HAL
open science

Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne

François Mangenot, Katerina Zourou

To cite this version:

François Mangenot, Katerina Zourou. Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2007, Tidilem, septembre 2006, 10 (1). edutice-00156043

HAL Id: edutice-00156043

https://edutice.hal.science/edutice-00156043

Submitted on 19 Jun 2007

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.

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication

alsic.org ou alsic.u-strasbg.fr
Volume 10, 2007
article mis en ligne en juin 2007
Recherche

Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne

François MANGENOT, Katerina ZOUROU
Université Stendhal, Grenoble 3, France

[Note de la rédaction]
Pour lire correctement les fichiers vidéo et audio intégrés dans cet article, il faut que votre navigateur puisse trouver Adobe Flash Player et le lecteur QuickTime. Si vous rencontrez des problèmes lors de la lecture de ces fichiers, nous vous conseillons de télécharger et d'installer ces logiciels sur votre ordinateur à partir des liens suivants :

- Adobe Flash Player 9 (pour les navigateurs Firefox, Mozilla, Netscape et Opera).
- QuickTime 7 (pour Windows)
- QuickTime 7 (pour Macintosh)

Résumé : *Dans le cadre d'un projet de télécollaboration, des étudiants en master professionnel FLE ont encadré à distance des apprenants de français espagnols. Cet encadrement a consisté à concevoir des tâches, à accompagner la réalisation de ces tâches à travers des plateformes de formation en ligne et plus largement à communiquer (de manière asynchrone) avec les étudiants distants. Les tâches demandant le plus souvent une production ouverte, tantôt écrite, tantôt orale, l'un des problèmes auxquels ont été confrontés les futurs enseignants de FLE est celui de la correction des énoncés produits : c'est à cette dimension évaluative de la communication médiatisée, qui constitue une forme d'aide (humaine) à l'apprentissage, que s'intéresse cet article. La question sous-jacente est celle de la spécificité d'une relation à la fois instrumentée, en mode asynchrone et entièrement à distance quant à ce problème de l'évaluation des productions langagières.*

- 1. Cadre théorique, démarche et contexte de l'étude
- 2. Attitudes et choix des étudiants de FLE concernant la correction
- 3. Techniques et outils utilisés
- 4. Conclusion générale
- Références
- Annexes

Dans le cadre du projet *Le français en première ligne*[1], des étudiants en master 2 professionnel FLE (Français Langue Étrangère) ont été amenés à encadrer à distance des apprenants de français espagnols. Cet encadrement a consisté à concevoir des tâches, à accompagner la réalisation de ces tâches à travers des plateformes de formation en ligne et plus largement à communiquer avec les étudiants distants. Les tâches demandant le plus souvent une production ouverte, tantôt écrite, tantôt orale, l'un des problèmes auxquels ont été confrontés les futurs enseignants de FLE est celui de l'évaluation et de la correction des énoncés produits : c'est à cette dimension métalinguistique de la formation en ligne en langue étrangère, question encore peu souvent abordée, que s'intéressera cet article. Nous considérons que les nombreux *feed-back* fournis par les étudiants de FLE constituent une forme d'aide humaine à l'apprentissage et c'est en tant que tels que nous les analyserons. La question sous-jacente est celle de la spécificité d'une relation pédagogique *via* Internet en mode asynchrone quant au problème des pratiques correctives.

On présentera tout d'abord le cadre théorique ainsi que le contexte de l'étude. Puis on s'intéressera, à partir de l'analyse des échanges en ligne et des rapports réflexifs des étudiants de FLE, aux choix opérés en ce qui concerne la question de l'évaluation des productions. Enfin, on s'interrogera sur les spécificités sémio-pragmatiques ([Peraya00] ; [Mangenot04]) des pratiques correctives dans les plateformes de formation en ligne, utilisées selon un mode exclusivement asynchrone.

1. Cadre théorique, démarche et contexte de l'étude

Globalement, cette étude constitue une analyse exploratoire et qualitative d'échanges en ligne dans le cadre de l'apprentissage des langues. Dejean-Thircuir & Mangenot [DejeanMangenot06a] distinguent trois domaines de référence pour ce champ d'études : l'analyse des interactions en classe de langue, la communication médiatisée par ordinateur (CMO) et l'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur (Acao). Précisons encore que la finalité de notre analyse est d'ordre praxéologique : il s'agit, comme ont pu le faire d'autres auteurs comme Lamy & Goodfellow ([LamyGoodfellow98] ; [LamyGoodfellow99]) ; Chanier *et al*. [ChanierEtal06] etc., de repérer certaines spécificités du tutorat en ligne afin d'aider à la formation d'enseignants capables de suivre des apprenants à distance *via* Internet.

1.1. Les activités centrées sur le code en classe de langue

La plupart des auteurs s'accordent aujourd'hui pour distinguer évaluation initiale ou diagnostique, réalisée au début d'un acte d'enseignement/apprentissage, évaluation formative, à réaliser au cours du processus d'apprentissage pour procéder aux réajustements nécessaires, et évaluation sommative, en fin de parcours. Seule l'évaluation formative nous intéressera ici, dans la mesure où les étudiants de FLE n'ont eu aucun rôle à jouer ni dans la constitution des groupes qu'ils ont encadrés, ni dans l'évaluation sommative des apprenants étrangers à l'issue du semestre.

Un consensus existe également en ce qui concerne le "contrat didactique" en situation d'interaction exolingue (natif / non natif) : "*si la situation est régie par un contrat didactique, explicite ou non, le natif peut, et même doit, transmettre ses connaissances linguistiques*" ([Matthey03] : 63) ; l'existence de ce contrat permet l'hétérocorrection sans risque de perte de face pour les non natifs, même dans des situations moins formelles que la classe de langue. On observe alors des "séquences latérales" portant sur le respect des normes linguistiques [Bigot03]. Ces séquences sont de trois types (Dausendschön-Gay et Krafft, 1994, cités par Bigot [Bigot03] : "*la leçon de grammaire, les corrections, les activités d'offres et de prises*". En ce qui concerne la classe de langue,

> *les différents travaux sur le discours didactique ont permis de caractériser les discours qui se tiennent à propos et autour de la langue quand il s'agit de la transmettre : le code est au centre de la communication didactique et la dimension métalinguistique est avérée.* ([Cicurel05] : 181)

Reste à savoir si, dans la situation d'échanges en ligne qui nous intéresse ici, les étudiants français de FLE se considéraient comme enseignants à part entière ou bien plutôt comme experts de la langue, certes, mais dans un rapport plus ou moins symétrique avec les Espagnols, du fait de la proximité en termes d'âge et de statut étudiant.

Une dernière question importante que se pose la didactique des langues est celle du dosage et de l'articulation entre les interactions communicatives, centrées sur le sens, et les interactions métalinguistiques, centrées sur le code. Comme le dit Matthey ([Matthey03] : 59), "*l'asymétrie constitutive de la conversation exolingue entraîne de fait un phénomène de bifocalisation, sur le code et sur le contenu [...]*". Le modèle d'enseignement/apprentissage de la langue privilégié dans le projet *Le français en (première) ligne* est en accord avec le *Cadre commun européen de référence pour les langues* [ConseildelEurope01], qui donne la priorité à la communication mais sans exclure des activités portant sur la forme :

> *Les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable [...]. Les activités de ce type peuvent avoir pour complément des tâches intermédiaires "méta-communicatives" telles que les échanges autour de la mise en œuvre de la tâche et la langue utilisée pour la mener à bien. [...]*

Dans le plan général présidant au choix des activités et à leur organisation, il faut maintenir constamment l'équilibre toujours instable entre forme et fond, aisance et correction... (Chapitre 7, § 7.1).

1.2. La prise en compte des spécificités des outils : CMO et Acao

On ne fera pas ici une revue séparée des domaines CMO et Acao, bien que les finalités de ces deux champs de recherche soient bien distinctes : pour la première, décrire les nouveaux discours nés de l'utilisation des outils électroniques, pour le second instrumenter au mieux les apprentissages collectifs. D'une part, de nombreux didacticiens des langues américains se rangent plutôt sous la bannière de la "communication pédagogique médiatisée par ordinateur" (cf. [Kern06], pour une revue en français), d'autre part une interrogation est commune aux deux champs, et c'est aussi la nôtre ici : quelle influence les technologies numériques ont-elles sur les interactions et, en retour, quelle est la marge d'appropriation de ces technologies par les utilisateurs ? O'Rourke ([ORourke05] : 435), l'auteur d'un des rares articles portant sur la correction en ligne, formule cela ainsi, en utilisant la notion d'*affordances dynamiques* :

> *CMC environments are themselves artifacts, which therefore ought not to be seen as nonnegotiable objects with direct and predictable effects on user behavior. Rather, their features are exploited, and often subverted, by users making active, strategic choices.*
> *In ecological terms, the properties of the technology stand in a dialogic relation to the activities of users, giving rise to dynamic affordances.*

Marcoccia, dans le cadre de la CMO, s'est beaucoup penché sur les forums de discussion. Deux de ses observations sont pertinentes pour la présente étude. D'une part, il fait l'hypothèse, en s'appuyant sur l'analyse des binettes, que la CMO serait calquée sur la communication orale dont elle emprunterait certaines caractéristiques et simulerait celles qu'elle ne peut reproduire [Marcoccia00]. Il insiste d'autre part, dans une perspective goffmanienne, sur la dimension "publique" ("lisible par tous") des échanges sur forum, dimension pouvant engendrer des problèmes de "faces" [Marcoccia98]. On verra plus loin que les étudiants de FLE se préoccupent de ces questions de faces quand ils corrigent en ligne, et qu'ils font également un grand usage des binettes. Mangenot ([Mangenot04] : 107-108), outre le caractère public des échanges par forums, en souligne trois autres spécificités sémio-pragmatiques, leur caractère écrit, asynchrone et structuré :

> *Deux caractéristiques particulièrement intéressantes : la souplesse chronologique qu'autorise le temps différé et la permanence de l'écrit qui fait du forum l'équivalent d'un texte en perpétuelle voie d'enrichissement. Cette permanence, liée à l'accessibilité, permet de parler à la fois d'extériorisation et de partage de la cognition [...].*
> *Enfin, la plupart des systèmes de type forum structurent les interactions par l'existence de "fils de discussion" (correspondant souvent à des thèmes) et par la possibilité de faire apparaître une intervention comme une réaction à une autre.*

Mais pour Marcoccia ([Marcoccia04] : 26), ces possibilités de structuration favorisent aussi les digressions : "*les discussions en ligne sont souvent désorganisées et confuses, à cause du développement fréquent de nombreux fils de discussion et de conversations parallèles*". On

verra en partie 3 comment tuteurs et étudiants évitent ce piège.

1.3. Interactions en ligne centrées sur le code : brève revue de la question

Concernant le sujet précis qui nous occupe ici, il n'existe encore que très peu de recherches. Lamy & Goodfellow [LamyGoodfellow98] et Lamy [Lamy01], partant du principe qu'un certain degré de réflexion sur la langue est favorable à l'apprentissage, montrent en quoi un forum permet à des apprenants de FLE avancés d'avoir des "conversations réflexives" au sujet du lexique. L'expression "conversation réflexive" désigne des interactions entre pairs comportant à la fois une dimension socio-affective et une dimension socio-cognitive. On notera d'une part que les tâches demandées étaient d'ordre réflexif (recherche lexicale sur Internet), d'autre part que les apprenants ont un niveau de français avancé. O'Rourke [ORourke05] et Sotillo [Sotillo05] se sont intéressés aux activités correctives lors d'échanges synchrones, dans le premier cas dans le cadre de tandems, dans le second dans le cadre d'échanges entre des natifs (ou presque natifs) et de non-natifs. Le premier auteur constate que les interactants, ne pouvant se reposer que sur le matériau verbal écrit, privilégient les marques directes de signalement des erreurs ou incompréhensions, si l'on compare avec des situations en face à face où les signalements indirects sont beaucoup plus nombreux. Deux caractéristiques importantes différencient cependant le dispositif décrit par rapport au nôtre : d'une part, les apprenants à l'intérieur des dyades sont dans une position symétrique les uns par rapport aux autres, chacun désirant progresser dans la langue de l'autre et personne n'étant formé à l'enseignement ; d'autre part, le mode synchrone favorise une négociation du sens plus rapide et plus interactive que le mode asynchrone.

