



Analyse des potentialités d'un dispositif médiatisé pour les régulations pédagogiques dans la production écrite en FLE

Christine Rodrigues

► To cite this version:

Christine Rodrigues. Analyse des potentialités d'un dispositif médiatisé pour les régulations pédagogiques dans la production écrite en FLE. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2012. edutice-00703068

HAL Id: edutice-00703068

<https://edutice.hal.science/edutice-00703068v1>

Submitted on 31 May 2012

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.

Rodrigues, C. (à paraître en 2012). "Analyse des potentialités d'un dispositif médiatisé pour les régulations pédagogiques dans la production écrite en FLE". *Revue Alsic (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication)*. 27 p.

Analyse des potentialités d'un dispositif médiatisé pour les régulations pédagogiques dans la production écrite en FLE

Christine Rodrigues

Christine RODRIGUES est enseignante-rechercheure à l'université Blaise Pascal - Clermont 2 et membre du Laboratoire de Recherche sur le Langage, dans l'axe Dali (Dispositifs, Apprentissage en Ligne et Interactions). Ses recherches actuelles portent sur l'apprentissage du vocabulaire en Français Langue Étrangère, les dispositifs de formation intégrant les Tice et les potentialités des mondes synthétiques pour la formation en ligne.

Affiliation : Clermont Université, Laboratoire de Recherche sur le Langage EA999, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

Courriel : Christine.Rodrigues@univ-bpclermont.fr.

Toile : <http://www.univ-bpclermont.fr/LABOS/lrl/spip.php?rubrique44>.

Adresse : Laboratoire de Recherche sur le Langage, Maison des Sciences de l'Homme, 4, rue Ledru, 63057 Clermont- Ferrand cedex 01, France.

Dans cet article, nous nous intéressons aux potentialités des outils de la CMO (forum et clavardage) pour les régulations pédagogiques dans la réalisation d'une macro-tâche écrite en Français Langue Etrangère (FLE). Nous abordons la notion de tâche, les difficultés de la production écrite en FLE et les outils forum et clavardage. Nous présentons ensuite notre étude des traces de l'accompagnement de 21 tuteurs, étudiants en Master FLE à l'Université Blaise Pascal (Clermont 2), qui ont encadré à distance 13 apprenants chypriotes de niveau A2, dans leur écriture d'un guide du voyage à Chypre. Pour cela, nous analysons les liens entre les interactions synchrones et asynchrones des participants et le contenu de la production écrite finale. L'analyse révèle que les régulations pédagogiques efficaces des tuteurs dans le forum et le clavardage ont surtout consisté en consignes dans la phase de révision du texte, les rétroactions correctives étant presque totalement absentes de leurs interventions. Elle montre aussi que l'accompagnement articulant le mode synchrone et

asynchrone a été efficace en tant qu'aide à la vérification de l'adéquation entre la production de l'apprenant et la production attendue.

macro-tâche écrite, régulation pédagogique, Français Langue Étrangère, Communication Médiatisée par Ordinateur (CMO)

An analysis of the potential of a computer-mediated learning course for pedagogical regulation in French-as-a-Foreign-Language written productions

This paper focuses on the potential of Computer Mediated Communication (CMC) tools (forum and text chat) for pedagogical regulation during a written macro-task in French as a Foreign Language (FFL). In the first part, we describe the notion of a task and provide a discussion on learner difficulties concerning writing tasks in a foreign language, namely French. We also describe some characteristics of forum and text chat tools. In the second part we analyze the activity of 21 students (FLL Master's at Université Blaise Pascal) who had the role of tutoring 13 French-learning Cypriot students. The latter had the task of producing a written travel guide to Cyprus. We proceed by studying the relationship between the final contents of the written guide and the interactions between learners and tutors in both synchronous and asynchronous sessions. Our study reveals that pedagogical regulation used in the forum and in the text chat consisted mainly of instructions concerning the revision phase of the writing process, and that there were few instances of tutors providing corrective feedback. We also show that using both synchronous and asynchronous tutoring is an efficient way to help learners to ensure that their productions meet the requirements of the task.

written macro-task, pedagogical regulation, French as a Foreign Language, Computer Mediated Communication (CMC)

1. Introduction

Plusieurs formations universitaires en langues ont recours, pour l'ensemble ou une partie de leur cursus, aux Tice (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) : apprentissage des langues dans les parcours LANgues pour Spécialistes d'Autres Disciplines (LANSAD, par exemple dans le projet *Flodi*, Degache & Nissen, 2008), formation de formateurs dans les Master en didactique notamment (comme depuis 2002 dans le projet *Le français en première ligne*, Mangenot & Zourou, 2005 ; Develotte, Guichon & Kern, 2008). Ces dispositifs sont créés afin de favoriser les échanges en langue

cible par internet avec des natifs, permettre un soutien individualisé grâce à l'analyse des stratégies des apprenants (Brudermann, 2010), combler le manque de temps pour assister à tous les cours en présentiel (notamment pour des raisons professionnelles) et l'éloignement géographique (Bourdet, 2009), ou encore aider à la mise en place de l'autoformation (Mangenot, 2008).

Dans cet article, nous nous interrogeons en particulier sur l'aide à la production écrite apportée par des tuteurs de langue à travers l'utilisation d'outils de la CMO (Communication Médiatisée par Ordinateur) tels que le forum de discussion et le *chat* – ou clavardage.

Après une description de l'activité d'écriture et de ses difficultés, nous indiquons les apports attendus des outils de la CMO pour l'aide à la production écrite en langue étrangère (désormais L2). Nous présentons ensuite notre analyse de données d'interaction, récoltées dans un forum¹ de discussion et à la suite de clavardages entre tuteurs (étudiants futurs enseignants de langue) et apprenants chypriotes de niveau A2-B1 en Français Langue Etrangère (FLE), dans un dispositif mis en place d'octobre 2009 à janvier 2010, visant la réalisation d'un guide touristique à destination de voyageurs à Chypre (sur le modèle du *Guide du routard*, Gloaguen & Duval, 1975). Nous procémons par une analyse qualitative des interactions et du contenu du guide, afin de comprendre de quelle façon un tuteur peut apporter une aide face aux difficultés de l'écrit grâce aux outils de la CMO.

2. Cadre théorique et problématique de recherche

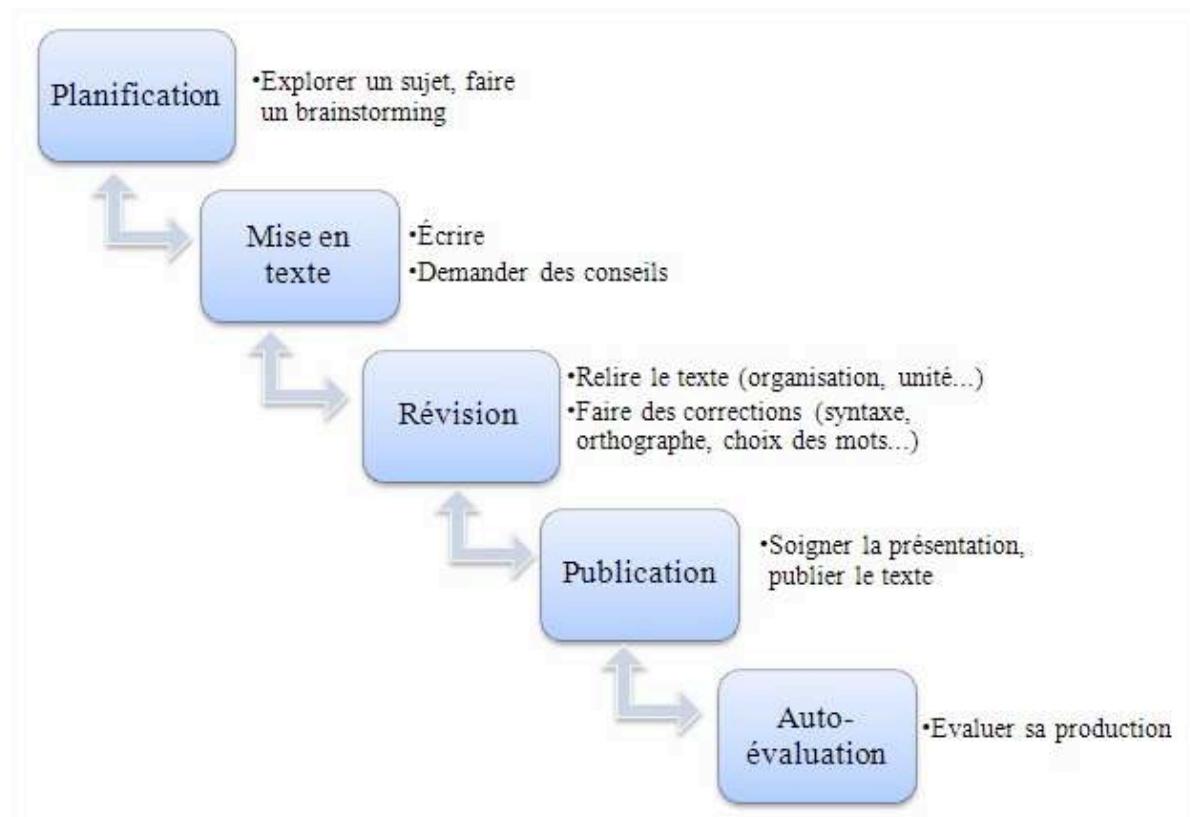
L'utilisation d'un dispositif intégrant des outils de la CMO, et impliquant des tuteurs de langue, semble justifiée pour les activités d'écriture en L2. Ainsi, pour Mangenot (2000), une approche de la production écrite par simulation et résolution de problèmes, assistée par ordinateur, est possible tant qu'il s'agit d'un dispositif incluant une présence pédagogique (l'ordinateur n'ayant pas le rôle de tuteur). Un tel environnement doit par ailleurs permettre aux apprenants de pratiquer l'écriture (ou activité scripturale) et non simplement de lire ou repérer des structures textuelles, puisqu'"on ne peut apprendre à écrire qu'en écrivant (apprentissage par l'action et non par instruction)" (Mangenot, 2000 : 189), ce qui se situe, de plus, dans le cadre de la perspective actionnelle.

