

Ingénierie de la médiation : étude de cas à partir du projet FORTTice

Agnès Roussel Shih 盧安琪

Professeure associée, Département de français, Wenzao Ursuline College of Languages, Taïwan, R.O.C.

agneshih@gmail.com

Résumé

Le présent article est un témoignage de notre participation en tant que médiatrice et animatrice d'un petit groupe d'étudiants inscrits en master 1 de français langue étrangère (FLE) sur les forums de discussion du projet FORTTice, projet de formation initiale et continue à distance de l'Université Stendhal de Grenoble, organisé en partenariat avec l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF). Cet écrit s'inscrit dans les études concernant le domaine de l'apprentissage collaboratif et assisté par ordinateur (ACAO). Il analyse et met en évidence l'attitude et les compétences de l'enseignant non natif du digital, intervenant en tant que médiateur dans un dispositif instrumenté d'apprentissage collaboratif pour l'élaboration d'un scénario pédagogique en ligne.

Mots clés

Dispositif de formation à distance, télécollaboration, médiation, compétences psychosociales.

1. Introduction

Le développement de dispositifs de formation à distance (Bellier, 2001; Perriault, 1996) dans le domaine de l'éducation et de la formation entraîne l'émergence de nouvelles fonctions chez les encadrants (Basque, 2000). Dans la mesure où l'enseignant de FLE est confronté à la rapidité d'obsolescence des technologies informatiques, il est invité à s'adapter continuellement et à diversifier son utilisation des TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'éducation). Le passage de la formation en présentiel à la formation à distance (FAD) a bouleversé tous les rôles des acteurs et de nouvelles vocations sont apparues, parmi lesquelles on trouve celui de médiateur.

Le projet FORTTice (FORmation en Tandem aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation) s'inscrit dans ce courant d'innovation pédagogique. Engagée pour la première fois dans ce projet en 2010, nous guidions trois jeunes étudiants en tant que médiatrice en ligne par l'entremise des forums de FORTTice, qui concevaient un scénario en ligne pour nos apprenants taïwanais, scénario qui sera exploité sur le terrain, puis analysé. Les forums du projet FORTTice sont des espaces numériques dynamiques, collectifs et interactifs où seuls enseignants et étudiants interagissent. L'enseignant est qualifié de médiateur, non seulement par sa relation d'aide, d'encouragement, d'accompagnement et de formation du groupe d'étudiants à sa charge, mais aussi par son rôle d'animateur sur le forum.

Ainsi, le médiateur est non seulement une personne qui sert d'intermédiaire entre l'espace, l'outil, l'homme et les savoirs, mais aussi un créateur de médiations, plus précisément de processus de communication (Peraya, 2005). En effet, la médiation englobe aussi bien les interactivités fonctionnelles (homme/machine) qu'intentionnelles (homme/homme). Plus précisément, la médiation humaine ne s'arrête pas à une aide technique, voire technologique, mais elle concerne également les aspects psychologiques et sociaux de l'apprentissage (Linard, 1996). Selon Meunier et Peraya (2004), et Charlier, Deschryver et Peraya (2006, p. 479), cinq formes de médiations existent : sémio-cognitive (orientée vers la connaissance de l'objet d'apprentissage), sensorimotrice (concernant les comportements gestuels et moteurs), praxéologique (portée sur les conditions de réalisation de l'action), relationnelle (concernant la relation entre les sujets) et réflexive (portant sur le sujet lui-même et sur les connaissances qu'il construit sur le fonctionnement de ses modalités d'apprentissage et son fonctionnement cognitif). Selon différents processus psychologiques et cognitifs (cognitions, émotions, stratégies adaptatives...), le médiateur guide son groupe et l'oriente. La médiation fait appel à des savoirs, savoir-faire, savoir-être, ainsi qu'à des compétences que l'enseignant s'engage à cultiver pour une meilleure télécollaboration. Certaines d'entre elles sont spontanées, d'autres demandent une réflexion sur les relations intrapersonnelles et interpersonnelles. Cependant, nous nous demandons si, en tant que médiatrice, nous savons vraiment répondre aux besoins qui émergent en cours d'apprentissage sur les plans affectif, motivationnel et social, et quelles sont nos qualités morales et professionnelles déployées pour y répondre. Bien qu'instaurer la confiance avec des inconnus soit une nécessité pédagogique, elle relèverait d'un certain défi lorsque cela se passe sur un cyberspace. En effet, la construction d'un univers de travail bienveillant ne reposerait-elle pas sur l'élaboration d'une perception différente des deux dimensions espace-temps, de soi et de l'autre? En partant du principe qu'établir avec les participants une relation de confiance est considéré comme un principe fondamental dans le processus d'intervention sociale, cette recherche a pour objectif de mieux comprendre les processus psychosociaux de construction de la confiance et de l'identité impliqués par les échanges en ligne, en prenant compte des dimensions espace-temps. Dans la première partie, elle examine l'influence des facteurs spatio-temporels sur l'acte de médiation en s'appuyant sur des exemples concrets. Elle expose, dans la deuxième partie, les stratégies développées par les acteurs pour améliorer les relations interpersonnelles, tout en décrivant certains processus réflexifs du médiateur sur son rôle, son action et son positionnement.