Les interactants décrits par Sotillo [Sotillo05] pour leur part, présentent la même asymétrie que ceux du Français en (première) ligne : il s'agit d'étudiants se formant à l'enseignement de l'anglais langue étrangère (locuteurs natifs ou presque natifs) qui communiquent – par dyades - avec des apprenants de niveau *high-intermediate*, par le biais d'un logiciel multimodal de messagerie instantanée ; la communication a lieu à partir de tâches précises de type résolution de problème. Plusieurs résultats méritent d'être cités et pourront être comparés à nos données : tout d'abord, sur 159 erreurs commises, seules 65 ont débouché sur des épisodes de correction d'erreurs (ECE) ; ensuite, contrairement à l'étude précédente, la majorité des ECE sont de nature indirecte (reformulation, demande de confirmation ou d'éclaircissement) ; elles portent le plus souvent sur des questions de vocabulaire, puis de grammaire (rien n'est signalé concernant la prononciation) ; enfin, le résultat le plus positif est que les apprenants, dans la moitié des cas d'ECE, réagissent à ces signalements et réussissent, dans 75 % des cas, à incorporer la correction apportée à leur propre production (ce que Sotillo appelle *successful uptake*, ([Sotillo05] : 487). Selon nous, cet article montre ainsi les points forts et les points faibles du synchrone : d'un côté, une meilleure interactivité, due à l'immédiateté, qui rend plus facile - et peut-être plus naturelle - la négociation du sens et la prise en compte des signalements, de l'autre une pression temporelle qui ne permet ni correction exhaustive, ni surtout une sélection des points les plus importants à corriger.

Bien que leur thématique ne porte pas sur la correction, on peut encore signaler, pour terminer

cette revue, les études de Lamy [Lamy06] et de Jeannot *et al*. [JeannotEtal06] qui montrent comment, dans un environnement audio-graphique synchrone, certaines séquences latérales peuvent se dérouler *via* le clavardage, sans perturber le mode dominant, qui reste l'oral. Cette multicanalité offre sans doute des perspectives intéressantes pour l'apprentissage des langues à distance. Mais il faut rappeler que le mode synchrone nécessite que tous les participants se connectent simultanément, ce qui enlève de la flexibilité à la formation à distance. Nous n'avons trouvé aucun article consacré à des interactions centrées sur le code utilisant la technologie du forum de discussion et impliquant des apprenants de niveau débutant ou même intermédiaire. De manière générale, les chercheurs anglo-saxons semblent privilégier les dispositifs synchrones.

1.4. Démarche méthodologique et questions de recherche

Nous disposons de nombreuses données concernant l'année 2005-2006, notamment grâce à un étudiant en master recherche, Salam [Salam06], qui a procédé à des entretiens semi-directifs (désormais ESD) auprès des étudiants de FLE (quatre entretiens concernant les tuteurs du public espagnol). Les étudiants de FLE devaient par ailleurs, pour valider leur unité d'enseignement, rendre une synthèse réflexive (désormais SR) de 4 à 5 pages un mois après la fin[2]du tutorat2 : nous disposons donc de 10 synthèses concernant les tuteurs ayant travaillé avec l'Espagne. Nous avons retenu les extraits de ces SR et certains extraits des ESD qui traitent de la question de la correction et nous les fournissons en annexes ; ces extraits permettent de repérer les étudiants, à qui l'on a attribué un code constitué du nom de leur groupe (A à E) suivi d'un chiffre 1 ou 2, les tuteurs ayant tous travaillé par dyades (ainsi SR-D2 signifie "synthèse réflexive du second tuteur du groupe D", les minuscules a, b, c ayant été ajoutées pour permettre le renvoi à des extraits spécifiques). On notera que les données retenues correspondent aux trois types identifiés par Van der Maren [VanderMaren96] qui en préconise la triangulation : des données invoquées (interactions en ligne), des données suscitées (SR) et des données provoquées (ESD).

Le traitement des données a consisté à examiner de près les SR et ESD, en les découpant en unités de sens relatives aux problèmes de correction[3], et à croiser les dires des tuteurs avec les interactions s'étant réellement produites. Une grande concordance ayant été constatée (les tuteurs disent bien ce qu'ils font, ce qui est sans doute explicable par leur formation didactique), nous avons décidé de nous servir des interactions en ligne essentiellement pour illustrer les pratiques tutorales ; une analyse systématique de ces interactions se serait révélée trop complexe, la plupart des messages (au nombre de 300 en provenance des seuls tuteurs, à peu près autant en provenance des apprenants) combinant diverses fonctions (cf. *infra*) à des degrés très divers.

Nous avons enfin jugé nécessaire de fournir une description approfondie du contexte (cf. § 1.5 et 2.1). Cet article tentera de répondre aux deux questions suivantes.

- Comment se négocient les questions liées au code linguistique dans une situation d'interaction exolingue à distance - en mode asynchrone - mettant en relation des enseignants en formation et des apprenants de niveau faux-débutant ?

- Comment les tuteurs s'approprient-ils les propriétés des outils pour combiner les interactions communicatives et les *feed-back* centrés sur le code ?

1.5. Contexte institutionnel : le projet *Le français en première ligne*

1.5.1. Brève description du projet

L'idée fondatrice du projet consiste à faire communiquer en ligne des étudiants en master de FLE en France (désormais "étudiants de FLE") avec des étudiants distants fréquentant des cours de français à l'université, en général à un niveau licence, le français étant pour eux une matière parmi d'autres (désormais "apprenants étrangers"). À la différence de la plupart des projets de télécollaboration, les deux publics en contact n'ont pas le même statut, ni les mêmes objectifs. Pour les étudiants de FLE, le but est d'une part d'avoir une occasion de pratiquer l'enseignement parallèlement aux cours plus théoriques qu'ils suivent à l'université, d'autre part de se former à l'utilisation des Tice (Technologies de l'information et la communication pour l'enseignement). Pour les apprenants étrangers, il s'agit de leur permettre un contact avec des natifs (ou quasi natifs) de la langue qu'ils apprennent ; ce contact a pour but de leur faire pratiquer la langue dans une situation plus authentique que celle de la classe, en leur fournissant, par le truchement des étudiants de FLE, un accès aux réalités francophones d'aujourd'hui. Il est important de noter encore que les deux publics participent au projet dans le cadre de cours universitaires dûment encadrés et évalués et que les enseignants de ces cours sont en contact permanent.

Pour susciter les échanges en ligne, on a adopté une approche fondée sur les tâches (voir [LouveauMangenot06]) : les étudiants de FLE conçoivent des tâches communicatives ouvertes, appuyées sur des sites Internet non pédagogiques ou bien sur des documents multimédias qu'ils réalisent eux-mêmes (par exemple, des micro-trottoirs), puis ils assurent le suivi par Internet de ces tâches, à travers une plateforme ou un collecticiel ; c'est dans le cadre du suivi que peuvent intervenir des "séquences latérales" centrées sur le code. Les échanges en ligne se déroulent pour la plupart en mode asynchrone (beaucoup moins contraignant) et au sein de petits groupes d'apprenants encadrés par deux tuteurs ; l'outil de communication de très loin le plus utilisé est le forum, chaque groupe ayant son espace, qu'il peut structurer librement, néanmoins accessible aux autres apprenants et étudiants.

1.5.2. L'année 2005-2006

En 2005-2006, les étudiants de FLE, au nombre de 18, ont dû choisir de collaborer avec l'Espagne (université de Leon, 20 étudiants, de niveau faux-débutant) ou avec les États-Unis (North Virginia Community College). Cinq dyades ont choisi l'Espagne : nous ne nous intéressons ici qu'à cette composante du projet. Une des dyades (B) est composée d'enseignantes expérimentées (dont une de nationalité tchèque) ; un membre de la dyade E (le seul de sexe masculin) a enseigné deux ans en Amérique latine ; les autres étudiantes proviennent de la première année de master FLE et ont pour seule expérience un ou deux stage(s) d'enseignement ; la dyade D comporte une autre étudiante non native (Afrique du Sud). Globalement, les étudiants de FLE avaient quatre heures de cours par semaine avec leur enseignant, deux heures de travaux dirigés en salle informatique, durant lesquelles ils

réalisaient leurs tâches et assuraient le tutorat, deux heures d'apports théoriques et discussion sur la question de la formation en ligne ; on notera que les étudiants estiment avoir passé en moyenne quatre autres heures par semaine sur le projet, non compris la rédaction de leurs évaluations.

Les étudiants de FLE effectuant leur tutorat dans le cadre d'une unité d'enseignement ayant un poids important dans leur semestre (9 sur 30 crédits ECTS), on peut considérer que leur marge de manœuvre était cadrée par les consignes données par l'enseignant français et par les attentes explicites de celui-ci. Les consignes leur demandaient de préparer une ou plusieurs tâche(s) par semaine (cf. *supra*), en suivant la progression du manuel utilisé en Espagne, l'idée étant que les Espagnols passent deux heures maximum à la réalisation de ces tâches, puis d'assurer le suivi en ligne. On notera que l'enseignant français avait fait le choix de ne pas noter la qualité des tâches conçues ou la manière dont le suivi avait été exercé, considérant que ces pratiques étaient trop nouvelles et trop dépendantes des apprenants étrangers pour pouvoir faire l'objet d'une évaluation objective ; la note de l'UE reposait donc d'une part sur une analyse d'échanges ayant eu lieu lors d'une des années précédentes, à réaliser par groupes de deux, d'autre part sur une synthèse réflexive (cf. *supra*).

Les étudiants espagnols étaient pratiquement tous en première année d'université et étudiaient majoritairement l'anglais comme matière principale. Ils avaient pour la plupart autour de 18 ans. Leur caractérisation en débutants ou faux-débutants est liée au fait que la majorité d'entre eux avaient eu un enseignement de français, pas forcément régulier, au secondaire ; mais ils avaient choisi de s'inscrire à un cours de niveau débutant, utilisant la méthode *Taxi ! 1* [CapelleMenand03]. Ils étaient volontaires pour participer au projet, ce qui impliquait pour eux que 2 sur les 5 heures hebdomadaires que comportaient leurs cours de français soient consacrées aux échanges avec les étudiants de FLE ; ces deux heures se déroulaient dans une salle informatique connectée à Internet, en présence de leur enseignant (désormais nommé "professeur espagnol", ou *PE*). Ils ont formé librement des groupes de quatre, chaque groupe étant donc encadré par une dyade de tuteurs. Les échanges se sont déroulés de début octobre à fin décembre.

2. Attitudes et choix des étudiants de FLE concernant la correction

Dans cette partie, on montrera tout d'abord que les attentes des enseignants concernant la correction ont fait l'objet de négociations. On analysera ensuite le ressenti général des étudiants de FLE par rapport aux activités correctives, puis les choix pédagogiques effectués ; ces analyses s'appuieront sur des extraits des synthèses réflexives et des entretiens semi-directifs que nous croiserons avec les interactions pédagogiques en ligne.

