne pouvons qu'y adhérer.

Bibliographie

- AMALBERTI R, CARBONELL N & FALZON P (1984), Stratégies de contrôle du dialogue en situation d'interrogation téléphonique ; In J.M. Carbonell, J.P. Haton, F. Neel (Eds.) *Dialogue Homme-Machine à composante orale*. Actes du Séminaire organisé par le GRECO-CNRS, Nancy, 11-12 octobre, 21p.
- BARNIER Gérard (1996), « Tutorat entre pairs et effet tuteur. Interactions de guidage et effet-tuteur », site de la recherche de l'IUFM d'Aix Marseille (en ligne) : <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/nl>.
- BARNIER Gérard (2001), *Le Tutorat dans l'enseignement et la formation*, Paris, L'Harmattan.
- BAUDRIT Alain (1999), *Tuteur, une place, des fonctions, un métier ?*, Paris. Presses universitaires de France.
- CARRÉ Philippe (2001), « L'avenir du *e.learning* passe par l'accompagnement des apprenants », *L'Usine nouvelle*, n° 5, 1^{er} avril : <http://www.usinenouvelle.com/>.
- FALZON Pierre (1989), *Ergonomie des dialogues*, Presses universitaires de Grenoble.

30. Notion empruntée en particulier à Bakhtine.

- GAILLAT Thierry (2005), « Modalités de fonctionnements et "mots" du tutorat à distance. Analyse du fonctionnement du tutorat à distance de TFL à la Réunion », <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL>.
- GLIKMAN Viviane (1999), « Formations ouvertes et à distance : le point de vue des usagers », in *Actes de la journée d'étude du 28 novembre 1997*, Paris, INRP.
- KERBRAT-ORRECHIONI Catherine (1990-1994), *Les Interactions verbales*, trois volumes, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORRECHIONI Catherine (1996), *La Conversation*, Paris, Le Seuil, collection « Mémo », n° 25.
- LIÈVRE (de) Bruno, DEPOVER Christian, QUINTIN Jean-Jacques & DECAMPS Sandrine (2003), « Les représentations a priori et a posteriori qu'ont les apprenants du rôle du tuteur dans une formation à distance », in Desmoulin C., Marquet P. et Bouhineau D. (dir.), *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain 2003*, Strasbourg, ATIEF/INRP, pp. 115-126 (consulté sur : <http://archive-edutice.cnrs.fr/edutice-00000131>).
- NAVARRO C (1998), « Rôle des processus métacognitifs dans l'interaction fonctionnelle », in Kostulski K. & Trognon A. (éds), *Communications interactives dans les groupes de travail*, pp. 235-252.
- PIAGET Jean (1974), *Réussir et comprendre*, Paris, PUF.