2. Médiation du temps et de l'espace

L'acte de médiation dans l'environnement FORTTice subit les influences du temps, du cybertemps et cyberspace, ainsi que de leurs relations intrinsèques. Cette communication médiatisée homme/homme représente une interactivité asynchrone purement intentionnelle. Dans ce contexte, le médiateur situe ses actions dans le cyberspace, qui selon Peraya (2000) est « *une réalité virtuelle non immersive* » ayant une triple dimension « technosémiopragmatique ». Il agit également dans un milieu indéfini, le temps. Nous définissons le cybertemps comme l'acte de se connecter au forum de discussion. Celui-ci est, par conséquent, dépendant du cyberspace. Or, le rapport au temps dépasse celui lié à l'existence de la plateforme. En d'autres termes, le médiateur inscrit son action dans la durée avec la réalisation de plusieurs instants, à savoir le temps de penser, de publier un message, de le relire, de lire les messages des autres, le temps d'attente et l'existence de laps de temps s'appuyant sur l'opposition émission-réception. Nous remarquons que « *savoir gérer l'information sur un forum, c'est apprendre à gérer le temps* ». En réalité, ce temps prendra forme si nous nous sentons concernés

par ce forum, si nous avons envie d'intervenir et si nous agissons. Comme le souligne Joël De Rosnay (1975), « *le temps, c'est de l'énergie entre l'intention et l'action* ». Autrement dit, le fait d'être et de prolonger son action dans le temps influence nos émotions, nos intentions et nos actions. En effet, la perception du temps dépend de la façon dont nous nous inscrivons dans le temps et le gérons.

Cette perception nous met sur la piste de la sensation, de la création d'émotions dont nous sommes dépendants. Par exemple, l'attente d'une réponse à notre message peut être source d'impatience et, par conséquent, nous apporter l'impression que le temps passe trop lentement. La psychologie de l'attente s'intéresse aux éléments qui influencent la perception du temps d'attente, à savoir le temps réel perçu est différent du temps de l'attente qui semble toujours trop long, d'où la notion de déperdition de temps. Plus précisément, l'émotion donne une densité à ces instants et nous met dans un temps d'une autre nature qui varie selon les situations. Les exemples présentés ci-après illustrent nos propos. Les termes sur les forums de discussion en rapport avec le besoin de garder contact et de relancer les interlocuteurs, exprimés d'une manière directe ou indirecte, sont récurrents et soulignent la déperdition de temps, comme l'illustrent les deux exemples suivants : « *Si vous avez d'autres idées à me soumettre, n'hésitez pas à me contacter.* », « *Auriez-vous des questions par rapport à mes anciens messages?* ». Les messages expriment parfois l'impatience ou le besoin impérieux de recevoir un message, comme le soulignent les deux exemples suivants : « *J'attends avec impatience votre prochain mail.* », « *Répondez-moi si possible ce week-end!* ».