2.1. Attentes divergentes des enseignants

L'activité corrective des étudiants français s'est exercée dans le cadre, plus ou moins contraignant, des consignes données par les enseignants français et espagnol, le contact avec ce dernier ayant lieu par l'intermédiaire d'un clavardage initial puis d'échanges réguliers dans

un forum spécifique. Certaines divergences, nécessitant des ajustements, sont apparues entre les deux parties.

L'enseignant français n'avait pas donné de directive précise concernant la dimension évaluative, sinon celle de faire attention à privilégier la dimension communicative des tâches et celle de ne pas décourager les apprenants par des remarques trop négatives ou des corrections trop pointilleuses. L'enseignant espagnol, de son côté, semblait attendre une correction plutôt systématique, comme en témoignent ses propos dans le forum (en réponse à une question de tuteur) :

> [...] Je ne pense pas que vous allez freiner *le dialogue par la correction et plus particulièrement la correction phonétique systématique* [...]
>
> Mais n'ayez pas peur de proposer des corrections (phonétiques, grammaticales, lexicales); ils ne vont pas se bloquer ou vexer pour cela. Nous devrons inventer l'art et la manière de le faire...

Extrait 1 - Extrait de message du PE sur le "forum des profs et des tuteurs".

Un autre message de l'enseignant espagnol, le 27 octobre, provoquera d'importants remous dans le groupe des étudiants de FLE[4], au point qu'une séance de cours entière sera consacrée à une discussion à ce sujet. Ce message critique les tâches créées, ne correspondant pas suffisamment à la leçon de *Taxi !* en cours, les documents audio proposés, trop difficiles, et les corrections jugées pas assez systématiques, tant pour l'écrit que pour la prononciation (pour laquelle le *PE* souhaiterait voir adopter sa méthode). Suite à ce message et à la discussion durant le cours, l'enseignant français a envoyé un courriel privé à l'enseignant espagnol, lui indiquant que de son côté, il avait plutôt encouragé les étudiants de FLE à faire preuve de créativité par rapport à *Taxi !*, à créer des documents audio plus réalistes que ceux que l'on trouve généralement dans les méthodes et à donner la priorité à la communication sur la correction. Ces divergences de conception didactique se sont finalement résolues sans problème par des compromis de part et d'autre, comme en témoigne la synthèse réflexive de B1 en Annexes (SR-B1-e). On peut tout de même se demander si les étudiants de FLE auraient consacré autant de temps aux activités correctives (cf. *infra*) si cet épisode n'avait pas eu lieu ; celui-ci a en tout cas eu le mérite de provoquer discussion et réflexion sur cette question.

2.2. Corriger en ligne : une activité complexe et chronophage

La plupart des étudiants disent s'être interrogés sur la question de la correction des erreurs (cf. SR-B1-a, SR-C2-a, SR-C2-b, SR-D1-b, SR-E1). Celle-ci était certes ressentie comme incontournable (ESD-A1-a, b), mais à la fois compliquée à mettre en œuvre et dévoreuse de temps. La complexité de la correction à distance provient à la fois de la moindre interactivité par rapport au présentiel (ESD-E2-a, b) et du fait d'avoir à corriger des enregistrements sonores, activité totalement inédite pour tous les tuteurs (SR-C2-e, ESD-C1-d). Dans les ESD (extraits non fournis ici), les étudiants français disent avoir passé au moins autant de temps, si ce n'est plus, à corriger qu'à concevoir les tâches, ce qui est confirmé dans (SR-D1-a). La

dimension chronophage (évoquée dans SR-C2-d et ESD-C1-d) a donc amené certains à s'organiser de manière plus efficace (SR-C2-d, SR-D2-a), en établissant des règles avec les apprenants (SR-D1a), en se répartissant les apprenants ou les tâches à corriger (ESD-E1-a) ou en renonçant à corriger systématiquement (ESD-C1-c).

En dehors des règles énoncées par le groupe D, qui ne concernent que le rythme des échanges, on notera qu'aucun "contrat" explicite n'est établi par les tuteurs avec leurs apprenants concernant la correction : le contexte présenté en 2.1, ajouté au contrat implicite lié à toute situation d'interaction exolingue, suffisaient-ils ? ou bien le niveau annoncé comme faux-débutant des apprenants laissait-il attendre des productions suffisamment peu abondantes pour permettre une correction plus ou moins systématique ? Les SR ou ESD ne permettent pas de répondre à ces questions. On peut par contraste évoquer le cas d'une dyade travaillant avec les États-Unis qui, lors d'un des premiers messages, a expliqué de manière très précise les règles du jeu quant à l'évaluation des productions.

Concernant les réactions des étudiants espagnols, une des frustrations exprimées par de nombreux tuteurs concerne le manque de retours de leur part en ce qui concerne les corrections et autres aides fournies ; en outre, quand les erreurs sont simplement signalées et que l'apprenant doit les corriger, ce dernier ne le fait presque jamais (l'examen des interactions confirme ce qui est écrit dans SR-A1, SR-A2-a, ESD-E2-a, b). Quatre apprenants se sont néanmoins exprimés spontanément sur la question de la correction de leurs productions. Un apprenant du groupe B et une apprenante du groupe C terminent leur message ainsi :

Je me l'attends respondais bientôt et vous corrigez mes erreurs, Merci. [21/10]
J'attend votre rèponse avec des corrections!! *Prénom.* PS : je crois que je suis terrible avec les verbes. » [11/11]

Extrait 2 - Extraits de deux messages d'étudiants espagnols (groupe B et C).

Une autre (groupe C) réagit à une correction : « Bonjour, merci pour le correction, c'est tres bon pour moi =) [21/10] ». Dans le groupe C, l'échange suivant a lieu :

Bonjour,merci pour votres corrections.Je ne rappelle presque rien de français.Il y a beaucoup de temps que ne parle pas français et m'il s'avère très difficile de le comprende de nouveau.Pardonner si je suis un peu maladroit en écrivant ou en parlant en français. Merci pour votre patience et aide. Au revoir
Bonjour ! Ne t'inquiète pas S., c'est normal de faire des petites erreurs! Bon courage à toi! C1 & C2.

Extrait 3 - Échange dans le groupe C.

Par contre, dans l'ensemble du corpus, aucun apprenant ne pose de question d'ordre métalinguistique aux tuteurs : est-ce dû à la présence de leur enseignant dans la salle où ils travaillent, capable de répondre immédiatement alors que le forum implique toujours un délai ? On peut faire l'hypothèse que la communication asynchrone a eu un impact sur l'absence d'échanges métalinguistiques interactifs, les questions qu'un apprenant faux-débutant se pose lors d'une production ayant besoin d'une réponse immédiate.

Pour terminer sur la manière dont les tuteurs ont vécu les corrections, on signalera deux extraits de SR dans lesquels les intéressés soulignent de manière très pertinente le lien entre leur travail de conception de tâches et leur travail de correction : SR-C2-a et SR-E2.

2.3. Les choix pédagogiques effectués

2.3.1. Centration sur le sens ou sur la forme ?

Une première question sur laquelle les étudiants ne sont pas unanimes est celle de l'exhaustivité de la correction, comme la pose SR-D1-e. Une tutrice aurait plutôt tendance à vouloir être exhaustive (ESD-C1-b), tandis que la plupart estiment qu'il ne faut pas tout corriger ; dans ce dernier cas, les raisons et les critères de sélection sont multiples : ne pas décourager (SR-D1-e), distinguer les productions qui résultent des tâches et celles qui ont un caractère communicatif (SR-B1-d et e, SR-D1-e, ESD-C1-c), ne corriger que ce qui gêne l'intercompréhension (SR-D1-c, ESD-E1-b), privilégier la communication (SR-B1-e), ne pas passer trop de temps sur les corrections (ESD-C1-b). Un seul groupe (C) est réellement parvenu à avoir des échanges non liés aux tâches (sur les goûts musicaux), dans deux fils de discussion d'un forum *ad hoc*, intitulé "la vie du groupe" : quatre messages d'apprenantes (sur cinq) n'y font l'objet d'aucune correction (voir l'exemple ci-dessous).

> Salut! nous sommes Maria et Mónica .Nous envoyons un example de notre musique preferée!
>
> Excuse notre françcais.Merci
>
> A bientôt [lien Internet vers un morceau musical]

Extrait 4 - Message non corrigé (Groupe C).

Concernant la manière de corriger, on reviendra sur les outils et fonctionnalités utilisés dans la troisième partie, mais on relèvera ici le souhait de ne pas être scolaire (SR-B1-b) et celui de ne pas être trop négatif (SR-B1-b, SR-D1-e). On notera surtout qu'un certain nombre de tuteurs ont tenté – à l'écrit - une pratique courante en présentiel à l'oral, l'hétéroreformulation (expliquée par SR-B1-b et SR-B2), qui peut contribuer à donner un caractère moins stigmatisant à l'erreur :

nous avons montagnes et riviéres. león a cent cinquante mil personnes. nous avon traditionel musiques. nous gastronomie est fromage du vache et mouton, et nous avons bons vins. le mieux vin est "Prieto picudo"
Merci Oscar! C'est bien! Il y a donc aussi des montagnes et des rivières dans votre région. Aimes-tu la montagne? Tu fais du ski? Grenoble a 250 mille habitants. Nos spécialités gastronomiques sont aussi le fromage de vache et de chèvre. Votre meilleur vin - Prieto Picudo - c'est du rouge ou du blanc? On aime bien le vin, nous! Si tu veux, tu peux enregistrer tes réponses aussi. On aime bien vous entendre!

Extrait 5 - Exemple d'hétéroreformulation corrective (groupe B).

Les soulignements ont sans doute dans l'exemple ci-dessus la même valeur qu'un changement de ton à l'oral... mais ils ont de plus le mérite de la permanence. L'écrit permet en outre de mêler des segments reformulés à des questions et à un apport d'informations nouvelles (sur Grenoble).

Une pratique également assez courante (visible déjà dans l'exemple précédent) consiste à rédiger des messages combinant correction et communication, mêlant ainsi deux fonctions bien différentes, comme cela a souvent été observé dans les interactions en classe de langue ([Kramsch84] ; [Cicurel05]). L'exemple suivant est un extrait de fichier attaché (format .DOC) posté sur le forum du groupe A en correction d'une tâche consistant à parler d'un film à partir d'une affiche (les questions initiales sont en noir, les réponses de l'apprenante en rouge foncé et les *feed-back* de la tutrice en bleu - mis en gras par nous-mêmes - pour les commentaires et en vert pour la fourniture de la forme correcte) :

Sur le film - Regardez l'affiche du film *Elisa* : [*fournie sous forme d'image*]

1. D'après vous, de quoi parle ce film ?je crois que le film parle de la vie d'une femme.

2. Qui sont les personnages principaux ? ELISA **oui** et Gerard Depardieu **c'est un ACTEUR et pas un personnage.**

3. Pensez-vous qu'il y a une histoire d'amour dans ce film ? oui, bien sure / **sûr !**

4. Comment se finit l'histoire ? je ne sais pas, mais je crois que pas très bien. **Pourquoi ?...;-)**

5. Avez-vous envie de le voir ? OUI¡¡¡ Je crois qu'elle / **il** est très très bien. **Effectivement, selon**

6. **moi au moins...**

[...]

1. Aimez-vous regarder des films ? OUI, BEAUCOUP. C'est un des mes hobbies. **Super ! moi aussi !**

2. Vous préférez lire un bon livre ou voir un bon film ? Je ne peux pas choisir parce que j'aime BEAUCOUP les deux choses¡¡ ***lo mismo para mì***

3. Citez des titres de films qui vous ont marqués... AMÉLIE **il est vraiment très bien !**

4. Quels réalisateurs préférez-vous ? ça m'est égal, je n'ai pas un réalisateur préféré.

5. Pour plus de renseignements sur l'actualité du cinéma, allez voir le site www.festival-cannes.com **Qu'est-ce que tu as pensé du site ?**

Extrait 6 - *Feed-back* tutoral avec mélange de fonctions langagières (groupe A).

