



HAL
open science

Analyse des feedback correctifs dans un projet de télécollaboration asynchrone entre futurs enseignants et apprenants de FLE

Théodora Loizidou

► To cite this version:

Théodora Loizidou. Analyse des feedback correctifs dans un projet de télécollaboration asynchrone entre futurs enseignants et apprenants de FLE. Sciences de l'Homme et Société. 2012. dumas-00731791

HAL Id: dumas-00731791

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00731791>

Submitted on 13 Sep 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.



Analyse des feedback correctifs dans un projet de télécollaboration asynchrone entre futurs enseignants et apprenants de FLE

Théodora LOIZIDOU

UFR LLASIC

Mémoire de master 2 recherche – 30 crédits – Mention Sciences du Langage

Spécialité: français langue étrangère

Sous la direction de François Mangenot

Année universitaire 2011-2012

À lui

Remerciements

Je voudrais remercier tout particulièrement M. François Mangenot, qui, en tant que directeur de mémoire, m'a accompagnée, soutenue et aidée, se montrant toujours disponible tout au long de la réalisation de ce mémoire et dont les conseils précieux et les critiques constructives m'ont beaucoup appris.

J'exprime ma gratitude à mes relecteurs qui ont accepté de lire mon travail et de me faire des remarques essentielles.

Mes remerciements s'adressent également aux tutrices qui ont encadré le projet en question et à tous mes étudiants qui ont pris part et ont accepté de contribuer à mes recherches.

Je tiens aussi à remercier tous mes amis, famille et collègues qui m'ont soutenue moralement.

Table des matières

Remerciements	2
Table des matières	3
Introduction	5
Chapitre 1 – Cadre théorique et méthodologique de la recherche	7
1.1. Formation en ligne, télécollaboration	7
1.2. Rôle de la collaboration dans les échanges exolingues	9
1.3. Autonomie de l'apprenant dans la CMO	10
1.4. Le feedback correctif	12
1.4.1. Typologies de feedback correctifs	12
1.4.2. Caractère social, affectif et culturel du feedback correctif	18
1.4.3. Caractère cognitif du feedback correctif	19
1.5. Présentation de la recherche	21
1.5.1. Objet de la recherche	21
1.5.2. Problématique et questions de recherche	21
1.5.3. Méthodologie de la recherche et corpus	22
1.5.4. Difficultés rencontrées et limites de la recherche	24
Chapitre 2 – Le terrain de la recherche : les échanges France – Chypre 2011-2012	26
2.1. Brève description du projet : Le français en (première) ligne	26
2.2. Objectifs	27
2.3. Participants	27
2.4. Contact	28
2.5. Encadrement	28
2.6. Tâches proposées	30
2.7. Évaluation	36
2.8. Limites des échanges en ligne	36
2.9. Description des apprenants et présentation des entretiens semi-directifs	39

Chapitre 3 – Analyse des interactions et des feedback correctifs	56
3.1. Pratiques correctives tutorales	56
3.1.1. Techniques de correction adoptées	57
3.1.2. Outils de correction adoptés	67
3.1.3. Affordances dynamiques	69
3.1.4. Interprétation des pratiques tutorales	71
3.2. Évolution des attitudes et démarches concernant la correction	73
3.2.1. Efficacité des techniques de correction	73
3.2.2. Efficacité des outils de correction	76
3.2.3. Retour de corrections	79
3.2.4. Corrections à distance	82
3.2.5. Autocorrection	84
3.2.6. Interprétation de l'évolution des attitudes et des démarches correctives	87
3.3. Ressenti des apprenants et des tutrices	91
3.3.1. Ressenti du rapport socio-affectif entre les participants	92
3.3.2. Ressenti par rapport à l'amélioration de compétences	97
3.3.3. Interprétation du ressenti des participants	98
Conclusion et perspectives de la recherche	101
Bibliographie	105
Table des annexes	111
Table des illustrations	170
Sigles et abréviations utilisés	171

Introduction

Les pratiques correctives ont fait l'objet de multiples recherches, qu'il s'agisse des formations présentielles ou des formations à distance, et elles sont considérées comme une étape essentielle dans l'apprentissage, si l'on veut assister à la progression des compétences langagières des apprenants. Pratiquer une langue étrangère en ligne implique une mobilisation de certaines connaissances et compétences, tant pour les tuteurs que pour les apprenants. Les pratiques correctives à travers les échanges en ligne consistent à aider et à guider l'apprenant distant à développer sa conscience langagière. En outre, l'apprenant se voit fournir des aides auxquelles il peut recourir et qui, dans l'idéal, devraient aussi contribuer à son autonomisation en l'amenant à s'autocorriger.

La réussite d'une formation en ligne et plus particulièrement l'efficacité des différents types correctifs est en corrélation avec le lien qui s'établit entre les tuteurs et les apprenants tout au long de la démarche corrective. Cet agencement de rôles et de statuts différents met en évidence des rapports d'ordre socio-cognitif et socio-affectif.

Dans ce contexte, notre étude examine l'efficacité des feedback correctifs en termes d'autonomisation de l'apprenant dans la communication médiatisée par ordinateur (CMO) en langues et elle s'inscrit dans le cadre du projet de télécollaboration *Le français en (première) ligne*¹. À travers ce dispositif, des étudiants en master 2 FLE (français langue étrangère) sont amenés à concevoir et à animer des tâches, en mode asynchrone, pour des apprenants distants chypriotes via une plateforme en ligne. La présente recherche se penche sur les feedback correctifs adoptés lors de la formation en question, de septembre à décembre 2011. Nous nous intéressons aux types de pratiques correctives, à savoir les techniques et les outils de correction utilisés, qui guident et encouragent l'apprenant distant à développer sa réflexion langagière ainsi qu'aux aides qui lui permettent de progresser dans son autonomie.

Dans le premier chapitre, nous traiterons du cadre théorique et méthodologique sur lequel s'appuie notre recherche. Premièrement, nous nous intéressons à l'importance de la collaboration à travers les échanges en ligne et au degré d'autonomisation de l'apprenant.

¹ Pour plus d'informations concernant ce projet : <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/index.html>

Deuxièmement, nous présenterons des typologies des feedback correctifs en expliquant les techniques de correction qui sont actuellement proposées dans des formations hybrides (qui intéressent notre étude), mais aussi dans des formations présentielles. Troisièmement, nous examinerons la communication entre tuteurs et apprenants dans la démarche corrective, tant du point de vue socio-cognitif que socio-affectif. Enfin, nous aborderons la méthodologie sur laquelle se fonde la présente étude.

Dans le deuxième chapitre, nous expliquerons le contexte dans lequel notre recherche a été effectuée. Plus particulièrement, nous présenterons le projet et ses participants, ainsi que les étapes suivies pour sa réalisation, tant au niveau de la conception des tâches qu'au niveau de l'animation par les tuteurs. Nous exposerons également certaines difficultés rencontrées lors des échanges en ligne.

Dans le troisième chapitre, nous analyserons et interpréterons les données recueillies. Dans un premier temps, nous traiterons des pratiques correctives adoptées par les tuteurs, tout en tenant compte des caractéristiques des forums de la plateforme utilisée. Dans un deuxième temps, nous examinerons l'efficacité des pratiques correctives adoptées en étudiant à quel degré elles permettent à l'apprenant d'éveiller sa conscience langagière. Nous nous demanderons également si elles permettent à l'apprenant d'acquérir une certaine autonomie grâce aux aides fournies. Dans un dernier temps, nous aborderons la question du ressenti des tuteurs et des apprenants concernant leurs rapports et l'amélioration des compétences des apprenants.

Chapitre 1 – Cadre théorique et méthodologique de la recherche

Dans ce chapitre, nous allons essayer d'aborder le cadre théorique et méthodologique sur lequel se fonde la présente étude. Commencant par la formation en ligne, nous allons essayer de définir le milieu dans lequel se déroulent les échanges en ligne dans une CMO. Nous poursuivrons en expliquant, d'une part, l'importance de la collaboration dans des interactions exolingues et, d'autre part, le degré d'autonomie souhaitable de l'apprenant dans la CMO. Le point suivant portera sur les feedback correctifs ; nous tenterons de déterminer leur contexte socio-cognitif et socio-affectif ainsi que de présenter des typologies existantes. Enfin, nous expliquerons notre problématique et nous présenterons la méthodologie de notre recherche.

1.1. Formation en ligne, télécollaboration

La formation en ligne (*e-learning* en anglais) a pris plusieurs formes ces dernières années et les outils de communication via Internet ont beaucoup évolué et se sont transformés. Les pratiques pédagogiques par l'utilisation de plateformes de formation en ligne se multiplient et on distingue la formation à distance et les formations hybrides (soutien des cours présentiels). Consistant à mettre en ligne des contenus et des tâches à réaliser, ces pratiques nécessitent ou non un accompagnement pédagogique, selon le type d'activités demandées (fermées ou ouvertes). Dans le cas d'activités ouvertes, ces pratiques génèrent souvent une CMO en mode synchrone et/ou en mode asynchrone, notamment à travers les forums (Mangenot, 2004).

Mangenot (2004) explique que « la communication sur un forum, quand elle se situe dans un cadre pédagogique bien défini, [est] plus formelle et plus approfondie que sur [d']autres canaux de communication qu'offre le réseau ». En plus, « le caractère public des interactions permet [...] un certain degré de cognition partagée ainsi que la constitution d'une communauté d'apprentissage, dimensions fondamentales pour des publics en formation entièrement à distance » (p. 46).

D'après O'Rourke (2005, pp. 434-435), les caractéristiques de la technologie dans la CMO sont en corrélation avec les activités des utilisateurs permettant ainsi des « *affordances dynamiques* » :

CMC environments are themselves artifacts, which therefore ought not to be seen as nonnegotiable objects with direct and predictable effects on user behavior. Rather, their features are exploited, and often subverted, by users making active, strategic choices. The choices are shaped by the contingencies of task and interpersonal dynamics, which themselves are not objective 'givens' but are instead constructed in negotiation. In ecological terms, the properties of the technology stand in a dialogic relation to the activities of users, giving rise to dynamic affordances.

La télécollaboration peut être considérée comme un type de formation en ligne en langues. Elle est à la fois une formation à distance, si l'on considère la communication autour des tâches, ainsi que les feedback, et une formation hybride dans la mesure où chacun des deux groupes distants suit des cours en présentiel, enseignements dans lesquels le projet de télécollaboration est en général intégré. Les groupes d'apprenants distants se mettent en contact et collaborent dans le but de développer leurs compétences en langues étrangères. Ces échanges exolingues se regroupent en trois catégories (Degache & Mangenot, 2007) :

1. échanges exo-monolingues (par exemple le projet *Le français en 1^{re} ligne*),
2. échanges exo-bilingues (par exemple les projets *tridem*, *Incontro* et *Tandem*) et
3. échanges exo-plurilingues (par exemple le projet *Galanet*).

Les échanges exolingues en ligne se distinguent en échanges symétriques et échanges asymétriques (Zourou, 2009) ; s'agissant des premiers échanges, les participants ont le même statut et toutes les interactions se réalisent entre pairs, tandis que pour la seconde catégorie d'échanges, les participants, n'ayant pas le même statut, se distinguent entre tuteurs et apprenants. Par ailleurs, Dejean-Thircuir & Mangenot (2006b) examinent le rôle et le statut des tuteurs² (des étudiants de master FLE) et y repèrent à la fois un rapport symétrique et un rapport asymétrique. D'un côté, étant jeunes et étudiants, ils sont considérés comme « pairs », mais de l'autre, leur statut d'experts de langue se différencie de celui des apprenants de langue, leur donnant le statut de « tuteurs ». Ces auteurs remarquent une alternance et/ou une superposition de ces rôles qui permet aux tuteurs de se positionner comme enseignants-tuteurs tout en cherchant « à privilégier, à initier et à mettre en œuvre des échanges culturels et personnels » (n.p.) avec les apprenants distants.

Cette attitude se reflète aussi dans leur relation –qui a un double aspect privé/public– puisque les tuteurs cherchent à garder la bonne distance à laquelle se situer par rapport aux apprenants (Develotte, 2004). C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous trouvons d'assez fortes différences dans les relations qui s'établissent. Ce niveau de

² Nous tenons à signaler que cet article porte sur le même dispositif que celui auquel notre recherche est consacrée.

symétrie ou d'asymétrie dans les échanges en ligne a un impact sur le feedback correctif, comme nous allons l'expliquer dans ce chapitre (cf. *infra partie 1.4.3.*).

1.2. Rôle de la collaboration dans les échanges exolingues

Dans un processus d'apprentissage et d'acquisition en présence, le concept de zone proximale de développement de Vygotsky (1978) met l'accent sur la collaboration. Cette zone se définit par une distance entre le niveau de développement actuel et le niveau de développement potentiel ; dans le premier cas, l'enfant est indépendant, tandis que dans le second cas, il s'appuie sur la direction d'un adulte ou sur la collaboration avec un pair plus expert que lui (p. 86) :

the zone of proximal development [...] is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.

Pour Vygotsky, cette collaboration est conçue comme un état cognitif qui permet à l'enfant d'apprendre en imitant et en se faisant aider par quelqu'un d'autre. Ce développement cognitif de la langue maternelle s'identifie à la langue étrangère (Vygotski 1985, p. 225, cité par Matthey, 2003) :

ces différences [entre l'acquisition de L1 et de L2], si profondes soient-elles, ne doivent pas nous masquer que ces deux processus d'assimilation de la langue maternelle et de la langue étrangère ont entre eux tant de points communs qu'ils appartiennent au fond à une classe unique de processus de développement verbal.

Dans une interaction exolingue, la collaboration est régie par un contrat didactique où le natif doit transmettre ses connaissances linguistiques et l'alloglotte doit manifester qu'il les prend en considération (Matthey, 2003). De plus, De Pietro, Matthey & Py, (1988) identifient dans une conversation exolingue des *séquences potentiellement acquisitionnelles* (SPA) qui sont « des séquences où viennent se concentrer les divers processus centraux de l'acquisition [et où] l'acquisition de [langue seconde] rencontre des circonstances conversationnelles plus ou moins favorables » (n.p.) au développement de l'interlangue de l'alloglotte.

La collaboration dans une interaction exolingue en présence se différencie de la collaboration à distance puisque la dernière est souvent médiatisée par ordinateur. Ainsi, le

degré d'interaction dans un apprentissage collectif à distance dépend-il du mode de travail ; Dejean & Mangenot (2006a) distinguent quatre modes d'apprentissage à distance : la mutualisation, la discussion, la coopération et la collaboration. Dans la mutualisation, l'apprenant exprime son point de vue, mais il n'interagit pas vraiment avec ses pairs tandis que dans la discussion il doit prendre en compte les arguments des autres avant d'interagir. Dans les deux derniers cas, le travail s'effectue en groupe restreint ; dans la coopération, les apprenants se répartissent le travail et dans la collaboration ils travaillent collectivement.

Durant le processus d'apprentissage et d'acquisition en présentiel ou à distance, l'apprenant a besoin d'aide, de guidance, d'accompagnement, de médiation et/ou d'étayage. Pour Demaizière (2007) tout cela est une forme d'aide qui vise à faciliter l'apprentissage d'une langue. Ainsi, afin de faciliter l'apprentissage, les apprenants doivent-ils, seuls ou en collaboration, « développer des compétences et des stratégies et exécuter les tâches, les activités et les opérations nécessaires pour participer efficacement à des actes de communication ». Dès que l'enseignement s'arrête, l'apprentissage se fait en autonomie tout en amenant les apprenants à devenir de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre ainsi qu'à « faire leurs choix dans le respect des objectifs, du matériel et des méthodes de travail, à la lumière de leurs propres besoins, motivations, caractéristiques et ressources » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 110).

1.3. Autonomie de l'apprenant dans la CMO

Selon l'approche actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001), l'apprenant d'une langue est considéré comme un acteur social ayant à accomplir des tâches dans des situations communicatives dans lesquelles il se trouve. Ainsi Mangenot (1998) montre-t-il qu'un tel environnement d'apprentissage peut être facilité par les technologies d'information et de communication (TIC), étant donné que l'information diffusée sur Internet rapproche le pays dont on parle la langue et la communication par Internet permet des interactions à distance avec des natifs.

Dès l'apparition des outils de TIC, l'usage de ces outils était considéré comme devant renforcer l'autonomie des apprenants mais les possibilités de ces derniers ont été surestimées, laissant au second plan l'accompagnement pédagogique et social (Linard, 2003, n.p.) :

Puisque l'autoformation et les TIC font toutes deux appel à l'autonomie, elles devraient s'allier sans peine pour offrir des solutions efficaces, en formation à distance en particulier. Ce n'est pas le cas. [...] [L]es dispositifs d'(auto)formation par TIC font appel implicitement à la capacité d'autonomie des apprenants mais ils ne la prennent pas en charge. Ils se contentent de la présupposer acquise.

[...] Mais on en retient surtout certains aspects cognitifs en négligeant l'accompagnement pédagogique et social que leur longue expérience des difficultés et des limites de l'apprentissage autonome les a amenées à mettre au point. Cette omission peut éclairer certaines raisons de la faiblesse persistante des TIC en éducation et en formation.

De cette manière, le technocentrisme doit être évité et il faut être conscient que d'autres facteurs situationnels, pragmatiques, cognitifs et socio-affectifs peuvent jouer un rôle essentiel (Mangenot, 2008a).

Dans un article traitant de l'autonomie dans la formation ouverte et à distance (FOAD), Alberio (2003) différencie sept domaines d'application de l'autonomie qui sont d'ordre : technique, informationnel, méthodologique, social, cognitif, métacognitif et psycho-affectif. Cette différenciation présente « l'autonomie, non plus comme une notion globale, mais comme un ensemble de compétences spécifiques auxquelles il est possible de préparer les apprenants par les activités et des tâches qu'ils ont à réaliser » (n.p.).

Dans un environnement de TIC, Demaizière (2007) note qu'il faut apporter de l'aide à l'apprenant pour lui permettre de progresser. Toujours selon cette auteure, « le premier moyen d'aider l'apprenant est de lui offrir un scénario cohérent dans tous ses aspects » (p. 12) et « d'éviter de donner des explications erronées, des consignes peu claires [...] ou d'utiliser les TIC d'une manière reconnue comme peu pertinente » (p. 13). D'ailleurs, dans un article de Nissen (2007) relatif aux formations hybrides, cette auteur conclut que le travail en groupe est important dans l'optique d'augmenter l'autonomisation des apprenants.

Dans la perspective de l'autonomie métacognitive de l'apprenant en ligne, il ne suffit pas de le rendre conscient de sa manière d'apprendre, mais il doit avoir à sa disposition une variété de ressources auxquelles il pourra avoir recours s'il en a besoin (Nissen, 2007). Du point de vue de la correction, Demaizière (2007) suggère que la guidance emmène l'apprenant vers une certaine autonomie : « l'objectif n'est pas de faire aboutir à une / la bonne réponse au plus vite mais d'être aidé / guidé de manière à pouvoir résoudre seul(e) une difficulté similaire ultérieurement » (p. 15). C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons privilégié dans cette recherche les signalements des erreurs aux corrections directes.

1.4. Le feedback correctif

Au niveau de la correction, nous nous intéressons à l'évaluation formative qui est un processus continu permettant de recueillir des informations sur les points forts et faibles. Pour que l'information rétroactive ait de l'effet, son récepteur doit être capable (Conseil de l'Europe, 2001, p. 141) :

- a. d'en tenir compte (faire attention et connaître sous quelle forme elle arrive),*
- b. de la recevoir (l'enregistrer et l'organiser),*
- c. de l'interpréter (être capable de la comprendre avant d'agir) et*
- d. de se l'approprier (avoir le temps, l'orientation et les ressources appropriées pour y réfléchir, l'intégrer et mémoriser ainsi l'élément nouveau). Cela suppose une certaine autonomie, qui présuppose formation à l'autonomie, au contrôle de son propre apprentissage, au développement des moyens de jouer sur le feedback.*

Plusieurs chercheurs examinent le feedback correctif dans des formations hybrides, présentielles ou à distance, prenant en considération différents paramètres et mettant l'accent tant sur le facteur cognitif que sur le facteur social, affectif et culturel comme Zourou (2009, p. 17) :

Finally, corrective feedback needs to be examined as a highly interactional phenomenon that is collectively constructed. Interaction and provision of corrective feedback are dynamically interrelated and influenced by a variety of parameters such as socio-affective factors [...], tool mediation (the nature of tool facilitating exchanges – asynchronous or synchronous – tool use) and broader sociocultural aspects.

Si la présente étude est centrée sur le feedback correctif tutorial, nous nous intéressons également aux éléments qui ont été évoqués dans des recherches effectuées sur le feedback correctif entre pairs. Commencant par des typologies de feedback correctifs, nous présenterons ci-dessous des recherches qui ont examiné des feedback correctifs non seulement d'ordre cognitif, mais aussi d'ordre social, affectif et culturel.

1.4.1. Typologies de feedback correctifs

Le feedback correctif en présentiel se distingue du feedback correctif à distance ; dans le second cas la communication est médiatisé par ordinateur, tandis que dans le premier cas la communication peut s'effectuer face à face ou par ordinateur. Un article de

Ware & Warschauer (2006) porte sur l'efficacité du feedback correctif médiatisé par ordinateur en comparaison du feedback correctif face à face. Les auteurs concluent que dans des formations présentiels, la combinaison de deux types est un grand avantage. D'ailleurs, dans des interactions orales en présentiel, la technique d'hétérocorrection est présente et ainsi dans un processus de co-élaboration de l'énoncé de l'apprenant, l'enseignant intègre dans ses propos la réponse de l'apprenant (Gulich & Kotschi, 1987 cité par Volteau & Garcia-Debanc, 2008). Par contre, dans des formations à distance où le feedback correctif est exclusivement médiatisé par ordinateur, les tuteurs ou les pairs doivent recourir à des outils de correction qui leur permettront de communiquer le feedback correctif aux apprenants ou à leurs pairs respectivement.

À travers les recherches effectuées, des typologies de feedback correctifs sont proposées pour la formation en présentiel ou à distance et nous en présentons trois : les deux premières ne concernent que le feedback correctif d'ordre linguistique, tandis que la troisième propose également des outils technologiques utilisés.