¹ Nous utiliserons *forum* au singulier pour désigner l'espace de la plateforme d'enseignement à distance utilisée dans ce dispositif, contenant tous les sujets de discussion.

2.1. Production écrite en L2 et problèmes posés

Le modèle de Hayes et Flower (1980) est une référence dans le domaine de la compréhension du processus de production écrite, à laquelle de nombreux autres schémas se réfèrent (Do, 2011). Dans cette représentation, le processus rédactionnel est modélisé suivant trois phases : la planification (ou réflexion, qui vise l'organisation des idées, le choix du but que se fixe le scripteur), la mise en texte (ou production, c'est-à-dire création du contenu textuel à partir du contenu conceptuel et demande de conseils), et la révision (ou interprétation du texte, qui consiste à vérifier si celui-ci correspond à l'intention d'écriture en se mettant à la place du lecteur, à l'améliorer si nécessaire, et à vérifier des aspects tels que l'orthographe et la grammaire). Lorsque le texte est terminé, on parlera également d'édition ou publication. La production peut également faire l'objet d'une auto-évaluation (Figure 1).

Figure 1 – Phases du processus rédactionnel.



Ces étapes existent en langue maternelle (LM) comme en L2. Dans cette deuxième situation, les trois phases précédant l'édition du texte présentent certaines particularités, soulevées par Barbier (2003 :12) :

- La planification n'est pas toujours mise en place, "même par les plus compétents en rédaction". De plus, les contraintes "conduisent les rédacteurs à prendre conscience de leur moindre capacité à contrôler leur expression en L2 et à réduire par conséquent la quantité des idées qu'ils prévoient d'exprimer" ;
- La mise en texte est plutôt axée sur la clarification de contenus plutôt que sur l'écriture de nouveaux textes ("Les rédacteurs en L2 font, en effet, de nombreuses répétitions dans leurs écrits"), et amène les apprenants à utiliser moins de mots qu'en LM, ainsi que des unités lexicales en LM, "une des procédures utilisées pour compenser le manque de correspondants linguistiques consiste aussi à utiliser des mots en langue native pour générer leurs idées et affiner leurs intentions d'écriture" ;
- La révision est plus fréquente qu'en LM, "parce que dans cette condition, les rédacteurs doivent intensifier leurs efforts pour faire en sorte que leur texte reflète leurs objectifs d'écriture".

En outre, l'activité d'écriture peut engendrer plusieurs difficultés : "l'acquisition d'habiletés rédactionnelles en L2 implique bien plus que l'appropriation d'un nouveau code graphique" (Barbier, *op.cit.* :18). Wolff (1991) cité par Mangenot (2000) identifie en particulier :

- les difficultés linguistiques, en particulier lexicales et syntaxiques ;
- les difficultés à appliquer des stratégies d'écriture (production textuelle), automatisées dans la LM ;
- la surcharge cognitive, face à laquelle des facilitations procédurales sont nécessaires, c'est-à-dire, permettre à l'apprenant de ne se concentrer que sur un niveau, par exemple, le sens, les aspects morphosyntaxiques ou lexicaux.

Une aide doit ainsi intervenir lorsque l'apprenant rencontre des difficultés de production textuelle (définir des contenus, les organiser suivant des thèmes, écrire et réviser sa production), linguistiques (vocabulaire et syntaxe) et cognitives.

2.2. Appports envisagés du forum et du clavardage pour l'aide à la production écrite

Les outils de la CMO (clavardage et forum) demandent aux utilisateurs d'effectuer une activité d'écriture pour la communication. Cette communication peut se définir comme une

activité électronique scripturale (...) Il s'agit d'échanges dont les messages, affranchis des supports matériels habituels de l'écriture grâce à des codages numériques, sont véhiculés par des réseaux télématiques. (Anis, 2003).

Par ailleurs, le clavardage et le forum présentent des caractéristiques qui peuvent être exploitées par les participants en tant que support dans la réalisation et l'encadrement de la tâche.

Un forum est reconnu comme "un lieu privilégié pour l'apprentissage" (Depover et al., 2006), "un outil souple qui facilite la collaboration à distance et qui favorise l'apprentissage" (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001 :71), mais "dont l'efficacité dépendra en grande partie de la manière dont il sera intégré au dispositif dans son ensemble", puisque "le forum ne constitue qu'un outil parmi d'autres" (Depover et al., 2006). Mangenot (2002) souligne encore "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". De plus, la structure du forum permet à l'utilisateur d'intervenir de plusieurs façons : "créer un nouveau fil de discussion, poster une intervention initiative dans un fil existant, poster une intervention réactive dans un fil existant" (Mangenot, 2002).

Quant au clavardage, on reconnaît qu'il permet à tous les apprenants de participer aux échanges : "electronic discussion may create opportunities for more equal participation in the classroom" (Warschauer, 1995 : 22). Il encourage les participants à travailler en collaboration :

"The research literature on foreign and second language learning reports that this type of electronic discussion encourages learners to construct knowledge collaboratively" (Sotillo, 2000 : 83).

Il semble également qu'il aide au développement d'habiletés communicatives plus élaborées à travers l'utilisation d'un langage plus formel et plus complexe :

the more complex and formal language in the electronic discussions was potentially beneficial to all the students, since it may assist them in acquiring more sophisticated communicative skills (Warschauer, 1995 : 22).

Le forum et le clavardage présentent également quelques inconvénients. George & Bothorel (2006 : 4) montrent que les caractéristiques techniques du clavardage, qui impliquent que les messages s'ajoutent à l'ensemble déjà produit selon leur ordre d'arrivée et sans autre logique, posent des difficultés aux utilisateurs :

Le premier problème provient du temps nécessaire à la composition des textes (temps de frappe) qui ne permet pas de répondre de façon immédiate à un message. De ce fait, les temps de latence provoquent des imbrications des interventions qui rendent le suivi de la discussion difficile. Le second problème se situe ainsi dans la lecture des chats, deux messages pouvant se retrouver proches à l'interface alors qu'ils ne sont pas forcément liés et, à l'inverse, deux messages en relation peuvent être séparés par d'autres messages. Ce phénomène s'accentue quand le nombre de personnes participant à la discussion augmente.

Henri et Lundgren-Cayrol (2001 : 71) notent quant à eux que

la présence sociale ne s'exprime que faiblement dans un forum électronique.
L'absence d'indices paraverbaux (ton, attitude, gestuelle, etc.) peut causer de l'incertitude chez les participants.

