

## Spécificités du tutorat en langues

François Mangenot, Lidilem, université de Grenoble

Apprendre une langue ne consiste pas à emmagasiner des savoirs (grammaticaux, lexicaux, culturels, etc.) sur celle-ci : comme l'écrivent Mondada et Pekarek Doehler (2000 : n.p.), l'acquisition d'une langue « est un processus sociocognitif ancré dans l'emploi instrumental, c'est-à-dire finalisé, de la langue au sein des interactions entre êtres humains ». Il en découle un certain nombre de conséquences pour le tutorat en langues : tout d'abord, un des rôles centraux du tuteur va consister à créer des situations d'interaction réalistes et motivantes, ce que facilitent l'approche par les tâches, le recours à Internet et la notion de *scénario de communication* (cf. § 1 et 2). Ensuite, le tuteur va non seulement être celui qui accompagne les apprentissages sur différents plans (pédagogique, organisationnel, etc., cf. Denis, 2003), comme dans les autres disciplines, mais souvent aussi un des interactants de la situation de communication préalablement créée (« rôle de parité [...], participation à la tâche comme acteur », Bourdet, 2006 : 37 ; voir aussi Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006). Enfin, la dimension évaluative ne se joue pas comme dans les sciences exactes : un énoncé d'apprenant doit être jugé plus sur sa compréhensibilité, sa capacité à faire progresser l'interaction, que sur son exactitude ; la correction doit à tout prix éviter de bloquer la parole.

Ce chapitre commence donc par une interrogation sur ce que les langues ont de spécifique en tant qu'objet d'apprentissage et sur les conséquences de cette spécificité pour le tutorat, qui, on le verra, est rarement découplé de la conception – ou tout au moins de l'adaptation - des activités proposées en ligne. Il se poursuivra sur la question des tâches et des dispositifs, encore plus cruciale dans ce domaine que dans la formation en ligne en général. La dernière partie abordera la question de la correction en ligne, tandis que la conclusion récapitulera les compétences spécifiques que doivent développer les tuteurs en langues. Les terrains observés sont de trois types : cours de français langue étrangère dans des Alliances françaises ou Instituts français à l'étranger (où il est de plus en plus souvent fait appel à des dispositifs hybrides), cours de langues du département Lansad (langues pour spécialistes d'autres disciplines) de l'université Stendhal – Grenoble 3 (Degache & Nissen, 2008, comparent 15 cours hybrides donnés dans ce cadre), projet *Le français en (première) ligne*. Ce dernier, dans lequel seront puisés quelques exemples, a pour objectif de former des tuteurs de français langue étrangère (FLE) en ligne à travers une approche expérientielle : des étudiants en master 2 sont amenés à concevoir des tâches et à encadrer des apprenants distants de différents pays.

## **1. La spécificité des langues en tant qu'objet d'apprentissage**

### **1.1 La nécessité de pratiquer**

Comme le soulignent Lamy & Hampel (2007), dans l'apprentissage des langues la communication langagière constitue à la fois le moyen d'apprentissage (le langage est le principal outil de médiation, comme dans les autres disciplines), mais également l'objectif visé (savoir communiquer dans une langue). Trois conséquences pour la formation en ligne en découlent. Au plan des ressources, le concepteur de tâches peut s'appuyer sur les contenus de la Toile, le problème étant surtout de trouver du matériel verbal ressenti comme authentique et pertinent (ce ressenti pouvant fortement varier d'un groupe d'apprenants à l'autre) mais malgré tout abordable (là aussi, la tolérance à l'inconnu varie selon la culture d'apprentissage). Au plan pédagogique, les échanges, notamment oraux, ne peuvent qu'être placés au premier plan (on n'apprend pas à communiquer sans pratiquer la communication), d'où la nécessité de bien organiser ceux-ci. Au plan interactionnel, enfin, on peut avancer que toute forme d'interaction verbale, même s'il s'agit d'échanges socio-affectifs ou de demandes d'aide technologique, peut conduire à des acquisitions langagières. On remarquera que la tendance à l'individualisation des parcours entre en contradiction avec l'intérêt de susciter des échanges entre pairs : dans le cas d'un apprentissage strictement individuel, le tuteur est le seul interlocuteur pour pratiquer la langue, comme dans les leçons particulières.

### **1.2 L'approche par les tâches**

Rappelons que l'approche dominante de l'enseignement/apprentissage des langues durant environ 25 ans a été l'approche dite « communicative », ce terme référant à un double niveau : les actes de parole et les situations de communication que les apprenants apprenaient à maîtriser se devaient d'être celles qui prévalent dans la vie réelle d'une part, la communication en classe devait être la plus authentique possible, d'autre part. Cette approche a maintenant tendance à évoluer vers l'approche par les tâches.