En premier lieu, Ellis (2009), examinant les productions écrites, rassemble de plusieurs études, de formation en présentiel, les types de correction qu'un enseignant peut fournir aux apprenants et présente une typologie de feedback correctifs :

<i>Type of Corrective Feedback (CF)</i>	<i>Description</i>
<i>Strategies for providing CF</i>	
<i>1. Direct CF</i>	L'enseignant donne à l'apprenant la forme correcte.
<i>2. Indirect CF</i>	L'enseignant signale l'erreur, mais ne donne pas la forme correcte.
<i>a. Indicating + locating the error</i>	Ceci prend par exemple la forme de soulignement pour montrer un oubli dans le texte de l'apprenant.
<i>b. Indicating only</i>	Une indication est donnée dans la marge pour montrer qu'il y a une erreur sur une ligne.
<i>3. Metalinguistic CF</i>	L'enseignant donne des indices métalinguistiques concernant la nature de l'erreur.
<i>a. Use of error code</i>	L'enseignant écrit des codes dans la marge (par exemple : <i>ww = wrong word, art = article</i>).
<i>b. Brief grammatical descriptions</i>	L'enseignant fait une brève description grammaticale de chaque erreur.
<i>4. The focus of the feedback</i>	L'enseignant essaie de corriger toutes les erreurs de l'apprenant (ou la plupart) ou choisit un ou deux types d'erreurs à corriger. Cette distinction peut s'adopter à

	toutes les options susmentionnées.
<i>a. Unfocused CF</i>	Feedback correctif extensif.
<i>b. Focused CF</i>	Feedback correctif intensif.
<i>5. Electronic feedback</i>	L'enseignant signale une erreur et donne un lien avec des exemples de la forme correcte.
<i>6. Reformulation</i>	Tenant le contenu original de l'apprenant, le texte est réécrit de façon à ressembler à un texte d'un natif.

Tableau 1.1 : Types de feedback correctifs (Ellis, 2009, p. 99)

Dans cette typologie, le feedback correctif est fourni en présence et Ellis identifie un type de correction médiatisé par ordinateur (feedback électronique) par rapport aux autres qui sont fournis face à face.

En deuxième lieu, Ware & Pérez-Cañado (2007) analysent le feedback correctif entre pairs dans la télécollaboration et suggèrent les stratégies suivantes (pp. 118-120) :

1. *Distinguish between 'global errors' and 'local mistakes'*: Donner du feedback sur l'ensemble du texte ou sur des points particuliers.
2. *Provide indirect feedback* : Signaler l'erreur plutôt que la corriger, utilisant éventuellement des couleurs différentes pour surligner les erreurs du même type.
3. *Selectively address language forms* : Donner du feedback sur un ou deux types d'erreurs par message.
4. *Reformulate 'awkward' syntax in the partner writing* : Réécrire des phrases de façon à ce qu'elles ressemblent à des phrases d'un natif.
5. *Give examples to exemplify a point* : Expliquer un point tout en donnant des exemples de la forme correcte.
6. *Ask clarification questions* : Le pair est encouragé à demander des clarifications si un point est ambigu ou peu clair.
7. *Provide 'mini-grammar lessons'* : Expliquer certains problèmes en donnant une brève leçon de grammaire.

En troisième lieu, Zourou (2012) examine, dans un projet de télécollaboration, les feedback correctifs entre tuteurs et apprenants dans la CMO asynchrone et, s'appuyant sur une typologie initialement proposée par Lyster et Ranta en 1997, propose une typologie pour la correction de l'écrit et de l'oral. Précisons que la typologie n'est pas homogène : les types de feedback correctifs de 1 à 6 concernent le feedback langagier, le type 7

concerne le mode d'adresse (collectif), tandis que le reste se réfère à l'outil technologique utilisé pour fournir le feedback correctif (ainsi certains items sont combinables avec d'autres) :

<i>1. Recast</i>	
<i>1.1 Recast</i>	Le tuteur répond au texte erroné de l'apprenant donnant la forme correcte.
<i>1.2 Recast with discursive opening</i>	En plus, donnant suite aux propos de l'apprenant, il essaie d'aborder de nouveaux sujets de discussion.
<i>2. Explicit correction</i>	
<i>2.1 Explicit correction (L2 use)</i>	- dans la langue cible (langue étrangère étudiée).
<i>2.2 Explicit correction (L1 use)</i>	- dans la langue source (langue maternelle de l'apprenant).
<i>3. Elicitation</i>	
	Un feedback implicite est donné dans le but d'encourager les apprenants à trouver la bonne réponse ou de déclencher une autocorrection à l'aide des questions posées :
<i>3.1 Elicitation (L2 use)</i>	- dans la langue cible.
<i>3.2 Elicitation (L1 use)</i>	- dans la langue source.
<i>4. Clarification requests</i>	
	Similaire au précédent, le tuteur dit à l'apprenant que son message est mal compris et il demande une reformulation.
<i>5. Metalinguistic feedback</i>	
	Le tuteur donne des informations métalinguistiques s'appuyant sur la grammaire :
<i>5.1 Metalinguistic feedback (L2 use)</i>	- dans la langue cible.
<i>5.2 Metalinguistic feedback (L1)</i>	- dans la langue source.
<i>5.3 Metalinguistic feedback in both languages on the same feedback move</i>	- dans les deux langues en même temps.
<i>6. Multiple feedback</i>	
	Plusieurs types de feedback correctif coexistent.
<i>7. Collective feedback</i>	
	Le tuteur donne un feedback collectif s'adressant au groupe et pas à l'apprenant individuellement.
<i>8. Insertion of HTML tags to an ASCII (non-HTML) environment (emphasis)</i>	
	Le tuteur ponctue la forme correcte de la forme erronée utilisant des couleurs ou des caractères gras, insérant des balises HTML.
<i>9. Use of commenting and advanced markup tools</i>	
	Le tuteur peut éditer ou commenter le texte de l'apprenant utilisant des outils de marques avancés.
<i>10. Feedback attached separately in word document</i>	
	Le tuteur donne le feedback en fichier attaché.
<i>11. Oral feedback</i>	
<i>11.1. Oral feedback including learner's oral production</i>	La voix du tuteur natif est insérée à l'intérieur de l'enregistrement de l'apprenant.

Tableau 1.2 : Types de feedback correctifs pour l'écrit et l'oral (Zourou, 2012, pp. 225-237)

À partir des trois typologies présentées, une première question qui se pose concerne le niveau de la correction : global ou local. Ware *et al.* (2007) notent que tous les deux sont importants dans des projets de télécollaboration et que ce choix dépend des exigences de l'apprenant. Dans le cas du feedback local, la question de l'exhaustivité s'y ajoute : faut-il tout corriger ou se focaliser sur certains points ? Ellis (2009) relève que « if learning is dependent on attention to form, then it is reasonable to assume that the more intensive the attention, the more likely the correction is lead to learning » (p. 102). D'autre part, les tuteurs d'un projet de télécollaboration étudié par Mangenot & Zourou (2007) expliquent les raisons pour lesquelles le feedback ne doit pas être exhaustif, raisons qui sont d'ordre socio-affectif (ne pas décourager) et temporel (tout corriger est chronophage).

Nous tenons à préciser que le feedback direct où la bonne réponse est explicitement donnée n'est pas proposé dans la typologie de Ware *et al.* (2007) ; ils optent principalement pour des stratégies de correction qui encouragent la réflexion métalinguistique et l'interaction de la part de l'apprenant. Ce dernier type de correction a été examiné dans une étude de Sauro (2009) qui compare deux types de correction fournis par écrit, en mode synchrone : les explications métalinguistiques et l'hétéroreformulation. Il conclut que tous les deux ont été efficaces et qu'aucun a été significativement plus efficace que l'autre à court ou à long terme.

En ce qui concerne le feedback indirect, où l'erreur est signalée et l'apprenant doit réaliser une autocorrection, et le feedback métalinguistique, où des informations explicites sont données et l'autocorrection est déclenchée, ces deux techniques de correction ne sont pas clairement définies et l'une se mêle à l'autre : il est considéré que le feedback métalinguistique fait partie du feedback indirect, dans la mesure où la bonne réponse n'est pas donnée et que l'apprenant est incité à interagir (Zourou, 2012).

Pour ce qui est des outils, le feedback oral, en mode asynchrone, nécessite plus de maîtrise technologique que les autres. Le feedback correctif est de manière générale considéré comme chronophage (cf. *infra partie 1.4.3.*), mais la pratique corrective sonore est encore plus coûteuse en temps (Mangenot *et al.*, 2007).

Pour notre étude, nous nous appuyerons en grande partie sur la typologie proposée par Zourou (2012), basée sur les feedback correctifs d'échanges en ligne en mode asynchrone du même projet *Le français en (première) ligne*. Nous avons identifié la plupart de ses catégories dans notre corpus. Plus précisément, au niveau du feedback correctif concernant la langue, les catégories suivantes de la typologie susmentionnée sont présentes dans notre corpus :

1. Hétérocorrection (*Explicit correction*),
2. Signalement (*Elicitation*),
3. Demandes de clarification (*Clarification requests*),
4. Explications métalinguistiques (*Metalinguistic feedback*).

Après avoir étudié notre corpus, nous remarquons que la catégorie de « recast » et de « multiple feedback » n'y sont pas présentes. Précisons aussi que dans notre corpus tous les feedback ont été fournis en langue française³ et donc les sous-catégories proposées dans la langue source ne sont pas présentes. De plus, dans la catégorie des hétérocorrections, nous avons ajouté une sous-catégorie, identifiée dans notre corpus, qui distingue les hétérocorrections réalisées avec ou sans explications. Quant à la catégorie des signalements, nous avons pris en compte la problématique citée par Zourou (cf. *supra*) et donc nous avons déplacé la catégorie « explications métalinguistiques » dans celle-ci. De cette façon, nous avons deux sous-catégories : « signalements sans explications » où l'erreur est signalée en couleurs ou avec d'autres marques et « signalements avec explications métalinguistiques » (cf. Tableau 1.3).

Hétérocorrection	avec explications sans explications
Signalement	avec explications métalinguistiques sans explications
Demandes de clarification	

Tableau 1.3 : Techniques de correction présentes dans notre corpus

Nous allons maintenant essayer d'expliquer le degré d'efficacité et d'utilité du feedback correctif dans ses dimensions socio-affectives, culturelles et cognitives, d'après des études réalisées dans ce domaine.

³ Les tuteurs ne parlaient pas la langue maternelle des apprenants, à savoir le grec.

1.4.2. Caractère social, affectif et culturel du feedback correctif

La télécollaboration favorise des interactions interculturelles (Develotte, 2007) puisque les projets qui se mettent en place cherchent à faire communiquer deux ou plusieurs groupes distants de deux pays différents. À travers les échanges en ligne, un lien entre les participants s'établit et le degré de proximité dépend du niveau linguistique et de l'âge des apprenants (Dejean-Thircuir *et al.*, 2006b ; Develotte & Mangenot, 2007 ; Mangenot *et al.*, 2007). En outre, Develotte (2008) constate que la relation pédagogique-affective construite par les tuteurs dépend aussi des différents styles de tuteurs et elle explique que « certains cherchent à être très démonstratifs dans leurs marques d'affection et à instaurer une relation de type amical alors que d'autres cherchent à maintenir une distance 'professionnelle' avec leurs apprenants » (p. 51). Mangenot & Salam (2010b) ajoutent que les tuteurs définissent cette relation selon leurs « représentations de l'enseignement du FLE et de la situation particulière dans laquelle il[s] se [trouvent] mais également [...] en fonction du groupe qu'ils encadrent » (n.p.).

Mangenot *et al.* (2007) ont étudié les pratiques tutorales correctives via Internet dans le cadre d'un projet de télécollaboration en mode asynchrone⁴ et concluent qu'une réelle communication s'instaure entre tuteurs et apprenants, malgré la correction des erreurs presque systématique. Dans une autre étude sur le même projet, l'auteur explique qu'une « vraie » communication à distance s'établit grâce au contact avec des apprenants distants qui leur permet de pratiquer réellement la pédagogie du projet (Mangenot, 2005). De même, ce caractère de feedback social, affectif et cognitif se rejoint dans une autre étude de cas sur le feedback correctif entre pairs en mode asynchrone (Abdullah, 2011) ; les participants essaient d'établir une bonne relation qui renforce leurs interactions en ligne tout en essayant de les encourager et les motiver (Mangenot *et al.*, 2007). Develotte & Mangenot (2004) examinent le rôle des tuteurs dans l'établissement des liens socio-affectifs et socio-cognitifs et ils concluent que dès le début de la formation, il y a un « sentiment de communauté » grâce aux incitations, aux tâches et aux feedback des tuteurs. Par ailleurs, le feedback favorise les interactions entre pairs (Dippold, 2009 ; Phoungsub, 2011) et le feedback positif en particulier les encourage (Phoungsub, 2011).

Le lien socio-affectif se repère particulièrement dans deux situations discursives très fréquentes : la première est l'ouverture et la clôture de la contribution et la seconde est l'appréciation que les tuteurs portent sur le travail des apprenants, faite souvent avec des

⁴ *Le français en première ligne.*

remarques positives puisque le caractère public de leurs messages incite à une certaine modération dans les critiques (Develotte, 2004). Dans un article de Develotte & Mangenot (2010a), les auteurs notent qu'en mode asynchrone, les tuteurs sont attentifs à la forme de leur feedback parce qu'ils sont visibles par tous et ont un caractère permanent. D'après Marcoccia (1998), ceci est un problème de « faces » qui naît du caractère « public » des échanges sur les forums. Mangenot (2008b) propose de gérer ce problème en utilisant des fichiers attachés, ce qui est d'ailleurs une des techniques adoptées par les tuteurs du projet *le français en (première) ligne* : ils mettent les feedback correctifs en fichier attaché, ce qui donne un caractère un peu plus privé aux remarques langagières effectuées par les tuteurs, même si le fichier reste accessible à tous les participants (Mangenot *et al.*, 2007). Par ailleurs, dans une étude récente relative au tutorat dans un blogue d'apprentissage dont la structure met tuteurs et apprenants dans une relation quasi symétrique (Rivens Mompean, 2012), l'auteur révèle que la forme d'interaction communicative du tuteur favorise l'informalité permettant ainsi « de résoudre les problèmes de face en créant une complicité au sein de la communauté » (p. 13).

1.4.3. Caractère cognitif du feedback correctif

Bien que la dimension socio-affective de la CMO soit souvent sous-estimée par rapport à la dimension socio-cognitive (Mangenot & Zourou, 2005), elle est essentielle, comme nous l'avons déjà mentionné, pour le développement cognitif de l'apprenant et ainsi pour la réussite de la formation. Les apprenants d'une L2 prendraient-ils une télécollaboration au sérieux s'ils savaient que leurs erreurs ne seraient pas corrigées ?

Le feedback correctif est en général considéré important pour l'acquisition d'une langue, mais pour que les apprenants s'améliorent, ils doivent recevoir un feedback approprié au bon moment et dans un contexte pertinent (Guénette, 2007). D'après la même auteure, l'efficacité du feedback correctif dépend de plusieurs facteurs, tels que l'ambiance de la classe, le type d'erreurs, le niveau des apprenants, la nature des productions demandées etc. De cette façon et compte tenu de la complexité de la démarche corrective, il est difficile d'adopter un modèle de feedback correctif qui soit efficace dans tous les cadres (Guénette, 2007 ; Ellis, 2009) parce que comme Hyland & Hyland (2006) l'expliquent « what is effective feedback for one student in one setting is less so in another » (n.p.).

Une étude sur le feedback correctif entre pairs, au niveau de la langue maternelle, examine la relation de différents types de feedback correctifs à l'application du feedback donné (Nelson & Schunn, 2008). Ces auteurs concluent que « the feedback was more likely to be implemented if a solution was provided » (p. 393). D'après eux, pour comprendre le problème, le signalement du problème ainsi qu'un résumé sont des facteurs positifs, tandis que l'explication peut provoquer de mauvaises interprétations parce qu'il se peut que le pair n'ait pas réussi à bien expliquer le problème. Toutefois, ils mettent l'accent sur la compréhension du problème, ce qui ne signifie pas que l'apprenant est capable de trouver une solution. Les conclusions de Crinon, Marin & Cautela (2008) sont également intéressantes au niveau du feedback entre pairs : les apprenants à qui on demande de donner leur feedback « acquièrent ou mobilisent des connaissances métacognitives » (p. 468) et améliorent plus leurs textes que ceux qui les reçoivent.

Des recherches en langues étrangères montrent que les apprenants sont favorables au feedback correctif envoyé par les enseignants parce qu'ils pensent qu'il les aide (Guénette, 2007) et, ainsi, plus le feedback correctif est compréhensible et efficace, plus son récepteur le prend en considération et se l'approprie (Van der Pol, Van den Berg, Admiraal & Simons, 2008). Bien que le feedback envoyé par les pairs soit accepté seulement si les récepteurs le perçoivent comme correct (Díez-Bedmar & Pérez-Paredes, 2012), il est toutefois fortement apprécié (Ware & O'Dowd, 2008 ; Mangenot & Phoungsub, 2010a). Cette attitude peut être expliquée par le fait que les pairs ne sont pas toujours capables de donner des explications métalinguistiques de leur langue maternelle (Ware *et al.*, 2008). En effet, il semble que seulement les apprenants de niveau avancé sont capables de le faire (Mangenot *et al.*, 2010a). De plus, les pairs fournissent très peu de feedback correctif (Ware *et al.*, 2008 ; Dippold, 2009 ; Mangenot *et al.*, 2010a ; Phoungsub, 2011) puisqu'ils considèrent que ceci fait partie des tâches de l'enseignant et pas des leurs (Phoungsub, 2011). En revanche, dans le cas du dispositif que nous étudions ici, *le français en (première) ligne*, c'est tout à fait différent parce que leur rôle est asymétrique étant donné que les tuteurs sont des experts de langue.

Pour que le feedback correctif ait des effets, les apprenants doivent le comprendre et être capables d'agir (Guénette, 2007). Dans la mesure où les tuteurs doivent fournir avec un feedback correctif clair (voire des explications métalinguistiques), l'étape de correction devient complexe et chronophage (Ware *et al.*, 2006 ; Mangenot *et al.*, 2007 ; Develotte & Mangenot, 2010b). Une autre difficulté liée à l'efficacité de la correction en ligne et à

distance relève du manque de réaction de la part des apprenants distants concernant leurs feedback correctifs (Develotte *et al.*, 2007).

1.5. Présentation de la recherche

Dans cette partie, nous traiterons de l'objet et de la méthodologie de la présente recherche. Nous présenterons la problématique et nos questions de recherche et ensuite nous expliquerons comment nous avons constitué notre corpus et la méthodologie d'investigation de celui-ci. Nous mentionnerons également certaines difficultés et limites que nous avons rencontrées durant notre étude.

1.5.1. Objet de la recherche

Cette recherche a pour objet les feedback correctifs dans la CMO pour les langues en mode asynchrone. Comme nous l'avons déjà expliqué dans ce chapitre, le feedback correctif en ligne est une étape indispensable, mais aussi complexe et chronophage. Examinant les échanges en ligne lors d'un projet de télécollaboration (*Le français en première ligne*⁵) en mode asynchrone, nous nous intéressons à l'efficacité des types de correction adoptés, en prenant en compte la question de l'autonomisation de l'apprenant. L'autonomie dans une formation hybride ne doit pas être considérée comme un prérequis, mais comme un besoin et un objectif (Nissen, 2007), l'apprenant doit être aidé et guidé afin de développer sa propre réflexion langagière à travers les types de correction utilisés. Nous précisons que par « types de correction », nous entendons les outils et les techniques de correction choisis pour fournir un feedback correctif.

1.5.2. Problématique et questions de recherche

Dans ce contexte, nous nous demandons, d'une part, quelles pratiques tutorales correctives sont efficaces et sous quelles conditions et, d'autre part, si les techniques et les outils de correction utilisés ainsi que les aides mises à la disposition de l'apprenant l'aident et le guident à développer sa réflexion langagière. Nous cherchons à comprendre dans quelle mesure la communication médiatisée par ordinateur peut créer un lien favorable

⁵ Une description approfondie du contexte de la recherche est présenté au *chapitre 2*.

pour encourager et soutenir une démarche corrective efficace tant pour les tuteurs, qui cherchent des moyens pratiques en usage et en temps, que pour les apprenants. Nous souhaitons également savoir dans quelle mesure toutes ces conditions amènent l'apprenant à acquérir une certaine autonomie dans son apprentissage.

De cette manière, cette étude tentera de répondre aux questions de recherche suivantes :

1. Quels types de feedback correctifs, écrits et/ou oraux, semblent efficaces dans la CMO ? Lesquels guident et encouragent l'apprenant distant à développer sa conscience langagière ?
2. L'apprenant a-t-il recours aux aides fournies pour s'autocorriger ? Lui permettent-elles de progresser de façon autonome ?
3. Quel lien s'établit entre tuteurs et apprenants, au vu de leurs rôles dans la démarche corrective ?

1.5.3. Méthodologie de la recherche et corpus

Notre méthodologie de recherche relève d'une démarche descriptive. Étant donné que cette recherche s'intéresse à l'étude d'un seul dispositif, dont nous ne sommes pas à l'initiative mais auquel nous avons participé, elle peut être définie comme une étude de cas. Dans ce projet de télécollaboration, nous avons le double statut de chercheuse et d'enseignante des apprenants à Chypre et donc assurant les cours en présentiel, nous avons eu l'opportunité d'entreprendre cette recherche.

Le corpus sur lequel se fonde la présente étude est composé :

1. des échanges en ligne entre tuteurs (N=5) et apprenants (N=16) durant une dizaine de semaines,
2. d'entretiens semi-directifs avec les apprenants (N=13),
3. d'un entretien focalisé avec les cinq tutrices, par clavardage,
4. d'une description des apprenants de type ethnographique.

Notre méthodologie consiste à croiser ces différents types de données recueillies afin de traiter nos questions de recherche portant sur le feedback correctif dans la CMO pour les langues.

Avant de détailler les données sur lesquelles s'appuient les analyses, nous aimerions préciser que dans un souci de garantir l'anonymat des participants (tuteurs, apprenants, enseignants), tous les noms qui apparaissent dans la présente étude sont codés. Toutefois, afin de faciliter la lecture, nous conservons le même code pour chaque participant⁶.