Une interdépendance entre l'enseignant et l'outil (par outil, nous signalons la réponse attendue qui se limite à un message écrit sur le forum) se crée et devient parfois une contrainte lorsque le délai de réponse n'est pas respecté. Or, ce délai de réponse est relativement diminué par la proximité spatiale apportée par les TICE, à savoir la possibilité d'intervenir à tout moment. Parfois, il engendre rapidement un sentiment d'impatience. Par conséquent, un retard de deux ou trois jours nous paraît inexcusable, voire intolérable. La rupture du fil de discussion entraîne un sentiment d'inquiétude. Cette inquiétude est d'autant plus renforcée s'il existe un manque de continuité dans la discussion d'un message à l'autre. Par exemple, le message a été posté pour relancer la discussion, une dizaine de jours après le message précédent : « *J'aimerais recevoir une réponse à mon mail du 06 février afin que l'on puisse discuter. L'avez-vous bien reçu?* » L'attente d'une réponse devient une idée fixe et s'impose à l'esprit de façon incoercible. Le médiateur essaie d'être conciliant. Cependant, le retard entraîne la remise en cause non seulement de la performance du groupe, mais aussi de sa dynamique. Selon les études de Schellens, Van Keer, Valcke et De Wever (2007), la performance des apprenants ne peut être considérée indépendamment du groupe dans lequel les individus interagissent. Le rôle du modérateur est, par conséquent, de maintenir cette dynamique et de s'adapter le plus efficacement possible aux situations rencontrées.

Un autre phénomène est l'obsession d'agir, plus précisément la crainte de ne pas avoir agi à temps. Cette obsession entraîne l'idée permanente de la présence d'un message qu'il faut aller consulter, l'envie de se connecter impérativement. Elle peut être génératrice de stress, voire d'angoisse avec la sensation d'avoir « *raté quelque chose* » et de « *ne pas avoir bien fait* ». Le temps nous semble passer trop rapidement, à notre insu, et nous donne l'impression de ne pas être assez efficace. Nous ressentons ainsi le besoin de nous connecter, sans prétexte. Un médiateur novice est surtout sujet à cette tension et doit en prendre conscience. Seul le raisonnement vient à bout de ce problème. La question de savoir gérer son temps en planifiant les interventions à l'avance peut être l'une des solutions idéales. Sachant que le temps est imperturbable, il nous faut apprendre à changer d'attitude à son égard.

Les conditions de travail et l'éloignement géographique imposent une intervention sur le forum limitée dans le temps. Le décalage horaire est ainsi une précision chronométrique dont il faut absolument prendre en compte. Il ne faut pas oublier les calendriers différents imposant des rythmes de repos et des vacances non synchronisées. La phrase suivante illustre bien ce décalage spatio-temporel : « *Bonjour Taïwan ici les Alpes! Nous espérons que tout va bien de ton côté de la planète!* ». En outre, le concept médiation implique le besoin d'une transition temporelle, articulée dans un calendrier défini selon des dates de travail prédéfinies du projet. Par conséquent, l'enseignant contrôle le déroulement et s'engage à respecter les dates des différentes étapes du projet divisé en cinq phases, s'étalant chacune sur environ deux ou trois semaines. Dans chaque phase, l'enseignant joue un rôle de médiation différent. Il doit essayer de respecter la chronologie du projet avec ses contraintes. En outre, il doit encourager les étudiants, car le projet « *implique un grand besoin de temps de travail.* ». Selon Salam (2010, p. 429), cette « *dimension chronophage du projet* » est à prendre en considération.

Pour conclure, nous pourrions supposer que les facteurs spatio-temporels pourraient pénaliser la communication. Ils entraînent, à contrario, une serviabilité de l'enseignant qui s'engage à répondre le plus rapidement possible et passe beaucoup de temps à vérifier s'il a de nouveaux messages sur le forum. L'enseignant adopte inconsciemment une attitude de disponibilité et d'assiduité en développant une ouverture sur l'autre. En outre, le besoin de contrôler ses relations est en lien direct avec les émotions que ces dernières lui procurent. Plus précisément, l'existence de l'interdépendance entre les personnes réalisant un même objectif facilite la proximité relationnelle et la confiance.