Les didacticiens des langues anglo-saxons ont, dès le milieu des années 1980, proposé une déclinaison de l'approche communicative, l'approche par les tâches (*Task-based language learning and teaching*, Nunan, 1989, Ellis, 2003, Rosen, 2009). Le Conseil de l'Europe (2001) préconise une « approche actionnelle » mettant l'accent sur les tâches que l'on fait accomplir aux apprenants, tâches qui doivent être significatives et liées à des pratiques sociales avérées. Certains vont jusqu'à proposer de se servir de la tâche comme unité de base pour composer des programmes d'apprentissage, ce qui rejoint certaines réflexions sur la granularité des activités pédagogiques dans la formation en ligne : la tâche serait ainsi, en langues, le fameux « grain de formation » dont beaucoup de spécialistes de la formation en ligne cherchent à délimiter l'ampleur et les contours.

Précisons qu'une tâche comporte souvent des « sous-tâches » (ou « micro-tâches ») permettant de s'entraîner à tel ou tel point lexical ou grammatical nécessaire à la bonne réalisation de la tâche principale.

Idéalement, en combinant formation en ligne et approche par les tâches, on pourrait imaginer disposer d'une importante banque de tâches, répertoriées selon différents critères (difficulté, thématique, points langagiers abordés, genre de la production attendue), et proposer à chaque apprenant un parcours différent, adapté à ses besoins et intérêts spécifiques, parcours composé d'un certain nombre de tâches à réaliser. Le rôle du tuteur consisterait alors à élaborer les parcours des apprenants, à adapter les tâches choisies au contexte spécifique dans lequel la formation est proposée (notamment en termes de *scénario de communication*, voir plus loin), à assurer l'animation des tâches, enfin à corriger et à évaluer les productions des apprenants. Mais l'observation de différents terrains montre que ce sont le plus souvent les enseignants de langue d'une institution qui sont amenés à la fois à concevoir les tâches et à les animer, même s'ils peuvent parfois pour cela s'appuyer sur une banque de tâches mutualisées et même si la conception peut faire l'objet d'une rémunération spécifique<sup>1</sup>. En un mot, il est rare en langues d'observer une séparation nette entre la conception et le tutorat, pour trois raisons :

- la conception est plus ouverte en termes de progression (une tâche x est rarement un prérequis pour une tâche x+1) et demande un degré moindre de spécialisation dans les contenus que dans la plupart des autres disciplines ;
- les tâches doivent être adaptées au public spécifique, non seulement en ce qui concerne le niveau linguistique, mais encore en termes de centres d'intérêt, d'actualité, de besoins professionnels, de disponibilité ou encore de culture d'usage des outils de communication (Thorne, 2003) ;
- le tutorat vise à faire communiquer les apprenants entre eux (et avec le tuteur), ce qui nécessite de bien adapter les tâches et les *scénarios de communication* (*cf. infra*) aux spécificités de chaque groupe d'apprenants. Comme l'écrit Vetter (2004 : 124), à propos d'un cas où ils ne conçoivent pas les tâches, les tuteurs expriment malgré tout la nécessité de « s'approprier ce matériel proposé en le modifiant parfois et surtout à anticiper les conditions possibles ou probables du déroulement de l'activité compte tenu de la connaissance qu'ils ont de leur public ».

### 1.3 La question du travail par groupes

L'approche par les tâches préconise de faire travailler les apprenants par petits groupes, afin d'augmenter le temps de parole de chacun. Ce travail en groupes restreints n'est pas forcément de

---

<sup>1</sup> Un contre-exemple serait celui de l'Open University (Royaume-Uni), où la conception des tâches est confiée à des personnels spécifiques (Vetter, 2004). Au département Lansad, la rémunération des enseignants-tuteurs pour concevoir des tâches est rendue possible par l'existence d'un projet financé par la Région Rhône-Alpes. Cette rémunération, combinée avec des formations aux outils, a permis le lancement de nombreux cours hybrides, dans plusieurs langues.

nature collaborative (Mangenot & Nissen, 2006), contrairement à ce que l'on cherche à faire dans d'autres disciplines : il suffit parfois que de l'information soit échangée, par exemple par une discussion sur telle ou telle thématique, pour faire pratiquer la langue et ainsi améliorer sa maîtrise. Mais si l'on veut organiser un travail de groupe à distance, se pose aussitôt la question de l'outil de communication que l'on va employer : selon que la communication sera synchrone ou non, sous forme orale ou écrite, on a affaire à quatre cas de figure bien différents, conduisant à utiliser, par exemple, un outil de clavardage, une plateforme audiographique synchrone<sup>2</sup>, un système de visioconférence, un forum écrit, un forum permettant l'envoi de fichiers son. Si l'on croise ces options avec la nature de la tâche, collaborative ou non, avec la disponibilité d'un ou plusieurs tuteur(s), avec la chronologie de la formation, avec une éventuelle combinaison de travail en classe et à distance (dispositifs hybrides), on obtient un nombre très élevé de possibilités, propre à désorienter les concepteurs / tuteurs de formations de langues en ligne. D'où notre proposition (Mangenot, 2008) d'adjoindre à la tâche un *scénario de communication* permettant de prendre en compte tous ces paramètres (*cf. infra*).