Premièrement, les échanges en ligne (désormais « IeL ») se sont réalisés au cours de l'année académique 2011-2012 entre des étudiants de master 2 FLE à Grenoble, qui ont joué le rôle de concepteurs de tâches et de tuteurs, et des étudiants étrangers distants à Chypre⁷, en tant qu'apprenants de langue française au niveau universitaire. Les échanges se sont déroulés sur la plateforme *Moodle* essentiellement en mode asynchrone (à l'aide de l'outil *forum*). Cependant certains échanges ont eu lieu en mode synchrone (clavardages). L'ensemble des apprenants encadré par les tuteurs a participé à ce projet de septembre à décembre (10 semaines). Ces échanges sont disponibles sur *Moodle*, auquel la chercheuse a eu accès.

Deuxièmement, les apprenants qui ont participé à ce projet ont accepté à se prêter à un entretien semi-directif (désormais « ESD ») de 15 à 20 minutes portant sur leurs opinions et leur ressenti à propos de la pratique des feedback correctifs⁸. Ainsi, 13 entretiens semi-directifs ont-ils été réalisés avec les apprenants en langue française, seuls 3 apprenants n'ayant pas pu être interviewés. Nous tenons à signaler que même s'il a été proposé aux apprenants de s'exprimer en grec dès qu'ils en ressentent le besoin, seulement trois apprenantes –d'un niveau très faible– l'ont fait. Les entretiens ont été enregistrés avec un logiciel de son (*Audacity*) et ont été ensuite transcrits utilisant des conventions de transcription assez simples. Les trois entretiens effectués en langue grecque ont été traduits et transcrits en langue française⁹.

Troisièmement, un entretien focalisé (désormais « EF ») a été réalisé avec les cinq tutrices qui ont encadré les apprenants à Chypre. En raison de la distance, nous avons choisi de faire un clavardage sur *Moodle*, d'une durée de deux heures. Ce type d'entretien avec les tutrices visait à susciter la confrontation des points de vue parmi les tutrices. À cause de problèmes techniques (problèmes de connexion), une des cinq tutrices n'a pas pu

⁶ Cf. Sigles et abréviations.

⁷ Pour plus d'informations, cf. *chapitre 2.3*.

⁸ Les guides d'entretien que nous avons construits pour l'entretien semi-directif et l'entretien focalisé se trouvent en *Annexes 1 et 2* respectivement.

⁹ La transcription intégrale des entretiens semi-directifs est disponible en *Annexe 3*.

bien suivre et participer suffisamment au clavardage commun et donc un deuxième clavardage a été organisé avec elle. Les sessions de clavardage ont été sauvegardées et sont disponibles en annexe¹⁰.

Finalement, nous avons procédé à une description de type ethnographique des apprenants participant au projet, dans le but de fournir certaines caractéristiques utiles à l'analyse. Ces observations cherchent à décrire les apprenants globalement tout au long du semestre, principalement à partir de leur comportement durant les cours présentiels.

À partir de ce corpus, nous avons commencé par effectuer quelques mesures de type quantitatif et ensuite nous avons procédé à une analyse qualitative. L'analyse de nature quantitative consiste à calculer le pourcentage des types de correction adoptés par les tutrices dans le cadre du projet en question. Ainsi, avons-nous examiné systématiquement les pratiques de correction postées sur les forums par les tutrices et, nous appuyant sur une analyse de contenu, nous les avons codées selon la technique corrective et l'outil de correction utilisés, tant pour l'écrit que pour l'oral. Ces données quantifiées ont été ensuite traitées statistiquement, afin de mesurer le degré et l'évolution de ces types de correction durant les échanges en ligne.

Quant à l'analyse qualitative, le traitement des données recueillies a consisté à examiner les entretiens semi-directifs avec les apprenants ainsi que l'entretien focalisé avec les tutrices en les découpant en unités de sens relatives aux feedback correctifs¹¹ et à croiser leurs affirmations avec les interactions s'étant réellement produites en ligne. Nous avons ainsi cherché à repérer dans les discours et les actions des participants les croisements permettant d'éclairer nos questions de recherche.

1.5.4. Difficultés rencontrées et limites de la recherche

Dans cette étude, nous avons rencontré certaines difficultés relatives au recueil des données et nous relevons en général certaines limites. La première difficulté porte sur l'enregistrement des entretiens semi-directifs avec les apprenants. Nous rappelons que les enregistrements ont été effectués utilisant le logiciel de son *Audacity* et dans l'ensemble des entretiens, la qualité des enregistrements n'a pas été très bonne, ce qui a rendu l'étape de transcription très difficile. Bien que nous ayons demandé de l'aide à des professionnels

¹⁰ Cf. *Annexe 4*.

¹¹ Les découpages thématiques sont disponibles en *Annexes 5 et 6*.

pour réparer le son des enregistrements, certains passages sont restés incompréhensibles ou inaudibles. En réalité, il aurait fallu les enregistrer utilisant un dictaphone ou une tablette. La deuxième difficulté concerne l'entretien focalisé avec les tutrices pendant lequel nous remarquons que certaines ont été silencieuses à l'égard de quelques sujets et n'ont pas exprimé leur point de vue. Ceci est probablement dû à la pression du temps qui ne nous a pas permis de développer suffisamment tous les sujets, en laissant le temps à toutes de s'exprimer. Par conséquent, ce problème nous a handicapés pour tirer certaines conclusions parce que nous ne pouvions pas savoir si elles étaient d'accord avec ce qui a précédé lors de l'entretien.

Quant aux limites de la présente étude, nous les avons tout d'abord identifiées au niveau des entretiens semi-directifs. Nous considérons qu'il aurait fallu réaliser tous les entretiens dans la langue maternelle des apprenants parce qu'ils se seraient exprimés mieux, nous permettant ainsi de recueillir des informations plus approfondies. De plus, nous avons constaté durant les entretiens semi-directifs qu'il n'a pas été facile de repérer tous les types de correction utilisés par les tutrices. Aussi supposons-nous que des entretiens d'autoconfrontation¹² nous auraient permis d'avoir des données plus concrètes et plus valides. Une dernière limite relève du niveau de l'analyse ; afin de pouvoir mesurer la progression éventuelle des apprenants, il aurait fallu effectuer un pré-test et un post-test pour comparer leurs compétences au début et à la fin de la formation. Ceci dit, dans le cas où des progrès auraient été repérés, il aurait été impossible de distinguer la part du travail avec les tuteurs français et la part du cours de français suivi en présentiel.

Dans le chapitre suivant, nous aborderons le contexte dans lequel se penche notre étude et nous présenterons le projet dans le cadre duquel la présente recherche a eu lieu.

¹² Ce type d'entretien, devant un ordinateur et appuyé sur le visionnement concret des interactions en ligne, permet de se référer beaucoup plus concrètement et explicitement aux démarches correctives utilisées.

Chapitre 2 – Le terrain de la recherche : les échanges France – Chypre 2011-2012

Dans ce chapitre, nous présenterons le cadre dans lequel notre recherche se situe ; nous présenterons d’abord le projet et puis nous expliquerons le déroulement des échanges en ligne et des tâches proposées. Nous signalerons également certaines limites que les participants ont affrontées. Enfin, nous présenterons, par apprenant, les données ethnographiques ainsi que les données recueillies pendant les entretiens semi-directifs (ESD).

Pour l’année 2011-2012, dans le cadre du projet *Le français en (première) ligne*, un partenariat franco-chypriote s’est établi entre l’université Stendhal – Grenoble 3 et l’université de Chypre. De cette façon, des étudiants en France ont collaboré avec des étudiants étrangers distants à Chypre. Les échanges en ligne entre les deux universités se sont déroulés pour la plupart en mode asynchrone (à l’exception de deux clavardages) et ont eu une durée de 10 semaines. Tant pour les étudiants de FLE à Grenoble que pour les étudiants étrangers distants à Chypre, ce projet fait partie de leur cursus universitaire et est intégré à une unité d’enseignement évaluée et encadrée dans un cours hybride, alliant séances présentielle et à distance.

2.1. Brève description du projet : Le français en (première) ligne

Le projet en question a débuté en 2002 dans le but de faire communiquer en ligne des étudiants en master de FLE en France avec des étudiants étrangers distants qui fréquentent des cours de français à l’université. Le projet a un double objectif : pour les étudiants FLE en tant que futurs enseignants, le but est de pratiquer l’enseignement avec de vrais apprenants et de se former à l’utilisation des TICE. Pour les étudiants étrangers, le contact avec des natifs (ou quasi natifs) leur permet de pratiquer la langue française dans une situation authentique, en leur donnant accès à la culture française actuelle. « Les deux publics participent au projet dans le cadre d’unités d’enseignement universitaires dûment encadrées et évaluées » (Develotte *et al.*, 2007, pp. 127-128). La communication se fait en mode asynchrone et/ou en mode synchrone.

Les étudiants de FLE conçoivent des tâches et accompagnent les étudiants étrangers dans la réalisation de celles-ci. Plus précisément, il s'agit de « tâches communicatives ouvertes, appuyées sur des sites Internet non pédagogiques ou bien sur des documents multimédias que [les étudiants de FLE] réalisent eux-mêmes, puis ils assurent le suivi par Internet de ces tâches, à travers une plateforme ou un collecticiel » (Develotte *et al.*, 2007, p. 128).

2.2. Objectifs

Pour les échanges France – Chypre, le rôle des étudiants FLE était de concevoir et d'animer de tâches communicatives dans le but de mettre en pratique la théorie abordée dans le cadre de l'unité d'enseignement. Par conséquent, il a été demandé aux étudiantes de FLE de réaliser des tâches dans des situations communicationnelles afin d'aider les étudiants distants à développer leurs compétences langagières, de compréhension et de production écrite ou orale. De cette façon, les étudiants distants pouvaient renforcer des connaissances linguistiques acquises dans le cours en présentiel.

2.3. Participants

En 2011-2012, cinq étudiantes de FLE à l'université Stendhal-Grenoble 3 (désormais « tutrices ») ont encadré 17 étudiants étrangers à l'université de Chypre (désormais « apprenants »). Parmi les tutrices françaises, étudiantes en Master 2 Professionnel de FLE, il y avait 4 natives et une étudiante non native. Ayant le statut de « tuteurs » pour les échanges entre Grenoble et Chypre, elles sont considérées comme des expertes de langue. Les tutrices sont jeunes (elles ont 23-25 ans, sauf la tutrice 4¹³ qui a 30 ans), mais elles ont toutes une expérience d'enseignement : la tutrice 1 (T1) et la tutrice 2 (T2) ont une expérience d'un an à l'étranger, en Inde. La tutrice 3 (T3) a été assistante de français en Angleterre pendant un an et puis elle a enseigné à l'alliance française en Hongrie et en Espagne. Elle a une expérience à tous les niveaux pour enfants et adultes. Elle a également fait du tutorat à une alliance française en France. La tutrice 4 (T4), qui est l'étudiante non-native, a enseigné pendant 8 ans à l'alliance française et au lycée public

¹³ À partir de ce point, nous adopterons l'abréviation « T » pour désigner les tutrices. Les chiffres de 1 à 5 correspondent aux 5 tutrices.

dans son pays d'origine. Elle a également une expérience avec des enfants et des adultes. La tutrice 5 (T5) a une expérience en enseignement d'alphabétisation, des adultes migrants à qui elle apprenait à lire et à écrire.

Les apprenants à Chypre, âgés de 19 à 21, sont en 2^e année et ont le français comme matière principale. La langue maternelle de tous les apprenants est le grec ; ils sont d'origine chypriote, mais parmi eux, il y a deux apprenantes qui viennent de Grèce. Leur niveau est assez hétérogène : en général ils sont de niveau B1-B2 selon le CECR¹⁴ (cependant certains sont plutôt vers A2 et d'autres vers C1).

Parmi les 17 apprenants, 14 ont participé activement à ce projet¹⁵. À Grenoble, les tutrices avaient quatre heures de cours par semaine, dont deux heures en salle informatique. Pour ce qui est des apprenants, ils avaient trois heures de cours en salle informatique, dont une heure et demie était entièrement consacrée au projet. Les apprenants sont divisés en deux groupes de 7 et de 9 apprenants : le groupe A et le groupe B, animés par 2 et 3 tutrices respectivement.

2.4. Contact

L'outil de communication entre les tutrices et les apprenants était exclusivement la plateforme *Moodle*. La plupart du temps, c'est l'outil forum de discussion qui a été utilisé, mais quelques sous-tâches ont fait appel à l'outil clavardage. Pour échanger des messages, ils utilisaient les forums de discussion. Les tutrices et les enseignants avaient les droits de création et d'édition d'un forum, tandis que les apprenants avaient le droit de répondre à un message sur le forum ainsi que d'ajouter un nouveau sujet de discussion dans un forum existant. Un forum était aussi réservé à la communication entre l'enseignante chypriote et les tutrices, les apprenants n'y avaient pas accès.

2.5. Encadrement

Les tutrices ont encadré les apprenants pendant dix semaines, de la fin du mois de septembre jusqu'au début du mois de décembre 2011. La conception et l'animation des

¹⁴ *Cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe.

¹⁵ Pour plus d'informations concernant leur participation cf. *point 2.8.* et pour une description plus détaillée par apprenant cf. *point 2.9.*

tâches hebdomadaires ont été faites en parallèle ; au total, dix tâches ont été proposées par les tutrices, à savoir une par semaine. Le respect des délais sur ce rythme hebdomadaire était essentiel puisqu'une nouvelle tâche était proposée chaque semaine et donc si le suivi de la tâche précédente n'était pas terminé, la prochaine étape prenait du retard, fait qui décalait tous les échanges en ligne.

Les apprenants travaillaient individuellement, en binômes ou en trinômes. Pour la réalisation des tâches, les tutrices travaillaient également en binômes (dans le groupe A) ou en trinômes (dans le groupe B), alors que pour le suivi chaque tutrice a pris en charge 3 ou 4 apprenants. Dans le groupe A, les tutrices ont suivi le travail des mêmes apprenants dès le début jusqu'à la fin du projet, tandis que dans le groupe B, le suivi des apprenants a été fait alternativement. Elles créaient et assuraient le tutorat des activités multimédias sur la plateforme *Moodle*.

Au niveau organisationnel, les échanges en ligne se déroulaient en 5 étapes (cf. Figure 2.1).

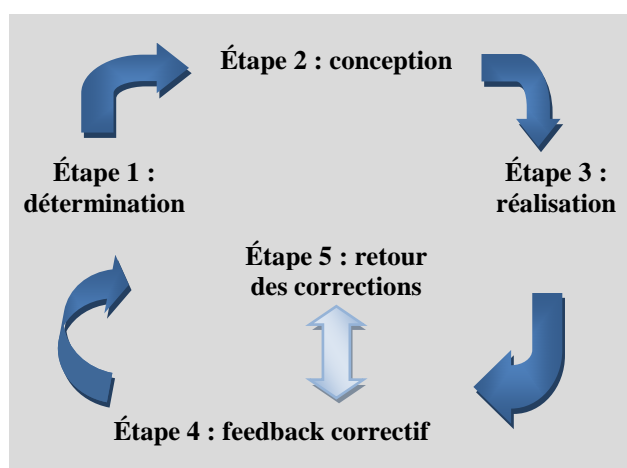


Figure 2.1 : Étapes

En premier lieu, les tutrices, en accord avec l'enseignante des apprenants distants (désormais « enseignante chypriote »), déterminaient les objectifs linguistiques qui allaient être abordés à travers les tâches. En deuxième lieu, chaque groupe de tutrices concevait de nouvelles tâches, disponibles en ligne sur le forum de la plateforme *Moodle* toutes les semaines. Les tâches n'étaient pas vérifiées par l'enseignante chypriote avant qu'elles soient soumises aux apprenants parce que les cours en salle informatique des tutrices à Grenoble, pendant lequel elles finalisaient les tâches, étaient le même jour que le cours des apprenants à Nicosie. Toutefois, lorsque c'était nécessaire, il y avait des interactions avec l'enseignante chypriote. En troisième lieu, les apprenants avaient à leur disposition

quelques jours pour les réaliser. Rappelons qu'une séance par semaine d'une heure et demie, en présence de l'enseignante chypriote, a été consacrée à la réalisation des tâches préparées par les tutrices grenobloises. En quatrième lieu, les tutrices envoyaient aux apprenants un feedback correctif. En dernier lieu, les apprenants corrigeaient leurs productions et les renvoyaient aux tutrices. Parfois, les tutrices postaient une deuxième correction, qui était rarement suivie d'un deuxième retour de la part des apprenants¹⁶.

2.6. Tâches proposées

Dans ce travail collaboratif, les tâches s'inscrivent dans le scénario pédagogique (cf. Figure 2.2), tel qu'il a été proposé par Dejean *et al.* (2006a), défini comme une « tâche combinée avec un scénario de communication et prévoyant une chronologie des échanges » (n.p.). Les tâches que l'on fait accomplir aux apprenants sont proposées de manière individuelle ou collective et elles sont définies « comme un agencement d'activités d'apprentissage (appelées par certains 'micro-tâches' ou 'sous-tâches'), appuyé[es] sur des ressources et prévoyant une production » (n.p.).

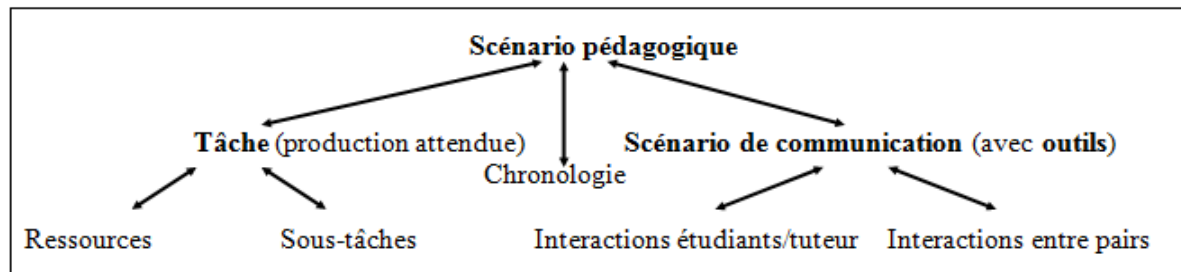


Figure 2.2 : Scénario pédagogique (Dejean *et al.*, 2006a, n.p.)

Différentes thématiques ont été proposées par l'enseignante chypriote et chaque groupe les a préparés d'une façon originale et unique. Dans l'ensemble des activités, il était demandé aux apprenants de développer les quatre compétences de compréhension et de production écrites et orales. Chaque tâche était décomposée en deux ou trois sous-tâches dans lesquelles une ou plusieurs compétences ont été proposées mettant toujours à la disposition des apprenants des supports audiovisuels sous la forme de documents déclencheurs ou d'aide apportée à l'apprenant. Au total, 54 sous-tâches (27 par groupe) ont été proposées prenant en considération qu'il est possible d'avoir plusieurs compétences demandées pour la même sous-tâche, à savoir une sous-tâche de compréhension écrite

¹⁶ Pour plus d'informations sur le déroulement de la correction, cf. *chapitre 3.2.3*.

suivie d'une sous-tâche de production écrite. Nous précisons que nous n'avons dénombré que les activités où l'apprenant doit interagir faisant preuve d'une de ses quatre compétences¹⁷. La longueur des textes ou enregistrements peut varier, allant à titre indicatif d'un petit commentaire de quelques phrases à un texte cohérent d'environ 250 mots.

Dans l'ensemble des tâches réalisées par les tutrices, en termes d'interactions entre les deux groupes, ce sont surtout des tâches ouvertes qui ont été proposées –les tâches fermées étant très limitées. Il est intéressant d'observer que les deux groupes mettent l'accent sur la production écrite (cf. Figure 2.3) même si les objectifs du cours universitaire, ne le soulignaient pas (cf. *supra partie 2.2.*). En outre, bien que le groupe B propose plus d'activités de production écrite que le groupe A (19 et 15 respectivement), nous remarquons que le dernier a travaillé un peu plus sur les activités de production orale (5 pour le groupe A et 3 pour le groupe B).

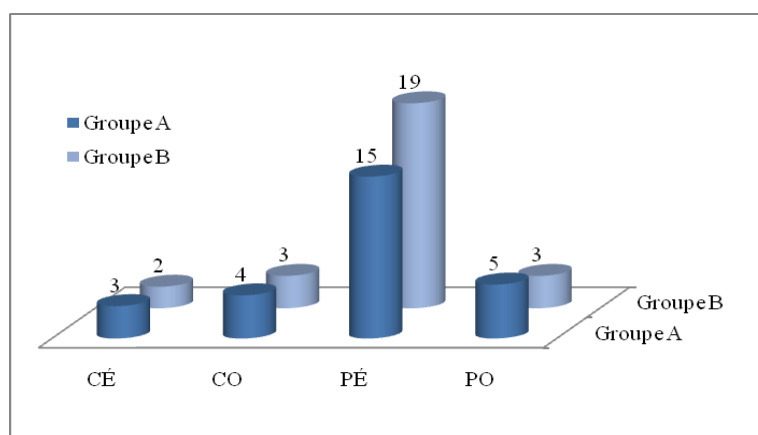


Figure 2.3 : Sous-tâches

Quant aux activités de compréhension, les deux groupes ont proposé peu ou prou le même nombre de sous-tâches. Nous aimerions préciser que par « compréhension orale ou écrite », nous entendons seulement les activités à travers lesquelles on demande aux apprenants de répondre à des questions, ouvertes ou fermées. Autrement dit, nous ne prenons pas en considération les supports textes ou audios servant à déclencher un sujet ou à apporter de l'aide à l'apprenant.

¹⁷ Les quatre compétences : compréhension écrite (CÉ), compréhension orale (CO), production écrite (PÉ) et production orale (PO).

Dans le tableau ci-dessous (cf. Tableau 2.1), nous présentons par sous-tâche les compétences que chaque groupe a demandé aux apprenants de manifester à travers les activités.

Tâche	Groupe	Sous-tâche 1	Sous-tâche 2	Sous-tâche 3
1	A	CO	PO	PE
	B	PO	PE	PE
2	A	PE	-	-
	B	PE	PE	PE
3	A	CO - PE	PO	PE
	B	CO - PE	PE	-
4	A	CE	PE	PE
	B	PE	CE	PE
5	A	PE	PE	-
	B	PE	PE	PE
6	A	PE	PE	PO
	B	CO	PE	PO
7	A	PE	-	-
	B	CE	PE	PE
8	A	CE - PE - CO - PO	PE	-
	B	PE	PE	PE
9	A	CE	CO - PO	-
	B	PE	PE - CO	PO
10	A	PE	PE	-
	B	PE	-	-

Tableau 2.1 : Compétences demandées dans les tâches

Nous constatons que dans certaines sous-tâches, un agencement de plusieurs compétences est exigé. Par conséquent, pour chaque tâche deux ou trois productions ont été réalisées par les apprenants et étant donné que les tutrices fournissaient un feedback correctif pour chaque production, tout le suivi de la pratique corrective s'étendait à plusieurs messages (retour de corrections, vérification, etc.)¹⁸. Nous remarquons que la production orale a été un peu plus pratiquée à partir de la tâche 6. Ceci résulte probablement des incitations de l'enseignante chypriote postées sur le forum :

¹⁸ Pour plus d'informations, cf. *chapitre 3.2.3*.