On note les diverses fonctions des commentaires en bleu : évaluations de réponses, questions ouvertes (mi-scolaires, mi-personnelles), validation, avis personnels affectivisés (emploi de l'exclamation, de superlatifs et surtout de l'espagnol). La tutrice souhaite visiblement engager un contact plus affectif à travers ce message ; et l'on constate que l'écrit permet ce "mélange des genres", de manière peut-être moins confuse que l'oral, du fait de sa permanence (on dispose de tout son temps pour lire) et de sa structuration dans l'espace. Dans l'exemple suivant, la partie corrective est encadrée par deux parties plus communicatives : peut-on effectuer un rapprochement avec les "séquences latérales" (cf. *supra*) à l'oral ?

Bonjour Aida,

Merci pour ta bonne présentation, on te connaît un peu mieux maintenant !

Voici le corrigé de ton écrit :grammaticalement correct mais ne se dit pas formulation correcte

" Salut!!!

Je m'appelle Aida Bardal. Je (suis une fille) viens / suis de Leon / j'habite à Leon, en Espagne. J'ai 18 ans et j'aime la musique, le cinéma et le théâtre aussi. Au revoire!!!!"

Quelle musique aimes-tu ? Donne-nous des noms de chanteurs ou groupes que tu écoutes !
Tu aimes le théâtre : est-ce que tu le pratiques ?
Dis-nous aussi les films ou réalisateurs que tu aimes bien.

C1 et C2 !

Extrait 7 - *Feed-back* tutoral avec fonctions langagières alternées (groupe C).

Il arrive également (Extrait 8) qu'un commentaire évaluatif soit combiné avec une vérification et avec une suggestion de production (les phrases 2 et 3 peuvent être considérées comme des consignes, au sens large ; on notera que chaque phrase est écrite d'une couleur différente) :

Bravo Dani pour ton exercice, tout est juste ; l'as-tu trouvé difficile ou non? connaissais-tu les mots?

Avez-vous écouté notre chanson "chanson B1 + B2" dans fichier "son groupe B" ?

Vous pouvez, vous aussi, improviser un couplet et vous enregistrer avec Oscar, David et Jesus.

A bientôt B1 et B2

Extrait 8 - *Feed-back* tutoral suivi de consignes.

Pour résumer, communication, correction et parfois consignes s'entremêlent souvent dans les messages des tuteurs. Les tentatives de certaines dyades de mieux isoler les corrections dans un forum spécialisé (groupes A, "Questions diverses" et E, "SUIVI") ou bien dans un fil de discussion (groupe A, tâche "Bienvenue à l'université", fil "Corrections") ne sont guère couronnées de succès : soit les apprenants ne placent aucun message dans ces espaces, ce qui laisse les tuteurs dans le doute quant à la prise en compte des *feed-back* (cf. *supra*), soit, dans le cas du fil de discussion, une apprenante vient y placer un message communicatif sans aucun lien avec les *feed-back*, message qui, du coup, ne reçoit aucune réaction. Une tentative d'explication sémio-pragmatique sera fournie dans la partie suivante. Mais l'impression générale est que les tuteurs utilisent les différents moyens technologiques à leur disposition pour mener une communication pédagogique qui, finalement, n'est pas sans ressemblance avec certaines pratiques de classe ; ce qui irait dans le sens de l'affirmation de Marcoccia [Marcoccia00] déjà citée. Le désir de maintenir le contact, qui n'existe, rappelons-le, qu'à travers ces échanges par forum, est manifeste dans presque tous les messages évaluatifs, ne

serait-ce que par les salutations et les binettes.

2.3.2. Explications métalinguistiques, commentaires métacognitifs

Les *feed-back* peuvent bien sûr comprendre des explications ou des conseils, en plus du signalement des erreurs. Là non plus, les tuteurs ne sont pas unanimes. On constate tout d'abord une contradiction à l'intérieur d'une des dyades : la tutrice E1 dit ne pas avoir donné de règles (ESD-E1-e), alors que E2 fournit tout de même de petites explications d'ordre métalinguistique (ex : "Nous aimerions (conditionnel)" ; "Mes frères **ont** 11ans (avons est la forme du "nous".)" ; "**J'**étudie (devant une voyelle, le "e"disparaît à l'écrit et à l'oral)". Ce type d'explication brève est d'ailleurs courant chez tous les tuteurs : il présente l'avantage de fournir une explication directement liée à une production. Dans SR-D1-d, la tutrice mentionne les anglicismes, qui donnent lieu à des messages spécifiques :

> Salut!
>
> Fais attention Patricia :
>
> "Music" c'est en anglais. En français, on dit "musique".
>
> D1 & D2.

Extrait 9 - Signalement d'un anglicisme (groupe D).

Le groupe C a privilégié les corrigés collectifs (voir SR-C1-a), par fichier attaché, où les erreurs sont classées en fonction de catégories métalinguistiques :

> Merci pour vos travaux. Voici comment nous allons faire : nous faisons d'abord une liste des principaux points où vous avez fait des erreurs, et nous vous demandons ensuite de reprendre vos travaux et de les corriger vous-mêmes en fonction de nos remarques.
>
> Les déterminants : [...]
>
> L'accord des adjectifs qualificatifs : [...]
>
> Les prépositions de lieu : [...]
>
> Vocabulaire : [...]
>
> Quelques corrections orthographiques : [...]
>
> On attend vos fichiers corrigés ! Au travail !! ;-)

Extrait 10 - Corrigé collectif par fichier attaché, groupe C.

Certains *feed-back* ne portent pas sur des corrections précises mais proposent des commentaires plus généraux. Dans un premier cas, les tutrices signalent un problème de cohérence narrative par rapport à la manière dont un apprenant a réalisé la tâche demandée (imaginer un synopsis de film à partir de cinq photos – activité proposée sur un site non pédagogique) :

Bonjour Sergio, le but du jeu c'est d'écrire une petite histoire avec les photos et de l'enregistrer directement sur le site des cahiers du cinéma !

Tes photos sont intéressantes, mais il faut créer une relation entre elles.

Regarde les autres histoires en ligne pour avoir une idée si tu veux.

A la prochaine !

Extrait 11 - Commentaire sur la cohérence d'une production, groupe A.

Dans un autre cas, les tutrices (groupe C) réagissent en deux temps (extraits 12 et 13) à un enregistrement réalisé conjointement par trois apprenantes ; dans les deux messages, une appréciation globale du travail est fournie, très générale tout d'abord, puis plus précise 8 jours plus tard. Le second message est accompagné d'un enregistrement d'une des tutrices (cf. § 3).

Hello les filles,

Félicitations ! C'est *du bon boulot* * !!!

C'est sympa de vous entendre en groupe. De plus, c'est une bonne longueur d'enregistrement pour chacune, une bonne performance orale de votre part !

On vous transmet un commentaire enregistré sur cette activité la semaine prochaine (on a besoin d'une mise au point technique !!).
Encore bravo !!

Le duo

**familier* pour du bon travail

Extrait 12 - Première réaction à un enregistrement sonore, 3 jours après la production.

Comme vous le savez déjà, votre performance orale est très bonne dans l'ensemble, juste quelques petites corrections à apporter !!! BRAVO !

- Vous avez un bon rythme.
- La structure et le lexique sont bien choisis, sauf pour la dernière phrase qui n'est pas compréhensible.
- Attention à la cohérence des temps : vous commencez au présent donc vous utilisez le présent tout le long du texte dans ce cas-là (sauf "a failli" : c'est impossible de le formuler au présent)

[*suit une correction détaillée des erreurs, sur les plans phonétique et syntaxique*]

Extrait 13 - *Feed-back* par rapport à un enregistrement sonore (document attaché).

Concernant enfin la dimension métacognitive, on en a déjà vu un exemple dans l'extrait 8, sous la forme d'une demande amenant l'apprenant à se poser la question de la difficulté d'un

exercice ; les extraits 12 et 13 comportent également une telle dimension, à travers le signalement des réussites des apprenantes. Le tuteur E2 va encore plus loin dans cette dernière direction en créant, dans un forum spécifique "Suivi" (cf. *supra*), un fil intitulé "Succès en expression orale" ; dans ce fil, il a placé un tableau indiquant, pour les quatre apprenants du groupe, ce qu'ils sont capables de faire dans les domaines "Grammaire", "Prononciation", "Communicatif", "Structures lexicales" (dans "prononciation", il signale par exemple, les liaisons bien faites). De manière générale, tous les tuteurs s'efforcent d'être encourageants, en signalant les réussites avant - le cas échéant - d'indiquer les erreurs ou défauts dans les productions ; les binettes viennent également presque systématiquement "adoucir"[5] le propos.

3. Techniques et outils utilisés

On présentera dans cette partie l'usage que les étudiants et apprenants ont fait des outils technologiques. On partira de l'outil le plus utilisé, la fonctionnalité "forum" de la plateforme *Moodle*, avec ses spécificités sémio-pragmatiques. On continuera par des fonctionnalités externes à la plateforme, comme le traitement de texte, le son ou la vidéo. On terminera par une réflexion sur un type d'outil que l'on aurait pu s'attendre à voir utilisé par les étudiants, mais qui ne l'a pas été, les générateurs d'exercices.

3.1. Affordances[6] du forum

L'outil "forum" de *Moodle* comporte un triple niveau de structuration. Tout d'abord, l'on peut créer autant de forums que l'on souhaite en leur donnant un nom spécifique et en les plaçant dans tel ou tel espace de la page d'entrée (la fonction "Thèmes" de *Moodle* a été utilisée pour créer un espace distinct pour chacun des cinq groupes, voir figure 1) ; il faut toutefois être connecté en tant qu'administrateur pour créer un nouveau forum, ce qui n'était pas le cas des étudiants de FLE ; ceux-ci devaient donc s'adresser à l'enseignant français, qui possédait ce statut, chaque fois qu'ils voulaient créer un nouveau forum. Ensuite, une fois "entrés" dans un forum, étudiants de FLE et apprenants espagnols disposaient du même droit à ouvrir des "sujets de discussion" par la rédaction d'un message ; la liste des fils existants apparaît quand on "entre" dans un forum (voir figure 2). Enfin, à l'intérieur d'un fil de discussion, on ne peut que répondre à un message déjà présent, qu'il s'agisse du message initial ou d'un autre, et cette contribution apparaît alors sous le message auquel elle répond, en retrait. Tous les messages sont datés et identifiés automatiquement et disposent d'un titre ; s'il s'agit d'une réponse à un autre message, le titre par défaut (que l'on peut modifier) est "re : message initial". Il est possible d'attacher un fichier (et un seul) à tout message.

L'enseignant français avait suggéré de créer un forum pour chaque nouvelle tâche. Il est cependant arrivé qu'un forum contienne deux tâches, à réaliser durant la même période (la logique chronologique prévalant alors), et que des forums non liés à des tâches soient créés (cf. *supra*). Au total, 50 forums ont été créés par les cinq groupes, mais le travail à un moment donné se déroulait en général dans un seul, au maximum deux, forum(s) par groupe. On a déjà mentionné certains forums non liés à des tâches, ceux-ci étant destinés soit à des échanges

conviviaux, soit à des questions de correction ; le seul ayant connu une certaine fréquentation est le forum "la vie du groupe" (C, 24 messages).