## **2. Concevoir ou adapter des tâches pour faire apprendre les langues en ligne**

Nous n'aborderons ici que les tâches dites « ouvertes », c'est-à-dire visant une production langagière non prévisible à l'avance et donc non évaluable par l'ordinateur. En effet, les tâches « fermées », auto-correctives, ne nécessitent *a priori* pas de tutorat, ce qui les fait d'ailleurs souvent préférer par les entreprises privées de formation en langues, peu désireuses de former puis de rémunérer une nouvelle figure professionnelle<sup>3</sup>.

### **2.1 Paramètres d'une tâche en langue**

La tâche en tant qu'unité d'apprentissage a été décomposée en plusieurs paramètres (Nunan, 1989 ; Ellis, 2003 ; Mangenot & Louveau, 2006). Nous retiendrons les deux plus importants :

- Le(s) document(s)-support(s) (parfois nommé(s) « input ») : il s'agit du matériau langagier et iconique mis à disposition des apprenants. Mangenot & Louveau (2006) considèrent que le lien entre le document support et la production attendue constitue l'un des éléments cruciaux de la tâche : dans l'idéal, la ressource doit contribuer à la mise en situation, fournir du matériau langagier sur la thématique abordée par la tâche, idéalement même contenir des textes (écrits ou oraux) d'un genre similaire au genre attendu dans la production. Dans le cadre du projet *Le français en (première) ligne*, le fait que les tuteurs soient également les concepteurs des tâches amène souvent ceux-ci à

---

<sup>2</sup> Comme le système *Lyceum*, longtemps utilisé par l'Open University (*cf. Vetter, 2004*).

<sup>3</sup> Cette affirmation se fonde sur une dizaine de cas différents de stages dans de telles entreprises effectués par des étudiants grenoblois de master 2 en ingénierie pédagogique pour les langues.

créer eux-mêmes des documents supports tirés de leur environnement quotidien (photos, micro-trottoirs, vidéos), ce qui donne un caractère plus personnel et plus actuel aux tâches.

- La production verbale et le résultat attendus (« output » chez Nunan, « output » et « outcome » chez Ellis). Selon le Conseil de l'Europe (2001), le résultat de la tâche doit être clairement identifiable et ainsi permettre de juger si celle-ci a été menée à bien.

Une troisième dimension, souvent considérée comme faisant partie intégrante de la tâche dans le cas des cours en présentiel (Ellis, 2003 : 263 définit la « participatory structure » comme « l'organisation des contributions des apprenants et de l'enseignant à la réalisation de la tâche »), est le *scénario de communication* ; nous avons proposé pour notre part de considérer celui-ci comme un élément venant se combiner avec la tâche pour constituer le scénario pédagogique (Mangenot, 2008). L'intérêt est alors de mieux prendre en compte les interactions et de permettre « une plus grande adaptabilité du scénario en fonction des caractéristiques du public » (*op. cit.* : 18) ; il va sans dire que dans notre esprit cette adaptation relève du tuteur et non du concepteur, dans le cas où ces deux fonctions sont distinctes.

Le *scénario de communication* s'articule en cinq paramètres (*op. cit.* : 19-20) : le mode de travail collectif (production individuelle mutualisée, discussion en grand groupe, collaboration en groupes restreints, etc.), la disponibilité du tuteur durant la réalisation de la tâche, la temporalité (choix d'une modalité synchrone ou asynchrone, panachage des deux), le choix des outils en fonction de leurs caractéristiques sémio-pragmatiques, le paramètre « social et communicationnel ». Concernant ce dernier, une dimension importante est pointée par la notion, difficilement traduisible, d'« information gap (task) », tâche nécessitant un échange d'information : des chercheurs américains ont ainsi comparé, sur le plan des interactions verbales suscitées chez les apprenants, des tâches à « information gap » avec des tâches n'obligeant pas à échanger de l'information, d'une part, et une structure de participation en grand groupe (toute la classe) et en petits groupes, d'autre part ; les résultats montrent que l'on obtient les interactions les plus riches, quantitativement et qualitativement, dans la condition du travail en petits groupes avec des tâches à échange d'information (Doughty & Pica, 1986). Ce résultat est sans doute transposable à la formation en ligne.