Malgré ces quelques éléments négatifs, l'apprentissage d'une langue, et notamment l'activité d'écriture en L2, semble pouvoir être soutenu à l'aide de ces outils : c'est ce que nous vérifions dans la présente étude. En termes de régulations pédagogiques, qui permettent de "créer et maintenir des conditions optimales autour d'une tâche d'apprentissage" et amènent "les apprenants à développer des compétences langagières" (Guichon & Drissi (2008 : 190), les caractéristiques de ces outils laissent entrevoir pour l'activité d'écriture les apports potentiels suivants :

- Le forum offre aux apprenants la possibilité de consulter les messages des tuteurs (lire des consignes, voir des exemples dans la phase de planification). Etant donné la permanence du contenu, les tuteurs peuvent également lire à plusieurs reprises les productions écrites des apprenants et apporter une aide à la révision. Le texte s'en trouve enrichi à travers les multiples interventions possibles ;
- Le clavardage permet le travail collaboratif. Il peut, étant donné le mode synchrone des interactions, aider à la planification (explorer un sujet) et à la mise en texte (demande de conseils au moment de l'écriture).

3. Présentation du dispositif et démarche méthodologique

Notre étude est axée sur un dispositif franco-chypriote médiatisé d'apprentissage du FLE, visant la réalisation d'une macro-tâche écrite par des apprenants de niveau A2-B1 (Conseil de l'Europe, 2001), qui s'est déroulé entre le 15 octobre et le 10 décembre 2009, dans le cadre de *Dédales* (projet de l'axe Dali au Laboratoire de Recherche sur le Langage).

3.1. Les participants

Le dispositif regroupait treize apprenants de FLE de la Middle East Technical University à Güzelyurt (Chypre), vingt-et-un étudiants clermontois de l'université Blaise Pascal, une enseignante clermontoise (encadrant le dispositif et intervenant dans le master 2 DLC-FLES) et une enseignante chypriote (qui assurait les sessions en présentiel).

Les apprenants de FLE étaient turcophones, non spécialistes de français, en formation universitaire pour devenir professeurs d'anglais. Leurs objectifs et intérêts pour le dispositif consistaient à pouvoir communiquer, de manière synchrone et asynchrone, avec des francophones susceptibles de les aider dans leur apprentissage du FLE.

Les étudiants de master 2 DLC-FLES (Didactique des Langues-Cultures et Français Langue Étrangère et Seconde) se destinant à l'enseignement du FLE ou déjà enseignants, avaient pour LM le français (quatorze étudiants), le chinois, le slovaque, le russe, le polonais, l'anglais, l'américain, le vietnamien ou l'espagnol. Leur participation au dispositif était formatrice, puisqu'ils se confrontaient à l'utilisation des Tice pour l'enseignement de la L2, et a été évaluée sous forme d'un rapport d'expérience (réflexion sur le dispositif) qu'ils devaient écrire suite à leur participation.

3.2. La macro-tâche

Suivant le scénario pédagogique, conçu par l'enseignante de français (dans le cadre de son stage long de master 2 DLC-FLES), il était demandé aux apprenants de rédiger un guide touristique sur Chypre. Chaque apprenant était ainsi tenu d'écrire une partie du guide suivant des thèmes généralement contenus dans les guides de voyage (l'hébergement, la restauration, ou encore les traditions). Ainsi, sept groupes d'apprenants ont été définis, devant travailler sur un ou plusieurs thèmes. Les apprenants se sont ensuite répartis, chacun ayant à produire un ou deux textes (cf. tableau 1). Ces productions ont été ensuite assemblées afin de constituer la version finale du guide, rendue en décembre 2009, sous forme de diaporama Powerpoint de 97 diapositives.

Tableau 1 – Textes produits par les apprenants.

Thèmes à aborder dans les textes	Textes proposés dans le guide et le forum	Identifiant	Rédacteurs chypriotes
---	--	--------------------	------------------------------

Vêtements & climat	<i>Des vêtements et de climat de Chypre</i>	Prod1	YAg
Cuisine & formalités	<i>Belle chypriote plats</i>	Prod2	VAg
	<i>Recettes</i>	Prod3	BVg
	<i>Passeport</i>	Prod4	
Sport, hébergement & langue	<i>Le sport</i>	Prod5	HAg
	<i>Langue</i>	Prod6	TMg
Villes/villages, shopping & monnaie	<i>Nicosie</i>	Prod7	ABg
	<i>Shopping à Cypré</i>	Prod8	
	<i>Kalkanlı</i>	Prod9	KEg
	<i>Famagousta (Magosa dans le forum)</i>	Prod10	
	Indication sur la monnaie dans informations générales (pas de texte dans le forum)	Prod11	GZg
Endroits touristiques & musique	<i>Lieux historiques de Chypre</i>	Prod12	YSg
	<i>La musique à Chypre</i>	Prod13	
Festivals & traditions	<i>Les traditions de Chypre</i>	Prod14	EEg
	<i>Festivals à Chypre</i>	Prod15	GDg
Transports & sorties	<i>La transportation</i>	Prod16	BGg
	<i>La vie nocturne</i>	Prod17	HEg

La création du guide pour le futur voyageur à Chypre donnait ainsi aux chypriotes, suivant les recommandations du CECR, non seulement un rôle d'apprenants réalisant des tâches langagières (puisque il s'agit de production écrite en L2), mais également d'acteurs, communiquant entre eux et avec des natifs, prenant des décisions, poursuivant un but commun (comme répondre aux questions des touristes, apporter des informations pratiques sur des possibilités de séjour à Chypre). Nous situons ainsi cette tâche dans une perspective actionnelle, qui

considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans

des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (CECR, 2001 :15).

Cette tâche avait un objectif pédagogique : permettre aux apprenants d'acquérir de nouvelles connaissances culturelles (sur la notion de routard notamment), textuelles et scripturales (structure du document écrit que représente le guide, expression écrite), grammaticales et lexicales. Elle visait également une production en langue (Nissen, 2004) c'est-à-dire le diaporama rendu par les apprenants. Le guide constitue par ailleurs une macro-tâche, celle-ci étant caractérisée par Demaizière et Narcy-Combes (2005 : 19) comme :

le point de départ de la séquence pédagogique. Elle se définit comme un ensemble d'actions constituant une forme de "mise en scène" de la réalité, ou d'un type de fiction à laquelle les apprenants pourront adhérer. Elle conduit à une production langagière non limitée à l'univers scolaire.

Du point de vue du processus rédactionnel, la réalisation d'un guide touristique implique une réflexion sur le contenu textuel (détermination des thèmes à aborder) et visuel (illustrations, images, plans) dans la phase de planification. Elle se poursuit à travers l'écriture des contenus et la mise en place des illustrations (mise en texte). La phase de révision consiste en une relecture, en ajustements et corrections (syntaxiques et lexicales par exemple).

3.3. Outils du dispositif et déroulement des séances

Le dispositif concerné par notre étude se caractérise comme étant hybride, puisqu'il alterne de la formation en présentiel et à distance (Soubrié, 2008).

Six séances en présentiel entre les apprenants et leur enseignante ont été menées pour l'encadrement des étapes de l'activité d'écriture. Elles ont notamment permis la mobilisation des connaissances et le choix des thèmes qui devaient être développés dans le guide. L'une des séances a été consacrée à l'étude de la forme et du contenu des guides de voyage pour indiquer aux apprenants ce qui était attendu pour leur production finale.

Les participants ont également suivi six sessions de clavardage, donc quatre étaient précédées de séances en présentiel (cf. tableau 2). Ces séances, qui avaient lieu entre les apprenants chypriotes et les tuteurs, ont été menées en vue de permettre, malgré la distance, un contact entre ces participants. Il ne s'agissait pas de groupes systématiquement constitués des mêmes personnes, étant donné les nombreuses contraintes liées à l'organisation (que nous évoquerons plus loin). Ces sessions de clavardage ont suivi deux étapes : une première

phase, au cours de laquelle les étudiants clermontois se positionnaient comme futurs voyageurs à Chypre afin d'amener les apprenants, à travers un échange, à trouver et préciser les contenus de leur guide, et une seconde phase, qui consistait à encadrer les étudiants dans leur activité de production langagière, au sens d'un tutorat de langue (les informations du tableau 2 comprennent ces deux étapes).