(IeL) Ec¹⁹ : [...] Pour la tâche 6, on peut garder des objectifs linguistiques déjà abordés et travailler avec eux la prononciation. Je voudrais vous demander de l'insérer dans une tâche et ça serait une bonne occasion de réviser l'expression de la certitude et de l'incertitude à l'oral. Ils ont déjà suivi un cours de phonétique l'année dernière, donc ils connaissent les règles, mais ils doivent encore améliorer leur prononciation...[...] ^{20 21}

(IeL) Ec : [...] Il me semble qu'ils n'ont pas travaillé assez la prononciation 😊 Ils peuvent faire mieux... Pourriez-vous leur proposer dans une des tâches suivantes de s'enregistrer de nouveau? [...]

Nous fournissons ici un exemple d'une tâche intermédiaire proposée par le groupe B. La tâche 6, intitulée « Stop aux stéréotypes ! », traite des stéréotypes sur les peuples européens et elle est divisée en trois sous-tâches : « C'est trop cliché », « Le regard de l'autre » et « Et toi, t'en penses quoi ? Tout d'abord, un nouveau forum se crée dans lequel le sujet est présenté par un petit texte et un document déclencheur. Puis, trois fils de discussion sont ajoutés avec des liens vers les trois sous-tâches (cf. Figure 2.4).

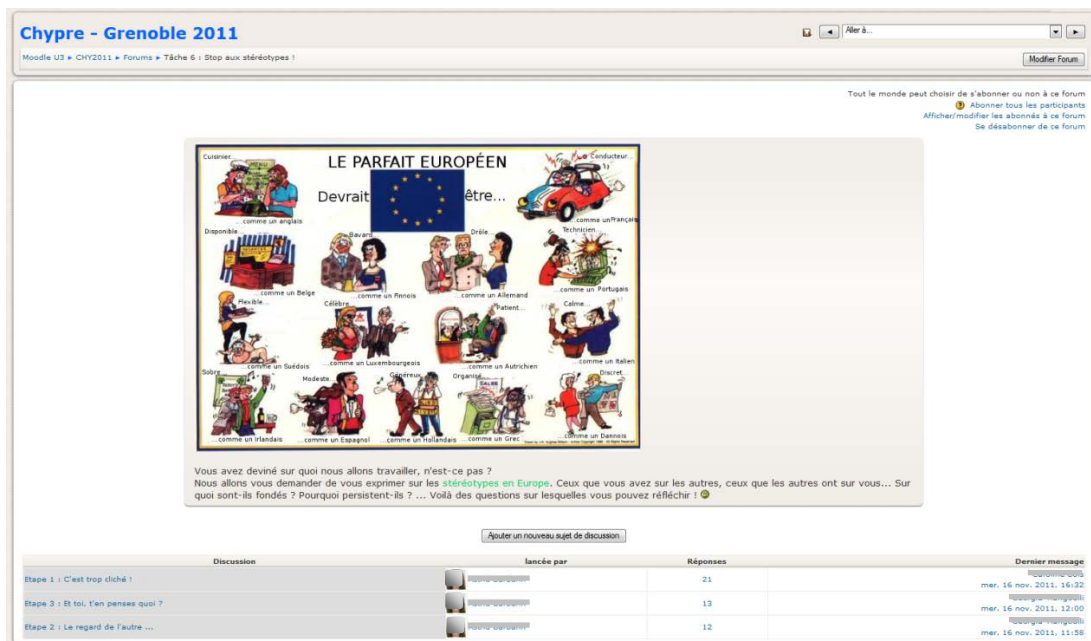


Figure 2.4 : Exemple de tâche – Page d'accueil

Afin de pouvoir s'exprimer sur ce sujet, ce groupe fait tout d'abord découvrir aux apprenants les opinions des autres. De cette façon, les deux premières sous-tâches sont

¹⁹ Ec : enseignante chypriote. Cette abréviation sera adoptée à partir de ce point.

²⁰ Les extraits des interactions que nous citons ne portent aucune modification sur la forme, ainsi les fautes d'orthographe et/ou de frappe peuvent être présentes.

²¹ Les exemples que nous citons dans le cadre sont tirés des échanges en ligne (sur les forums ou les clavardages), tandis que ceux hors cadre sont des extraits des entretiens semi-directifs.

consacrées à l'exploration du sujet à l'aide des supports et des aides fournies. Ainsi, voulant sensibiliser les apprenants au sujet traité, les tutrices abordent-elles le sujet dans la première sous-tâche montrant une vidéo tirée de *YouTube* (cf. Figure 2.5, point a). Ensuite, elles proposent un document sonore qu'elles ont fabriqué elles-mêmes dans lequel elles guident les apprenants à tirer les expressions nécessaires qu'ils auront besoin dans les sous-tâches suivantes (cf. Figure 2.5, point b).

Étape 1 : C'est trop cliché !
par [profil], dimanche 6 novembre 2011, 18:29

a) réfléchissez d'abord sur le titre de l'étape :

- Qu'est-ce qu'un **cliché**? Qu'est-ce que cela signifie pour vous ?
Donnez-nous un exemple de cliché (lieu commun)
- (Vous pouvez regarder cette petite [vidéo](#) pour vous faire une idée...)

b) **Écoutez** ce **dialogue** entre Arisete et Caroline :

- Essayez de repérer les **expressions** de certitude et de doute que vous entendez à l'oral. Attention, le français **oral** n'est pas le même que l'**écrit**. **Que remarquez-vous ?**
- **Classez** toutes ces expressions (il y a en a 12) en deux groupes : certitude / incertitude.

Bonne chance ! 😊

[Étape 2](#)
[Étape 3](#)

Figure 2.5 : Exemple de tâche – Sous-tâche 1

Dans la deuxième sous-tâche (cf. Figure 2.6), après avoir étudié des commentaires à partir d'un site Internet indiqué par les tutrices, les apprenants sont invités à exprimer leur opinion. En ce qui concerne la troisième sous-tâche (cf. Figure 2.7), avec l'agencement des ressources textuelles, sonores et visuelles des sous-tâches précédentes, les apprenants sont appelés à s'enregistrer, mettant ainsi en œuvre toutes les compétences qu'ils ont acquises dans cette tâche.

Étape 2 : Le regard de l'autre ...
par [profil], jeudi 3 novembre 2011, 09:29

Allez sur le site Web [Le regard de l'autre](#)

Lisez au minimum 6 commentaires au choix dans la liste !

a) Trouvez, dans les commentaires que vous avez lus, **6 mots** qui selon vous **caractérisent** les Français.

b) A votre avis, quel est le commentaire qui résume le mieux **l'image des Français** ?

c) Trouvez 1 commentaire avec lequel **vous n'êtes pas du tout d'accord**.
Faites un "copier + coller" de ce commentaire et dites-nous, en dessous, pourquoi vous pensez que c'est faux.



[Étape 1](#)
[Étape 3](#)

Figure 2.6 : Exemple de tâche – Sous-tâche 2

Étape 3 : Et toi, t'en penses quoi ?
par [utilisateur], dimanche 6 novembre 2011, 17:39

La parole est à vous !

- Ré-écoutez le dialogue de l'étape 1 et reprenez votre liste d'expressions. Faites bien attention à la manière dont sont prononcées toutes les expressions, vous allez devoir les réutiliser !
- C'est fait ? Alors prenez votre micro, mettez-vous par 2 et répondez aux questions des deux filles ! N'oubliez pas d'utiliser quelques expressions que vous venez de voir, cela fait partie de votre évaluation ...

(rappel de la consigne : dites à l'oral ce que vous pensez de l'échange entre les deux filles. Comment pensez-vous que les étrangers vous voient ? Discutez de vos clichés sur les peuples européens.)

Envoyez-nous le tout en format **mp3**.

Au plaisir de vous entendre !

[Étape 1](#)

[Étape 2](#)

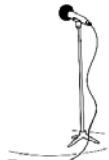


Figure 2.7 : Exemple de tâche – Sous-tâche 3

L'aide, la conduite ainsi que l'accompagnement apportés aux apprenants dans la réalisation de leurs tâches les amènent à travailler avec ce dispositif autonomisant, étant donné qu'ils ont toutes les ressources et tous les moyens nécessaires pour effectuer les tâches en ligne. De cette façon, les apprenants préparent leurs productions et ils les postent répondant à chaque sous-tâche directement dans le forum ou en fichier attaché. Puis, les tutrices répondent à leurs messages donnant un feedback correctif et ainsi toute l'interaction pour la correction commence (cf. Figure 2.8).

Étape 1 : C'est trop cliché !
par [utilisateur], dimanche 6 novembre 2011, 18:29

a) réfléchissez d'abord sur le titre de l'étape :

- Qu'est-ce qu'un cliché? Qu'est-ce que cela signifie pour vous ?
- Donnez-nous un exemple de cliché (lieu commun)
- (Vous pouvez regarder cette petite vidéo pour vous faire une idée...)

b) Écoutez ce dialogue entre Arisete et Caroline :

- Essayez de repérer les expressions de certitude et de doute que vous entendez à l'oral. Attention, le français oral n'est pas le même que l'écrit... Que remarquez-vous ?
- Classez toutes ces expressions (il y a en a 12) en deux groupes : certitude / incertitude.

Bonne chance ! 😊

[Étape 2](#)

[Étape 3](#)

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Re: Étape 1 : C'est trop cliché ! par [utilisateur], jeudi 3 novembre 2011, 17:44
 Re: Étape 1 : C'est trop cliché ! par [utilisateur], dimanche 6 novembre 2011, 18:16
 Re: Étape 1 : C'est trop cliché ! par [utilisateur], dimanche 13 novembre 2011, 18:34
 Re: Étape 1 : C'est trop cliché ! par [utilisateur], dimanche 6 novembre 2011, 17:09
 Re: Étape 1 : C'est trop cliché ! par [utilisateur], dimanche 6 novembre 2011, 18:28
 Re: Étape 1 : C'est trop cliché ! par [utilisateur], dimanche 6 novembre 2011, 22:03
 Re: Étape 1 : C'est trop cliché ! par [utilisateur], dimanche 6 novembre 2011, 23:50
 Re: Étape 1 : C'est trop cliché ! par [utilisateur], lundi 7 novembre 2011, 14:58
 Re: Étape 1 : C'est trop cliché ! par [utilisateur], mercredi 16 novembre 2011, 11:53
 Re: Étape 1 : C'est trop cliché ! par [utilisateur], mercredi 16 novembre 2011, 16:32
 Re: Étape 1 : C'est trop cliché ! par [utilisateur], lundi 7 novembre 2011, 08:48
 Re: Étape 1 : C'est trop cliché ! par [utilisateur], lundi 7 novembre 2011, 12:43
 Re: Étape 1 : C'est trop cliché ! par [utilisateur], lundi 7 novembre 2011, 16:21
 Re: Étape 1 : C'est trop cliché ! par [utilisateur], lundi 14 novembre 2011, 13:49
 Re: Étape 1 : C'est trop cliché ! par [utilisateur], lundi 7 novembre 2011, 16:18
 Re: Étape 1 : C'est trop cliché ! par [utilisateur], lundi 7 novembre 2011, 13:32
 Re: Étape 1 : C'est trop cliché ! par [utilisateur], lundi 7 novembre 2011, 16:04
 Re: Étape 1 : C'est trop cliché ! par [utilisateur], lundi 14 novembre 2011, 13:43
 Re: Étape 1 : C'est trop cliché ! par [utilisateur], lundi 7 novembre 2011, 20:16
 Re: Étape 1 : C'est trop cliché ! par [utilisateur], lundi 7 novembre 2011, 21:58
 Re: Étape 1 : C'est trop cliché ! par [utilisateur], lundi 14 novembre 2011, 21:38

Figure 2.8 : Exemple de fils de discussion de la pratique corrective

Pour que le tutorat soit complété et que les apprenants progressent, une certaine autonomie est exigée aussi au niveau de la correction et c'est la raison pour laquelle nous nous intéressons au feedback correctif qui vise à l'autonomie de l'apprenant.

2.7. Évaluation

Le travail et les interactions médiatisées par ordinateur comptaient dans la note tant pour les tutrices que pour les apprenants. Pour ce qui est des apprenants, leur participation comptait pour 40% de la note globale du cours auquel ils étaient inscrits. De cette façon, une évaluation par tâche a eu lieu toutes les semaines par l'enseignante chypriote, dont les critères étaient les suivants :

- respect de la consigne,
- compétence communicative (objectif atteint, clarté d'idées),
- compétence linguistique (compétence grammaticale, compétence lexicale, compétence orthographique, compétence phonologique),
- cohérence, cohésion et présentation,
- retour du feedback correctif.

L'évaluation hebdomadaire a été communiquée aux tutrices et la moyenne de celle-ci a été aussi annoncée aux apprenants.

2.8. Limites des échanges en ligne

Bien que le projet se soit bien passé de deux côtés, nous avons relevé certaines limites au niveau de la participation des apprenants, des consignes données et de la longueur des tâches. En premier lieu, dès les premiers échanges en ligne, les tutrices ont repéré l'absence de certains apprenants et ont tout de suite pris contact avec l'enseignante chypriote postant des messages dans le forum réservé aux enseignants et aux tutrices:

(IeL²²) T3 : [...] Concernant la tâche 1, nous voulions vous informer que nous n'avons pas les productions de certains apprenants pour l'étape 3 : A9 et A14 et aucune production pour A17. [...]

²² À partir de ce point, nous adopterons « A » pour désigner les apprenants. Les chiffres de 1 à 17 représentent les 17 apprenants.

(IeL) T1 : [...] Juste pour te dire que pour la tâche 4 (parties 1 et 2), il manque les productions d'A12 et d'A16. Par contre, A12 aurait apparemment participé à la partie 3. Aurais-tu une explication à cela?

L'enseignante chypriote a répondu à ces messages en donnant des explications : premièrement, l'A17 a décidé de se désinscrire du cours à cause de la charge de travail qu'elle avait durant le semestre en cours²³. Deuxièmement, concernant l'A16, il n'y a pas d'excuses ; il s'agit d'une apprenante qui a fréquenté le cours très peu et occasionnellement jusqu'au milieu du semestre. L'enseignante chypriote l'explique dans le forum ainsi :

(IeL) Ec : A16 est aussi faible, mais elle n'est pas du tout motivée. Elle est régulièrement absente et elle ne travaille pas beaucoup.

Troisièmement, dans le cas de l'abstention de l'apprenante A12, le manque de participation est dû à son niveau faible :

(IeL) Ec : Je l'ai remarqué moi aussi et j'en ai parlé à A12 aujourd'hui [...]. Je lui ai expliqué que cela a un impact à sa note. Elle m'a dit qu'elle n'avait pas compris qu'il fallait participer à toutes les parties (j'en doute... à mon avis c'était juste une excuse). La vérité est que même si elle est motivée, elle est faible (redoublante) et elle se fait toujours aider. En général, je ne sais pas si vous l'avez déjà remarqué, mais elle participe au travail en groupe, mais elle ne fait pas beaucoup de choses toute seule. Même pendant le chat de lundi dernier, elle a dit qu'elle préférait travailler en groupe qu'individuellement. [...]

Par ailleurs, l'A15 avait participé activement jusqu'à la moitié du projet, mais elle a dû se faire dispenser de ce cours pour des raisons de santé ; en réalité, elle a dû initialement s'absenter pour deux semaines, mais l'état de sa santé ne lui a pas permis de continuer et elle a obtenu une dispense pour toute l'année académique. L'enseignante chypriote en informe les tutrices :

(IeL) Ec : A15 (groupe B) s'est dispensée de la tâche 5 parce qu'elle a eu des problèmes de santé (elle a été hospitalisée). Elle m'a dit qu'elle serait de retour lundi. Même si elle ne se sentait pas bien, elle a participé à la tâche 4 (en retard, mais peu importe)... Elle est vraiment motivée!!! Que tous les apprenants soient comme elle !!

Tous ces changements ont apporté un déséquilibre et une certaine désorganisation au niveau de la formation des groupes parmi les apprenants ainsi qu'au niveau de la répartition du travail pour les corrections parmi les tutrices.

À part les trois apprenantes qui ont quitté le cours, officiellement ou pas (à savoir A15, A16, A17), nous constatons que la participation de certains apprenants n'est pas régulière de sorte que les interactions en ligne restent inachevées. Nous remarquons également des réponses tardives de la part des apprenants et le suivi des productions

²³ L'administration de l'université donne cette possibilité même 7 semaines après les inscriptions.

précédentes ne s'effectue pas, étant donné que la tâche suivante est en déroulement. Par surcroît, très souvent, les apprenants ne répondent pas aux messages du feedback correctif, laissant ainsi les questions des tutrices sans réponse. En outre, nous remarquons que quelques apprenants ne participent qu'à certaines sous-tâches des tâches proposées, ce qui peut s'expliquer par un manque de temps, une difficulté inédite ou un oubli de leur part. Cette absence au niveau socio-cognitif et socio-affectif empêche de renforcer de bons rapports entre les participants²⁴.

En deuxième lieu, les consignes n'étaient pas toujours très claires ; d'une part, l'enseignante chypriote le fait remarquer dans le forum dès les premières tâches :

(IeL) Ec : Par contre, ils ont eu des difficultés: vos consignes sont longues, chose qui complique la réalisation des tâches (même si personnellement je trouve qu'elles sont claires). Chaque fois qu'ils ont une nouvelle tâche, ils ne sont pas sûrs ce qu'ils doivent faire exactement surtout quand ils ont plusieurs choses à faire en même temps (voir tâche 2, le vote). Les bons étudiants (A8, A7 etc.) se débrouillent, mais les autres... ils se stressent encore plus...

et d'autre part, les tutrices se rendent compte de cette difficulté puisque les réponses des apprenants sont différentes de celles attendues :

(IeL) T3 : Aïe aïe aïe... Je suis vraiment désolée, la consigne n'était pas assez claire ! ;(C'est de notre faute et tu n'y es pour rien.

En dernier lieu, les apprenants ont exprimé des critiques concernant la longueur des tâches, estimant qu'ils devaient investir beaucoup de temps pour la réalisation et le suivi parallèlement. Pour ce qui est de la clarté et longueur des tâches, rappelons que les tutrices, étant des étudiantes, sont aussi des apprentis tuteurs et qu'elles apprennent à gérer leur nouvelle fonction par la pratique. En tout cas, ce problème semble avoir vite été réglé parce que dans le but d'améliorer les tâches et de les adapter aux besoins des apprenants, les tutrices ont demandé d'avoir un retour sur leurs tâches, même critique. De cette façon, le groupe A a proposé un clavardage et le groupe B a créé un forum de discussion. Durant le clavardage, les apprenants ont exprimé ce problème :

(IeL) A6 : Alors, les tâches sont très intéressants! Mais, personnellement, je crois qu'elles sont un peu longues!

[...]

A2 : oui je suis accord avec A6. Par exemple à la dernière tâche au premier partie il y avait plus de dix questions, je crois presque 12..

[...]

A12 : non,mais il y a beaucoup de travaille...

²⁴ Pour plus d'informations, cf. *chapitre 3.3.1*.

Le même problème a été évoqué dans le forum :

(IeL) A10 : Néanmoins, je ne pense que les tâches sont difficiles mais ils sont un peu longs.

Selon l'enseignante chypriote, la longueur ne posait pas problème parce que les apprenants sont habitués à préparer des productions beaucoup plus longues que celles qui ont été proposées par les tutrices. La difficulté que les apprenants ont évoquée consiste plutôt à la complexité des tâches, c'est-à-dire à la multiplicité des compétences demandées pour une seule tâche ; le fait d'avoir trois productions à préparer (de n'importe quelle taille) signifie qu'après avoir reçu le feedback correctif des tutrices, il faut envoyer un retour de corrections pour trois productions. Par conséquent, nous pourrions conclure que c'était plutôt le suivi des tâches qui était long que les tâches elles-mêmes.

2.9. Description des apprenants et présentation des entretiens semi-directifs

Dans cette partie, nous avons opté, d'une part, pour une brève description ethnographique de chaque apprenant participant à ce projet et, d'autre part, pour une présentation des données recueillies pendant les entretiens semi-directifs.

Ayant le double statut de chercheuse et d'enseignante, nous fournirons des informations que nous avons notées tout au long du semestre dans le but de mieux comprendre les apprenants et les données que nous avons à notre disposition. De cette façon, nous aborderons des sujets concernant leur niveau de langue et leur performance, leur assiduité et leur motivation, leur façon de travailler en groupe et/ou en autonomie ainsi que concernant leur maîtrise technologique. Nous précisons également le groupe dans lequel ils ont travaillé et quelle tutrice a assuré leur suivi (le cas échéant²⁵).

Quant aux entretiens semi-directifs, ils ont eu lieu en langue française, sauf pour trois apprenantes qu'elles ont voulu s'exprimer en grec (voire A4, A12 et A13). Pendant les entretiens, nous avons essayé de recueillir des informations concernant leurs opinions et leur ressenti relatives à l'environnement dans lequel la pratique corrective a eu lieu. Ces données sont clairement marquées à la fin de la description ethnographique de chaque apprenant.

²⁵ Rappelons que dans le groupe B, les tutrices n'ont pas pris en charge les mêmes apprenants dès le début jusqu'à la fin du projet, mais le suivi se faisait alternativement.

APPRENANTE 1

L'apprenante 1 a travaillé dans le groupe A avec les tutrices T1 et T2 (et corrigée par la T1), participant à toutes les tâches proposées. Il s'agit d'une bonne apprenante : elle a obtenu 9 sur 10 à la note finale du cours universitaire et pour les tâches réalisées dans le cadre du projet en question elle a eu la moyenne de 4,13 sur 5. Elle est très motivée et a investi beaucoup de temps dans ce projet. Respectant toujours les délais, elle était une des premiers à poster les tâches, ce qui surprend même les tutrices :

(IeL) T1 : Eh bien dis-donc, quelle rapidité! Si on avait su que vous seriez aussi rapides, on vous aurait donné plus de travail!! 😊 Je vais faire de mon mieux pour corriger tes productions aussi vite que possible! Merci et à bientôt!