## **2.2 Un exemple de tâche, de production et de feed-back**

L'exemple qui va être fourni est emprunté au projet cité plus haut, dans sa déclinaison « Tokyo-Grenoble », à savoir des échanges en ligne entre une dizaine de futurs enseignants-tuteurs en master 2 de FLE (participant à un cours « Ingénierie de formation à distance via Internet ») et une soixantaine d'apprenants japonais, de niveau intermédiaire (A2 / B1) en français. Le projet possède un site Internet dédié (<http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne>) sur lequel sont présentées à la

fois certaines tâches réalisées par les tuteurs en formation et des productions des apprenants liées à ces tâches : le lecteur pourra ainsi, s'il le souhaite, examiner ces éléments de manière plus approfondie. Le contexte est le suivant : les apprenants japonais font partie d'une formation en français (deuxième année d'université) comportant une quinzaine d'heures en face à face par semaine, avec différents enseignants ; une enseignante japonaise a choisi d'intégrer le projet à son cours et se rend une fois par semaine, durant 12 semaines, en salle multimédia pour une durée de 90mn avec chacun des deux groupes d'une trentaine d'apprenants. Ces derniers doivent alors réaliser, chaque semaine, une tâche conçue par les étudiants de master de Grenoble, tâche liée par sa thématique et les points linguistiques abordés aux contenus abordés par ailleurs, notamment dans la méthode ; quand une tâche n'est pas terminée lors de cette séance, les apprenants peuvent la poursuivre à domicile. Ce sont les étudiants de master qui se chargent ensuite de l'animation et du suivi (notamment correctif) de ces tâches. L'outil utilisé est la plateforme *Moodle* de l'université japonaise, que les Japonais sont déjà habitués à utiliser en complément de leurs cours. Les échanges se déroulent essentiellement de manière asynchrone, du fait du décalage horaire, mais des productions orales sont néanmoins fréquemment demandées, à travers des fichiers son attachés aux messages de forum.

La tâche proposée en illustration a été réalisée par une étudiante-tutrice et s'intitule « Un jeudi avec Virginie ». En voici les consignes :

*[Message de forum, adressé aux cinq étudiantes tutorées par Virgine]*

Bonjour, je vous envoie la tâche deux. Vous allez découvrir une journée type du jeudi à la fac. L'objectif est de découvrir ce que nous faisons et d'utiliser le comparatif que vous avez étudié en classe. Ouvrez le document Word ci-joint et suivez les consignes.

*[Extraits du document Word]*

Nous avons voulu vous présenter une journée type du jeudi, journée durant laquelle nous préparons vos tâches. Nous avons pris des photos à différents moments de la journée. A chaque photo correspond un enregistrement MP3 qui illustre ce que nous avons fait. Nous avons mélangé les enregistrements et les photos. Nous vous proposons de rétablir la chronologie de notre journée. *[Suit une activité d'appariement sons / photos destinée à travailler la compréhension]* [...]

Expression écrite : Comparez notre journée du jeudi à la fac avec votre journée du mercredi. Employez les éléments de comparaison que vous avez étudiés en cours avec votre professeur (*Tempo 2*, p.12). Insistez sur les différences et les ressemblances.

Nb. : le texte ne doit pas dépasser 200 mots (« J'arrive à la fac plus tôt que toi » = 9 mots).

On constate que le document-support de la tâche a été réalisé par la tutrice elle-même, à l'aide d'un baladeur mp3 et d'un appareil de photo numérique ; les photos montrent l'environnement réel dans lequel évoluent les étudiants français. Un « information gap » existe bien, les Japonais n'ayant guère d'idées sur la journée d'un étudiant grenoblois et les Français ne connaissant pas non plus la vie des étudiants tokyoïtes. La production attendue est, pour chaque apprenante, une série de phrases relatant le déroulement de leur journée en comparaison de celle de la tutrice. En voici un exemple :

Je me lève aussi tôt que toi le matin, à 7 heures. Je prends un café et le petit-déjeuner.

Je mets plus de temps pour aller à l'université que toi. Il faut environ 45 minutes.  
Le matin, je suis un cours de français, et puis je déjeune avec mes amis dans la cour.  
À l'après-midi, j'ai un cours de globalisation.  
Je rentre chez moi plus tard que toi, parce que j'ai un petit boulot. Je travaille dans une école de l'anglais.  
J'arrive chez moi à 10 heures. Après, je mange le dîner à la maison. Puis je prends mon bain et je vais au lit vers minuit. Alors tu travailles beaucoup mieux que moi...