Si l'on revient maintenant à la question de la correction – ou plus généralement du *feed-back*, la structure générale observée dans tous les forums dédiés aux tâches est de type ternaire (cf. [Kramsch84]) : les étudiants de FLE commencent par énoncer les consignes de la tâche, en fournissant la plupart du temps des documents attachés servant de support (enregistrements, photos, documents comportant texte et images) ; les apprenants espagnols répondent à ces consignes, le plus souvent dans le même fil de discussion, parfois en en ouvrant un autre ; les étudiants de FLE réagissent aux productions des Espagnols, parfois dans un fil dédié aux corrections (comme c'est le cas figure 2). On observe une très nette tendance dans tous les groupes, au fil du semestre, à créer de moins en moins de fils de discussion, les derniers forums-tâche n'en comportant plus qu'un seul dans trois cas sur cinq ; cela a pour effet de concentrer les échanges sur un espace commun et unique (rappelons que toutes les contributions sont publiques), avec la contrepartie que les différentes dimensions de cette communication s'entremêlent plus (cf. *supra*). Nous risquerons ici une hypothèse quant à ce phénomène : le désir de maintenir le lien social aurait conduit les étudiants de FLE comme les apprenants espagnols à ne pas éparpiller les espaces d'échanges sur la plateforme, cet éparpillement [Marcoccia98] présentant d'une part le risque qu'un message passe inaperçu ou soit moins lu et conduisant d'autre part à un sentiment de groupe moins fort. Si cette hypothèse, qu'il conviendrait de vérifier une autre année, se révélait exacte, on pourrait en conclure que les facilités offertes par la plateforme en termes de structuration, si elles sont certainement utiles au plan cognitif, par exemple en séparant mieux les messages correctifs des messages sociaux, peuvent se révéler contre-productives en termes socio-affectifs. N'est-il pas au fond rassurant de retrouver, dans un échange entièrement instrumenté, des caractéristiques rappelant la classe de langue présentielle, notamment la constante imbrication des niveaux socio-affectif, cognitif et métalinguistique ?

Figure 1 - L'espace du groupe D (les noms ont été modifiés).

Figure 2 - Les sujets de discussion à l'entrée dans un forum.

Une autre caractéristique technologique ayant sans doute aussi des retentissements sur la dimension socio-affective des échanges est la faculté d'utiliser ou non des fichiers attachés pour fournir les *feed-back* correctifs. Bien sûr, certains *feed-back* nécessitant un enregistrement sonore ou des fonctions avancées de traitement de texte passent obligatoirement par la technologie du fichier attaché (analysée plus loin) ; mais en dehors de ce cas de figure, les étudiants de FLE disposaient bien de cette double possibilité, qui avait fait l'objet d'une discussion en cours : l'enseignant français avait suggéré qu'une correction individuelle par fichier attaché était un peu moins "publique", donc un peu moins menaçante pour la face de l'apprenant, qu'une correction visible immédiatement, dès l'entrée dans le fil de discussion, et que si l'on ne voulait prendre aucun risque, on avait également la possibilité du courriel individuel. Une dyade travaillant avec les Américains avait d'ailleurs fait le choix du courriel, et cela avait été l'objet d'une discussion (celle-ci transparaît dans SR-A2-b). Les extraits de SR mentionnent donc presque tous cette question, mais les choix effectués par les différents groupes diffèrent, avec tout de même une forte tendance à utiliser les fichiers attachés (voir SR-A2-b, SR-C1-a, SR-C2-b, SR-D1-e, SR-D2-a). Le groupe B revendique les messages directs, mais c'est également celui qui pratique la correction implicite par reformulation (cf. extrait 5), guère compatible avec la technologie du fichier attaché, qui rendrait ce type de message plus artificiel... Les groupes C et D privilégient les corrigés collectifs (cf. extrait 10, par ex.), ce qui d'une part évite en partie les problèmes de perte de face, d'autre part justifie l'utilisation de fichiers attachés, les *feed-back* étant alors plus longs ; ces groupes font également parfois des *feed-back* individuels directs (cf. extrait 7). Les groupes A et E corrigent individuellement, par fichier attaché, et ont tous deux créé un forum spécifique pour les corrections (cf. *supra*), "Questions diverses" pour le groupe A (un seul message) et "Suivi" pour le groupe E (6 messages, provenant tous des tuteurs).

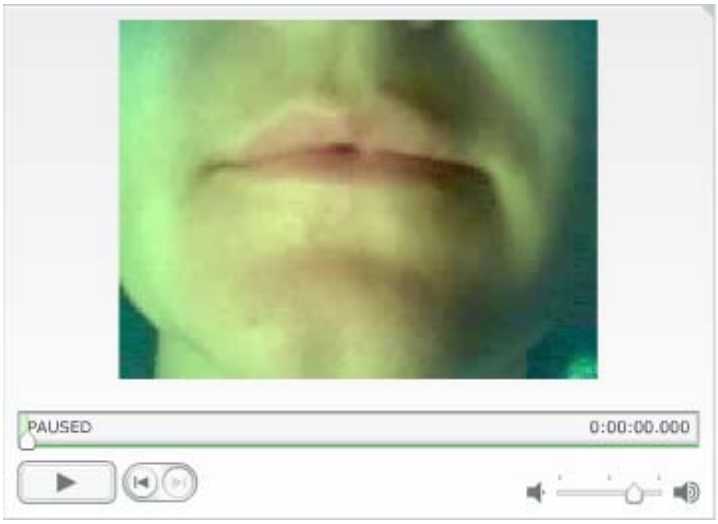
3.2. Fonctionnalités de courriel, traitement de texte et vidéo

Comme cela vient d'être dit, le courriel n'a pas été utilisé en tant que tel. Mais une fonction du courriel, qui permet d'insérer des réponses à différents endroits du message de son interlocuteur et à laquelle les étudiants de FLE étaient certainement déjà accoutumés, est utilisée par plusieurs tuteurs (cf. extrait 6). De manière plus générale, plusieurs tuteurs nomment "mails" les messages dans les forums, bien que l'on ne soit pas dans une communication un à un, ce qui constitue peut-être une illustration de "*l'effet diligence*" dans

l'usage des technologies relevé par Perriault [Perriault89][7] La fonction de réponse aux messages existants est utilisée de manière massive par tous les utilisateurs, ce qui donne une impression d'interactivité, mais cela est lié à une caractéristique (une "*affordance*" ?) de *Moodle*, qui ne permet pas de créer un message indépendant dans un fil de discussion existant (voir plus haut).

Les fonctions d'enrichissement typographique permises par les traitements de texte (couleur, gras, soulignement, barré, taille des caractères, etc.) sont également très utilisées, en vue de rendre la correction plus explicite (voir certains extraits plus haut) ; mais on notera que Moodle permet l'utilisation de la plupart de ces fonctions, de même que l'insertion d'images dans les messages mêmes. Le recours aux fichiers attachés n'est donc pas dû au besoin de disposer de ces fonctionnalités, à l'exception d'un seul message correctif (tuteur E2) utilisant la fonction "Commentaires" de Word.

Enfin, on peut mentionner une unique utilisation de la vidéo[8], en remédiation à une tâche de phonétique consistant à discriminer les sons **[ə]** et **[e]** : la bouche de la tutrice A2 a été filmée en gros plan alors qu'elle prononçait la phrase "les secrets les mieux gardés sont ceux qui jamais n'ont été demandés" :



Consultez le fichier vidéo attaché à cet article à l'adresse suivante : http://alsic.u-strasbg.fr/v10/mangenot/alsic_v10_07-rec5_vid1.swf

Vidéo 1 - Les secrets les mieux gardés sont ceux qui jamais n'ont été demandés

3.3. Pratiques correctives sonores asynchrones

Concernant les fichiers son, précisons tout d'abord que les Espagnols ont envoyé de très nombreux enregistrements au format mp3, comme cela était demandé par de nombreuses tâches. Et que la question du *feed-back* par rapport à ces productions orales asynchrones constituait une totale nouveauté pour tous les étudiants de FLE et a provoqué de nombreux échanges à l'intérieur du groupe de tuteurs. Une brève présentation du logiciel gratuit *Audacity* avait été faite par l'enseignant français, lors d'une des premières séances de travaux dirigés ; on disposait également d'un enregistreur mp3 avec microphone externe, permettant une bonne qualité d'enregistrement. Il est alors intéressant de noter que les différents groupes

n’adoptent pas moins de trois techniques différentes de correction.

Une première technique consiste à utiliser l’écrit pour réagir aux productions, mais cela supposait également l’emploi de l’Alphabet Phonétique International (API), dont il a fallu se procurer la police ; ce type de *feed-back* peut alors contenir des commentaires généraux, des signalements de problèmes à différents niveaux langagiers et des corrections phonétiques plus précises, appuyées sur l’API (voir extraits 12 et 13).

Une seconde technique, la moins coûteuse en temps, consistait à réenregistrer, avec la voix d’un locuteur natif, le message envoyé par les Espagnols : on est alors proche d’une fonctionnalité présente dans de nombreux cédéroms de langues et permettant de comparer sa prononciation à celle d’un natif, sachant qu’un apprenant, du fait du crible phonologique, n’est pas forcément capable de discriminer les phonèmes qui lui posent problème.

Fichier son à l'adresse suivante : http://alsic.u-strasbg.fr/v10/mangenot/alsic_v10_07-rec5_son1.mp3

La troisième technique demandait un peu plus de maîtrise technologique (cf. SR-C2-c) et elle a été initiée par l’un des tuteurs (E2), puis expliquée aux autres étudiants de FLE souhaitant se l’approprier (trois groupes l’ont finalement adoptée). Elle consiste à insérer la voix du tuteur natif à l’intérieur même de l’enregistrement originel, par segments en général brefs, de l’ordre de la phrase (fichier son à l'adresse suivante : http://alsic.u-strasbg.fr/v10/mangenot/alsic_v10_07-rec5_son2.mp3) ou du mot (fichier son à l'adresse suivante : http://alsic.u-strasbg.fr/v10/mangenot/alsic_v10_07-rec5_son1.mp3). Cette technique présente trois avantages : tout d’abord, la charge mémorielle pour l’apprenant qui écoute le message est moindre que dans la technique 2 ; ensuite, le tuteur peut, pour chaque groupe de mots mal prononcé, insister par l’intensité et l’intonation de sa voix, sur telle ou telle erreur de prononciation ; enfin, à l’instar des réponses aux messages venant s’insérer dans le texte originel, cette technique crée une certaine impression d’interactivité. Deux tutrices émettent cependant des doutes sur cette technique, la première sur la base de la capacité des étudiants à assimiler de tels *feed-back* (SR-B2), l’autre par rapport au morcellement de la chaîne orale (SR-C2-c).

Un groupe n’utilise que les *feed-back* écrits (ESC-A1-C et d) ; plusieurs tuteurs panachent l’écrit avec une des deux techniques de production d’enregistrements, mais le temps nécessaire à ce type de *feed-back* est alors élevé ; une tutrice déclare ainsi n’avoir recouru qu’à la seule technique 3 (SR-D2-b). Signalons enfin un type de message oral qui ressemble étrangement à certains messages écrits analysés plus haut, par le mélange de fonctions langagières qu’il comporte ; la tutrice C2, en réponse à un enregistrement de 32 secondes de trois Espagnoles présentant Michel Serrault (à partir d’informations puisées sur un site Internet), produit un fichier son d’1mn38 (fichier son à l'adresse suivante : http://alsic.u-strasbg.fr/v10/mangenot/alsic_v10_07-rec5_son4.mp3) comportant les éléments suivants :

- titre de la tâche ("présentation de Michel Serrault"),

- phrase de félicitations pour le travail accompli,
- tentative d'associer des prénoms aux voix des trois apprenantes et demande de confirmation,
- consigne incitant à écouter le texte et à lire le corrigé écrit (cf. extrait 13 *supra*),
- phrase d'encouragement ("j'espère que tout ça va vous aider pour continuer à progresser"),
- relecture du texte initialement produit par les Espagnoles.