En classe, nous remarquons qu'elle voulait toujours profiter de son temps pour avancer dans les tâches, bien qu'elle en consacre aussi beaucoup en dehors des heures du cours. Elle était très disponible et elle suivait tous les échanges en ligne ; elle répondait à toutes les questions des tutrices, même avec des simples et petits messages de remerciement, ce qui a aidé en tout cas à établir de bonnes relations entre elles. C'est une apprenante qui travaille rapidement, mais qui réussit en même temps à bien travailler. D'ailleurs, elle avoue pendant l'entretien qu'elle aimait travailler avec des apprenants qui ont le même rythme et la même passion qu'elle :

(ESD) AI, 62 : Oui [c'est nous qui a choisi de travailler avec les amis] .. Quand je devais travailler avec les autres filles j'étais un peu.. mécontente.. elles sont de très bonnes filles mais.. ce que je veux dire c'est que.. je travaillais beaucoup et rapidement.. c'est parfois faux.. mais c'est mon manière de travailler comme ça et les filles parfois étaient trop.. « d'accord tout va bien » trop.. cools pour mes projets.. pas trop intéressées pas trop inquiétées.. mais je ne m'ai senti pas bien parce que je savais que je dois finir ces tâches finir ce travail et c'était un peu.. lent lentes.. dans leur travail.. Mais c'était seulement ça

Elle a une bonne maîtrise des technologies et elle travaille bien en groupe. Voulant avancer et apprendre le maximum, elle demande de l'aide et le conseil de ses camarades.

ENTRETIEN :

L'apprenante 1 considère qu'elle a amélioré ses compétences en français, surtout ses compétences linguistiques en raison des objectifs linguistiques qui ont été demandés dans les tâches. D'ailleurs, elle déclare que le contact simultané qu'elle a eu avec les tutrices pendant les clavardages l'a aidée à se familiariser avec la langue familière. Pour elle, la relation avec les tutrices était une relation plutôt amicale ; elle ne sentait pas le besoin de leur parler comme elle adresse la parole à un professeur.

Même si parfois les corrections n'étaient pas très claires pour elle, elle dit qu'en général elles étaient compréhensibles. Elle trouve que c'était plus commode d'avoir les corrections dans le forum que dans un fichier attaché puisqu'elle avait accès directement

au premier sans ouvrir d'autres fenêtres dans son navigateur. Elle déclare qu'elle préfère avoir la réponse donnée par les tutrices parce que de cette manière, n'étant pas censée chercher elle-même la bonne réponse, elle considère qu'elle l'acquiert plus facilement. En ce qui concerne les productions orales, écouter correctement les mots mal prononcés et les répéter par la suite était à son avis plus efficace.

Pour corriger ses textes, elle consultait le dictionnaire *le Petit Robert*, son livre de grammaire tout en faisant, par ailleurs, des recherches sur Internet. Selon elle, il n'y a eu pour sa part aucun problème concernant l'autocorrection, vu que l'enseignante leur avait proposé plusieurs manières de s'autocorriger. Après avoir envoyé ses textes corrigés, elle recevait une deuxième correction et elle a apprécié les messages de remerciement et d'encouragement de la part des tutrices. Elle a beaucoup aimé le travail en groupe avec ses amis et elle exprime son mécontentement quand elle devait travailler avec d'autres personnes qui n'ont pas le même rythme et le même intérêt qu'elle pour réaliser les tâches.

APPRENANT 2

Dans le groupe A (corrigée par la T1), l'apprenant 2 a aussi beaucoup travaillé et a participé à toutes les tâches. C'est également un bon apprenant, ayant obtenu la note finale de 8 sur 10 et pour les tâches la moyenne de 3,86 sur 5. Il se caractérise par sa bonne maîtrise technologique, aidant régulièrement ses camarades à résoudre des problèmes technologiques qui apparaissaient souvent, surtout en utilisant le logiciel d'enregistrement audio *Audacity*. Cet apprenant est toujours présent et actif à toutes les tâches ainsi qu'à leurs corrections qu'il soigne bien. Même s'il fait des recherches lui-même, il désire se rassurer et donc il vérifie souvent ce qu'il a trouvé en demandant à son enseignante et/ou à ses camarades, montrant ainsi qu'il a du mal à travailler en pleine autonomie. Voulant toujours progresser, il apprécie beaucoup les suggestions et les conseils des tutrices, mais s'il est sûr de ce qu'il avait écrit dans ses productions, il se méfie et il l'indique :

(IeL) T1 : Attention aux verbes pronominaux. Ici le temps qui convient le mieux est le futur simple.

A2 : Je croyais que le temps qui convient était le conditionnel parce qu'il fallait imaginer ma journée idéale donc c'est pour cette raison que j'ai choisi le conditionnel.

ENTRETIEN :

L'apprenant 2 pense avoir amélioré ses compétences en français à travers les tâches puisqu'ils ont eu un contact avec les tutrices et que les recherches qu'ils ont dû effectuer

pour réaliser les tâches leur ont permis de connaître la France, même à distance.

Il trouve que les corrections étaient compréhensibles parce que les tutrices leur apportaient de l'aide et leur donnaient des conseils pour s'améliorer. Pour lui, le type de correction le plus efficace était quand les erreurs étaient soulignées ou marquées en couleur et que l'apprenant était appelé à chercher lui-même la bonne réponse. Il a aussi apprécié les suggestions effectuées par les tutrices, dans la mesure où elles lui donnaient la possibilité de perfectionner ses productions. Pour la correction de ses productions écrites, il a trouvé pratique le suivi des modifications parce que cet outil permet, non seulement aux apprenants mais même aux tutrices, de repérer facilement tous les changements, voire corrections, apportés dans le document. En ce qui concerne les productions orales, le type et l'outil de correction utilisé par les tutrices est considéré comme pratique par cet apprenant : elles répétaient les mots erronés de l'apprenant dans un document audio.

Afin de s'autocorriger, il consultait le dictionnaire *le Petit Robert* et parfois le correcteur d'orthographe *bon patron*. Ne trouvant pas de réponse dans le dernier, il demandait de l'aide à ses camarades ou à son enseignante. Il déclare ne pas avoir eu des difficultés à s'autocorriger. Il indique qu'il ne recevait pas de retour à ses corrections et qu'il aurait aimé en avoir s'il y avait encore des erreurs dans ses productions.

APPRENANTE 3

L'apprenante 3 a travaillé dans le groupe B avec les tutrices T3, T4 et T5 et a participé régulièrement à toutes les tâches proposées. Il s'agit d'une apprenante de niveau moyen : elle a réussi le cours avec une note de 5,5 sur 10 et a eu la moyenne 2,84 sur 5 pour les tâches. Elle faisait toujours attention à bien suivre les tâches et à garder un contact avec les tutrices et nous avons des indices de sa présence en ligne régulière. Dans son groupe, elle est parmi les premiers à répondre et à se connecter pour les clavardages. Elle donne l'impression qu'elle est toujours disponible et qu'elle se hâte vers l'étape suivante. Néanmoins, elle est discrète et assez réservée ; elle n'essaie pas de se rapprocher des tutrices, gardant toujours une distance. Même dans les messages des tutrices dans lesquels elles font des commentaires au niveau personnel, elle n'en profite pas pour ouvrir le dialogue, mais elle se limite à des messages de remerciement relatifs à la correction :

(IeL) T4 : Bonjour A3,
Nous avons quelque chose presque en commun.
Moi apprécie le chanteur MPocora 😊
Voici quelques [corrections](#).
Bonne continuation.

A3 : Je regarde les corrections Merci

Par ailleurs, elle a eu des problèmes d'ordre opérationnel parce que le travail en groupe ne s'est pas bien passé dès le début et ainsi elle a préféré par la suite être isolée et travailler seule, dans la mesure du possible.

ENTRETIEN :

En raison de la mauvaise qualité de l'enregistrement, beaucoup de passages sont incompréhensibles et donc il a été impossible de transcrire cet entretien. Nous avons cependant réussi à retirer quelques informations au début de l'entretien. L'apprenante 3 pense qu'elle a amélioré ses compétences en français parce qu'il y avait beaucoup de corrections et que les corrections étaient compréhensibles. Même si elle trouve qu'il y avait une bonne relation entre elle et les tutrices et qu'une connexion a été établie, cette relation est ressentie plutôt comme une relation professeur / étudiant.

APPRENANTE 4

L'engagement de l'apprenante 4, du groupe A (corrigée par la T2), est irrégulier : elle n'a pas réalisé certaines parties des tâches proposées et elle n'a pas toujours corrigé ses productions. En général, elle n'est pas très assidue et répond souvent avec du retard. C'est une apprenante de niveau moyen : elle a obtenu la note de 6 sur 10 pour le cours universitaire et pour les tâches la moyenne de 2,84 sur 5. Toutefois, sa participation impeccable à certaines tâches et la qualité de ses productions montrent qu'elle est capable de faire beaucoup mieux. Bien sûr nous ne pouvons pas exclure que cette attitude soit liée à son intérêt personnel pour certaines thématiques traitées, facteur qui l'a aidé à retrouver sa motivation.

Nous remarquons qu'en général elle n'est pas très sûre d'elle et elle a souvent besoin d'aide ; pourtant, étant une personne qui aime travailler seule, elle ne s'adresse pas à ses camarades, mais à son enseignante. Au niveau technologique, elle ne sent pas à l'aise et elle n'est pas certaine de ses compétences ; même si elle essaie de se débrouiller seule, elle a souvent besoin d'une vérification.

ENTRETIEN :

L'entretien avec l'apprenante 4 a commencé en langue française, mais compte tenu de sa difficulté de s'exprimer, il lui a été proposé de parler en grec si elle voulait et ainsi l'entretien a continué en grec. En plus, certains passages sont inaudibles ou incompréhensibles. Tout d'abord, elle pense avoir amélioré ses compétences en français et pour elle la relation avec les tutrices était formelle. Toutefois, elle avoue avoir ressenti une évolution dans leur relation : au début elle l'a ressentie plutôt comme une relation professeur / étudiant et après comme une relation entre étudiants.

Cette apprenante estime que tous les types de correction utilisés par les tutrices pour corriger ses productions étaient commodes, à savoir : erreurs marquées en couleur, explications, suggestions. La correction était donnée dans le corps du forum ou en fichier attaché selon l'outil que l'apprenant utilisait pour envoyer ses textes.

Pour corriger ses productions, elle avoue qu'elle n'utilisait pas de dictionnaire. Au moment où elle rencontrait des difficultés, elle demandait une clarification. Enfin, elle ajoute qu'elle recevait un retour à ses corrections.

APPRENANTE 5

Même si l'apprenante 5 a participé à toutes les tâches proposées par le groupe B et s'est assez engagée dans le projet, nous remarquons qu'elle ne participe pas à deux étapes de deux tâches différentes, ce qui a eu un impact sur sa moyenne pour les tâches. Il s'agit d'une bonne apprenante qui a obtenu la moyenne de 3,41 sur 5 et la note de 8 sur 10 pour le cours. Toutefois, par rapport aux autres bons apprenants du groupe, c'est la seule qui se contente de ne faire que ce qui est demandé et ne cherche pas trop à aller plus loin. Comme l'apprenante 1 (cf. *supra*), elle travaille rapidement et essaie de profiter de son temps en classe. Elle travaille bien en groupe et elle a une bonne maîtrise technologique. Elle est très autonome et elle se débrouille toute seule sans demander de l'aide.

En général, elle n'est pas très active, mais plutôt passive et distante. Ce caractère très réservé, et un peu froid, se reflète dans ses interactions en ligne ; en fait, envoyant ses productions directement dans le forum, ses messages n'ont pas d'énoncés d'ouverture et sont envoyés sans saluer et sans prendre congé. Sans doute, cette attitude ne favorise pas les relations socio-affectives à distance. Il est remarquable qu'elle reste assez réservée même pendant les clavardages, tandis que tous les autres apprenants se sont détendus au fur et à mesure de la formation.

ENTRETIEN :

Il faut noter que, dans cet entretien, certains passages sont inaudibles ou incompréhensibles. L'apprenante 5 pense avoir amélioré ses compétences en français grâce aux corrections effectuées par les tutrices, tout en notant que cette étape est très importante pour elle, et aux sujets sur lesquels ils ont travaillé, qui leur ont permis de connaître la culture française. Pour elle, la relation avec les tutrices était amicale puisqu'elles sont aussi jeunes. Elle reconnaît, elle aussi comme d'autres apprenants, qu'au début la relation était plutôt une relation professeur / étudiant et qu'après la réalisation de plusieurs tâches ainsi que la communication en mode synchrone (clavardage), elle l'a ressentie plutôt comme une relation entre apprenants.

Elle considère que les corrections étaient compréhensibles et que l'outil de correction le plus pratique parmi ceux qui ont été utilisés pour corriger ses productions (à savoir réponse dans le forum ou en fichier attaché) était le fichier attaché avec le suivi des modifications parce qu'il lui permettait de garder les traces de la correction. Même si plusieurs techniques de correction ont été adoptées par les tutrices, elle estime, comme l'apprenante 1, que la réponse donnée était le plus efficace puisqu'elle n'avait pas besoin de chercher la bonne réponse.

Pour corriger ses productions, elle consultait le livre de grammaire, le dictionnaire *le Petit Robert* et pour obtenir plus d'explications, elle regardait sur Internet. Elle indique qu'elle n'a pas rencontré de difficultés. Enfin, elle déclare qu'elle ne recevait pas de retour à ses corrections et qu'elle n'aurait pas aimé en avoir.

APPRENANTE 6

L'apprenante 6 a travaillé dans le groupe A (corrigée par la T1) participant à toutes les tâches proposées et investissant en général beaucoup de temps dans ce projet. C'est une très bonne apprenante qui a toujours voulu acquérir le maximum : elle a obtenu la note de 9 sur 10 et la moyenne de 4,26 sur 5. Elle animait les forums, allant régulièrement sur la plateforme même en dehors des heures du cours. Plus ses échanges étaient fréquents, plus les liens étaient forts entre elle et les tutrices.

Apprenante très active, elle finissait et rendait ses travaux assez vite, mais elle était aussi intéressée à la bonne qualité de ses productions. Elle appréciait les corrections effectuées par les tutrices et elle manifestait un grand intérêt au retour des feedback correctifs :

(IeL) A6 : Salut!!
Merci beaucoup de renvoyer le document corrige..!!
Bises!!

(IeL) A6 : Bonjour et merci beaucoup pour ton courage!! 😊
Alors...
"Julie doit rester quelques jours dans chaque pays" et "des spaghettis à la sauce tomate"
C'est bon maintenant??
😊
Merciii

(IeL) (*le deuxième retour de corrections en fichier attaché*)
A6 : Pour être parfaite!! 😊

Le travail en groupe se passait très bien et elle était contente parce qu'à la fois elle aidait les autres, et à la fois elle se faisait aussi aider. Elle est très autonome et, étant un peu fière, elle épuisait toutes les ressources possibles avant de demander de l'aide à son enseignante. Elle a une bonne maîtrise des technologies, mais quand elle rencontrait des problèmes, elle préférait être guidée pour les résoudre par elle-même plutôt que d'avoir quelqu'un qui le fasse à sa place.

ENTRETIEN :

L'apprenante 6 pense avoir amélioré ses compétences en français à l'écrit et à l'oral, aussi en raison des différents sujets qu'ils ont traités pour la réalisation des tâches. La relation avec les tutrices était très bonne et elle a ressenti en même temps une relation entre étudiants et une relation professeur / étudiant.

Elle trouve que les corrections étaient très compréhensibles. Même si les tutrices ont utilisé plusieurs outils pour corriger ses productions écrites, le plus pratique était le suivi des modifications parce que selon elle celui-ci facilite la correction. Pour les productions orales, elle estime que c'était commode d'écouter correctement par les tutrices les mots mal prononcés. Bien que, parmi tous les types de correction adoptés, le marquage des mots en couleur soit, d'après elle, le plus efficace, elle ajoute que les explications dans le document facilitaient la compréhension afin de trouver la bonne réponse.

Pour s'autocorriger, elle cherchait sur Internet et elle consultait le dictionnaire *le Petit Robert*. Elle déclare ne pas avoir eu des difficultés à corriger ses textes. Elle recevait un retour à ses productions et elle essayait de nouveau de s'autocorriger.

APPRENANTE 7

Travaillant avec le groupe B, l'apprenante 7 a participé à toutes les tâches proposées et en général elle a consacré beaucoup de temps à ce projet. Elle est aussi une très bonne apprenante, ayant obtenu la note de 9 sur 10 pour le cours et la moyenne de 4,33

sur 5 pour les tâches. Elle est très motivée et elle a investi beaucoup dans ce projet. Elle aime rendre du travail de qualité et pour cela, tout en faisant les recherches nécessaires, elle prend son temps pour réaliser ses tâches et faire le retour des corrections. Comme ses messages sur les forums l'indiquent, elle est très prudente et sérieuse dans son travail :

(IeL) A7 : 😊 Bonsoir T3,
Merci de ta réponse rapide. Il y a deux jours, j'essayais de voir la correction d'A3, mais je ne pouvais pas. Je pense que le lien avait un problème. Maintenant je peux observer les corrections. De plus, j'ai bien compris le sens de la phrase. Enfin, il est compréhensible. Si j'essayais d'écouter plusieurs fois le dialogue, je pense que je pourrais trouver toutes les phrases. (Le lien du dialogue avait un problème, mais il marche maintenant)
Merci, Bonne nuit 😊

Elle travaille bien en groupe, mais à son propre rythme. Bien qu'elle soit assez autonome, elle demande de l'aide plutôt pour vérifier certaines informations. Du point de vue technologique, elle maîtrise bien tout ce dont elle a besoin.

ENTRETIEN :

L'apprenante 7 considère que la relation avec les tutrices était très amicale et elle l'a ressentie plutôt comme une relation entre étudiants. Elle pense que le contact avec les tutrices lui a permis de perfectionner ses compétences en langue française ; elle déclare qu'elle a appris beaucoup de choses concernant la culture française à travers les sujets traités et les clavardages. D'ailleurs, même si elle a rencontré des difficultés, elle a beaucoup apprécié le fait de pouvoir s'autocorriger, étant donné que celui-ci lui donnait la possibilité d'effectuer des recherches pour trouver la correction appropriée.

Elle trouve que les corrections étaient compréhensibles et tandis qu'elles ont été envoyées utilisant plusieurs outils de correction, le plus facile pour elle était la réponse dans le forum. Elle fait cependant la remarque que, d'après elle, c'était plus pratique pour les tutrices d'utiliser le suivi des modifications afin d'avoir en même temps la réponse initiale et la correction proposée par l'apprenant. Pour ses productions écrites, le type de correction qu'elle a trouvé le plus efficace était les erreurs marquées en couleur. En ce qui concerne les productions orales, il n'y avait que des remarques collectives faites à l'écrit. Elle avoue qu'elle aurait aimé avoir des remarques individuelles.

Dans le but de corriger ses productions, elle consultait son livre de grammaire, le dictionnaire *le Petit Robert* et elle regardait aussi sur Internet utilisant un moteur de recherche. Au cas où elle rencontrait des difficultés pour corriger ses textes, elle demandait de l'aide aux tutrices. Elle avait un retour sur ses productions et elle corrigeait ses textes pour une deuxième fois.

APPRENANT 8

L'apprenant 8 a travaillé dans le groupe B, a participé à toutes les tâches et a en général beaucoup animé les forums avec ses interactions. Toujours motivé et très bon apprenant, il a obtenu la note de 9 sur 10 pour le cours et la moyenne de 4,38 sur 5 pour les tâches. C'est le seul apprenant qui dès la première tâche cherche à établir un bon contact social avec les tutrices. Il est toujours très explicatif et fait toujours attention à ses messages de salutation et de congé :

(IeL) A8 : Étape 1:
Bonjour, je vous envoie l'enregistrement de notre présentation. J'espère que ça satisfera vos attentes 😊
Attention: Puisqu'on avait un problème avec la taille de l'enregistrement, on l'a coupé en deux parties que je vais vous envoyer

Distingué aussi par la qualité de son travail, ainsi que d'ailleurs les tutrices le remarquent, il est perfectionniste et toujours actif, répondant à tous les messages en ligne :

(IeL) T3 : Bonsoir A8 !
Ça y est, voilà ta dernière [correction](#).
Tu as vraiment un très bon niveau, et je t'ai corrigé sur des détails.
Continue comme ça ! 😊
Bon travail et à bientôt !
T3

(IeL) T4 : A8 je suis vraiment fière de toi.
Tu as fait un excellent travail.
Merci
A la prochaine tâche.

Il a une assez bonne maîtrise technologique, mais il a peur des logiciels et des outils qu'il n'a pas l'habitude d'utiliser. Toutefois, étant conscient de ses compétences en technologies, il demande de l'aide de façon que son travail soit bien fait.

ENTRETIEN :

Il faut signaler que certains passages de l'enregistrement de l'entretien avec l'apprenant 8 sont inaudibles ou incompréhensibles. Tout d'abord, il pense que le contact avec des Français lui a permis d'améliorer ses compétences en français ; il a appris beaucoup de choses qui concernent surtout la culture française. Il a ressenti la relation avec les tutrices plutôt comme une relation entre étudiants.

Il estime que les corrections postées par les tutrices étaient très compréhensibles et il observe qu'elles ont adopté deux types de correction : la réponse donnée et des mots marqués en couleur. Il estime que tous les deux étaient efficaces, mais, pour lui, il était plus utile de chercher lui-même la réponse. Il ajoute qu'il était plus commode pour lui que pour les tutrices d'envoyer les corrections en fichier attaché avec le suivi des modifications

puisque ceci permettait de repérer tous les changements effectués dans le document. Il l'a trouvé très utile et il considère qu'il l'aidait à retenir la correction.

Pour corriger ses textes, il consultait le dictionnaire *le Petit Robert*, le correcteur d'orthographe *bon patron*, Internet ainsi que les sites proposés par les tutrices. Il n'a pas rencontré de difficultés à corriger ses textes, sauf une fois où il a eu du mal à comprendre quel était le problème. Pour le résoudre, il a recouru aux mêmes outils. Il dit qu'il avait un retour sur ses corrections, mais il n'y avait pas d'erreurs dans la deuxième version de ses textes. Pour ce qui est de la correction à l'oral, il propose que la correction soit faite à l'oral et pas à l'écrit.