3. Paradigme de la confiance

Nous allons présenter les principales valeurs cultivées sur un forum en ligne pour préserver la confiance et renforcer la dynamique groupale : la surgénéralisation, la nétiquette, la culture du biais de positivité, l'effet personnel de positivité et l'adoption d'une attitude ouverte entraînant une organisation sociale, des valeurs et pratiques associées.

Lorsque nous rencontrons quelqu'un pour la première fois, nous avons une formation immédiate d'impressions sur cette personne par un processus perceptif automatique et ubiquitaire. En effet, une série de catégories concernant cette personne surgit dans notre esprit. Ce phénomène est automatique puisqu'il apparaît sans effort, ni contrôle, ni intention, ni conscience. Et selon Bar, Neta et Linz (2006), il se réaliserait seulement en 39 millisecondes. Ainsi, la présence des photographies sur le forum de discussion FORTTice est indispensable, car elles permettent la formation d'impressions. Comme nous ne rencontrons pas nos interlocuteurs, le support image nous aide à activer notre imagerie cérébrale et à favoriser les interactions sociales. En outre, les premières impressions s'élaborent à partir de peu de choses. Les mécanismes de formation rapide de celles-ci seraient fortement influencés par les émotions. En effet, « *le jugement que nous faisons serait lié à un phénomène dit de surgénéralisation de traits physiques, mais liés aux émotions des visages.* » (George & Gamond, 2011, p. 42). Cependant, cette surgénéralisation risque d'entraîner la création d'idées fausses sur les liens entre traits physiques du visage et traits de personnalité. Le dilemme de la capacité à juger et de la confiance qui se construit presque de manière spontanée reste ambigu.

Nous remarquons que les utilisateurs adoptent spontanément des comportements sociaux appropriés et s'engagent à respecter les règles de vie de l'espace qu'importent leurs premiers préjugés sur leurs interlocuteurs. Les échanges sur le forum semblent répondre naturellement à des codes : des règles de politesse,

un souci d'éthique (personnelle et professionnelle) et un besoin modéré de valorisation de soi et des autres. Selon Marcoccia (2000), il existe un code de « *savoir communiquer* » basé sur six catégories de règles : la politesse, la coopération dans la production des messages, le contenu des messages, l'identification des scripteurs et des destinataires, l'adaptation aux lois de la vie réelle, l'adaptation aux contraintes techniques du réseau. Ainsi, les membres développent une compréhension des normes, des rôles, de la hiérarchie et des coalitions. Afin qu'un groupe conversationnel se constitue en « *communauté en paroles* » (Parret, 1995), neuf conditions doivent être remplies selon Marcoccia (2001) : « *le sentiment d'appartenance des membres (et corrélativement le sentiment d'exclusion), la possibilité pour les membres de construire leurs identités dans la communauté, l'importance de la dimension relationnelle des échanges, l'engagement réciproque des membres, le partage des valeurs et des finalités du groupe, l'émergence d'une histoire commune, la durée des échanges, l'existence de principes de pilotage des comportements des membres du groupe et de mécanismes de résolution de conflit dans le groupe, la réflexivité du groupe* ». Nous constatons que la dynamique du groupe ne repose pas seulement sur les personnalités des partenaires, mais sur la mise en place d'enjeux psychologiques plus subtils, d'enjeux identitaires et de construction de l'image de soi et de l'autre (Roussel Shih, 2009, p. 215).

L'interaction en temps différé contraint à une absence de contact visuel et entraîne une faible connaissance de l'autre. Par conséquent, le ménagement des faces et l'utilisation de procédés de politesse sont incontournables (Morand & Ocker, 2003). Dans le cadre de la proxémique, les schémas de comportement de la nétiquette (étiquette du net) sont appliqués dans les usages afin de préserver la qualité des échanges et de respecter les règles du savoir communiquer, avec usage d'élégance et de courtoisie. Les formules de politesse présentes à la fin de chaque message sont simplifiées dans les mails et messages de forums. Elles sont des exemples évidents d'un besoin de politesse et de déférence vis-à-vis de l'autre, comme le montrent les expressions suivantes : « *Amitiés,* », « *Cordialement,* », « *On te souhaite un bon week-end!* ». Elles marquent non seulement le respect pour l'autre, mais aussi le souci de soigner l'image de soi.