Le message est dit d'une voix lente, les différentes parties étant séparées par des silences d'une seconde environ. L'ensemble des *feed-back* (écrit + oral) relatifs à cette tâche a dû représenter un temps assez considérable pour les deux tutrices, qui ne les ont d'ailleurs mis en ligne que 11 jours après la production initiale (cf. extraits 12 et 13) : on se prend à espérer que les apprenantes auront profité de ce *feed-back* approfondi... mais on touche peut-être là l'une des limites de la communication pédagogique asynchrone.

3.4. Correction des activités fermées

Nous terminerons par un type d'activité totalement absent de notre corpus, les activités auto-correctives informatisées, comme il est possible d'en créer avec un générateur comme *Hot Potatoes*. Les étudiants de FLE ont pourtant tous proposé des tâches fermées, concernant surtout la compréhension orale, et la plupart de ces tâches auraient pu être informatisées. Ils connaissaient presque tous par ailleurs le logiciel *Hot Potatoes*, l'ayant pratiqué en master 1 dans un cours consacré aux Tice. Deux explications à cette absence peuvent alors être avancées. D'un côté, une discussion en cours, appuyée sur l'examen des réalisations des années antérieures avait fait ressortir qu'en 2002-2003, où l'on avait également affaire à des faux-débutants, les étudiants de FLE avaient créé un grand nombre d'activités informatisées liées à une méthode de FLE et avaient ensuite constaté, non sans frustration, que ce type d'activité ne générait que peu d'échanges [Zourou05]. De l'autre côté, comme on l'a déjà vu et comme cela ressort des SR et des ESD, la gestion du temps était une préoccupation constante pour ces étudiants de master 2 : en plus des exigences des autres cours, ils devaient à la fois concevoir des tâches, de manière hebdomadaire, puis en assurer le suivi. Connaissant *Hot Potatoes*, ils savaient pertinemment que la conception de tâches informatisées multimédia aurait encore accru leur charge de travail.

Il convient cependant de faire trois remarques concernant le *feed-back* des tâches fermées. Tout d'abord, très peu de tuteurs ont eu recours à la simple fourniture d'un corrigé, ce qui aurait pourtant été tout à fait envisageable. La plupart du temps, un *feed-back* individuel (ou parfois collectif) est fourni, comme pour les tâches ouvertes, même en cas d'exercice entièrement réussi (voir extrait 8). Le souci de maintenir le fil de la communication est ici aussi manifeste. Ensuite, les apprenants espagnols étaient invités à répondre aux tâches fermées dans le forum ; certains n'ayant pas recours à la technique du fichier attaché, leurs réponses s'affichaient directement dès que l'on ouvrait le fil de discussion, pouvant ainsi

"couper l'herbe sous les pieds" à d'autres apprenants n'ayant pas encore réalisé l'exercice. Il aurait été possible dans ce cas d'utiliser l'outil "Devoirs" de *Moodle*, qui permet de rendre un travail au seul tuteur ; mais on aurait alors provoqué une communication un à un qui n'était pas vraiment dans l'esprit du projet. Les seuls cas où la "publication" d'une réponse dans le forum s'est révélée vraiment gênante sont ceux où la tâche demandait de deviner quelque chose, par exemple le prénom d'un tuteur d'un autre groupe à partir de sa description : les premiers à répondre enlevaient ainsi tout le plaisir de la recherche aux suivants. Enfin, la correction "manuelle" permet de proposer des tâches alternant questions fermées, semi-ouvertes et ouvertes, comme on en voit une dans l'extrait 6 ; et de faire produire des phrases complètes aux apprenants même en cas de réponses fermées.

4. Conclusion générale

Globalement, à travers cette analyse des pratiques correctives en ligne d'étudiants de FLE, on constate que ceux-ci endossent un rôle d'enseignant (cf. SR-D1-b) de manière plus claire que d'autres groupes qui avaient affaire à des apprenants à la fois plus avancés et un peu plus âgés (voir l'analyse de l'année 2003-2004, [DejeanMangenot06b]). Mais ce rôle assumé, renforcé sans doute par l'intégration complète du projet dans le cours du professeur espagnol, n'empêche pas, bien au contraire, que s'instaure une réelle communication, malgré la structure ternaire assez classique des échanges et une correction des erreurs presque systématique. Cette communication est assurée d'un côté par tout ce qui entoure les corrections, celles-ci n'apparaissant presque jamais seules dans un message, de l'autre côté par une utilisation différenciée des propriétés des outils. Concernant cette dimension technologique, on a relevé certains inconvénients et avantages de la communication asynchrone : parmi les premiers, essentiellement une interactivité moindre, parmi les seconds, les "*occasions de réflexion individuelle sans pression à côté du cours général du dialogue*", dont O'Rourke ([ORourke05] : 437) souligne l'importance, occasions facilitées par les *affordances* des outils asynchrones. Les étudiants dont les pratiques sont analysées dans cet article font preuve d'une réelle créativité, ils s'approprient des outils qu'ils connaissaient déjà, pour certains, mais qu'ils n'avaient jamais utilisés dans ce contexte pédagogique. Cicurel [Cicurel05] parle de "flexibilité communicative" des enseignants en ce qui concerne la classe présentielle : la pédagogie en ligne ne nécessite-t-elle pas également une grande flexibilité, peut-être de nature différente, dans la mesure où elle multiplie les modes de communication, non seulement sur l'axe interpersonnel, mais également sur l'axe du temps, devenu asynchrone, des outils, aux caractéristiques sémio-pragmatiques complexes, et du travail de groupe, qui prend des formes nouvelles ?

Références

Les liens externes étaient valides à la date de publication.

Bibliographie

[Bigot03]

Bigot, V. (2003). "Les comportements langagiers tutélaires de l'enseignant : réflexion sur le commentaire métacognitif". In Actes du XIème colloque *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches. Usages pragmatiques et acquisition des langues étrangères* (Paris 19-21 avril 1999). Saint-Chamas : M.L.M.S. éditeur (France), np. http://www.revue-texto.net/marges/marges/Documents%20Site%206/doc0123_bigot_v/doc0123.pdf

[CapelleMenand03]

Capelle, G. & Menand, R. (2003). *Taxi !* 1. Méthode de français. Paris : Hachette.

[ChanierEtal06]

Chanier, T., Vetter, A., Betbeder, M.-L. & Reffay, C. (2006). "Retrouver le chemin de la parole en environnement audiographique synchrone". *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*. pp. 139-150.

[CharaudeauMaingueneau02]

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

[Cicurel05]

Cicurel, F. (2005). "La flexibilité communicative. Un atout pour la construction de l'agir enseignant". *Le français dans le monde, Recherches et applications, Les interactions en classe de langue*. pp. 180-191.

[ConseildelEurope01]

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre commun européen de référence pour les langues*. Paris : Didier.

[DejeanMangenot06a]

Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006a). "Présentation". *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*. pp. 5-13.

[DejeanMangenot06b]

Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006b). "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*. pp. 75-86.

[DevelotteEtal05]

Develotte, C., Mangenot, F., Zourou, K. (2005). "Situated creation of multimedia activities for distance learner : motivational and cultural issues". *ReCALL*, vol. 17, 2. pp. 229-244.

[JeannotEtal06]
Jeannot, L., Vetter, A., Chanier, C. (2006). "Repérage des stratégies des apprenants et du tuteur dans un environnement audiographique synchrone". *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*. pp. 151-161.

[Kern06]
Kern, R. (2006). "La communication médiatisée par ordinateur en langues : recherches et applications récentes aux USA". *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*. pp. 17-29.

[Kramsch84]
Kramsch, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Crédif - Hatier.

[Lamy01]
Lamy, M.-N. (2001). "L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage". In Bouchard, R. & Mangenot, F. (dir.). *Interactivité, interactions et multimédia, Notions en Questions*. pp. 131-144. Lyon : ENS-Éditions.

[Lamy06]
Lamy, M.-N. (2006). "Conversations multimodales : l'enseignement-apprentissage de l'oral à l'heure des écrans partagés". *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*. pp.129-138.

[LamyGoodfellow98]
Lamy, M.-N. & Goodfellow, R. (1998). "Conversations réflexives dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone". *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et Communication (Alsic)*, vol. 1, n° 2. pp. 81-99. http://alsic.u-strasbg.fr/Num2/lamy/alsic_n02-rec1.htm

[LamyGoodfellow99]
Lamy, M.-N. & Goodfellow, R. (1999). "Supporting Language Students' Interactions in Web-based Conferencing". *Computer Assisted Language Learning*, vol. 12, 5. pp. 457-477.

[LouveauMangenot06]
Louveau, E. & Mangenot, F. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : CLE International.

[Mangenot04]
Mangenot, F. (2004). "Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet". In Salaün, J.-M. & Vandendorpe, C. (dir.). *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*, Villeurbanne : Presses de l'Enssib. pp.103-123.

[MangenotZourou05]
Mangenot, F. & Zourou, K. (2005). "Apprentissage collectif et autodirigé : une formation expérimentale au multimédia pour de futurs enseignants de langues". *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 2, 1. pp. 57-72. http://e-flt.nus.edu.sg/v2n12005/mangenot_zourou.htm

[Marcoccia98]
Marcoccia, M. (1998). "La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la netiquette". In Guéguen N. & Toblin L. (dir.). *Communication, société et Internet*. Paris : L'Harmattan. pp.15-22.

[Marcoccia00]
Marcoccia, M. (2000). "Les smileys : une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur". In Plantin, C., Doury, B. & Traverso, V. (dir.). *Les émotions dans les interactions communicatives*. Lyon : Presses universitaires de Lyon. pp.249-263.

[Marcoccia04]
Marcoccia, M. (2004). "L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques". *Les Carnets du Cediscor*, n° 8. Presses de la Sorbonne nouvelle. pp. 23-37.

[Matthey03]
Matthey, M. (2003, rééd.). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Peter Lang.

[ORourke05]
O'Rourke, B. (2005). "Form-focused Interaction in Online Tandem Learning". *CALICO Journal*, vol. 22, 3. pp.433-466.

[Peraya00]
Peraya, D. (2000). "Le cyberespace, un dispositif de communication et de formation médiatisée". In Alava, S. (dir.). *Cyberespace et formations ouvertes*. Bruxelles : De Boeck Université. pp. 17-44.

[Perriault89]
Perriault, D. (1989). *La logique de l'usage*. Paris : Flammarion.

[Salam06]
Salam, P.-L. (2006). *Didactique du FLE et formation en ligne*. Mémoire de master recherche en sciences du langage soutenu à l'université Stendhal - Grenoble 3.

[Sotillo05]
Sotillo, S. (2005). "Corrective Feedback via Instant Messenger Learning Activities in NS-NNS and NS-NNS Dyads". *CALICO Journal*, vol. 22, 3. pp. 467-496.

[VanderMaren96]
Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Les Presses de l'université de Montréal.