APPRENANTE 9

L'apprenante 9 a quasiment participé à toutes les tâches proposées par le groupe B –elle a manqué deux parties de deux tâches initiales pour des raisons de santé, mais elle a essayé de récupérer. Il s'agit d'une apprenante de niveau moyen qui a réussi le cours obtenant la note de 5,5 sur 10 et de 3,05 sur 5 pour les tâches. Nous avons le sentiment qu'elle n'est pas vraiment modeste et qu'elle surestime ses compétences, ne reconnaissant pas qu'elle doit faire plus d'efforts pour s'améliorer. Même pendant l'entretien, elle donne l'image d'un apprenant qui n'a pas besoin d'aide, tout étant facile pour elle:

(ESD) I²⁶, 11 : Comme tu sais.. les tutrices postaient la correction de tes productions sur Moodle.. Est-ce que ces corrections étaient compréhensibles ?

A9, 12 : Oui.. très faciles

I, 45 : Est-ce que tu as rencontré des difficultés ?

A9, 46 : Non.. c'est facile

I, 53 : Est-ce que tu as des remarques au niveau de la correction ?

A9, 54 : Non.. les corrections étaient faciles et .. bons

Toutefois, nous remarquons dans le message de retour des corrections que les explications métalinguistiques de la part de la tutrice ne sont pas toujours bien interprétées par elle:

(IeL) T3 : Le vieux manoir est un charme endroit -> "charme", c'est le nom. Essaye de trouver l'adjectif (tu dois juste rajouter quelque chose à la fin)

A9 : Le vieux manoir est un chaleureuse endroit et aussi l'architecture est ancienne.

Cette attitude peut être expliquée par deux facteurs : premièrement, l'apprenante ne recevait pas toujours une deuxième vérification de la part des tutrices, pensant ainsi que ses corrections avaient été bien faites. Deuxièmement, le fait d'avoir travaillé souvent avec une

²⁶ I : intervieweuse. Cette abréviation sera adoptée à partir de ce point.

apprenante très faible à qui elle a apporté une grande aide (cf. A14), elle s'est sentie utile et très compétente. D'ailleurs, le travail avec elle en groupe était agréable et vif puisqu'elle était souriante et toujours prête à travailler. Nous n'avons pas remarqué à son propos de problèmes à gérer l'ordinateur et tous les outils utilisés.

ENTRETIEN :

L'apprenante 9 pense avoir amélioré ses compétences en français parce que les tutrices l'aidaient à corriger ses erreurs. Elle a ressentie la relation avec les tutrices à la fois comme une relation entre étudiants et une relation entre professeur / étudiant.

Elle déclare que les corrections étaient très compréhensibles et que pour elle l'outil de correction utilisé (à savoir réponse dans le forum ou en fichier attaché) ne faisait aucune différence, mais elle a trouvé que le suivi des modifications était le plus commode.

Pour corriger ses productions, elle utilisait le correcteur d'orthographe du *bon patron* et de *Word*. Elle indique qu'elle n'a pas rencontré de difficultés. Le retour de corrections qu'elle recevait consistait en des messages de remerciement.

APPRENANTE 10

Dans le groupe B, l'apprenante 10 a participé à toutes les tâches, sauf à trois parties proposées dans les deux dernières tâches. C'est une apprenante de niveau moyen ; elle a obtenu la note de 6,5 sur 10 pour le cours et la moyenne de 3,32 sur 5 pour les tâches. Bien qu'elle soit très discrète et modeste, elle reste très active dans les échanges en ligne, participant à toutes les interactions. Cette attitude modérée se vérifie même dans sa présence en ligne ; il est intéressant qu'elle ne réponde pas souvent aux questions personnelles des tutrices sur le forum, mais en fichier attaché :

(IeL) (question posée sur le forum)

T3 : Et sinon, quand est-ce que tu es allée en France ? Tu étais où ???

(réponse donnée en fichier attaché)

A10 : Je suis allé à vichy il y a 3 années pour un séjour linguistique !

De plus, même si elle travaille lentement, elle travaille bien en groupe et elle n'est pas moins productive. Elle sollicite souvent l'aide de son enseignante. Hésitante et n'étant pas très sûre d'elle, nous considérons qu'elle n'est pas vraiment à l'aise pour travailler d'une façon très autonome. Elle est assez motivée et elle essaie toujours de travailler bien pour s'améliorer. Elle a une maîtrise technologique satisfaisante.

ENTRETIEN :

L'apprenante 10 pense avoir amélioré ses compétences en français grâce aux corrections. Elle a ressenti la relation avec les tutrices comme une relation entre étudiants. Elle déclare que parfois les corrections n'étaient pas très claires. Elle estime que les explications étaient la technique de correction la plus efficace pour les productions écrites. Elle considère que les corrections en fichier attaché sont plus commodes que celles diffusées dans le forum. Pour les productions orales, elle indique que c'était difficile à comprendre parce qu'il n'y avait pas de remarques orales.

Pour s'autocorriger, elle consultait le dictionnaire *le Petit Robert*, un livre de conjugaison et elle cherchait sur Internet à l'aide d'un moteur de recherche. Si elle avait des difficultés, elle demandait de l'aide à son enseignante. Elle recevait un retour à ses corrections et elle essayait de nouveau de trouver la bonne réponse.

APPRENANTE 11

L'apprenante 11 a travaillé dans le groupe A (corrigée par la T2) et a participé à toutes les tâches, sauf à la dernière. Il s'agit d'une apprenante de niveau moyen : elle a réussi le cours obtenant la note de 6 sur 10 et la moyenne de 3,32 sur 5 pour les tâches. Nous considérons que ses compétences sont bien meilleures que sa performance ; plus d'effort de sa part lui aurait donné de meilleurs résultats, mais étant un peu paresseuse, elle s'est contentée du minimum. Elle suit toutes les tâches, pour la réalisation et la correction, mais nous n'avons pas d'indices de présence très active ; dans ses interactions en ligne, ses messages sont brefs, elle utilise deux ou trois mots juste pour dire l'essentiel. Même en réponse aux messages amicaux des tutrices avec des émoticônes, elle renvoie une image distante, voire froide :

(IeL) (document en fichier attaché)

A11 tache 6 partie 1

T2 : Merci pour ta réponse rapide ! 😊

Bon travail, tu as très peu de fautes ! 😊

Voilà la [correction](#).

(document en fichier attaché)

A11 : tache 6 partie 1 correction

Nous avons constaté qu'elle est assez autonome et capable de travailler seule sans demander de l'aide. Elle a souvent travaillé en groupe avec une apprenante très faible (cf. A12) et en général elle lui a apporté une grande aide tant pour la réalisation que la correction des tâches. Sa maîtrise technologique est assez bonne.

ENTRETIEN :

L'apprenante 11 estime avoir amélioré ses compétences en français, surtout sa compétence grammaticale et son expression écrite. Selon elle, la relation avec les tutrices était plutôt une relation entre étudiants étant donné qu'elles sont aussi étudiantes. Elle dit que les corrections étaient toujours compréhensibles et que l'outil de suivi des modifications était pratique parce qu'il permet aux tutrices de voir la correction des apprenants. Parmi les techniques que les tutrices ont adoptées pour ses corrections (réponse donnée, mots marqués en couleur et explications), elle considère que le plus efficace était les explications. Le feedback oral dans un document audio étaient, selon elle, le type de correction le plus pratique pour les productions orales.

Pour corriger ses productions, elle consultait le livre de grammaire et elle estime que parfois elle était capable de s'autocorriger sans recourir à un outil. Elle ajoute qu'elle n'a pas rencontré de difficultés, qu'elle ne recevait pas de retour sur ses productions et qu'il n'aurait pas été nécessaire d'en recevoir parce que, selon elle, tout était correct.

APPRENANTE 12

L'apprenante 12 a participé à la plupart des tâches proposées par les tutrices du groupe A (corrigée par la T2). Même si elle a fait des efforts notables, elle a obtenu la note de 2,27 sur 5 pour les tâches, mais elle n'a pas réussi au cours (4 sur 10). Apprenante d'un niveau très faible, elle n'est pas capable de travailler seule et elle a souvent recours à des logiciels de traduction (à savoir *google translate*). Elle a toujours voulu travailler en groupe pour se faire aider et nous remarquons qu'au début du projet elle ne participe qu'à des tâches collectives. Consciente de ses faiblesses, elle sollicite toujours l'aide de ses camarades pour avancer, raison probablement pour laquelle elle poste ses tâches sur les forums tardivement. D'ailleurs, elle n'est pas active dans les interactions en ligne, étant donné que sa seule activité est d'envoyer ses productions ne répondant quasiment jamais aux messages et aux feedback correctifs. En plus, elle ne maîtrise pas bien les technologies ; nous constatons même que souvent elle ne répond pas dans le forum adéquat, mais elle ajoute un nouveau fil de discussion, bien que la tutrice le lui indique à plusieurs reprises :



Discussion	lancée par	Réponses	Dernier message
Partie 1 : Testez vos stéréotypes!	[Avatar]	22	jeu. 17 nov. 2011, 18:54
Partie 2 : Les stéréotypes ont la peau dure!	[Avatar]	20	jeu. 17 nov. 2011, 19:42
Partie 3 : Marre des stéréotypes !	[Avatar]	16	mar. 16 nov. 2011, 11:08
partie 2	[Avatar]	1	jeu. 10 nov. 2011, 14:17
partie 1	[Avatar]	1	jeu. 10 nov. 2011, 14:00

Figure 2.9 : Réponse dans un nouveau fil de discussion

ENTRETIEN :

L'entretien avec l'apprenante 12 a commencé en français, mais à cause de ses difficultés de s'exprimer en français, nous avons continué en grec. Elle pense avoir amélioré ses compétences en français, surtout avec les clavardages qu'elle a faits avec les tutrices. Sa relation avec les tutrices était amicale et elle l'a ressentie comme une relation entre étudiants. Les corrections de ses productions postées sur Moodle étaient assez compréhensibles et elle déclare que les tutrices étaient capables de comprendre leurs points faibles. Elle estime que la technique de correction la plus efficace est non seulement de marquer les erreurs en couleur, mais aussi d'expliquer quel est le problème. Elle ajoute qu'elle aurait apprécié avoir une suggestion de la part des tutrices afin de savoir la meilleure façon de s'exprimer. Selon elle, il était plus pratique d'avoir la correction en fichier attaché avec le suivi des modifications que dans le forum.

Pour corriger ses productions, elle indique qu'elle utilisait le dictionnaire *le Petit Robert* et au cas où elle avait des difficultés, elle consultait aussi un dictionnaire bilingue français-grec pour la signification des mots. Le retour de corrections qu'elle recevait ne consistait qu'en des messages de remerciement.

APPRENANTE 13

Travaillant avec le groupe B, l'apprenante 13 a participé partiellement à 6 sur 10 tâches proposées. Très faible et n'étant pas assez motivée, elle était souvent absente et elle n'a pas fait beaucoup d'efforts pour progresser ; elle a obtenu la moyenne de 1,36 sur 5 pour les tâches et elle n'a pas réussi au cours (3 sur 10). Sa participation tant en classe que dans les interactions en ligne est déséquilibrée ; elle n'envoie jamais un retour suite aux corrections, mais nous trouvons quand même quelques messages de remerciement. Nous avons remarqué qu'elle ne demande pas souvent de l'aide à ses collègues, bien qu'elle en ait besoin, parce que ce type de sollicitation la met mal à l'aise. Du point de vue technologique, elle maîtrise assez bien tous les outils dont elle a besoin pour ce projet.

ENTRETIEN :

L'apprenante 13 a déclaré dès le début qu'elle voulait passer l'entretien en grec. Elle pense avoir amélioré ses compétences en français parce que les tutrices l'ont beaucoup aidée, surtout avec les corrections. Elle a ressenti une relation entre étudiants et, d'après elle, elle s'est beaucoup rapprochée des tutrices à travers les clavardages et leurs interactions sur les forums.

Elle estime que les corrections de ses productions étaient très bien faites et très compréhensibles parce que les tutrices expliquaient les erreurs à la fin du texte en fichier attaché. Elle déclare que, pour elle, la technique de correction la plus efficace est non seulement de marquer les erreurs en couleur, mais aussi de donner des explications.

Pour s'autocorriger, elle consultait le dictionnaire *le Petit Robert* et un livre de conjugaison. Elle déclare qu'elle n'a pas rencontré des difficultés et que, si c'était nécessaire, elle recevait une deuxième correction, à défaut simplement un message de remerciement.

APPRENANTE 14

L'apprenante 14 a travaillé avec le groupe B et a participé à toutes les tâches partiellement. Il s'agit d'une apprenante très faible qui a même des difficultés d'apprentissage. Elle a investi beaucoup de temps dans ce projet, cependant elle a obtenu la moyenne de 1,54 sur 5 pour les tâches et elle n'a pas réussi au cours universitaire (1,5 sur 10). Même si elle essayait de se débrouiller seule, elle n'était pas capable de faire beaucoup de choses individuellement et de cette façon elle se faisait très souvent aider par ses camarades. Elle a régulièrement eu recours à des logiciels de traduction rendant ainsi des textes incompréhensibles, ce qui rendait le rôle et le travail des tutrices difficile. Par ailleurs, la manière dont elle se comporte n'est pas toujours très correcte ; elle ne s'est pas présentée à l'entretien même si un deuxième rendez-vous avait été fixé pour elle. De plus, elle a quitté la salle de cours deux fois sans s'excuser (dont une fois pendant le clavardage avec les tutrices).

APPRENANTE 15

L'apprenante 15, du groupe B, a beaucoup participé jusqu'à la moitié du projet même si, pour des raisons de santé, elle a dû se dispenser de toute l'année académique. Il

s'agit d'une bonne apprenante, très motivée, qui a beaucoup investi dans ce projet jusqu'à la quatrième tâche obtenant la moyenne de 3,7 sur 5. Elle a dû initialement s'absenter pour deux semaines, mais l'état de sa santé ne lui a pas permis de continuer. Sa motivation est tellement forte qu'elle a participé à la dernière tâche tout en étant hospitalisée.

APPRENANTE 16

L'apprenante 16, du groupe A (corrigée par T2), a très peu participé à ce projet et en général elle a fréquenté le cours très peu et occasionnellement jusqu'au milieu du semestre. En réalité, elle a participé partiellement aux quatre premières tâches. Avec cette petite participation, elle a obtenu la moyenne de 0.63 sur 5 et elle a échoué au cours. En général, même si elle a un niveau très faible, elle fait le moins possible et elle n'est absolument pas motivée.

APPRENANTE 17

Bien que l'apprenante 17 soit inscrite au cours universitaire, elle n'a pas participé à ce projet ; elle s'est désinscrite du cours la première semaine des échanges en ligne à cause de la charge de travail qu'elle a eu durant le semestre académique en cours.

Dans le tableau récapitulatif ci-dessous (cf. Tableau 2.2), nous présentons, par rapport au niveau des apprenants, ceux qui d'un côté faisaient des efforts et qui montraient de la motivation et de l'autre ceux qui ne faisaient pas d'efforts et qui étaient peu motivés.

Niveau	Efforts / Motivations	Pas d'efforts / Peu motivés
Bon	A1, A2, A5, A6, A7, A8, A16 <i>Total : 7</i>	- <i>Total : 0</i>
Moyen	A3, A10 <i>Total : 2</i>	A4, A9, A11 <i>Total : 3</i>
Faible	A12, A14 <i>Total : 2</i>	A13, A15 <i>Total : 2</i>
Total	11	5

Tableau 2.2 : Effort et motivation des apprenants par rapport à leur niveau

Dans le chapitre suivant, nous présenterons les résultats de notre recherche en analysant et interprétant nos données sur les interactions et les feedback correctifs entre les tutrices et les apprenants de FLE.

Chapitre 3 – Analyse des interactions et des feedback correctifs

Dans ce chapitre, nous analyserons et interpréterons de manière approfondie la dimension corrective des interactions en ligne. Dans un premier temps, nous présenterons les pratiques correctives adoptées par les tutrices dans le projet *le français en (première) ligne*. Dans un deuxième temps, nous examinerons l'évolution des attitudes et les démarches concernant la correction. Dans un dernier temps, nous nous intéressons à la dimension socio-cognitive et socio-affective manifestée dans le cadre du projet entre les tutrices et les apprenants. Ces analyses s'appuieront sur des entretiens semi-directifs (ESD) avec les apprenants et sur l'entretien focalisé avec les tutrices (EF) que nous croiserons avec les interactions en ligne (IeL) et l'analyse ethnographique de l'activité de l'enseignante des apprenants.

3.1. Pratiques correctives tutorales

Les feedback correctifs des échanges en ligne entre les tutrices et les apprenants portent sur du global ou du local (cf. Ware *et al.*, 2007). Les corrections dans notre corpus étaient dans l'ensemble plutôt locales, mais nous trouvons également certaines corrections globales (cf. Figure 3.1). Le diagramme ci-dessous représente le niveau local ou global et montre que les corrections globales ne concernent que des corrections de production orale.

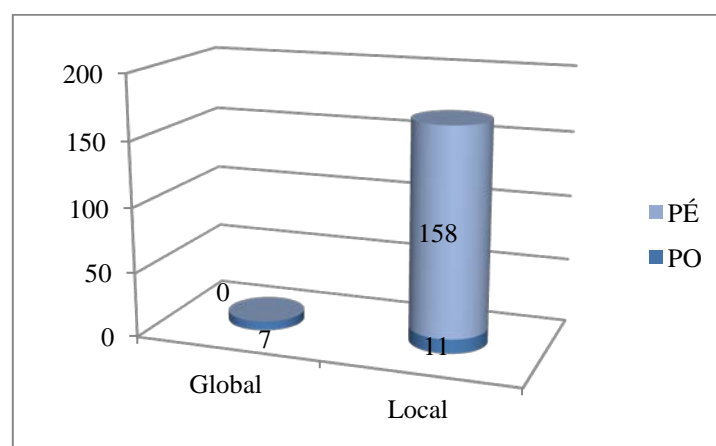


Figure 3.1 : Niveau global ou local de corrections

Dans cette partie, nous présenterons les types de correction utilisés par les tutrices pour corriger les productions écrites et orales des apprenants. Par « type de correction », nous entendons les techniques et les outils de correction utilisés pour fournir les feedback. Ensuite, nous examinerons le rapport entre la technique de correction et l’outil utilisé qui crée sur le forum des affordances dynamiques. Enfin, nous proposerons une interprétation des données recueillies.

3.1.1. Techniques de correction adoptées

Pour corriger les apprenants, les tutrices donnaient un feedback correctif centré sur le sens ou sur la forme. Elles ont adopté plusieurs techniques de correction et dans le but d’assimiler les plus efficaces, elles en ont testé plusieurs. Elles avouent cependant que c’était difficile de trouver la façon adéquate de correction. En se répartissant les apprenants à corriger, les tutrices corrigeaient leurs productions toutes les semaines. Les apprenants, à leur tour, envoyaient régulièrement un retour (rappelons que celui-ci faisait partie de l’évaluation de la tâche).

En nous basant sur la typologie de Zourou (2012), nous identifions dans notre corpus certaines techniques de correction et nous y ajoutons certaines sous-catégories qui nous permettent de mieux traiter nos données et mieux décrire les pratiques correctives que les tutrices ont utilisées. Nous les regroupons ainsi : hétérocorrections avec ou sans explications, signalements avec des explications métalinguistiques/métacognitives ou sans explications et demandes de clarification²⁷ (cf. Figure 3.2).

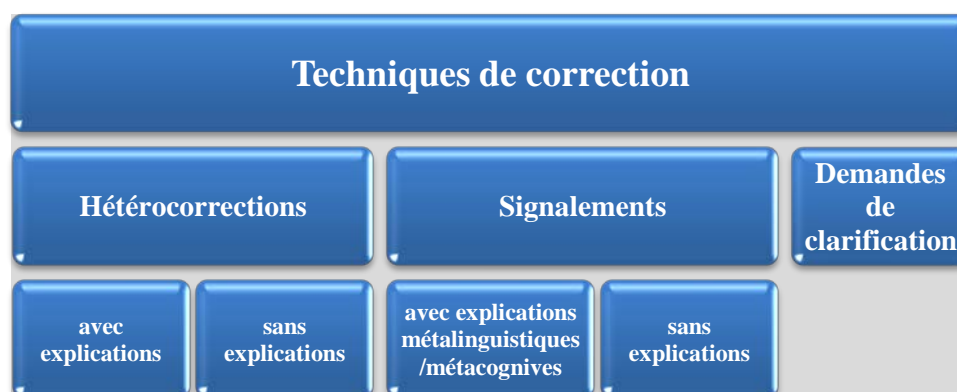


Figure 3.2 : Techniques de correction utilisées

²⁷ Rappelons que les catégories de « recast » et de « multiple feedback » ne sont pas présentes dans notre corpus et que la catégorie d’« explications métalinguistiques » fait une catégorie à part dans la typologie de Zourou (pour plus d’informations cf. *chapitre 1.4.1.*).

Tout d'abord, dans la catégorie des **hétérocorrections**, la correction est faite par la tutrice et l'apprenant n'a rien à corriger vu que la réponse est donnée. La forme correcte est donnée :

- en utilisant des couleurs différentes pour ajouter ou remplacer un mot,
- en barrant les caractères qui ne conviennent pas et puis en ajoutant la bonne forme,
- en utilisant d'autres marques comme soulignement ou surlignement, caractères gras ou italiques, flèches, parenthèses ou
- en utilisant la fonction « commentaires » (dans le cas seulement du fichier attaché²⁸).

Cette catégorie est composée de deux sous-catégories : les hétérocorrections avec ou sans explications. S'il y a des explications, il s'agit d'explications d'ordre métalinguistique. Les tutrices ne corrigent pas seulement les formes erronées, mais parfois elles suggèrent aux apprenants une meilleure façon de s'exprimer.

Dans les exemples suivants nous remarquons que les T1 et T2 ajoutent la bonne préposition qui suit le verbe en la marquant en rouge :

(IeL) A1, A2 et A6 : pour nous aider appréhender le suspect
T1 : pour nous aider **à** appréhender le suspect

(IeL) A1 : je suis une personne qui n'hésite pas de profiter chaque instant
T2 : "je suis une personne qui n'hésite pas **à** profiter **de** chaque instant."

Dans cet exemple, la T4 barre les mots erronés utilisés par l'apprenant et elle ajoute à côté en rouge l'article adéquat :

(IeL) T4 : L'image que j'ai ~~pour les des~~ Français est positive!