La tutrice réagit à chaque production en envoyant le message suivant (le même pour les cinq productions reçues), accompagné d'un fichier Word contenant une correction des erreurs individualisée, détaillée et commentée :

Voici un document Word dans lequel j'ai mis les réponses pour la reconstitution de ma journée et des commentaires sur ta production écrite. C'était très bien pour toutes, je suis très contente. J'ai beaucoup de plaisir à travailler avec vous. J'espère que vous avez passé de bonnes vacances? Vous aurez l'occasion de m'en parler dans la nouvelle tâche que vous trouverez le Mercredi de la rentrée.

Tout cet échange se déroule dans un forum de *Moodle*, les étudiants ayant accès aux productions et corrections de leurs pairs. Le mode de travail collectif est donc de type « un à un lisible par tous » et il existe bien un « information gap » (même les étudiants japonais ne connaissent pas forcément le déroulement de la journée de leurs pairs, pour la partie hors université). Quant au résultat de la tâche, les Japonais utilisent bien le comparatif dans un contexte faisant sens, tandis que les étudiants des deux pays obtiennent un certain nombre d'informations sur le mode de vie de leurs partenaires (cf. Mangenot & Zourou, 2007a, pour une analyse plus approfondie de cette tâche au plan interculturel et Mangenot (2008) pour l'analyse de tâches demandant une production orale asynchrone à réaliser tantôt à plusieurs tantôt individuellement).

### **2.3 La question des dispositifs hybrides**

Le dispositif décrit au paragraphe précédent est en fait un dispositif hybride, du point de vue des apprenants japonais, puisque ceux-ci combinent, en vue de leur apprentissage du français, des séances en présentiel avec des séances via Internet. Cependant, l'échange avec Grenoble est un échange entièrement à distance en termes de tâches et de production langagière et la question de l'intégration des tâches dans le curriculum ne se pose qu'en amont, les étudiants de master devant être attentifs à respecter le niveau des apprenants, les thématiques abordées en classe et, dans une moindre mesure, les points langagiers traités par les enseignants japonais.

Certains cours de langues hybrides ne prévoient pas d'échanges en ligne, se contentant de proposer des ressources et des exercices auto-correctifs sur Internet ; il s'agit en général de cours accordant la priorité aux séances en présentiel<sup>4</sup> (cf. Degache & Nissen, 2008). Mais quand des échanges *via* Internet sont prévus, se pose la question de la répartition des activités à réaliser en

---

<sup>4</sup> Neumaier (2006) préconise un mode dominant (« lead mode »), pour que le dispositif soit plus clair pour les apprenants. Elle propose par ailleurs une intéressante liste de paramètres pour concevoir un cours hybride.

ligne et des activités à réaliser en classe, ainsi que la question du rôle joué par l'enseignant-tuteur<sup>5</sup> dans les deux modalités (Nissen, 2009). Le choix est très souvent fait de pratiquer l'oral durant les séances présentiels, les tâches à distance pouvant consister à préparer ou prolonger les discussions en classe, ou parfois être indépendantes. Quant au tuteur, Nissen (*op. cit.*) montre par une analyse des interactions verbales que son rôle à distance ou en présentiel n'est pas fondamentalement différent : dans les deux cas, ses interventions relèvent des rôles déjà relevés par d'autres auteurs (par exemple, Denis, 2003, Bourdet, 2006), à savoir organisationnel, socio-affectif, pédagogique, évaluatif et technologique. Quand les étudiants sont interrogés sur la modalité dans laquelle le tuteur remplit mieux tel ou tel rôle, ils se partagent en deux avis opposés (pour plus de détails, se référer à Nissen, *op. cit.*).

### **3. Corriger en ligne en langues**

Il convient tout d'abord de noter que la question de la correction lors de cours de langue présentiels pose toujours des problèmes à l'enseignant, qui doit jongler entre son désir de laisser la communication se dérouler de manière fluide (*fluency*) et son désir d'amener les apprenants à parler une langue correcte (*accuracy*). Cette opposition *fluency / accuracy*, souvent discutée par les didacticiens, se pose de manière différente lors d'échanges à distance et la manière de concilier les deux dimensions dépend des outils utilisés, notamment du caractère oral ou écrit et synchrone ou asynchrone de l'échange. Quelques cas vont être examinés, sans prétention à l'exhaustivité.