Par ailleurs, des échanges de coordination entre l'enseignante chypriote et les étudiants tuteurs clermontois ont été réalisés à la veille des clavardages. Ces discussions synchrones devaient permettre à l'enseignante d'expliquer aux tuteurs ses attentes suivant le scénario pédagogique (notamment, indiquer s'il fallait jouer le rôle de routard ou de tuteur de langue).

Tableau 2 – Articulation et contenu des séances en présentiel et des séances en ligne synchrones.

Contenu de la séance en présentiel	Clavardages	Contenu du clavardage
Mobilisation des connaissances sur la notion de routard		
Étude de la forme et du contenu d'un guide, mobilisation des connaissances grammaticales et lexicales (questionnement)	Clav1a ² à 1e (15/10/2009)	Intérêts des routards
Mobilisation des connaissances lexicales (transport, vêtements, repas) et grammaticales (questionnement, qualification)	Clav2a à 2f (23/10/2009)	Besoins des routards
Les rubriques du guide	Clav3a à 3g (6/11/2009)	Thèmes
	Clav4a à 4e (12/11/2009)	Avancement, difficultés
Mise en commun des productions	Clav5a à 5j (3/12/2009)	Relance du travail dans le forum
Mise en commun des productions	Clav6a à 6f (10/12/2009)	Relance du travail dans le forum

² Pour Clav1a, *a* représente l'un des groupes de discussion du jour 1.

Les sujets de discussion du forum ont quant à eux été ouverts sur la plateforme à la suite des clavardages, après les activités menées en présentiel, et après l'édition du guide, pour les commentaires réflexifs (tableau 3). Ils offraient aux apprenants un espace où poster leurs brouillons de rédaction des différentes parties du guide, afin que les tuteurs puissent les lire et faire des retours. À l'initiative de l'enseignante chypriote, les apprenants les ont également utilisés pour se présenter.

Tableau 3 – Récapitulatif des données d'interactions asynchrones (du 7 octobre 2009 au 31 janvier 2010).

Identifiants des sujets du forum	Intitulés des sujets	Nombre de contributeurs Clermontois	Nombre de contributeurs Chypriotes	Nombre de messages
SFo1	Les Clermontois se présentent	20	10	63
SFo2	Loisirs	1		1
SFo3	Aspects pratiques	4	3	6
SFo4	Guide du routard bien reçu !	5	12	19
SFo5	Le routard de luxe (5)	1	1	4
SFo6	Etudiants clermontois	19	1	49
SFo7	Groupe 9	1	1	7
SFo8	Groupe 2	3	2	7
SFo9	Groupe 3	3	1	10
SFo10	Groupe 6	3	+2	5
SFo11	Groupe 7	2	2	4
SFo12	Groupe 8	2	1	6

Tous les participants étaient familiers de la communication par clavardage et forum, utilisée à des fins personnelles, mais seuls les Clermontois avaient l'expérience de l'utilisation d'une plateforme à distance pour la formation en langue.

3.4. Difficultés rencontrées dans le déroulement du dispositif

Les difficultés rencontrées dans le dispositif sont liées à l'organisation des sessions synchrones et aux outils de la CMO. Certaines sessions de clavardage ont en effet été assez courtes, en raison de problèmes de connexion ou de contraintes d'emploi du temps des participants. Quelques conversations en ligne ont ainsi été interrompues (par les tuteurs ou les apprenants), laissant des questions sans réponse :

Clav2b, 23/10/09

- HTAc : Et pour les papiers?
- HEg : Je dois partir

Par ailleurs, l'organisation des connexions amenait plusieurs personnes à entrer dans le même espace de discussion pour travailler sur des sujets différents (par exemple, deux dyades ayant un thème différent à aborder se retrouvaient dans un même clavardage, ou bien un ou plusieurs tuteurs s'adressaient à un ou plusieurs chypriotes dans une même session), ce qui pouvait entraîner une certaine confusion dans la conversation. Par exemple, dans la session Clav4a, un Clermontois discute avec deux Chypriotes, travaillant chacun sur un thème, et se trompe d'interlocuteur :

Clav4a, 12/11/09

- MSc : tu me conseilles quels vêtements HAg?
- HAg : vetements YAg?
- HAg : :P
- MSc : oui pardon je me suis trompée :-(

De même, les étudiants chypriotes ont parfois eu des difficultés à déposer leurs productions dans le sujet de forum adéquat. Les tuteurs ont alors déplacé ces éléments dans la partie concernée :

- CLc, SFo1, 10/12/09

Nous avons répondu à ton dernier message dans le forum correspondant au Groupe 2 (c'est ton groupe!). Tu peux aller le voir dès maintenant!

Les apprenants avaient également des difficultés à se connecter dans l'espace de discussion où se trouvaient les tuteurs qui leur avaient été désignés :

Clav1a, 15/10/09

- BAc : il y a plusieurs espaces de discussion. J'ai vu qu'EEg et GDg étaient sur un autre espace. Il faut qu'ils viennent ici

Certains n'étaient pas présents lors des clavardages car absents lors de ces séances :

Clav1b, 15/10/09

- FPC : GZg et ILg sont là ?
- KEg : ils sont à la maison

Nous avons également relevé une difficulté liée à une mauvaise compréhension de la situation de communication des premiers clavardages, qui se voulait fictive, les tuteurs jouant le rôle de routards qui posent des questions mais n'ayant pas dans la réalité l'intention de se rendre à Chypre (du moins à notre connaissance !). Quelques étudiants ont ainsi proposé d'héberger eux-mêmes et de transporter dans leurs véhicules les tuteurs pour leur séjour :

Clav4a, 12/11/09

- HAg : vous pouvez être nos hôtes
- MSc : merci HAg mais tu dois constituer un guide pour tous les routards pas seulement pour moi

Enfin, nous évoquerons une dernière difficulté, qui serait plutôt à qualifier de particularité : le guide se présente, comme nous l'avons précisé précédemment, sous la forme d'un diaporama Powerpoint, bien que la consigne de départ préconisait la réalisation d'un guide "classique", au format livre. Il y a donc une prise de liberté par rapport à la consigne. Comme le montrent les commentaires, ce format paraissait plus attractif qu'un livre pour les apprenants chypriotes :

- BGg, SFo4, 15/01/10 : Nous avons pensé que la présentation power point est plus attractif qu'un livre normal

Les tuteurs ont été étonnés du choix des apprenants, mais en ont relevé les avantages, tels que l'originalité de cette présentation et la clarté des différentes rubriques.

3.5. Collecte et analyse des données

Pour ce dispositif, deux méthodes de recueil de données ont été employées : l'enregistrement des échanges (synchrone et asynchrone) et que le questionnaire. Les données d'échanges asynchrones sont constituées de 181 messages dans le forum (suivant des sujets de discussion numérotés SFo1 à 12, tableau 3) les données d'interaction synchrones représentent quant à elles 40 groupes de discussion, notées Clav1a à Clav6f. Elles ont été récoltées depuis la plateforme (qui enregistre des sessions synchrones), assemblées et classées en un document Excel (ce format pouvant être converti en xml pour l'encodage et l'ajout d'annotations, par exemple pour une analyse quantitative du corpus de données). Les données permettant d'identifier les participants ont été anonymées, en conservant les initiales (nom et prénom), suivies de *c* pour les clermontois, et *g* pour les apprenants de Güzelyurt. Par ailleurs, nous ne disposons pas de données d'interaction en présentiel, ces séances n'ayant pas été filmées.

Nous avons également administré deux questionnaires en février 2010, l'un aux tuteurs, l'autre aux apprenants, pour connaître leurs impressions sur le dispositif (ces données ne sont pas exploitées dans la présente étude).

À cela s'ajoute le contenu du guide, pour lequel nous avons identifié les auteurs selon le sujet qui leur était attribué³. L'ensemble des données récoltées comprend ainsi des données qualitatives de type écrit. Nous procédons pour cette étude suivant une démarche d'analyse de contenu (Van der Maren, 1996).

Nous avons ainsi observé l'utilisation du clavardage et/ou du forum pour les régulations pédagogiques suivant les difficultés de l'écrit : aide à la planification, c'est-à-dire choix des thèmes et des contenus qui seront développés, aide à la mise en texte (écriture des contenus), problèmes de lexique et de syntaxe, aide à la révision et soutien face à la surcharge cognitive. Nous avons retenu, pour la présente étude, les cas où nous avons pu établir un lien avec la production écrite finale (qui montre une application, totale ou partielle, de l'aide apportée par les tuteurs, ou bien qui révèle, lorsque le texte final n'est pas corrigé, une absence de prise en compte des interventions tutorales).