Dans le texte ci-dessous, la T3 choisit de réaliser une hétérocorrection à la fin du texte ; elle marque en rouge l'adverbe à corriger et elle réalise une hétérocorrection en donnant des explications métalinguistiques :

(IeL) A8 : le plus **souvent (5)** c'est d'avoir trois voitures par famille.
T3 : **(5) courant, plutôt que "souvent". Souvent est plus une expression de fréquence dans le temps.**

²⁸ Précisons que la fonction du « suivi des modifications » n'a pas été utilisée par les tutrices à la première correction, mais seulement à partir de la deuxième correction.

Dans les exemples suivants, les tutrices marquent l'erreur en couleur et elles donnent des explications métalinguistiques entre parenthèses (cf. T2) et en utilisant la fonction du logiciel *Word* « commentaires » (cf. T5):

(IeL) T2 : [...] allons avoir besoin de 2 policiers a l'entrée principale de l'hôtel et 2 a (à) ici l'accent est très important il change la fonction du mot) l'arrière pour garantir [...]

(IeL) T5 :

Si j'étais une des 7 merveilles du monde ?	Je serais les jardins suspendus de Babylon en Mésopotamie Je serais les jardins suspendus de Babylone en Mésopotamie!	<p>Comment [EVE ENE2]: Il faut un « e » final à Babylone, sinon cela se prononce « babilon » comme dans « maison »</p>
Si j'étais un instrument de musique ?	Je serais un piano	
Si j'étais un film ?	Je serais «titanic» Je serais « Titanic »!	<p>Comment [EVE ENE3]: Les noms propres s'écrivent avec une majuscule.</p>

Dans la catégorie des **signalements**, une indication implicite est donnée dans le but d'encourager les apprenants à trouver la bonne réponse ou de déclencher une autocorrection. Les erreurs sont signalées en utilisant surtout différentes couleurs ou d'autres marques (cf. *supra*, catégorie des hétérocorrections). Une nouvelle marque de signalement que nous trouvons dans cette catégorie est la lettre « X » entre deux mots pour montrer qu'un mot manque à cette place. Ces signalements sont donnés avec ou sans explications. Si des explications sont données, des remarques métalinguistiques, portant sur le code ou des éléments de ce code, sont fournies et ont pour objet les distinctions morphologiques et/ou syntaxiques. Des explications métacognitives sont aussi présentes dans cette sous-catégorie ; les tutrices ne transmettent pas de connaissances, mais les remarques données guident l'apprenant vers l'apprentissage amenant à gérer son processus mental de réflexion et d'action.

D'une part, nous avons des signalements sans explications, comme dans l'exemple de la T4 ci-dessous qui signale le mot erroné dans une couleur différente que celle que l'apprenant a utilisée et de la T2 qui surligne des espaces vides pour signaler que des mots manquent :

(IeL) T4 : *Personnellement je crois qu'un cliché est un stéréotype vus de l'étranger.*

(IeL) T2 : mais je ne suis pas sure ■ ce qu'il faut mettre dans ce ■ poubelle

D'autre part, nous trouvons des signalements avec des explications métalinguistiques avec lesquelles les tutrices demandent à l'apprenant de chercher la forme correcte. Dans

l'exemple de la T3 ci-dessous, elle signale en rouge l'accord erroné « e » et donne des explications entre parenthèses :

(IeL) T3 : Toute ma famille a mangée (attention à l'accord du participe passé avec avoir)

L'apprenant peut trouver la forme correcte à l'aide d'une question d'ordre métalinguistique :

(IeL) T1 : L'affiche est clair : pas de gobelet carton (quelle est la préposition pour parler de la matière d'un objet?), pas de papiers et d'autre déchets.

Dans les messages ci-dessous, les tutrices incitent l'apprenant à chercher la bonne réponse :

(IeL) T3 : tu as écrit "l'autres" : tu es sûre que c'est le bon article ? 😊

(IeL) T5 : J'ai repéré une erreur dans vos productions : le **verbe** que l'on emploie pour exprimer son âge n'est pas le verbe être !
On ne dit pas "je suis 19 ans" mais " ... "
A vous de trouver !!

Dans un autre message, la tutrice signale qu'un mot manque en insérant un « X » et à la fin de la phrase elle met des flèches en expliquant le problème et en donnant un lien pour plus d'informations (cf. http://www.french.hku.hk/starters/structures/07_relatifs.htm) :

(IeL) A3 : c est un article très intéressant qui décrit un nouveau "continent" de déchets
X a été découvert par la France.

T3 : --> il manque un **pronom relatif**

D'autre part, elles disent à l'apprenant exactement ce qu'il doit faire, comme par exemple dans la correction de la T2 ; elle surligne les mots erronés et indique qu'il faut changer l'ordre de ces deux mots :

(IeL) T2 : Ceci est le **hebdomadaire programme** (change l'ordre des mots) !

La tutrice peut aussi signaler en parenthèses la place exacte de l'erreur :

(IeL) T1 : On prendra un taxi dont le tarif sera (il manque un article partitif) 6.88 EURO.

D'ailleurs, les explications métalinguistiques des tutrices sont parfois très explicites, et sont assortis même d'exemples similaires :

(IeL) T5 : Ce texte parle d'un nouveau "continent de déchets" qui a X découvert dans l'océan atlantique nord. --> ici, on va utilisé la voie passive... par exemple : "le journaliste a écrit l'article" devient "l'article a été écrit par le journaliste"

ou de brèves explications grammaticales :

(IeL) T5 : **Oneirama** est un groupe de jeunes hommes. C'est mon groupe préféré, car ses chansons touchent mon âme.
Moi j'écrirai plutôt : car ces chansons touchent mon âme
Ces - ses
Ces est un adjectif démonstratif et pluriel de ce, cet, cette.
Ses est un adjectif possessif et pluriel de son ou de sa.

Dans la catégorie des **demandes de clarification**, les tutrices demandent une clarification sur un point ambigu dans le texte de l'apprenant. L'apprenant doit clarifier et une reformulation de sa part est nécessaire :

(IeL) T1 : Je boirai un coup (si tu dis boire un coup, dans la plupart des cas, ça suppose que tu vas dans un bar pour commander une boisson. Est-ce que tu fais vraiment ça le matin? Ou tu prends tout simplement ton petit-déjeuner?;))

(IeL) T2 : **billard éventuelle halloween hommage aux bonbons** (est-ce que ce sont deux propositions ou une seule ?).

(IeL) T5 : parce que je crois que les Français aiment de ce travail apparaît dans plusieurs heures qui travaillent. --> je ne suis pas sûre d'avoir compris.. :/ est-ce que tu veux dire que on voit que les Français aiment leur travail parce qu'ils passent beaucoup d'heures à travailler ?

Dans l'ensemble des corrections de productions écrites, nous avons relevé 1143 erreurs corrigées ou signalées dans 158 productions où un feedback correctif a été fourni²⁹ (cf. Figure 3.3). Les tutrices ont adopté plutôt la technique de signalement : 36% comprennent des signalements avec des explications métalinguistiques ou métacognitives (411 sur 1143 erreurs signalées) et 26% comprennent des signalements sans explications (293 sur 1143). La technique d'hétérocorrection représente : un taux de 23% (269 sur 1143 erreurs corrigées) des hétérocorrections sans explications, et un pourcentage significatif de 12% (134 sur 1143 erreurs corrigées) des hétérocorrections avec des explications. Nous trouvons également un petit pourcentage de 3% (36 sur 1143 erreurs signalées) des demandes de clarification.

²⁹ Pour des informations détaillées par tutrice cf. Annexe 7.

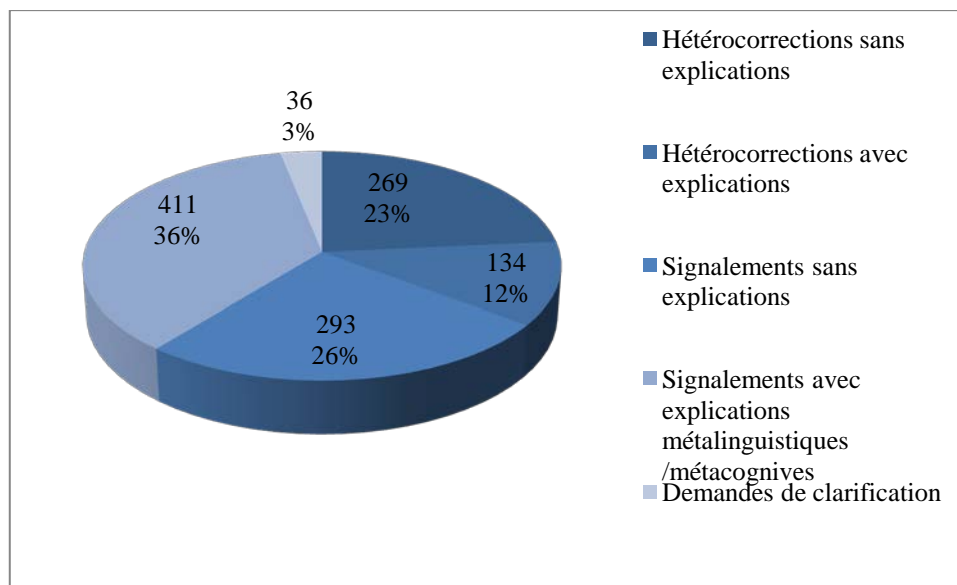


Figure 3.3 : Techniques de correction des PÉ

En ce qui concerne les signalements avec des explications, le choix des couleurs n'était pas spontané pour certaines, mais bien recherché puisqu'elles ont établi des codes par rapport à la nature de l'erreur (EF T1):

(EF) T1 : par contre je changeais la couleur de mon texte en fonctions des mes remarques. Pour corriger une faute de frappe ou d'étourderie, j'écrivais en vert et pour souligner une erreur et les laisser réfléchir, j'écrivais en rouge

Dans le message suivant, la tutrice explique à l'apprenant ce que signifient les couleurs choisies. Toutefois, ce code a été rarement expliqué aux apprenants (IeL).

(IeL) T4 : [...] Voici quelques petites corrections à faire et ensuite tu pourras poster ta phrase.
 En **rouge** à revoir : le verbe "résoudre" n'a pas besoin de préposition. Et puis le verbe réagir (fait attention à : il faudra **que**... réagisse, réagisses, réagissent) à ton avis?
 En **bleu** c'est la où j'ai ajouté des mots.
*Pour résoudre **a** ce problème_de déchets il faudra que tout le monde **réagir** individuellement **afin** ~~et~~ de faire le mieux pour notre planète car les déchets qu'on rejette provoquent beaucoup de problèmes dans notre vie.*
 Bon courage

Tout au long du projet, nous remarquons qu'il y a eu une évolution dans le choix des techniques de correction (cf. Figure 3.4). Nous avons regroupé les dix tâches effectuées en tâches initiales (tâches 1-3), intermédiaires (tâches 4-7) et finales (tâches 8-10). Les 1143 erreurs relevées sont réparties de la façon suivante : 431 pour les tâches initiales, 484 pour les intermédiaires et 228 pour les finales.

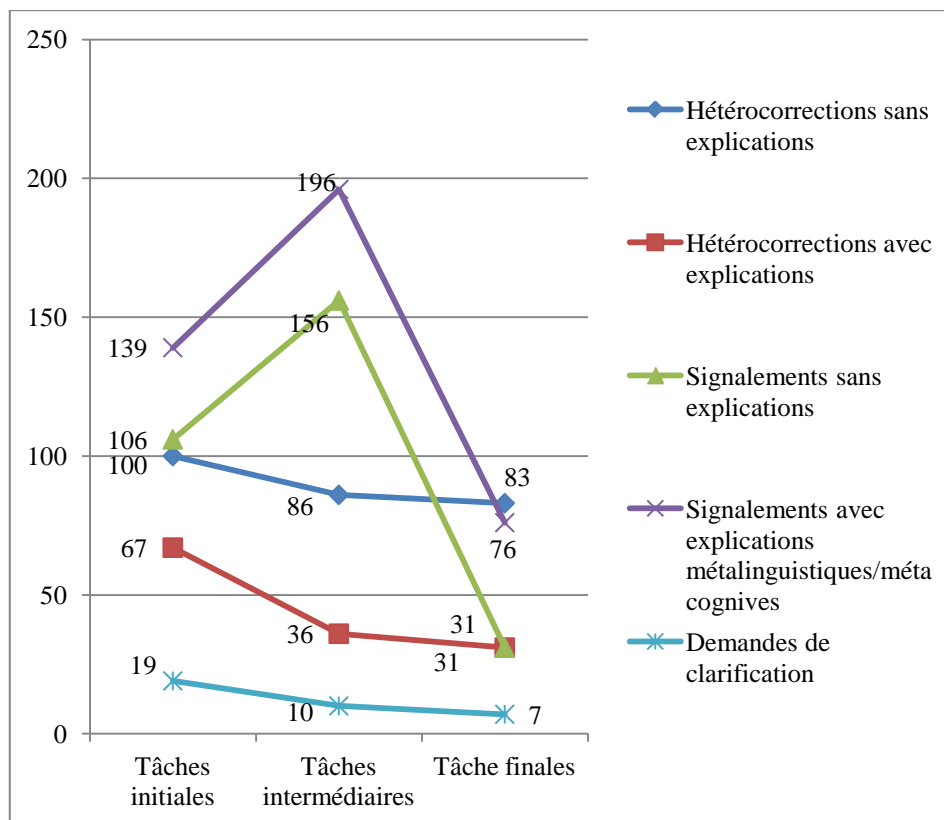


Figure 3.4 : Évolution des techniques de correction des PÉ

Premièrement, dans les tâches initiales (431 erreurs relevées), nous remarquons que même si la technique de signalement des erreurs a été utilisée le plus (245 sur 431), les tutrices ont également corrigé les productions des apprenants en réalisant des hétérocorrections (167 sur 431). Toutefois, comme le signalent deux tutrices pendant l'entretien (EF T3 et T5), et probablement en raison de la suggestion de l'enseignante chypriote (IeL), elles ont essayé plutôt de déclencher des autocorrections tout en aidant les apprenants à s'autocorriger :

(EF) T3 : j'ai choisi ce qui me paraissait le plus logique (mais encore une fois, c'est subjectif!), ce qui allait les faire réfléchir et vraiment se poser des questions sur leurs erreurs, et le plus rapide aussi, peut-être !

T5 : le but n'est pas la correction en elle même mais le processus que l'apprenant met en place pour comprendre son erreur

De cette façon, nous remarquons que pour les tâches intermédiaires (484 erreurs relevées), non seulement il y a eu une baisse des hétérocorrections (122 sur 484), mais qu'il y a eu une hausse de la technique de signalement (352 sur 484). Quant aux tâches finales (au total 228 erreurs relevées), nous trouvons le même taux de techniques de correction pour les hétérocorrections et les signalements (114 et 107 sur 228 respectivement).

Pour ce qui est des demandes de clarification, il n'y a pas d'évolution significative tout au long du projet. Il est aussi remarquable que les sous-catégories des hétérocorrections et des signalements, avec ou sans explications, ont la même évolution tout au long de la pratique corrective.

Nous allons maintenant procéder à une brève présentation des techniques de correction adoptées par chaque tutrice (cf. Figures 3.5). Dans le groupe A³⁰, les tutrices T1 et T2 ont plutôt adopté la technique de signalement tant avec des explications métalinguistiques que sans explications. La T1, qui corrigeait trois bons apprenants (A1, A2 et A6), a également utilisé la technique d'hétérocorrection sans explications, tandis que la T2, qui corrigeait les plus faibles, a choisi de signaler les erreurs et de donner des explications plutôt que de corriger directement.

Plus précisément, nous avons relevé 297 erreurs signalées ou corrigées par la T1, dont 60% de signalements (91 sur 297 sans explications et 87 avec des explications), suivi de 47% d'hétérocorrections (96 sur 297 sans explications et 15 avec des explications). Pour la T2, nous avons relevé 416 erreurs signalées ou corrigées, dont 74% de signalements (154 sur 416 avec des explications et 152 sans explications) et 22% d'hétérocorrections (54 sur 416 sans explications et 38 avec des explications).

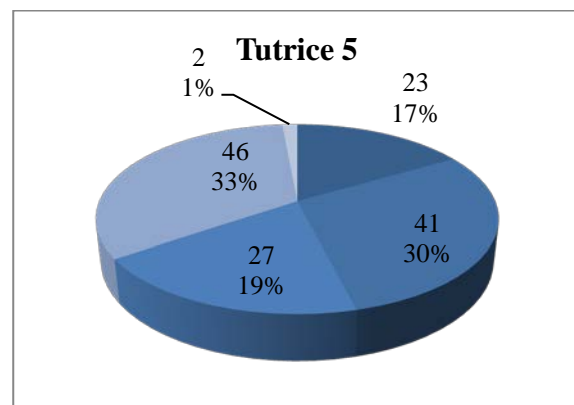
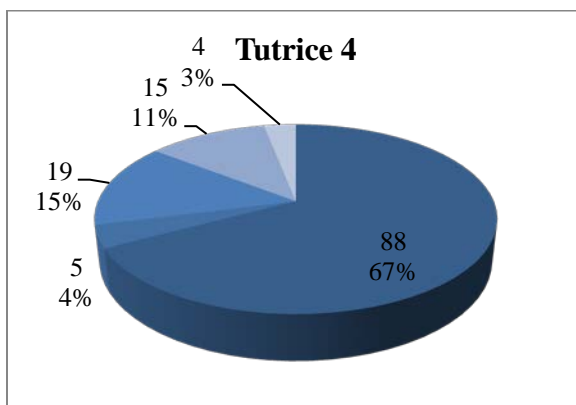
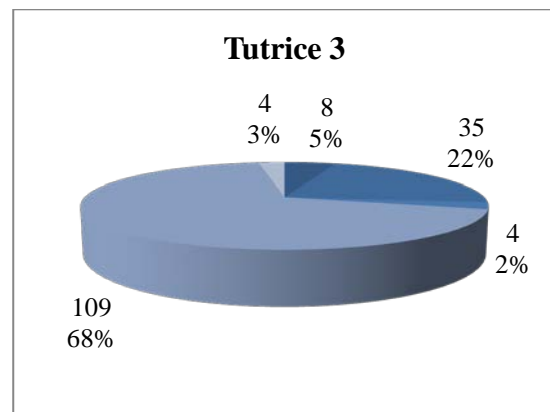
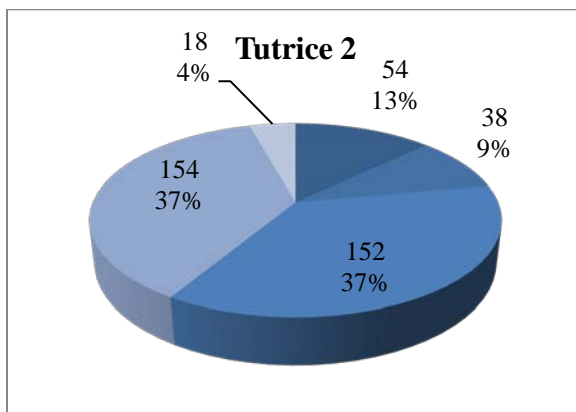
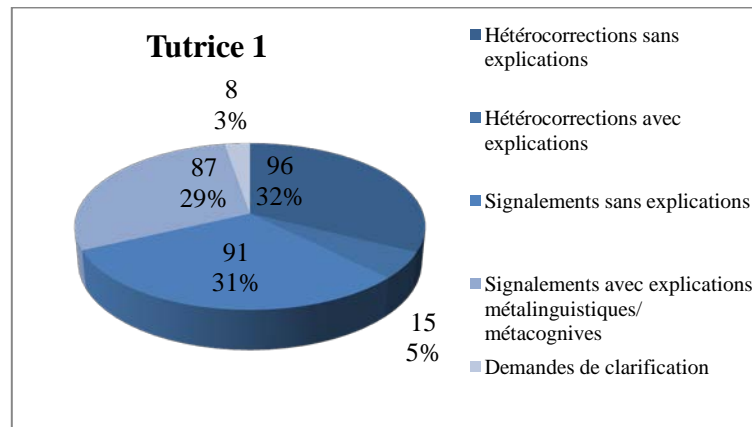
Dans le groupe B³¹, les trois tutrices n'ont pas adopté les mêmes techniques de correction ; nous remarquons que les tutrices T3 et T5 ont largement utilisé la technique de signalement, alors que la T4 a choisi plutôt d'utiliser la technique d'hétérocorrection. Dans les corrections de la T3, nous constatons qu'elle signale rarement une erreur sans donner d'explications métalinguistiques : sur un total de 160 erreurs signalées ou corrigées que nous avons relevées, deux tiers, soit 68%, des corrections concernent des signalements avec des explications métalinguistiques (109 sur 160), suivi de 22% (35 sur 160) d'hétérocorrections avec des explications. Le taux de ses corrections sans explications est quasi insignifiant : 8 et 4 sur 160 pour l'hétérocorrection et le signalement respectivement.

Quant à la T4, c'est la seule tutrice qui a utilisé autant la technique d'hétérocorrection ; parmi les 131 erreurs corrigées ou signalées, nous avons relevé un taux de 71% d'hétérocorrections (88 sur 131 sans explications et 5 sur 131 avec des explications), suivi de 26% de signalements (19 sur 131 sans explications et 15 avec des

³⁰ Les tutrices travaillaient avec les apprenants : A1, A2, A4, A6, A11, A12 et A16.

³¹ Elles travaillaient avec les apprenants : A3, A5, A7, A8, A9, A10, A13 A14 et A15. Elles les ont corrigés alternativement.

explications). Comme la T3, la T5 a aussi beaucoup utilisé la technique des explications tant pour les signalements que pour les hétérocorrections ; sur un total de 139 erreurs relevées, la moitié, 52%, concerne des signalements (46 sur 139 avec des explications et 27 sans explications), suivi de 47% d'hétérocorrections (41 sur 139 avec des explications et 23 sur 131 sans explications).



Figures 3.5 : Techniques de correction des PÉ par tutrice

Les signalements avec des explications sont au nombre de 6 sur 61 et il ne s'agit que de corrections écrites. D'ailleurs, précisons que les signalements sans explications concernent les erreurs signalées oralement par répétition avec la voix d'un natif. Nous trouvons également des hétérocorrections avec ou sans explications (6 et 7 erreurs corrigées respectivement).