Même si nos interlocuteurs nous sont inconnus, la confiance s'instaure de suite et facilite la vie sociale. Nos sentiments envers les autres membres du groupe transparaissent dans le *biais de positivité*. Dans le champ de la cognition sociale, les individus entretiennent un biais de positivité, à savoir une attitude spontanée d'évaluation positive de l'autre (Sears, 1983) dans le but d'interagir ensemble dans un esprit de bienveillance. Il semble que cette disposition soit particulièrement développée sur les forums de formation en ligne, où le « *principe de Pollyana* » (Matlin & Stang, 1978) est d'augure. Ce principe est une sorte de mécanisme psychologique qui incite toute personne à préférer et à rechercher les aspects positifs ou favorables des choses. L'exemple subséquent illustre ce phénomène.

Les deux premiers forums du projet FORTTice sont conçus pour la phase de présentation des acteurs, facilitant l'intégration sociale du groupe enseignant/étudiants dans le projet. Notre groupe de trois étudiants s'est présenté de façon très originale. Il s'assimile à un équipage imaginaire (une hôtesse de l'air, un pilote et un steward) travaillant à bord d'un Airbus (le projet FORTTice) dans lequel il me souhaite la bienvenue : « *Bienvenue à bord* ». Ce choix crée une cohésion et donne du poids au rôle de motivation d'appartenance. L'appartenance groupale est bien réelle et donne aux membres non seulement une identité sociale en tant que membre du groupe, mais aussi « *un sentiment d'essentialisme* » (Yzerbyt, Corneille, & Estrada, 2001). Le groupe s'appuie sur la représentation cognitive du groupe comme un tout (Hogg, 2000). De surcroît, l'image d'un monde bienveillant reconforte. En effet, les personnes qui possèdent dès le début une confiance envers le groupe et ses acteurs réussissent mieux et s'en tirent plus facilement émotionnellement et socialement.

Elles sont aussi plus optimistes quant à leurs interventions personnelles. Plus précisément, la motivation d'amélioration personnelle serait favorisée par le sentiment d'appartenance groupale. En outre, la compréhension commune de la situation (objectifs visés) et le lien émotionnel entre les personnes renforcent la cohésion du groupe.

Par l'art de percevoir avec justesse le point de vue de l'autre selon son cadre de référence à lui, en tenant compte des composantes cognitives, émotionnelles et expérientielles, le médiateur développe un sentiment d'empathie. Il cherche à voir le meilleur de la personne dans l'autre afin de mieux collaborer. Ainsi, il le considère à priori comme digne de confiance. En outre, appartenir à un groupe social requiert la capacité à comprendre autrui, à donner du sens à ce qu'il est et à ce qu'il fait. La qualité interpersonnelle des échanges avec l'étudiant est une forme d'intelligence, à savoir une « *capacité à comprendre les autres : ce qui les motive, comment on peut travailler avec eux de manière coopérative* » (Goleman, 1995). Elle permet de créer les conditions favorables à la communication qui reposent sur les attitudes facilitatrices que le médiateur met en œuvre à travers différents savoir-faire et savoir-être. En conséquence, il existe le besoin d'interagir convenablement avec l'autre et l'envie de connaître ses intentions et sa volonté. Le fait d'être en attente d'une interaction future fait émerger une sorte de compréhension sociale.