#### **3.1 Compréhension orale ou écrite**

Les tâches fermées de compréhension sont celles qu'il est le plus facile d'implémenter sur un ordinateur, qu'il s'agisse de QCM, d'exercices à trous, d'appariements ou de remise en ordre. Cependant, dans le cas d'un cours en ligne, ces tâches ne provoquent pas de communication et n'amènent donc pas le tuteur à intervenir. Lors du projet évoqué plus haut, l'erreur avait été commise, la première année, de proposer un grand nombre de tâches auto-correctives *via Hot Potatoes* (voir site du projet, année 2002-2003), ce qui avait eu pour résultat une communication tuteurs / apprenants assez limitée et décevante ; par la suite, consigne a été donnée aux tuteurs d'éviter le recours aux générateurs d'exercices. La pratique la plus courante actuellement (cas de l'exemple proposé plus haut) consiste à présenter les tâches fermées dans un fichier *Word*, contenant souvent du son et des images, à charge pour les apprenants de compléter ce fichier, en cochant des cases, la plupart du temps. L'avantage est alors double : la préparation de la tâche fermée est beaucoup plus rapide d'un côté, tandis que l'envoi du fichier complété suivi des

---

<sup>5</sup> Dans le cas des dispositifs hybrides en langues, nous n'avons pas eu connaissance de cours où les activités à distance seraient tutorées par une autre personne que l'enseignant assurant les cours présentiels.



corrections des tuteurs, même s'il ne s'agit que d'indiquer si les bonnes cases ont été cochées, sont l'occasion d'échanges verbaux contribuant au maintien du lien social (*cf. supra*, § 2.2).

### 3.2 Production écrite

On observe deux types d'écrits dans le cadre de la communication médiatisée par ordinateur (CMO). Les premiers correspondent au produit de la tâche et ne posent pas de problème spécifique : l'adéquation au genre attendu est le critère principal qui guide la correction et l'on peut utiliser la fonction commentaire de *Word* pour suggérer des améliorations aux apprenants<sup>6</sup>. Mais d'autres productions écrites sont plus complexes à traiter : il s'agit de tous les messages, synchrones ou asynchrones, à fonction essentiellement communicative. Le problème se pose alors, comme pour l'oral en classe, de savoir ce qu'il faut corriger, voire s'il faut corriger. Les erreurs étant plus manifestes à l'écrit qu'à l'oral (surtout s'il s'agit d'écrit asynchrone), le risque existe de se livrer à une correction exhaustive qui étoufferait la communication. Les tuteurs devraient donc être sensibilisés au fait que la CMO écrite admet une certaine tolérance aux écarts à la norme, le cas extrême étant celui du clavardage ou des SMS. Mangenot & Salam (2010) ont montré que les tuteurs du projet cité plus haut avaient des pratiques assez divergentes en matière de registre employé dans leurs messages de forum : les uns maintiennent une norme proche de celle de l'écrit tandis que les autres utilisent smileys, langage SMS, lexique relâché, tournures syntaxiques plus proches de l'oral que de l'écrit normé.

Dans le cas d'apprenants de niveau débutants ou faux-débutants, la communication par forum peut constituer le résultat de la tâche et les messages ne peuvent alors pas rester sans correction. Lors d'échanges franco-espagnols dans le cadre du projet cité plus haut, on a pu constater chez certains tuteurs des pratiques de correction assez proches de ce que l'on peut observer en classe : certains segments erronés produits par les apprenants sont repris de manière correcte (hétéroreformulation), tout en insérant l'énoncé dans une poursuite de la communication. Un exemple est fourni dans Mangenot et Zourou (2007b, p. 76) :

nous avons montagnes et rivières. león a cent cinquante mil personnes. nous avon traditionnel  
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!

<sup>6</sup> Des logiciels d'aide à la correction ont été conçus, comme *Markin* ; certains ont programmé des macros dans *Word* pour accélérer la procédure de correction.

A l'écrit, cette pratique est plus visible qu'à l'oral et sa répétition systématique pourrait faire ressortir son artificialité...

### 3.3 Production orale synchrone

Un cas particulièrement intéressant pour la pratique de la langue est celui de l'utilisation que fait l'*Open University* (Royaume-Uni) d'une plateforme audiographique synchrone (Vetter, 2004) : les étudiants réalisent des tâches (présentées sur un tableau blanc partagé) par petits groupes, chaque groupe ayant sa « salle » ; le tuteur se partage entre les différents groupes. La communication se fait généralement à l'oral mais la possibilité de doubler l'oral par des messages écrits, avec un outil de type clavardage, présente un intérêt particulier pour les feed-back correctifs : Lamy (2006) et Jeannot *et al.* (2006) montrent comment, dans un tel environnement, certaines séquences latérales (dépannage lexical, signalement d'erreurs, commentaires) peuvent se dérouler *via* le clavardage, sans perturber le mode dominant, qui reste l'oral. Develotte *et al.* (2008) proposent même une typologie des fonctions de l'écrit dans un environnement de visioconférence de type *Skype* : ils trouvent sept fonctions, « apprivoisement de la modalité synchrone », « secours », « redondance ou clarification », « régulation pédagogique ou psycho-affective », « correction linguistique », « mise en mémoire », « enseignement du code socio-linguistique SMS ». Vetter (*op. cit.*) pour sa part montre quelles sont les nouvelles compétences qu'une plateforme audiographique synchrone nécessite chez les tuteurs.