³ Il est intéressant de noter que les apprenants n'ont pas signé leurs productions dans le guide, leurs noms n'apparaissant sur aucune diapositive.

Nous indiquons les régulations pédagogiques suivant les suggestions apportées par la grille de Gettliffe & Toffoli (2011), elle-même élaborée depuis Guichon & Drissi (2008)⁴. Ces modèles proposent d'identifier les consignes et les rétroactions.

En ce qui concerne les consignes, il s'agit pour le tuteur d'accompagner la réalisation de la tâche du point de vue procédural, en rappelant les objectifs (c'est-à-dire, les indications sur la tâche, la vérification de l'adéquation de la production aux objectifs), les modalités (temps, organisation des groupes de travail) et les ressources disponibles.

Concernant les rétroactions, Gettliffe & Toffoli (*op.cit.*) incluent dans cette catégorie les explicitations et les alertes⁵ (porter l'attention de l'apprenant sur un problème pour qu'il améliore sa production). Ces auteures notent par ailleurs qu'il faut "se focaliser sur l'éventail de stratégies qui doivent être mobilisées pour appuyer les régulations pédagogiques". Pour identifier les stratégies de rétroaction corrective dans ces régulations, nous nous appuyons sur le travail de Bower & Kawaguchi (2011). À partir de différents travaux et dans leur étude, ces auteurs relèvent l'utilisation possible de rétroactions correctives (*corrective feedback*) explicites et implicites.

La *rétroaction corrective explicite* indique de manière claire à l'apprenant que sa production est erronée. Nous pouvons situer dans cette catégorie les explicitations et explications métalinguistiques, telles que la correction lexicale, grammaticale, pragmatique, idiomatique (Guichon & Drissi, *op.cit.*).

La *rétroaction corrective implicite* encourage l'apprenant à réaliser une nouvelle production (*pushed output*) sans lui dire explicitement qu'il a fait une erreur. Il s'agira pour le tuteur de réemployer/répéter la production en la corrigéant (reformulation correcte), ou d'utiliser des stratégies de négociation :

- Demande d'explications (*Je ne comprends pas ; Que veux-tu dire ?*⁶), qui invite à une nouvelle production ;
- Répétition de la production erronée (reformulation incorrecte ou partiellement correcte), sous forme affirmative ou interrogative (*Il vais en cours ?*) ;

⁴ Nous ne prétendons pas proposer un nouveau modèle d'analyse des régulations pédagogiques mais nous appuyer sur les travaux de ces chercheurs pour notre analyse.

⁵ Dans la grille de Guichon & Drissi (2008), rétroaction et explicitation constituent deux paramètres distincts.

⁶ Exemples de Bower & Kawaguchi (2001), notre traduction.

- Confirmation, c'est-à-dire les moyens par lesquels le tuteur vérifie s'il a compris ce que l'apprenant veut dire (*Alors tu aimes jouer au tennis ?*) ;
- Vérification de la compréhension de l'apprenant (*Est-ce que tu comprends ?*).

Les signes d'encouragement et de soutien représentent quant à eux des rétroactions de renforcement positif, visant à instaurer "un climat psychoaffectif propice à la prise de risque" (Guichon & Drissi, 2008 : 191).⁷

4. Résultats

En ce qui concerne l'utilisation des outils de la CMO par les tuteurs, nous avons relevé deux sortes d'accompagnement : l'accompagnement par clavardage seul, et l'accompagnement articulant forum et clavardage, suivant plusieurs modes que nous allons détailler.

4.1. L'accompagnement par clavardage pour la révision des contenus

L'analyse des données montre que, pour les textes *La langue* et *Vêtements & climat*, les tuteurs ont utilisé uniquement les interactions synchrones commenter les productions écrites déposées dans le forum (Figure 2). Ils ont par ce moyen rappelé la consigne (adéquation de la production à l'objectif), en suggérant aux apprenants de compléter leurs textes (ajout de phrases, d'informations, de photos, ou encore intégration d'une indication de recherche à faire sur internet) :

Clav5f, 3 décembre 2009

- CNC & HTAc⁸ : Les phrases que tu as proposé sont déjà très utiles! Mais peut-être pourrais tu rajouter "j'ai faim", "je suis fatigué", "j'ai soif"...

Clav6d, 10 décembre 2009

- YAg : Si vous voulez consulter plus de photos, vous pouvez écrire "kıyafetleri folklor turkiye" dans Google
- JSc & MSc : ok, tu peux écrire ça dans ton texte : pour plus de photos, tapez "kıyafetleri folklor turkiye" dans Google

⁷ Notons que Guichon (2006) distingue les *rétroactions* de renforcement positif et les *alertes* – ou feedback négatif.

⁸ Le premier nom est celui du tuteur connecté sur son compte, le deuxième est à ses côtés devant l'ordinateur.

Ces conseils ont été suivis par les apprenants, qui ont inclus dans le diaporama des textes enrichis et des illustrations. On constate par exemple que le texte de Prod1 (*Les vêtements & le climat*) est illustré de photos de costumes traditionnels (en pages 24, 25 et 26 du guide), et contient une indication de recherche complémentaire sur internet :

Guide : 27

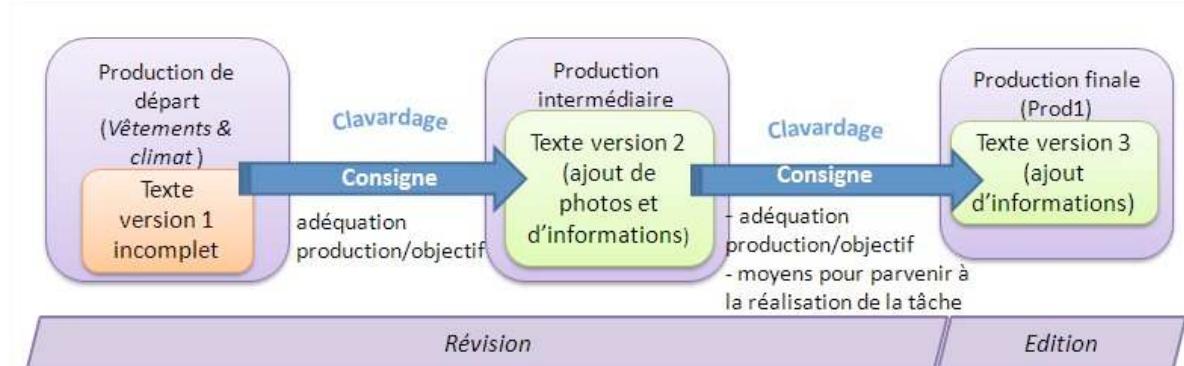
- Si vous voulez voir d'exemples de vêtements traditionnels de Chypre, vous pouvez écrire "Kibris Geleneksel Kiyafetleri" (vêtements traditionnels de Chypre) dans google.

Les tuteurs ont également apporté une aide à la surcharge cognitive, en recommandant à l'apprenant de ne pas modifier son texte dans son intégralité (consigne sur les moyens de parvenir à la réalisation de la tâche) :

Clav5a, 3 décembre 2009

- JSc : tu peux juste améliorer les vêtements, si tu veux

Figure 2 – Régulation par clavardage (consigne).