[Zourou05]
Zourou, K. (2005). *Apprentissages collectifs médiatisés et didactique des langues : instrumentation, dispositifs et accompagnement pédagogique.* Thèse de doctorat en sciences du langage soutenue à l'université Stendhal - Grenoble 3. http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00119459

Sites et logiciels

Audacity. *Éditeur audio libre*. Téléchargeable à l'adresse : http://audacity.sourceforge.net

Hot Potatoes. *Générateur d'exercices en format HTML*. Utilisation gratuite pour les institutions éducatives. Téléchargeable à l'adresse : http://hotpot.uvic.ca/

Le Français en première ligne. *Recherche-action sur les échanges en ligne en français langue étrangère*. Présentation à l'adresse : http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/

Moodle. *Plateforme de formation en ligne* ("course management system"). Logiciel libre. Téléchargeable à l'adresse : http://moodle.org/

Annexes

Annexe 1. Extraits des synthèses réflexives (SR) portant sur la correction

SR-A1

Nous avons pris l'habitude de corriger les étudiants individuellement, mais nous n'avons presque jamais eu de retour à ces corrections. On espérait que les étudiants reprennent les exercices qu'ils n'avaient pas bien réussis pour qu'ils puissent intégrer le contenu linguistique et s'exercer de nouveau. [...]

SR-A2

a) En ce qui concerne les corrections, qui étaient presque toujours individuelles, elles ont été utiles si l'on en croit les réponses au questionnaire. Mais ce n'est pas ce que nous avons ressenti au cours du tutorat. En effet, quand il nous arrivait de leur demander de compléter un exercice, ou de faire une tâche qu'ils avaient oubliée, les étudiants avaient plutôt tendance à passer à l'activité suivante, ce qui nous a souvent fait penser qu'ils n'y accordaient pas trop d'importance et nous a souvent laissé un sentiment de "non fini". [...]

b) L'idée d'utiliser les mails pour les corrections ne nous a pas non plus paru utile ; nous avons la plupart du temps fait des corrections personnelles sous forme de documents joints pour qu'elles n'apparaissent pas directement à l'écran lorsque l'on accède à un forum. Mais les étudiants travaillaient généralement durant le cours et s'entraidaient de temps en temps, donc la peur du jugement des pairs ne s'est semble-t-il jamais manifestée.

SR-B1

a) Une autre question, liée aussi à notre rôle de tuteurs, est celle de la correction des fautes et des erreurs de nos étudiants (dans les blogs puis pendant le cours, nous étions nombreux à nous la poser).

b) Nous étions d'accord avec B2 pour adopter une façon de corriger la moins "scolaire"

possible (éviter de rayer les fautes, de mettre du rouge). Souvent, et surtout au début pour ne pas bloquer tout de suite la communication, nous avons essayé de faire la correction implicite (en réutilisant les mêmes expressions dans nos réponses) et de ne pas utiliser de phrases négatives (du genre "ça ne se dit pas comme ça", "il ne faut pas ... ").

c) En ce qui concerne la correction phonétique, tellement demandée par PE, nous avons en général repris l'enregistrement entier ou découpé en phrases pour que les étudiants puissent entendre l'intonation française, mais toujours en les félicitant de leurs efforts. Ici, même quand on se partageait le travail avec B2, étant tchèque et ayant un accent étranger, j'enregistrais un français natif (d'ailleurs, j'ai vu dans les blogs que je n'étais pas la seule à appréhender le fait de ne pas être une tutrice native. Pour cela le binôme a été rassurant pour moi et mes éventuelles imperfections, liées à mon origine, pouvaient être modérées par ma collègue).

d) Nous nous sommes aussi beaucoup interrogées sur ce qu'il fallait corriger dans les interventions purement communicatives des étudiants (en dehors des exercices) et nous nous sommes limitées à corriger que ce qui nuisait à la compréhension (mais cela arrivait très peu).

e) Nous nous sommes aussi rendu compte que les objectifs n'avaient pas été clairs et les mêmes pour tout le monde - nous, ayant visé la communication, nous ne corrigions pas systématiquement toutes les erreurs. De plus, nous n'avions aucune envie de le faire à la manière demandée par PE qui nous renvoyait sur son site de phonétique. Nous savions que de faire de la phonétique était très important, surtout dans le cas des apprenants espagnols. Mais si les étudiants travaillaient déjà de cette manière avec leur professeur, on ne voyait aucun intérêt de faire la même chose. Au contraire, nous voulions apporter d'autres savoirs et peut-être d'autres savoir-faire aux étudiants espagnols, et notre ressenti était le même par rapport à la progression de Taxi. Au final, grâce aux discussions entre nous, B2 et moi, mais aussi avec les autres collègues lors des séances de tutorat, nous avons avancé sur le chemin pour trouver un bon compromis - faire un peu de phonétique, accompagner nos activités systématiquement d'un document audio, authentique ou pédagogique, nous concentrer encore plus sur la production orale, mais cependant continuer à faire les tâches de façon à privilégier l'interaction, à répondre aussi à nos envies concernant ce tutorat. Dans ce sens, nous nous sentions aussi tous soutenus par F. Mangenot.

SR-B2

Nous avions pourtant les mêmes objectifs avec B1 : corriger ce qui nuit à la compréhension, ce qui correspond à la tâche demandée et ceci de manière implicite, sans rayer l’erreur ni donner la solution et ne pas faire exclusivement de la correction phonétique, tâche difficile à distance. On a pu reprendre les fichiers audio des étudiants et les découper afin d’inclure nos morceaux de dialogue corrigés ; mais nous ne sommes pas sûres que l’étudiant ait assimilé de cette manière.

SR-C1

a) Pour les corrections, nous avons privilégié les corrections collectives, afin de garantir

l’anonymat des erreurs (et éviter ainsi les pertes de "faces"), mais aussi pour que les corrections de chacun profitent à tous. Et après avoir envoyé nos premières corrections individuelles comme tous les autres messages – c'est-à-dire en l’adressant à l’élève concerné mais en l’exposant à la vue de tous-, nous avons veillé, par la suite, à les envoyer en "pièces jointes" de ces messages, de sorte que les autres ne puissent pas les voir directement. [...]

b) Nous étions d’abord des référents de la matière enseignée (la langue française), remplissant ainsi un rôle complémentaire à celui de PE, dans l’apport de connaissances et l’évaluation des productions des apprenants (corrections). Voici trois exemples d’apport de connaissances (extraits de corrigés collectifs) : [les exemples sont de brèves explications portant sur la liaison, un apport de vocabulaire, l’article contracté.]

SR-C2

a) Nous nous sommes interrogées sur la façon d'aborder les corrigés. La conception des activités est en lien direct avec le corrigé, il se trouve que la formation à distance accentue cet aspect, surtout pour des apprenants débutant : il s'agit d'élaborer des activités pour lesquelles on pourra livrer un corrigé concis et compréhensible, si possible vivant et accrocheur pour l'apprenant.

b) Fallait-il proposer des corrigés collectifs, individuels, écrits, oraux ? Nous avons essayé plusieurs formule : apparemment, les étudiantes ont apprécié les corrigés individuels. Certaines d'entre elles demandaient à la fin de leur message d'accompagnement d'activités que l'on cible leurs erreurs. Nous avons en général fourni un corrigé individuel sur les erreurs et fautes particulières d'une apprenante. Mais nous avons remarqué un très bon esprit dans le groupe et nous avons maintenu le corrigé collectif pour les erreurs et fautes du groupe et pour des raisons d'économie de temps aussi.

c) La formule des corrigés mixtes, fichiers oraux enregistrés par les tutrices à partir du fichier des apprenantes avec les formules et conseils par écrit nous a paru assez satisfaisante. Ce tutorat étant principalement axé sur l'oral, il paraissait logique de produire un corrigé à l'oral. L'enregistrement d'un fichier n'est pas compliqué. Nous n'avons pas traité le corrigé en insérant des parties sons dans le fichier d'origine des apprenantes car la manipulation est plus longue et délicate. D'autre part, le fait de présenter un fichier morcelé ne donne pas une idée réaliste de la chaîne orale et cela est un peu gênant.

d) L'objectif était bien sûr de fournir un corrigé efficace sans y passer un temps (tellement précieux) déraisonnable, c'est ce que nous ont enseigné les premières séances. Il faut donc essayer de concevoir des activités qui nous permettent une fois sur deux un corrigé rapide.

e) A propos des corrigés de l’oral

Voici les commentaires sur mon blog au moment du tutorat :

Un véritable casse-tête : Comment corriger une activité orale ? [...]

Je me suis donc demandé comment organiser les corrigés d’une manière concise, non ennuyeuse (à défaut d’être passionnante !) et efficace. Il m’a paru nécessaire d’opérer une sélection [...] des aspects à traiter [...] afin de ne pas "se perdre", et que le corrigé reste lisible pour les apprenants.

SR-D1

a) L'organisation du tutorat. Dès le début du tutorat, nous nous sommes mises d'accord pour choisir un jour pour la correction et un jour pour poster les activités. Il était important de s'organiser pour éviter de "se perdre" dans le tutorat. Dès le début, nous avons envoyé un calendrier à nos apprenantes, sur lequel figuraient nos journées de tutorats ainsi que nos vacances. C'était une sorte de "contrat implicite". Le calendrier était présenté avec des icônes. Je pense qu'il a permis de mieux visualiser les choses. C'était très important pour les apprenantes et pour nous. Par ailleurs, afin de progresser dans les nouvelles activités, nous avons décidé de ne plus corriger les réponses postées après deux semaines. Dès que l'on ne pouvait pas corriger à cause de la révision d'un examen par exemple, on prévenait nos apprenantes. Dans l'ensemble, je pense que nous avons passé plus de temps sur les corrections que sur la conception des activités. C'était nécessaire. Toutefois, nous pouvons être fières de nous car nous avons réussi à nous en tenir à notre calendrier de départ. Cette planification nous a permis de gérer au mieux notre temps et d'être efficaces.

b) Mon rôle de référent. Pendant ce tutorat, nous avons surtout joué un rôle de correctrice et de référent. Certes c'était une relation horizontale mais qui tendait plus vers la fonction de "référent" que de "copine". Je me suis posée énormément de questions sur la manière dont j'allais corriger nos apprenantes.

c) Dans l'ensemble, on corrigeait surtout ce qui gênait l'intercompréhension ou les erreurs récurrentes. Pour la correction écrite, nous avons utilisé un code de couleurs. Cela nous semblait assez pratique pour faire ressortir les bonnes réponses et les erreurs.

d) Au début, on se contentait de mettre les formes correctes mais ensuite, on a réalisé qu'il était peut-être important d'insérer de temps en temps des explications simples surtout lorsque les mêmes erreurs apparaissaient à plusieurs reprises. Par exemple, lorsqu'il y avait confusion entre l'anglais et le français, on se devait de le préciser.

e) Une question me revenait souvent : est-ce qu'il faut tout corriger dans une activité de production? Pour ma part, j'ai choisi de ne pas tout corriger. D'une part, il y avait trop d'erreurs, d'autre part, je ne voulais pas décourager les apprenantes. Je ne souhaitais pas corriger les erreurs dans les messages spontanés ou dans le cadre des activités communicatives mais parfois on n'a pas vraiment le choix lorsque l'on a affaire à des débutantes. Pendant la correction, j'étais très attentive car je ne voulais surtout pas "faire perdre la face" aux apprenantes, en les corrigeant de façon maladroite ou trop sévèrement. Il n'était donc pas question d'être négative même si les productions postées étaient souvent remplies d'erreurs. On répondait à chaque apprenante en postant les corrections écrites directement sur le forum afin que des explications profitent à tout le monde.

f) La correction de la production orale s'est faite de manière plus individuelle. Pour chaque apprenante, on reprenait le mot ou les phrases mal prononcés. Nous n'avons pas utilisé les caractères phonétiques mais je pense aujourd'hui que nous aurions dû le faire. PE, lui, l'a utilisé. Après une discussion avec une enseignante de FLE, j'ai réalisé que les caractères phonétiques peuvent vraiment aider les étudiants à comprendre comment prononcer certains mots difficiles.