Le forum de discussion en ligne engendre un pouvoir de coercition inconscient sur les utilisateurs, où l'emploi du bon usage et de la bonne morale semble être évident. Éditer est un acte de confiance qui implique que la personne vérifie la justesse de ses actions dans son contexte et s'engage aussi à accepter les critiques. Il engendre une discipline où le médiateur agit à partir de la conscience qu'il a de ses éthiques personnelle et professionnelle, de ses propres valeurs, de la façon dont ses efforts vont contribuer à autrui et à soi-même. Il garantit ses qualités morales, ses bons comportements et surtout son aptitude à s'adapter aux situations et à respecter l'autre. Il fait preuve de beaucoup de souplesse, car ses facultés de planifier ses actes, de corriger ses erreurs et d'adapter son comportement s'ajustent rapidement. En fin de compte, le contrôle exécutif de l'individu est de la sorte amélioré. Il adopte également une évaluation positive non seulement des autres, mais aussi de soi. Plus précisément, le biais de positivité s'illustre aussi par *l'effet personnel de positivité*, à savoir la reconnaissance de ses propres performances sociales comme positives. Cet effet se manifeste dans les écrits. Selon Kerbrat-Orecchioni (1994), le conflit est remplacé par le consensus, la volubilité par la concision, l'expression des émotions par le contrôle. Nous retrouvons ces qualités dans ce rappel à l'intervention face à un silence prolongé des interlocuteurs du message ci-après, plein de courtoisie et d'humour : « *J'espère que nous allons faire un vol agréable ensemble, n'oubliez pas de boucler vos ceintures (= répondre aux mails)!* ».

Dans les messages écrits, Rheingold (1998) souligne aussi le besoin de la présence de la civilité, de la patience, de la précaution, de l'humour, de l'élégance et d'autres qualités morales nécessaires à l'animateur. En définitive, il s'agit pour le médiateur de trouver dans les échanges comment être en relation de manière adéquate et souple et d'améliorer les rapports interpersonnels qui se révèlent par un lien affectif plus ou moins fort (Jacquinot, 1993). Face à un message négatif de l'autre, il essaie d'identifier les sentiments et les besoins qui se cachent derrière ce message.

Le médiateur soutient les étudiants en essayant de développer une attitude positive qui se montre par l'acceptation, l'intérêt réel, l'estime, la chaleur humaine et l'absence de jugement. Par l'encouragement, il les guide dans leur tâche afin qu'ils soient plus réceptifs aux demandes de modifications à apporter à leur travail. Il les invite à exprimer leur sentiment présent et leurs besoins, quels qu'ils soient. En se référant directement à sa propre expérience et au contexte, le professeur modifie et réajuste ses réponses et interventions pour

une plus grande pertinence et efficacité, d'où la nécessité de ne pas imposer ses idées aux étudiants, mais de les discuter. Il ne les oblige donc pas à se conformer à ses désirs, mais leur donne des conseils, et les invite à réfléchir à ses propositions. L'apprenant se trouve de la sorte en conflit cognitif, car il confronte ses représentations à celles des autres. Il effectue également un travail métacognitif étant donné qu'il réfléchit sur ses propres stratégies d'apprentissage en les comparant aux autres. Le médiateur autonomise ainsi les étudiants en les encourageant à trouver leurs propres repères. Il crée les conditions qui leur permettent d'accéder à leurs propres ressources à partir de la base vivante de son expérience et des connaissances partagées.

Le rôle de médiateur et animateur remet en cause la question des relations hiérarchiques. Selon la théorie taxémique de Kerbrat-Orecchioni (1994), le système de place est instauré par les activités conversationnelles, qui donnent à l'animateur une position haute dans l'interaction. Cependant, cette position est adoptée naturellement. En aucun cas, le médiateur ne doit profiter ou abuser de celle-ci afin de ne pas déséquilibrer la dynamique du groupe. Par conséquent, l'enseignant devrait jouer le rôle de médiateur en veillant à ne pas juger les étudiants et à ne pas abuser du pouvoir que lui accordent une meilleure connaissance du terrain, un niveau linguistique plus élevé ou des connaissances informatiques plus poussées. Ainsi, il ne doit pas considérer sa place comme une position hiérarchique plus élevée, car les étudiants qu'il guide se préparent à devenir des professeurs de FLE, à savoir de futurs collègues. Par conséquent, le développement d'un environnement socioaffectif entraîne des démarches aussi bien centripètes, à savoir tournées vers soi, que centrifuges, dirigées vers les autres.