Le clavardage a donc dans ce cas été utilisé pour soutenir l'apprenant dans la phase de révision (clarification des idées, ajout d'unités lexicales notamment). En revanche, on constate que la rétroaction corrective lexicale implicite (demande d'explications) réalisée uniquement lors du clavardage n'a pas été suffisante. En effet, l'apprenant, qui a dû rechercher la traduction de *sentence* en français, utilise *peine* au lieu de *phrase* dans son texte (SFo2), au cours d'un clavardage, bien qu'il semble connaître l'équivalent correct en français :

Clav5f, 3 décembre 2009

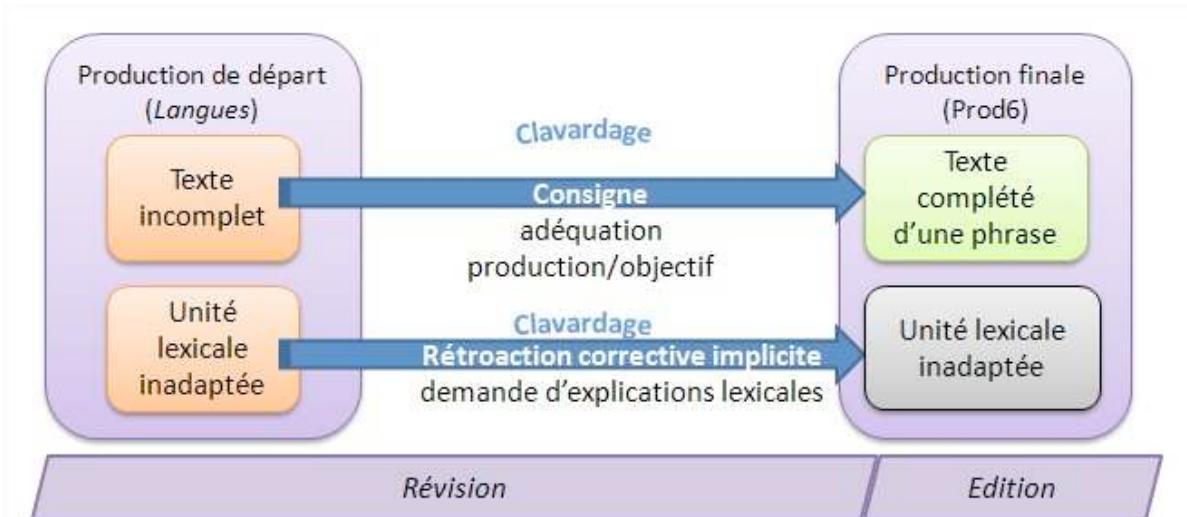
- TMg : Quelles sont les peines que vous avez besoin d'utiliser le plus?
- CNC et HTAc : TMg, c'est quoi les "peines"?
- TMg : phrase

On retrouve ainsi cette même erreur dans le guide :

Guide : 10

- il est très facile à apprendre et la structure des peines ne sont pas très compliquées

Figure 3 – Régulation par clavardage (consigne et rétroaction corrective implicite).



Ces données indiquent que, dans la situation que nous avons analysée, l'utilisation du clavardage seul a été une aide à la révision en ce qui concerne le développement de contenu (ajouter des informations à un texte), mais qu'elle n'a pas été suffisante pour les corrections lexicales.

4.2. Un accompagnement articulant clavardage et forum

L'étude des données synchrones et asynchrones montre que, dans la grande majorité des cas que nous avons étudiés (pour lesquels, comme nous l'avons dit, nous avons pu établir un lien avec la production écrite finale), les tuteurs ont utilisé le clavardage et le forum pour aider les apprenants à travers leurs interactions.

Nous avons ainsi relevé cinq formes d'articulation des outils clavardage/forum pour l'accompagnement, que nous allons présenter, afin d'en relever l'efficacité possible.

4.2.1. Aide à la planification par clavardage, aide à la révision par le forum

La première articulation pour laquelle on constate un résultat dans la production écrite finale est l'interaction synchrone pour aider l'apprenant à préciser un thème et son contenu (planification) puis le recours au forum pour demander des précisions sur le texte proposé dans la phase de révision. Dans le cas de l'écriture du texte sur les sports (Prod5), on note que le tuteur procède également par rétroaction corrective explicite (explicitations) pour corriger la production à la demande de l'apprenant (Figure 4), en ayant recours à un code couleur pour mettre en évidence les éléments modifiés (bleu pour les éléments qui ont été ajoutés ou remplacés, rouge pour les corrections) :

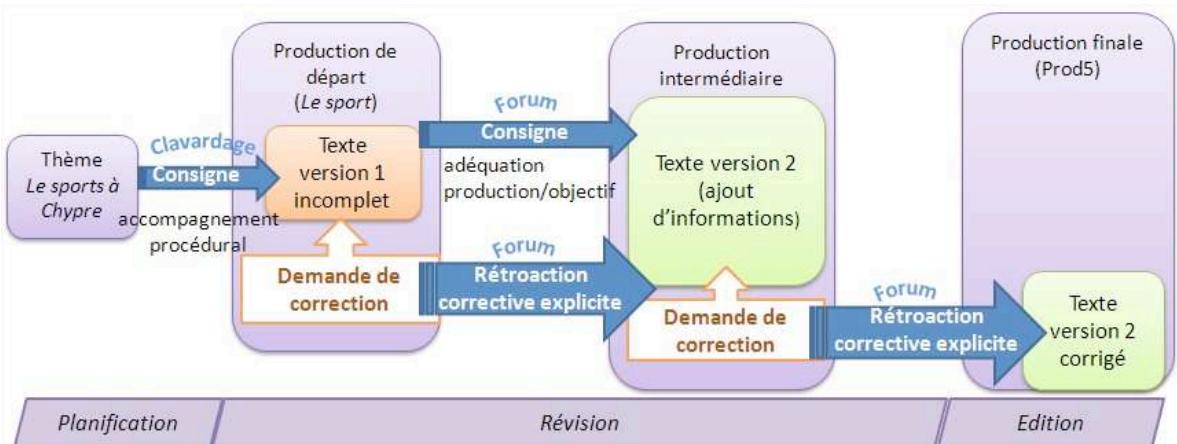
Extrait 1 – Extrait d'une rétroaction corrective explicite dans le forum.

Mes chers amis,

Il y a ~~de~~ nombreuses activités sportives à Chypre, comme par exemple l'athlétisme, le basketball, le golf, L'utilisation de la couleur semble intéressante pour signaler dans la production écrite les passages qui ont été corrigés en raison de problèmes linguistiques. Toutefois on ne peut connaître l'efficacité réelle de cet accompagnement, puisque l'apprenant s'est peut-être contenté de recopier (voire simplement d'effectuer une action de copier/coller de la plateforme au diaporama) le texte corrigé. L'absence de données post-expérimentales sur la façon dont ce texte a été révisé avant édition nous empêche de répondre à cette question.

Le résultat de cet accompagnement est variable : l'apprenant propose soit une deuxième version, soit un nouveau texte qui remplace le premier, soit un texte supplémentaire, qu'il dépose dans le forum ou directement dans le guide. Cet accompagnement semble avoir été efficace, les textes du guide étant des versions enrichies ou de nouvelles versions tenant compte des commentaires des tuteurs.

Figure 4 – Régulation par clavardage (consigne) et forum (consigne et rétroaction corrective explicite).



En ce qui concerne le texte sur les transports (Prod16), le tuteur a utilisé de nouveau le forum pour poser une question au sujet de la nouvelle version du texte :

- FPC, SFo9, 14/12/09

Mais quel âge faut-il avoir pour conduire une voiture à Chypre ?

Il s'agit là d'une rétroaction corrective implicite, suggérant à l'apprenant de produire un nouvel output. La réponse à cette question n'est pas apportée dans le guide mais dans le forum qui a été ouvert pour les commentaires portant sur le travail des apprenants (donc après que la production écrite finale ait été rendue) :

- BGg, SFo4, 12/01/10

Je ne mentionne pas quel âge faut-il avoir pour conduire une voiture à Chypre ? par la manière dont l'âge du permis de conduire est de 18 ans =)

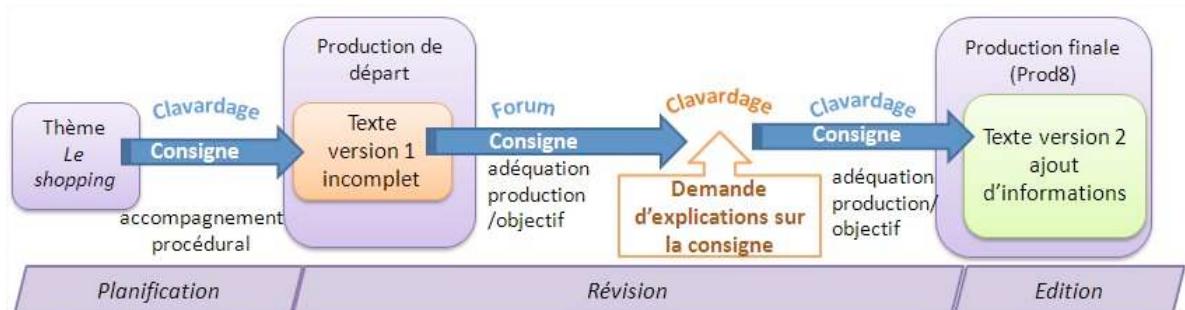
La question du tuteur n'a peut-être pas été lue par l'apprenant avant l'édition de son texte (est-ce par manque de temps ?), ce qui pose la question des limites de l'aide à la révision dans le forum.