SR-D2

a) La correction de l'écrit : Pour la première activité [...], nous avons opté pour une correction collective de type anns=ans, je suis 18 ans=j'ai 18 ans en mettant les bonnes réponses en vert. [...] Dès le début, nous avons pris quelques décisions concernant la correction de l'écrit et nous nous y tenions pendant tous les tutorats. [...] Nous avons choisi de ne pas faire une correction extensive des productions spontanées de la part des apprenantes pour ne pas tuer l'envie de rendre ce type de travail. [...] Nous avons mis les corrections sur le forum même. [...]. Vu que les productions de débutants sont courtes et assez homogènes, je ne pense pas que cette manière de faire soit trop gênante. Cela change certainement quand on travaille avec un groupe avancé.

b) La correction de l'oral : La façon de faire la correction à l'oral est la seule chose qui n'a pas du tout changé pendant les mois de tutorat. "nous avons opté pour une correction orale et non pour une correction à travers l'alphabet phonétique. Nous découpons les enregistrements des apprenantes et ajoutons des clips avec la bonne prononciation du mot / de l'énoncé que nous enregistrons. Nous choisissons les erreurs les plus graves et les corrigeons" [extrait du blog, 8/11/2005]. Malheureusement, dans le questionnaire nous n'avons pas posé de questions précises sur l'effet de ces corrections. J'aimerais bien savoir ce qu'ont ressenti les apprenantes.

SR-E1

Pendant le tutorat, je me suis toujours posé beaucoup de questions sur la correction. [citation d'extraits de son blog]

SR-E2

La construction du tutorat suit donc deux dynamiques régulatrices et cycliques : la proposition de nouvelles activités et la remédiation par rapport aux réponses obtenues. C'est là, à mon sens, le point fort de ce dispositif. L'interaction pédagogique est réelle [...].

Annexe 2. Extraits d'entretiens semi-directifs (I = interviewer)

ESD-A1

I : Est-ce que tu penses que c'est obligatoire de corriger à distance ? Parce que certains choisissent dans le tutorat de ne pas corriger, est ce que tu penses qu'il faut corriger ?

A1a : Ben, je vois pas comment est ce qu'ils peuvent apprendre, enfin, sans correction, enfin oui, j'ai une petite idée, mais je pense que l'on va plus vite avec des corrections.

I : Donc, c'est impossible de faire de l'apprentissage à distance sans corriger à ton avis?

A1b : Ben alors, c'est pas du tutorat, c'est juste plutôt de la communication et celui à l'autre bout, apprend avec ce que tu lui proposes, mais... enfin, si c'est dans un cadre pédagogique comme on l'a fait, pour moi la correction, cela va de soi.

I : Je ne me rappelle plus si votre groupe a fait de la correction audio ?

A1c : Oui, on n'a pas utilisé Audacity, pour faire des découpages plus précis, mais ils nous ont envoyé des tâches enregistrées, et nous on les a corrigés par écrit, on n'a pas répété correctement sur un autre document audio.

I : Par écrit uniquement, d'accord et pourquoi avoir utilisé cette méthode d'écrit ? par manque de temps ?

A1d : Oui et parce qu'on n'a pas pensé à utiliser tout de suite Audacity, enfin, par manque de connaissances techniques.

ESD-C1

I : maintenant, on va parler de la correction, quelle place prenait la correction dans votre programme ?

C1a : quelle place ? qu'est-ce que tu veux dire par "place" ?

I : c'est-à-dire, est ce que vous corrigez tout, ou vous ne corrigez pas ? Comment vous avez appréhendé ça ?

C1b : ben, au début, moi j'étais assez pour corriger tout, en fait, C2, elle n'était pas trop d'accord, parce que...moi je trouvais, je préférais corriger tout, parce que je sentais qu'il y avait une attente du côté des élèves, enfin des étudiantes, elles nous l'ont dit, quoi, s'il vous plait, corrigez-moi mes fautes, elles l'ont dit, deux ou trois fois, quoi, certaines. Et euh, donc, il y a ça et parce que enfin, je sais pas. Disons que moi, je pensais que c'était très important et j'y attachais pas mal d'importance et je...ne sais pas. [...]

I : c'est pas grave.

C1c : ouais, mais attends, je voulais dire autre chose... c'était après qu'en fait, C2, elle m'a...elle a insisté sur le fait que la correction ça prenait du temps, quoi, et qu'on ne pouvait pas corriger systématiquement tout, donc, c'est aussi pour ça, c'est une question de temps, qui faisait que après on a moins corrigé, de façon systématique quoi, c'est vrai qu'on pouvait pas tout corriger, par exemple, les interventions dans le forum de discussion, comme c'était quelque chose de plus informel, on corrigeait moins, quoi. On ne corrigeait plus, après, on ne

corrigeait pas.

I : est ce que tu penses que c’est difficile de corriger à distance ?

C1d : ben, ouais, surtout au niveau phonétique, quoi, déjà c’est long quoi, c’est long de devoir corriger, devoir faire une correction, alors que...c’est pour ça que souvent, on faisait des corrections collectives, parce que c’est long quoi, et puis au niveau de la prononciation, même si on a Audacity on peut enregistrer des sons pour leur montrer, on est pas là pour leur dire, ben là faut pas faire tel son, faut que tu fasses comme ça, c’est difficile quoi, on ne peut pas vraiment.

ESD E1

I : je vais revenir un peu sur la question de la correction, comment vous avez fait pour corriger ?

E1a : c’est ce que je t’ai dit avant, on se mettait d’accord, tu corriges tel élève, moi je corrige tel élève, tu corriges telle tâche, je corrige telle tâche.

I : comment vous avez corrigé ?

E1b : individuellement ou collectivement ? en fait on a presque fait que de la correction individuelle, parce qu’on n’avait jamais les mêmes... on n’avait jamais en même temps les mêmes productions, ben en fait, on s’est adapté au rythme des apprenants, pour corriger les tâches.

I : et vous corrigiez mot à mot, avec un système de couleurs ? qu’est ce que vous avez choisi ?

E1c : Non, du mot à mot, non, en fait, c’était plutôt du...les tâches que l’on demandait, elles étaient beaucoup plus axées sur l’oral, déjà on corrigeait oralement et on corrigeait ce qui empêchait l’accès au sens ; ce qui n’était pas très bien prononcé mais qu’on arrive à comprendre non, on a laissé, donc c’était pas du mot à mot, c’était du ...

I : c’était que de la correction orale ?

E1d : oui très peu, pratiquement pas de correction écrite, c’était des fautes de grammaire surtout que l’on a corrigé, aussi quelques fautes d’orthographe.

I : et comment vous vous y êtes pris ?

E1e : on reprenait l’erreur de l’apprenant, et on mettait la correction à côté, mais je ne pense pas qu’on expliquait spécialement de règles, parce que ce n’était pas des fautes, enfin, c’était des fautes faciles, et à ce niveau là, le niveau des apprenants, je pense que ce n’était pas nécessaire de partir dans de grandes explications grammaticales.

ESD E2

I : est ce que tu trouves que c'est difficile de corriger à distance ?

E2a : Oui, je trouve que c'est difficile de corriger en présence déjà, c'est aussi difficile de corriger à distance, mais pour d'autres raisons. Disons qu'en présence, on est plus en prise avec des problèmes d'objectivité, on a des problèmes de...de... qu'on n'a pas bien expliqué un point, on a mal rédigé une consigne, des problèmes que l'on va moins avoir à distance, on va forcément être objectif à distance puisqu'on ne les connaît pas, plus objectifs, disons. On va s'attacher beaucoup à la production des consignes, puisque c'est le nœud didactique, c'est l'outil qui va guider notre communication. Mais en même temps, il y a beaucoup de silence, en retour, donc comment corriger un silence ? en classe, on va provoquer la participation, on aura quelque chose à corriger, là c'est quoi ?

I : corriger un silence ? je n'ai pas compris ce que tu veux dire ?

E2b : pour beaucoup d'activités, sans savoir pourquoi, on n'a pas de réponses. En même temps, on est tuteurs, on n'est pas professeurs. Il y a plein de paramètres comme ça qui changent, et je dirais oui, c'est difficile de corriger à distance. En commençant par la question, que corriger ? qui suis-je comme correcteur ? je suis un tuteur pas un professeur, donc qu'est ce qu'on attend de moi ? et même si on me spécifie ce qu'on attend de moi, est ce que j'ai les outils techniques, est ce que j'ai la capacité de manier ces outils techniques, pour faire cette correction ? par quels médias je vais passer, pour faire cette correction ? donc plein de questions nouvelles, de la distance, qui font que oui, voila, je confirme que c'est difficile, mais intéressant.

Notes

[1] Le projet a débuté en 2002. Des articles lui ont déjà été consacrés, notamment Mangenot & Zourou [MangenotZourou05] ; Develotte, Mangenot & Zourou [DevelotteEtal05].

[2] Pour faciliter cette synthèse, l'enseignant avait demandé aux étudiants de tenir un *blog* individuel en y publiant une fois par semaine une note rapportant leurs impressions par rapport au projet. 17 étudiants sur 18 ont tenu ces *blogs* et en reprennent des extraits dans leur synthèse. Les *blogs* étaient reliés entre eux par des liens et accessibles à l'enseignant.

[3] Les catégories, qui ont émergé de l'examen des SR, sont les suivantes : ressenti global, négociation avec apprenants, manière de corriger, lien tâche / correction, lien correction / communication, fourniture ou non d'explications, corrections individuelles ou collectives, utilisation des outils.

[4] Toutes les synthèses réflexives mentionnent l'épisode. Parmi les extraits fournis en annexes, voir [SR-B1-c) et e)] et [SR-B2] : ces deux étudiantes, les plus expérimentées en termes d'enseignement du FLE, sont aussi celles qui se sont le plus insurgées contre le message du*PE*.

[5] Référence est faite à la théorie de la politesse (cf. [CharaudeauMaingueneau02] : 28).

[6] A propos de ce terme, voir plus haut (§ 1.2) la citation de O'Rourke.

[7] On analyse la nouvelle technique avec la logique qui prévalait dans l'ancienne.

[8] **[Note de la rédaction]** Pour lire correctement les fichiers vidéo et audio intégrés dans cet article, il faut que votre navigateur puisse trouver Adobe Flash Player et le lecteur QuickTime. Si vous rencontrez des problèmes lors de la lecture de ces fichiers, nous vous conseillons de télécharger et d'installer ces logiciels sur votre ordinateur à partir des liens suivants :

- Adobe Flash Player 9 (pour les navigateurs Firefox, Mozilla, Netscape et Opera).
- QuickTime 7 (pour Windows)
- QuickTime 7 (pour Macintosh)

À propos des auteurs

François MANGENOT est professeur des universités en sciences du langage, spécialiste de l'apprentissage des langues et des apprentissages collectifs assistés par ordinateur, auteur de nombreuses publications dans ces domaines (voir http://www.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/publicat.htm). Il est responsable du master pro « Ingénierie de formation multimédia en langues » et du master 2 pro FLE à distance.

Courriel : francois.mangenot@u-grenoble3.fr

Katerina ZOUROU est docteur en sciences du langage (université Stendhal – Grenoble 3, février 2006). Sa recherche porte sur les modalités de fonctionnement collectif instrumenté. Elle est ATER au département de FLE de Grenoble 3, après avoir enseigné à l'université ouverte hellénique et à l'université de Franche-Comté.

Courriel : katerinazourou@yahoo.fr

Adresse : Université Stendhal, UFR Sciences du langage, BP 25, 38040 Grenoble cedex 9

Ce texte fait partie des textes du colloque Tidilem, objet d'un numéro spécial d'*Alsic*.

Date de réception de l'article : 15 septembre 2006 ; date d'acceptation : 8 décembre 2006

© Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, juin 2007