Pour conclure, l'accent dans l'acte de médiation est mis sur la qualité relationnelle apprenant-enseignant afin d'améliorer la proximité relationnelle, de valoriser l'étudiant et d'activer son processus d'apprentissage et d'actualisation. Par conséquent, le médiateur s'engage à développer l'appartenance au groupe, à encourager les cognitions sociales (comprendre le groupe et bien le contrôler) et le partage des connaissances, à surveiller la performance du groupe (sa productivité et son interactivité), à prévoir et à réguler les conflits dans l'aménité sociale la plus parfaite.

4. Conclusion

Dans un projet télécollaboratif de formation, les apprenants se trouvent confrontés à des interrogations et ressentent le plus souvent, outre un besoin de présence, un besoin de guidance et de conseils. Autrement dit, l'enseignant-médiateur s'engage à répondre à ces besoins et à investir son temps et son énergie dans le projet. Selon Jacquinot (1999), « *le tuteur doit savoir accompagner, écouter, conseiller; prévoir les difficultés à venir; penser par rapport aux objectifs et non en fonction du temps passé (...)* ». C'est pour cela que le médiateur endosse un rôle d'expertise (instruit et expérimenté), de coercition (contrôle de la décision et de la sanction) et de référence (identification au rôle d'enseignant). Cependant, nous stipulons que son rôle psychosocial est le plus important afin de maintenir l'esprit d'équipe et de coopération.

La médiation fait appel à des savoirs, savoir-faire et savoir-être, ainsi qu'à des compétences, comme des compétences pédagogiques, disciplinaires, relationnelles (Denis, 2003), que l'enseignant découvre et s'engage à développer, à cultiver pour une meilleure télécoopération. Certaines d'entre elles sont spontanées, d'autres demandent une certaine réflexion sur les relations intrapersonnelles et interpersonnelles. L'enseignant apprend à contrôler ses angoisses, son stress et ses impulsions. Il relativise les problèmes et pardonne plus facilement. Il prend conscience qu'il crée une ambiance de travail et que sa présence est indispensable. Par

conséquent, il est important qu'il s'investisse dans son rôle, plus précisément qu'il se connecte le plus souvent possible pour encourager, répondre aux messages et essayer de devancer les attentes.

Dans ce contexte, il développe des qualités d'altruisme et de partage qu'il n'a pas toujours l'occasion de cultiver sur le terrain, à savoir en classe face à ses apprenants, et également des compétences pédagogiques, disciplinaires, relationnelles et psychosociales. Cette expérience renforce son besoin de respecter ses éthiques personnelle et professionnelle, et permet d'améliorer ses compétences professionnelles par la remise en question de soi et de son positionnement, la modération et la remédiation. Il existe, selon Bourdet (2006, p. 37), « une évolution significative dans la pondération des différents rôles pédagogiques tenus classiquement par l'enseignant ». En définitive, l'enseignement en présentiel est favorisé.

La médiation en ligne s'inscrit dans un monde de bienveillance, et crée une sorte d'utopie virtuelle où la quête d'une société idéale prévaut. Elle ressemble à un vrai métier dont il faut apprendre les différentes facettes, tout comme celui d'enseignant, de médecin, de cuisinier... Un formateur de l'éducation a des avantages, car il dispose déjà de nombreuses compétences utiles pour ce métier, comme l'empathie, l'altruisme, etc. Nous pensons qu'un enseignant deviendra un bon médiateur par la pratique de la médiation, une réflexion sur celle-ci et par ses lectures. Le partage de ses expériences avec les autres devrait aider chacun à améliorer son intervention. En effet, le vécu d'un dispositif de FAD tant du côté apprenant que médiateur fournit au futur médiateur une base concrète qui lui permet de modeler ses interventions. Elle lui offre l'opportunité de réfléchir sur sa pratique d'animation et de la réguler si nécessaire. Par conséquent, le partage entre médiateurs d'un même projet concernant leurs représentations de la fonction de médiation, leur vécu de la formation et leurs pratiques permettrait de se forger un cadre de référence. Ce cadre soutiendrait les futurs médiateurs qui, à leur tour, seraient responsables de l'actualisation des données pour réinterroger les propriétés intrinsèques du dispositif quant à l'acceptabilité.