### 3.4 Production orale asynchrone

Face à des fichiers son enregistrés par leurs apprenants, les tuteurs du *Français en (première) ligne* ont adopté différentes techniques évaluatives et correctives (Mangenot & Zourou, 2007b) que l'on se contentera d'énumérer ici, renvoyant à l'article cité pour des exemples :

- Commentaire écrit, avec utilisation de l'alphabet phonétique international (API) : ce type de feed-back peut contenir des commentaires généraux, des signalements de problèmes à différents niveaux langagiers et des corrections phonétiques plus précises, appuyées sur l'API.
- Enregistrement d'un fichier son reprenant, de manière correcte, le message enregistré par les apprenants.
- Insertion de la voix du tuteur à l'intérieur du fichier son enregistré par l'apprenant, essentiellement pour reprendre la prononciation de certains mots (correction en générale non exhaustive). Cette insertion a été faite avec le logiciel gratuit *Audacity*.
- Enregistrement d'une brève vidéo dans le but de montrer la position des lèvres pour prononcer deux sons mal distingués par les apprenants (un seul cas).

- Enregistrement d'un fichier son panachant différentes fonctions : phrase de félicitation, tentative de repérer les voix des apprenants, consigne incitant à lire le commentaire écrit, phrase d'encouragement, relecture du texte initialement produit par les apprenantes (technique 2, ci-dessus).

### **3.5 La correction par les pairs**

Il convient pour terminer de signaler un certain nombre d'expériences cherchant à susciter des commentaires et/ou corrections entre pairs. Cette correction réciproque fait même partie intégrante du projet *e-Tandem*<sup>7</sup>, qui met en relation par courriel deux personnes apprenant chacune la langue de l'autre. Ware et O'Dowd (2008) montrent que si les participants à un tandem apprécient de recevoir des feed-back correctifs, ils en fournissent eux-mêmes très peu, semblant préférer la dimension communicative de l'échange ; quand ils en fournissent, les commentaires sont souvent de portée limitée ou imprécis. Ces auteurs proposent en annexe de leur article une série de suggestions concernant les feed-back portant sur la langue, comme par exemple se contenter de reformuler certaines phrases plutôt que se lancer dans des explications dépassant ses compétences ; ces suggestions pourraient être utilisées en formation de tuteurs en langues.

Le point de vue de l'auteur de ces lignes est que la correction en langues est une pratique nécessitant une certaine professionnalité et qu'il n'est donc pas vraiment logique de demander à des apprenants de se corriger les uns les autres. Ceux-ci pourraient même estimer qu'il s'agit là d'une manière commode pour alléger le tutorat... Par contre, des feed-back autres que correctifs peuvent fort bien venir enrichir certaines activités. Dans le cas le plus simple, les textes rédigés par les apprenants dans un forum suite à une consigne peuvent faire l'objet de commentaires d'autres membres du groupe ; l'intérêt est surtout la mise en commun des textes, qui ne sont alors plus destinés au seul enseignant, et les commentaires, même banals, suffisent à faire ressentir la présence d'un public. Un cas particulier est celui de l'écriture créative : des outils comme les blogs ou les wikis permettent de rédiger des textes à plusieurs mains ; il est alors naturel de commenter les choix des autres et de proposer des alternatives ; le tuteur peut se faire un peu plus discret mais il devra toujours être là pour répondre aux problèmes langagiers.

## **4. Conclusion**

Devenir tuteur en langue demande une formation à trois types de compétences spécifiques, au-delà des compétences générales nécessaires au tutorat (Denis, 2003) :

- conception ou aménagement de tâches amenant les apprenants à interagir le plus possible, tout en tenant compte de leurs possibilités langagières, de leur disponibilité et de leurs centres d'intérêt ;

---

<sup>7</sup> Voir le site <http://www.telecom-paristech.fr/tandem/>

- animation des échanges, articulation entre le statut de pair et celui de tuteur ;
- correction des productions, appuyée sur une bonne connaissance des outils disponibles et des spécificités de la correction en langue à distance.