4.2.2. Aide à la planification par clavardage, aide à la révision par le forum puis par clavardage

Nous avons pu identifier une forme d'accompagnement à la production écrite (Prod8 *Le shopping*) qui alterne interactions synchrones et asynchrones, pour une régulation liée à la consigne (adaptation de la production aux objectifs). Les participants clavardent dans la phase de planification (choix des thèmes et des contenus), puis l'apprenant propose un

premier texte, pour lequel les tuteurs donnent des conseils dans le forum et lors d'une nouvelle session de clavardage (Figure 5).

Figure 5 – Régulation alternant clavardage et forum (consigne).

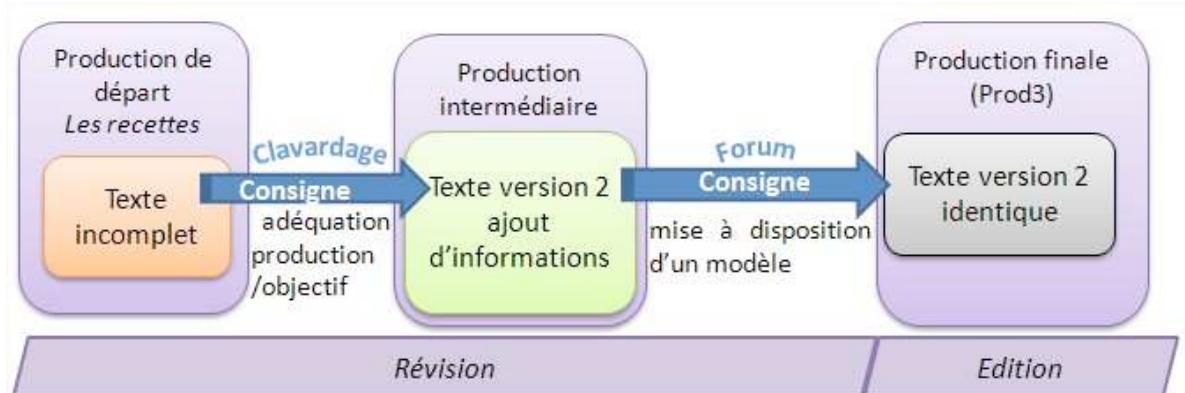


Cette aide semble montrer une certaine efficacité : la discussion synchrone permet à l'apprenant de demander des précisions, puisqu'il savait qu'il devait modifier des éléments dans sa production mais n'avait pas compris ce qu'on attendait de lui précisément, et de réviser son texte en apportant les informations demandées.

4.2.3. Aide à la révision par clavardage puis dans le forum

Nous avons relevé une aide à la révision initiée lors d'un clavardage (le tuteur commente un texte posté dans le forum) et poursuivie par des messages sur le forum. Le tuteur commente les modifications apportées par l'apprenant (Prod2) ou donne un modèle (Prod3, Figure 6). Il s'agit ici régulation portant sur la une consigne (adaptation de la production aux objectifs).

Figure 6 – Régulation alternant clavardage (consigne) et mise à disposition d'un modèle dans le forum.



On constate que, dans ces situations, la production écrite a été révisée à la suite du premier commentaire uniquement. Les nouvelles demandes de modification n'ont pas été prises en compte par les apprenants. On peut ainsi se demander si cela provient d'un problème de

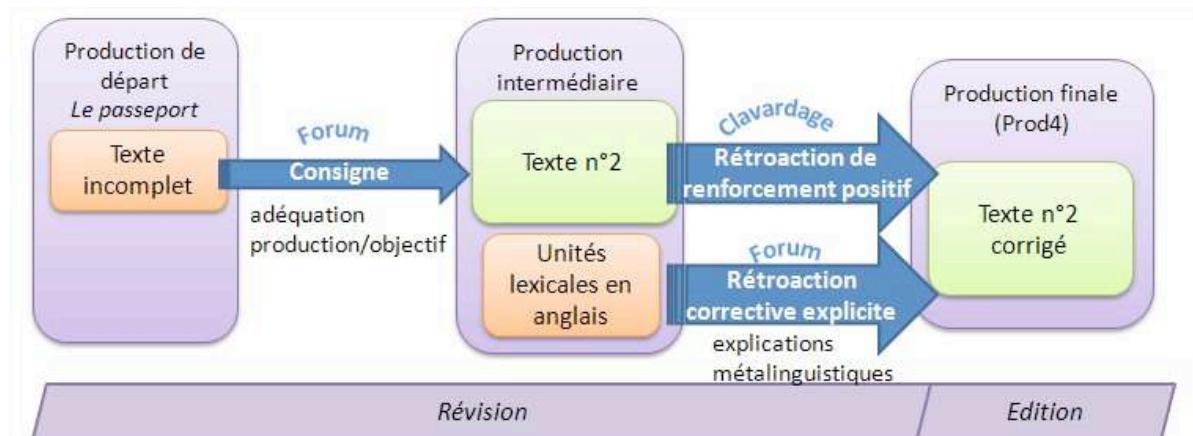
lisibilité et de suivi du forum, ou s'il s'agit d'un manque de temps pour travailler sur son texte avant la date limite pour rendre sa production écrite, par exemple.

Nous retiendrons donc que les apprenants ont rédigé certains contenus sans que l'étape de planification ne soit réalisée lors du clavardage (nous supposons que les séances en présentiel ont été suffisantes pour aider les apprenants à la planification puis à la mise en texte), qu'ils ont ensuite révisé leurs productions à la suite d'un échange synchrone, mais qu'ils n'ont pas apporté de réponse aux demandes des tuteurs dans le forum.

4.2.4. Aide à la révision par le forum puis lors d'un clavardage

Nous avons relevé un exemple (portant sur le passeport, Prod4) montrant que les tuteurs aident l'apprenant dans le forum à la révision de son texte, en lui demandant des précisions, puis par des corrections linguistiques concernant une deuxième proposition de texte dans le forum, tout en encourageant l'apprenant par des commentaires positifs au cours d'une discussion synchrone. Ils articulent ainsi des régulations de type consigne (adéquation de la production à l'objectif attendu), rétroaction corrective explicite (explications métalinguistiques), et rétroaction de renforcement positif, combinant l'utilisation du forum et du clavardage (Figure 7).

Figure 7 – Régulation par forum (consigne et rétroaction corrective explicite) et clavardage (rétroaction de renforcement positif).



L'apprenant a pris en compte ces commentaires et corrections (la production est enrichie et corrigée). L'utilisation complémentaire de régulations et de modes de communication variés apparaissent donc dans cet exemple comme une aide à la révision (précision du contenu et corrections linguistiques).

4.2.5. Utilisation du clavardage et du forum pour une même suggestion

En ce qui concerne l'un des textes (*Lieux historiques & musique*), nous avons constaté que l'apprenant a ajouté quatre photos à sa production écrite dans le guide, suite à la suggestion des tuteurs, lors de deux sessions de clavardage ainsi que dans le forum. Dans ce cas précis, nous supposons que la régulation sous forme de consigne (adéquation de la production aux objectifs) a été prise en compte par l'apprenant car donnée plusieurs fois, en clavardant et dans un message sur le forum. Toutefois, cet exemple ne s'applique pas à l'activité scripturale même, mais à l'illustration du contenu textuel par des photographies.

5. Conclusion

L'analyse du guide et des données d'interaction montre que l'accompagnement mené par les tuteurs, lors de sessions de clavardage et dans le forum de discussion, a eu un certain impact sur la réalisation de la macro-tâche, en apportant un soutien à l'apprenant dans son activité scripturale, pour la planification (trouver ce qui peut être développé dans le thème choisi), et la révision (ajout d'informations, précisions apportées au contenu). Nos hypothèses sur les potentialités du forum et du clavardage pour les régulations dans l'activité d'écriture sont éclairées par ces quelques résultats.

Le forum montre une efficacité dans l'accompagnement s'il vient en complément du clavardage. Comme nous l'avions suggéré, les interventions permises par cet outil ont aidé les apprenants à proposer des textes plus riches (consignes sur l'adéquation production/objectif et rétroaction corrective explicite dans la phase de révision). Le forum a permis de mettre à disposition des modèles de productions écrites, mais les résultats n'attestent pas d'un impact sur les productions des apprenants.