Références

- Bar, M., Neta, M., & Linz, H. (2006). Very first impressions. *Emotion*, 6(2), 269-278.
- Basque, J. (2000). *L'ingénierie de cours en ligne*. Séminaire donné aux étudiants du Diplôme d'Études Spécialisées en Technologie de l'Éducation et de la Formation, le 29 novembre 2000, Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix, Namur, Belgique. Repéré à <http://www.liceftelug.quebec.ca/français/index.html>
- Bellier, S. (2001). *Le e-learning*. Paris, France : Liaisons.
- Bourdet, J.-F. (2006). Construction d'un espace virtuel et rôles du tuteur. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 40, 32-43.
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Revue Savoirs et distances*, 1, 16-24.
- De Rosnay, J. (1975). *Le Macroscopie*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- George, N., & Gamond, L. (2011). Premières impressions. *L'Essentiel Cerveau & Psycho*, août-octobre 2011, 40-45.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY : Bantam Books.

- Hogg, M. A. (2000). Subjective uncertainty reduction through self-categorization : A motivational theory of social identity process. *European Review of Social Psychology*, 11, 223-255.
- 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.
- Jacquinet, G. (1999). Rencontres internationales du multimédia et de la formation. Dans *Actes du CAFOC de Bordeaux, 17,18,19 novembre 1999*.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Les interactions verbales*. Paris, France : Armand Colin.
- Linard, M. (1996). *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris, France : L'Harmattan.
- Marcoccia, M. (2000). La sociabilité sur Internet : réflexions sur une « révolution informationnelle ». Dans D. Bourg & J.-M. Besnier (dir.), *Peut-on encore croire au Progrès?* (p. 229-247). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Marcoccia, M. (2001). L'animation d'un espace numérique de discussion : l'exemple des forums Usenet. *Document numérique*, 5(3-4), 11-26.
- Matlin, M. W., & Stang, D. J. (1978). *The Pollyanna principle*. Cambridge, MA : Schenkman.
- Meunier, J. P., & Peraya, D. (2004). *Introduction aux théories de la communication. Analyse sémio-pragmatique de la communication médiatique* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Morand, D. A., & Ocker, R. J. (2003). Politeness theory and computer-mediated communication : A sociolinguistic approach to analyzing relational messages. *Proceedings of the 36th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'03)*.
- Parret, H. (1995). *Communauté en paroles : communication, consensus, ruptures*. Liège, Belgique : Mardaga.
- Peraya, D. (2000). Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisée. Dans S. Alava (dir.), *Cyberspace et autoformation*, REF98. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Peraya, D. (2005). La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisés. Une approche des processus de médiatisation et de médiation. *TICE et développement*, 0a. Repéré à <http://www.revue-tice.info/document.php?id=520>
- Perriault, J. (1996). *La communication du savoir à distance*. Paris, France : L'Harmattan.
- Rheingold, H. (1998). *The art of hosting good conversation online*. Repéré à <http://www.rheingold.com/texts/artonlinehost.html>
- Roussel Shih, A. (2009). *Enseignement de la communication orale avec les TICE. Réflexions sur la création et l'évolution d'un environnement technopédagogique*. Kaohsiung, Taïwan : Yi-Lai Publishing Group.
- Salam, P. (2010). Pédagogie du projet et formation d'enseignants aux TICE. *Études de linguistique appliquée, Numérique et enseignement du français à l'université*, (160), 421-431.
- Schellens, T., Van Keer, H., Valcke, M., & De Wever, B. (2007). Learning in asynchronous discussion groups : A multilevel approach to study the influence of student, group, and task characteristics. *Behavior & Information Technology*, 26, 55-71.
- Sears, D. O. (1983). The person-positivity bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 233-250.
- Yzerbyt, V., Corneille, O., & Estrada, C. (2001). The interplay of subjective essentialism and entitativity in the formation of stereotypes. *Personality and Social Psychology Review*, 5, 141-155.