Comme dans les autres disciplines, les tuteurs doivent également apprendre à faire sentir leur présence à distance en ne négligeant pas la dimension socio-affective des échanges en ligne. Tout ceci est compliqué par le fait que les activités langagières sont en lien de dépendance avec les outils utilisés : tel nouvel outil pourra permettre telle nouvelle pratique tutorale intéressante (voir ci-dessus la correction orale), mais les pratiques langagières peuvent également varier selon les outils et selon l'usage que les participants ont de cet outil en dehors de la situation d'apprentissage (Thorne, 2003).

L'idéal pour la formation de tuteurs aux compétences évoquées ci-dessus est sans doute de pratiquer les outils en situation réelle, comme dans le projet cité plus haut, mais on peut également simuler l'apprentissage d'une langue par le groupe d'étudiants à former, certains (ceux qui maîtrisent mieux cette langue) jouant le rôle de tuteurs, les autres celui d'apprenants. Dans les deux cas, la dimension réflexive est importante, comme pour toute formation pédagogique.

## **Bibliographie**

Bourdet, J.-F. (2006). Construction d'un espace virtuel et rôles du tuteur, *Le Français dans le monde, Recherches et applications* 40, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, 32-43.

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

Degache C., Nissen E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions, *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* (11 / 1), 61-92. <http://alsic.revues.org>

Dejean-Thircuir, C., Mangenot, F. (2006). Pairs et/ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens, *Le Français dans le monde, Recherches et applications* 40, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, 75-87.

Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ?, *Distances et savoirs*, Vol. 1, n°1, 19-46. Paris : Hermès.

Develotte, C., Kern, R., Guichon, N. (2008). "Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ?" Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers, *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* (11 / 2), 129-156. <http://alsic.revues.org>

Doughty, C., Pica, T. (1986). Information gap tasks: do they facilitate second language acquisition?, *Tesol Quarterly*, (20 / 2), 305-325.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.

Jeannot, L., Vetter, A., Chanier, T. (2006). Repérage des stratégies des apprenants et du tuteur dans un environnement audio-graphique synchrone, *Le Français dans le monde, Recherches et applications* (40), Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, 151-161.

- 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* (40), Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, 129-138.
- Lamy, M.-N., Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Mangenot, F. (2008). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne, in M. Sidir, G.-L. Baron, E. Bruillard (dir.) *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux* (Jocair 2008) (pages 13-26). Paris : Hermès, Lavoisier.
- Mangenot, F., Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : CLE International.
- Mangenot, F., Nissen, E. (2006). Collective activity and tutor involvement in e-learning environments for language teachers and learners, *Calico Journal* (23 / 3), What does it Take to Teach On Line?, 601-622.
- Mangenot, F., Salam, P.-L. (2010). Quelles normes langagières dans les échanges pédagogiques en ligne ? Une étude de cas, in O. Bertrand, I. Schaffner (dir.) *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage* (pages 50-70). Paris : Editions de l'Ecole Polytechnique.
- Mangenot, F., Zourou, K. (2007a). Susciter le dialogue interculturel en ligne : rôle et limites des tâches, *Lidil* 36, Echanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures, 43-67. Consulté le 19/12/2009 : <http://lidil.revues.org/index2413.html>
- Mangenot, F., Zourou, K. (2007b). Pratiques tutorales correctives *via* Internet : le cas du français en première ligne, *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* (10 / 1), 65-99. <http://alsic.revues.org>
- Mondada, L., Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères (Aile)* 12, 147-174. Consulté le 19/12/2009 : <http://aile.revues.org/document947.html>
- Neumaier, P. (2005). A closer look at blended learning – parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning, *ReCALL* (17 / 2), 63-178.
- Nissen, E. (2003). *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale*. Thèse de doctorat non publiée, Strasbourg, université Louis Pasteur.
- Nissen, E. (2009). Quels rôles le tuteur joue-t-il en distantiel et en présentiel ? Analyse des interactions verbales d'une formation hybride, in Develotte C., Mangenot F., Nissen E. (dir.) *Actes du colloque Epal 2009* (Echanger pour apprendre en ligne), université Stendhal - Grenoble 3, 5-7 juin 2009. Consulté le 19/12/2009 : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.htm>
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Rosen, E. (2009, dir.). *Le Français dans le monde, Recherches et applications* (45), La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Paris : CLE International.
- Thorne, S.L. (2003). Artifacts and Cultures-of-use in intercultural communication, *Language Learning & Technology* vol. 7, num.2, 38-67. <http://llt.msu.edu>
- Vetter, A. (2004). Les spécificités du tutorat à distance à l'Open University : enseigner les langues avec Lyceum, *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* (7), 107-129. <http://alsic.revues.org>
- Ware, P., O'Dowd, R. (2008). Peer Feedback on Language Form in Telecollaboration, *Language Learning & Technology* (12 / 1), 43-63. <http://llt.msu.edu>