Contrairement à ce que nous supposions, le clavardage, tout comme le forum d'ailleurs, n'a pas été impliqué dans la mise en texte (réalisée lors des séances en présentiel). S'il a bien représenté une aide à la planification, le clavardage a également permis un accompagnement dans la phase de révision : consigne sur l'adéquation production/objectif, rétroaction de renforcement positif, et rétroaction corrective implicite (bien que celle-ci n'ait pas été prise en compte par l'apprenant).

Nous constatons ainsi que le forum et le clavardage ont particulièrement été employés dans les phases de révision à des fins de régulations liées à la consigne, et peu pour des rétroactions correctives. Cela peut expliquer le fait que le guide contient énormément d'erreurs de syntaxe, d'orthographe, d'unités lexicales laissées en anglais. D'autres facteurs

peuvent en être la cause, tels que le manque de temps (celui-ci ayant en partie été consacré à l'explication du concept de routard, non connu par les chypriotes), la longueur des textes, le niveau des apprenants, débutants en FLE. L'accompagnement était ainsi centré sur la richesse du contenu en termes d'informations données aux futurs voyageurs et non sur l'apprentissage du vocabulaire ou de la syntaxe.

Pour les textes corrigés (Prod5 *Les sports* par exemple), rien ne nous assure que l'apprenant a pris conscience des points qui posaient problème. On peut ainsi s'interroger sur la manière dont le tuteur peut, à l'aide du clavardage ou du forum, apporter un accompagnement constitué de rétroactions correctives (mise en couleur en fonction du type de difficulté, comme cela a été le cas dans une seule situation de ce dispositif, utilisation d'un système hypertexte qui permet d'accéder à l'explication de la correction ?).

Il nous faut souligner que les quelques remarques que nous émettons dans cet article sont des hypothèses, dans la mesure où nous disposons ici de peu de cas où une trace de l'accompagnement des tuteurs est identifiable dans la production écrite finale. Elles représentent pour nous des pistes de recherche dans l'analyse et la compréhension des apports possibles des outils de la CMO pour l'aide apprentissage d'une L2.

Il sera donc nécessaire d'analyser ces phénomènes lors d'expérimentations afin de vérifier nos suppositions, en veillant à recueillir les données d'interaction synchrones et asynchrones, à distance et en présentiel (par exemple, en filmant les cours), en guidant les utilisateurs dans la manipulation et la compréhension de l'apport des outils de la CMO, en encourageant les tuteurs à adopter des stratégies pour amener l'apprenant à comprendre ses difficultés (et ainsi éviter, par exemple, que l'apprenant se contente de recopier un texte révisé). Les recherches envisagées concernent également l'étude des apports de ces outils à d'autres tâches, et à d'autres niveaux de langue.

6. Bibliographie

Anis, J. (2003). "Communication électronique scripturale et formes langagières". *Actes des Quatrièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques*, Poitiers, 31 mai et 1er juin 2002, "Documents, Actes et Rapports pour l'Education", CNDP, pp. 57-70. Disponible en ligne : <http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document547.php>

Barbier, M-L. (2003). "Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches". *Arob@se*, vol. 1-2, pp. 6-21. Disponible en ligne : <http://www.univ-rouen.fr/arobase/v7/barbier.pdf>

Bourdet, J.-F. (2009). "Appropriation d'outils de communication dans le cadre d'une formation en ligne en master FLE. Le rôle des représentations initiales." In Develotte C., Mangenot F., Nissen E. (coord.). *Actes du colloque Epal 2009*, université Stendhal, Grenoble 3, 5-7 juin, n. p. Disponible en ligne : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-bourdet.pdf

Bower, J & Kawaguchi, S. (2011). "Negotiation of meaning and corrective feedback in japanese/english etandem". *Language Learning & Technology*, vol. 15, n°1, pp. 41–71

Brudermann, C. (2010). "Analyse de l'efficacité des stratégies de travail d'étudiants Lansad à distance dans un dispositif hybride – Étape d'une recherche-action". *Alsic*, vol. 13, n. p. Disponible en ligne : <http://alsic.revues.org/index1348.html>

Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Division des politiques linguistiques, Strasbourg. Disponible en ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Degache, C. & Nissen, E. (2008). "Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions". *Alsic*, vol.11, n°1, pp. 61-92. Disponible en ligne : <http://alsic.revues.org/index797.html>.

Demaizière, F. & Narcy-Combes, J.-P. (2005). "Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC". *Alsic*, vol. 8, n° 1, novembre 2005, pp. 45-64. Disponible en ligne : <http://alsic.revues.org/index326.html>

Depover, C., De Lièvre, B. & Temperman, G. (2006). "Points de vue sur les échanges électroniques et leurs usages en formation à distance". *Sticef*, vol. 13, n. p. Disponible en ligne : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2006/depover-12/sticef_2006_depover_12p.pdf

Develotte, C., Guichon, N. & Kern, R. (2008). "Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ? Etude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers". *Alsic*, vol.11, n°2, pp. 129-156. Disponible en ligne : <http://alsic.revues.org/index892.html>

Do, T.B.T (2011). *Les impacts de la révision collaborative étayée : Une recherche-action en didactique de la production écrite en français langue étrangère*. Thèse pour l'obtention du doctorat de l'Université de Provence. Disponible en ligne : <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/60/00/54/PDF/theseDOTHIBICHTUYrectoverso2.pdf>

- Gettliffe, N. & Toffoli, D. (2011). "Régulations pédagogiques et formations de tuteurs dans un dispositif de visioconférence poste à poste pour étudiants débutants en Français Langue Etrangère. " In Dejean, C., Mangenot, F. & Soubrié, T. (coord.). Actes du colloque Epal 2011, université Stendhal, Grenoble 3, 24-26 juin, n. p. Disponible en ligne : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2011-gettliffe-toffoli.pdf
- George, S. & Bothorel, C. (2006). "Conception d'outils de communication spécifiques au contexte éducatif". *Sticef*, vol. 13, n. p. Disponible en ligne : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2006/george-11/sticef_2006_george_11p.pdf
- Guichon (2006). *Langues et TICE – Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.
- Guichon, N. & Drissi, S (2008). "Tutorat de langue par visio-conférence : comment former aux régulations pédagogiques ? " *Les cahiers de l'Acedle*, vol.5, n°1, pp. 186-217.
- Gloaguen, P. & Duval, M. (1975). *Le Guide du routard*. Paris : Hachette.
- Henri F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Hayes, J.R. & Flower, L.S. (1980). "Identifying the organization of writing processes". In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (eds.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, pp. 3-30.
- Mangenot, F. (2000). "Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO". *Alsic*, vol. 3, n° 2, juin 2000, pp. 187-206. Disponible en ligne : http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num6/mangenot/alsic_n06-rec1.htm
- Mangenot F. (2002). "Écriture collective par forum sur le Web : un nouveau genre d'écrit universitaire ? " Communication, *Les défis du Web*, Lyon, 9-11 décembre 2002, n. p. Disponible en ligne : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/06/21/15/HTML/#_ftnref1
- 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, n°1, pp. 57-72. Disponible en ligne : http://eflt.nus.edu.sg/v2n12005/mangenot_zourou.pdf
- Mangenot, F. (2008). "Formations hybrides utilisant Internet : l'importance du scénario de communication". *Lingua e nuova didattica* 3, Atti del seminario nazionale Lend, Bologna

18-19-20 ottobre 2007, pp. 78-88. Disponibile en ligne : http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/formations-hybrides.pdf

Nissen, E. (2004). "Expérimentation et présupposés pédagogiques d'un dispositif d'enseignement des langues à distance intégrant le travail de groupe". *Études de linguistique appliquée*, n°134, pp. 191-203. Disponible en ligne : <http://www.cairn.info/revue-ela-2004-2-page-191.htm>

Sotillo, S.M. (2000). "Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication." *Language & Learning Technology*, vol. 4, n°1, pp. 82-119.

Disponible en ligne : <http://llt.msu.edu/vol4num1/sotillo/default.html>

Soubrié, T. (2008). "La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master". *Alsic*, vol. 11, n°2, pp. 105-127. Disponible en ligne : <http://alsic.revues.org/index385.html>

Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : De Boeck Université.

Warschauer, M. (1995)."Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom". *CALICO Journal*, vol. 13, n°2-3, pp. 7-26. Disponible en ligne : https://calico.org/html/article_604.pdf