3.1.2. Outils de correction adoptés

Nous présenterons brièvement les outils de correction que les tutrices ont utilisés, tant pour les tâches à réponse fermée que pour celles à réponse ouverte. En règle générale, les tutrices postaient la correction des productions écrites des apprenants en utilisant le même outil que l'apprenant avait utilisé pour réaliser les sous-tâches. Ainsi, trouvons-nous des corrections dans le corps du forum et en fichier attaché, activant ou pas la fonction « commentaires ». Quant aux tâches à réponse fermée (très peu nombreuses), le corrigé a été donné aux apprenants après la réalisation de la tâche et aucune correction n'allait au delà. Pour les corrections de productions, écrites et orales, le forum a été utilisé soit pour donner le feedback directement dans le corps du forum, soit pour donner le lien du fichier attaché accompagné d'un court message introductif, tel dans l'exemple suivant :

(IeL) T5 : Bonjour A5!
Merci pour ta participation à la tâche 3 ! 😊
Voici la [correction](#) !
A bientôt pour la tâche 4 !

Toutefois, si la tutrice n'avait pas de remarques, elle donnait sa réponse dans le forum :

(IeL) T1 : Coucou!
Ton enregistrement est vraiment bien. Je n'ai pas relevé d'erreurs! Tu as bien respecté les consignes!
Bravo!
A bientôt!

Parmi les outils de correction utilisés par les tutrices (cf. Figure 3.7) pour corriger les productions écrites, nous remarquons qu'un tiers des feedback correctifs a été posté sur le forum de la plateforme *Moodle* (55 sur 158 productions corrigées). Le reste a été fourni dans un fichier attaché *Word*, dont un petit nombre utilisant la fonction « commentaires » (14 sur 158).

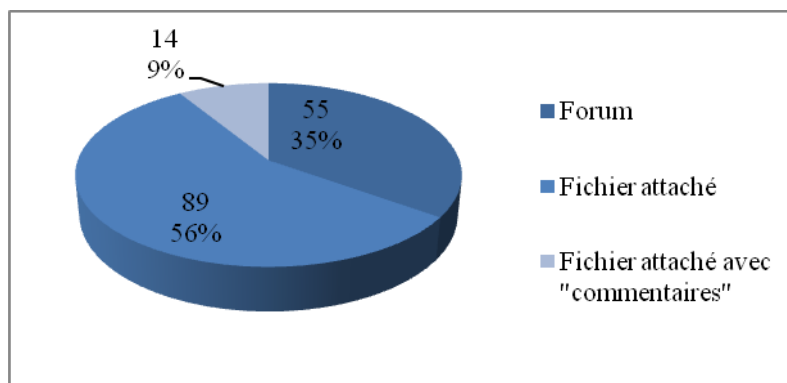


Figure 3.7 : Outils de correction des PÉ

Plus précisément, nous constatons que les tutrices du groupe A (T1 et T2) ont plutôt envoyé leurs corrections en fichier attaché (65 sur 71), tandis que le forum a été plutôt utilisé par le groupe B (T3, T4 et T5, 49 sur 87), surtout par la T3 (cf. Figure 3.8). De toute façon, comme nous l'avons déjà mentionné, ce choix dépendait de l'apprenant parce qu'elles considéraient que si l'apprenant avait envoyé ses productions en fichier attaché, il aurait aimé recevoir le feedback correctif dans le même fichier. Du reste, il est intéressant à noter que seulement deux tutrices du groupe B (T4 et T5) ont utilisé la fonction « commentaires » pour donner le feedback correctif.

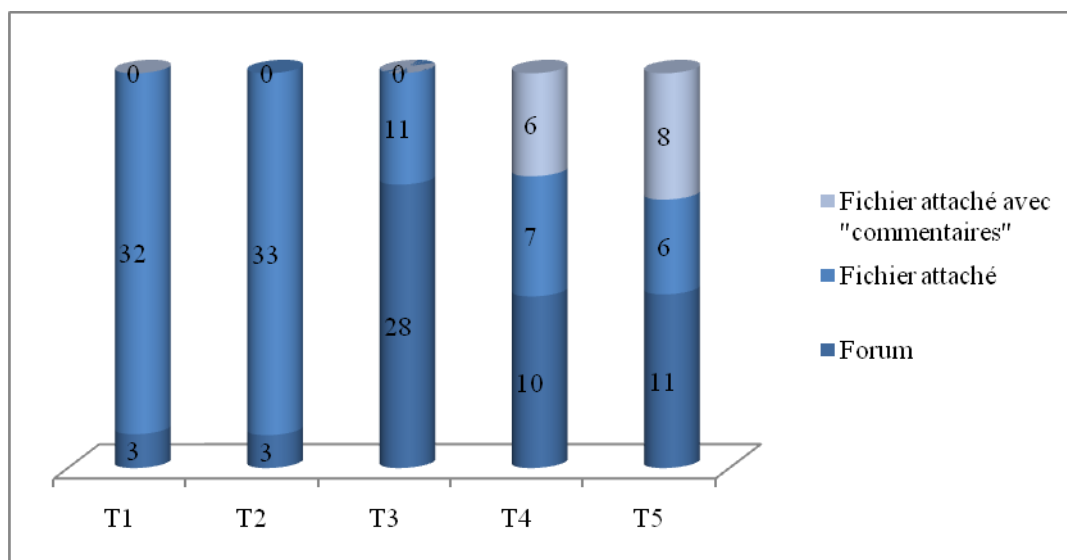


Figure 3.8 : Outils de correction des PÉ par tutrice

Au total, 16 feedback correctifs ont été effectués pour les productions orales (cf. Figure 3.9), même si le nombre de productions orales proposées était plus élevé. Nous avons relevé que le groupe A a inséré ses corrections dans le fichier son pour 8 sur 11 productions effectuées, tandis que le groupe B a toujours effectué son feedback correctif sur le forum (5 sur 5 productions corrigées).

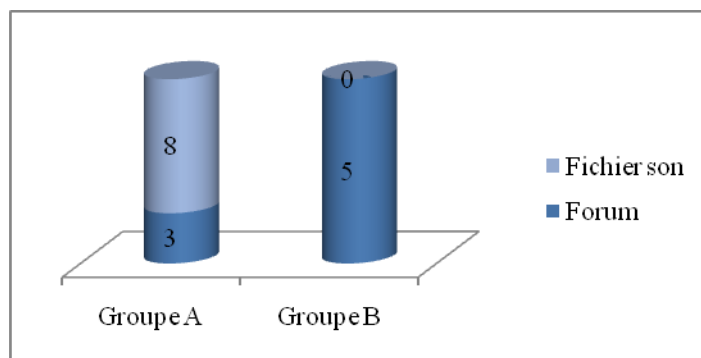


Figure 3.9 : Outils de correction des PO par tutrice

3.1.3. Affordances dynamiques

Tous les échanges en ligne entre les tutrices et les apprenants ont eu lieu sur *Moodle*, ce qui leur a permis d'exploiter les caractéristiques de cette plateforme pour communiquer et, surtout, pour fournir les feedback correctifs.

Comme nous l'avons montré en parlant des outils de correction (cf. *supra partie 3.1.2.*), tous les messages relatifs aux feedback correctifs étaient postés sur le forum, puis la correction des productions était faite directement sur le forum ou elle était envoyée dans un fichier attaché (document *Word* ou fichier son). Ces messages de correction avaient un caractère linéaire dans les forums : les tutrices répondaient au message de l'apprenant et donc cette contribution apparaissait sous le message auquel les apprenants avaient répondu, puis l'apprenant postait le retour de correction répondant au message précédent et ainsi de suite³². Seulement dans une tâche initiale nous remarquons que le groupe B a choisi de créer un nouveau sujet de discussion au lieu de répondre aux messages initiaux des apprenants.

Une des caractéristiques de la plateforme *Moodle* est qu'en écrivant des messages, l'utilisateur a à sa disposition les principaux outils de marques existants dans un traitement de texte. Ainsi les tutrices corrigeaient-elles les productions des apprenants utilisant différentes couleurs et d'autres marques, tels que les soulignements, les barrés, les surlignements. En outre, ayant le rôle d'« enseignant » sur *Moodle*, les tutrices avaient même la possibilité de modifier le message de l'apprenant sans créer un nouveau message ; au lieu de cliquer sur « répondre », elles cliquaient sur « modifier » et apportaient toutes les modifications nécessaires dans le message initial de l'apprenant. Il faut quand même noter

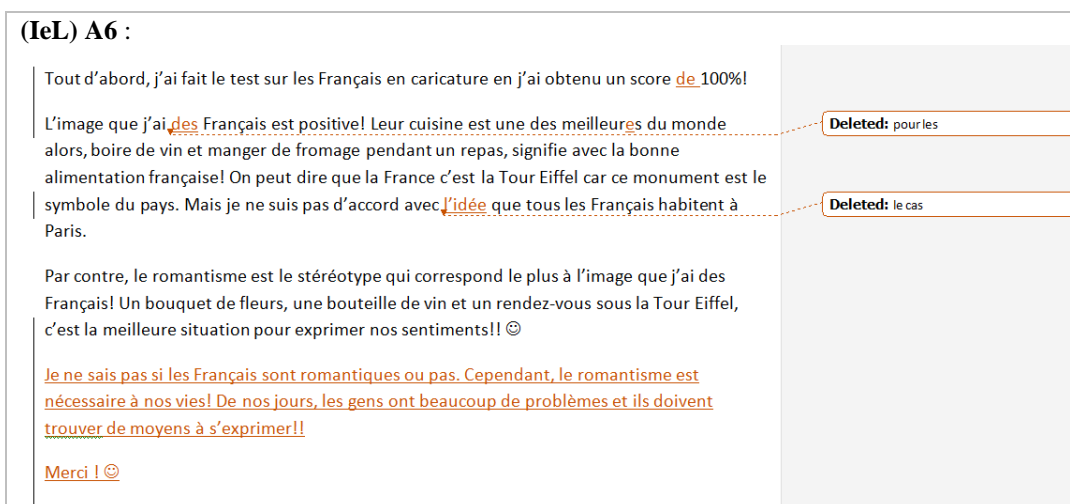
³² Cf. figure 2.8 dans le chapitre 2.

que seulement la T2 l'a utilisé pour corriger les productions d'une apprenante très faible (A12) dans une des tâches initiales. L'avantage est que la tutrice n'était pas obligée de copier et coller le texte de l'apprenant dans un nouveau message, mais l'inconvénient porte sur le manque de suivi sur le forum (cf. Figure 3.10) ; en fait, la seule marque de modification est une phrase à la fin du texte « Modifié par [nom de la personne] ». Pourtant, la T2 a posté un deuxième message avec des explications :



Figure 3.10 : Modification de message d'apprenant

Les outils susmentionnés ont été également utilisés dans un document *Word*. La seule différence entre la correction sur le forum et dans un document *Word* est la fonction de « commentaires » et de « suivi de modifications » qui n'est disponible que dans un traitement de texte. Ces deux outils induisent le fait de mettre des commentaires ou de garder des traces dans un texte laissant ainsi toutes les modifications visibles. Dans l'exemple suivant, suite aux signalements de la T1, l'A6 corrige son texte en activant la fonction « suivi des modifications » qui rend ses modifications visibles :



Quant aux autres types de fichiers, il s'agit de documents au format « pdf », des présentations *Powerpoint* et de fichiers son au format « mp3 ». Pour ce qui est du dernier, tant les tutrices que les apprenants ont utilisé le logiciel d'enregistrement et d'édition son *Audacity*. Cet outil induit le fait de corriger oralement dans le fichier de l'apprenant insérant à l'intérieur du fichier son la voix du natif en différents segments au niveau d'une phrase ou d'un mot.

3.1.4. Interprétation des pratiques tutorales

Nous considérons que la manière dont les forums ont été utilisés par les tutrices et les apprenants a permis aux apprenants de contrôler leur propre apprentissage et de travailler de manière relativement autonome. Tout d'abord, la réalisation et le suivi des tâches s'est effectué en mode asynchrone, mode qui favorisait l'évaluation formative (cf. Conseil de l'Europe, 2001), étant donné que l'apprenant recevait le feedback correctif et qu'il pouvait gérer son temps pour l'interpréter et se l'approprier. Puis, il avait le choix de répondre directement sur le forum ou en fichier attaché, ce qui lui permettait de s'organiser comme il le souhaitait. Vu que la plupart des apprenants ont choisi d'envoyer leurs productions en fichier *Word*, nous supposons que ce choix leur a permis d'enregistrer plus facilement toutes les versions de leurs productions (à savoir première et deuxième correction). Autrement dit, s'ils avaient écrit directement sur le forum, ils auraient également reçu le feedback correctif sur le forum, ce qui les aurait obligés de copier et coller la correction postée sur le forum dans un fichier, s'ils avaient souhaité sauvegarder toutes les versions de leurs productions³³.

D'ailleurs, les apprenants utilisaient souvent la fonction « suivi des modifications » pour corriger leurs textes et ceci n'aurait pas été possible dans le cas d'un retour de corrections directement sur le forum. Par surcroît, le suivi des modifications de *Word* dispose de la fonction « acceptation des modifications » avec laquelle l'utilisateur peut accepter ou refuser chaque modification apportée dans le document ayant ainsi la possibilité de sauvegarder une version finale sans aucune marque de révision. Nous estimons ainsi que cette fonction aidait les apprenants à modifier facilement leurs textes et

³³ Si les apprenants souhaitaient poster leurs productions directement sur le forum, il a été conseillé par l'enseignante chypriote de rédiger leurs textes dans un document *Word* et de vérifier l'orthographe et puis de copier coller leurs textes sur le forum, afin d'éviter les fautes de frappe et d'étourderie en écrivant directement sur le forum.

à les sauvegarder. Cet outil n'a été utilisé par les tutrices qu'à partir de la deuxième correction, pour laquelle elles ont souvent réalisé des hétérocorrections : puisque cet outil est plus adapté à l'hétérocorrection qu'au signalement, nous supposons que c'est la raison pour laquelle aucune ne l'a utilisé pour la première correction.

Comme nous l'avons montré, nous avons remarqué une évolution dans les types de correction adoptés par les tutrices et nous considérons que l'écart d'erreurs relevées entre les tâches finales et le reste (cf. *supra* Figure 3.4) peut être expliqué par le fait que d'une part les apprenants se sont améliorés et de cette manière les tutrices ont relevé moins d'erreurs dans leurs productions et d'autre part les tutrices, changeant de technique, ne corrigeaient plus toutes les erreurs trouvées, mais ciblaient seulement l'essentiel. De toute façon, il ne faut pas exclure un effet de lassitude : probablement les participants se sont-ils lassés vers la fin du projet et ainsi, du côté des apprenants, leurs productions étaient moins longues et, du côté des tutrices, elles ne corrigeaient pas systématiquement. Pour être plus précis, il aurait fallu croiser ces données par rapport non seulement aux productions corrigées, mais aussi par rapport au nombre des mots utilisés dans ces productions.

Nous constatons également que le taux de la technique d'hétérocorrection est élevé par rapport au total des tâches finales et ainsi nous nous demandons s'il s'agit d'un choix conscient après avoir testé plusieurs techniques de correction, comme cela semble avoir été le cas chez la tutrice T5 (EF) :

(EF) T5 : soit je pensais que c'était une faute de frappe du coup je proposait une correction

ou si elle a été choisie par manque de temps vu que le retour de corrections a été chronophage, ce qui a été répété maintes fois par les tutrices (EF).

De plus, nous remarquons que le caractère public des interactions sur les forums a permis aux apprenants de partager l'information et de construire une communauté d'apprentissage, ce qui rejoint les observations de Mangenot (2004). Par conséquent, nous supposons que c'était un moyen qui leur a permis de développer leur réflexion langagière parce que, d'après nos observations ethnographiques, ils avaient la possibilité de consulter les remarques que les tutrices avaient envoyé à leurs camarades, de les discuter avec eux sur place et de comprendre, au cas où ils avaient des difficultés, comment procéder pour s'autocorriger. Notons d'ailleurs que quelquefois les tutrices les incitaient à consulter les feedback correctifs envoyés aux autres (IeL).

3.2. *Évolution des attitudes et démarches concernant la correction*

Dans cette partie, nous examinerons d'abord la démarche corrective ainsi que les attitudes des tutrices et des apprenants concernant la correction et puis nous proposerons une interprétation. Nous commençons par analyser les types de corrections les plus efficaces selon les tutrices et les apprenants. Nous montrerons ensuite la mesure dans laquelle ces pratiques correctives encouragent et guident l'apprenant à l'autocorrection tout en prenant en considération les choix effectués et les difficultés rencontrées.

Tous les apprenants ont trouvé que les corrections postées sur *Moodle* par les tutrices ont été compréhensibles (ESD). Nous remarquons même que la moitié des apprenants, dont 4 des apprenants faibles, affirme que les corrections étaient très compréhensibles. Selon eux, les remarques des tutrices étaient très claires, elles donnaient des conseils et elles donnaient des explications satisfaisantes. Néanmoins, certains apprenants avouent qu'il y avait des points où la correction n'était pas très claire et ce qui les amenait à contacter les tutrices pour plus de clarifications³⁴ (ESD).

3.2.1. **Efficacité des techniques de correction**

Les signalements des erreurs ont été fortement appréciés par la majorité des apprenants (ESD, 8 apprenants sur 12) (cf. Figure 3.11). Ils expliquent que de cette manière ils avaient la possibilité de réfléchir afin de trouver eux-mêmes la bonne réponse. Il semble que pour eux ce soit non seulement un moyen d'acquisition, mais aussi un moyen d'autosatisfaction (IeL). Dans le forum que les tutrices du groupe B ont créé pour échanger les idées, une apprenante semble apprécier cette pratique corrective³⁵:

(IeL) A7 : Je pense qu'il est très important de corriger nous-mêmes nos fautes, car c'est une méthode qui nous "oblige" de réfléchir sur nos fautes et de les corriger. 😊

De plus, les explications métalinguistiques aidaient surtout les apprenants faibles (ESD, 6 apprenants sur 10) qui déclarent qu'elles étaient nécessaires pour comprendre quelle était l'erreur et de la corriger. Seulement une bonne apprenante (ESD A6) affirme que parfois elle en avait besoin. Cette apprenante a été corrigée par la T1 qui a plutôt adopté la technique de signalement et/ou hétérocorrection sans explications. La forme des

³⁴ Pour plus d'informations cf. *point 3.2.5.*

³⁵ Il faut noter que les apprenants sont probablement influencés par leur enseignante qui privilégie cette technique de corrections (cf. *chapitre 1.3.*).

explications fournies, comme nous les avons présentées dans ce chapitre (cf. *point 3.1.1.*) varie entre des explications directes, à savoir « *des papiers* (A6) : quand on parle de la matière, on utilise le singulier » (IeL T1), et des explications implicites « *On va voyager à l'Isère* (A9) : Quelle préposition va-t-on mettre devant une région ? » (IeL T3). Dans le premier cas, l'apprenant sait exactement comment s'autocorriger, mais dans le second, il doit réfléchir et chercher la forme adéquate.

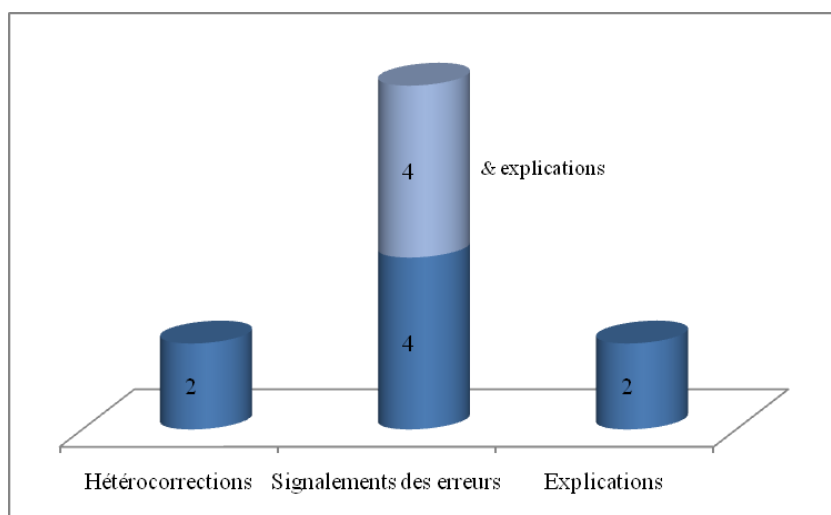


Figure 3.11 : Techniques de correction efficaces

Toutefois, deux bonnes apprenantes déclarent qu'elles préfèrent l'hétérocorrection réalisée par les tutrices (ESD A1 et A5). Justifiant ce choix, l'une des deux explique que pour elle c'est une meilleure façon d'apprentissage et d'acquisition sans perdre de temps à chercher la bonne réponse :

(ESD) A1 : [...] mais quand les fautes étaient déjà corrigées par les filles par exemple j'ai écrit un mot et les filles m'on dit que ce n'est pas comme ça.. mais comme ça.. elles me corrigeaient c'était plus facile pour moi de souvenir mes fautes avec ce manière. [...] Oui.. parce que le temps que je prends à corriger mes fautes.. j'oublie déjà (rires) alors je préfère de les voir directement

Nous tenons à préciser que les apprenantes qui préfèrent cette technique de correction sont les mêmes qui apprécient obtenir la correction dans le corps du forum (cf. *infra partie 3.2.2.*).

Du côté des tutrices, bien qu'elles mettent beaucoup plus de temps, elles estiment aussi que c'est important de signaler les erreurs tout en mettant des commentaires, des conseils et en donnant même des exemples, parce que de cette manière elles aident l'apprenant à déclencher une autocorrection. Néanmoins, les signalements des erreurs peuvent provoquer de mauvaises interprétations, comme les tutrices le remarquent (EF). Elles affirment que les apprenants ont souvent mal interprété leurs corrections et que dans

un tel cas, elles réexpliquaient et elles donnaient par la suite un deuxième feedback correctif ou directement la bonne réponse (IeL):

(IeL) A6 :

tradition. Julie doit rester quelques jours **ou** chaque pays afin de cuisiner l'alimentation traditionnelle. De plus, elle va rencontrer les habitats dans le

T1 : Salut!

Dans l'ensemble tu as bien corrigé tes fautes mais il en reste deux :

- tu as écrit "Julie doit rester quelques jours **au** chaque pays". Réfléchis bien à la préposition correcte. Je te donne deux exemples de phrases qui vont beaucoup t'aider: "Je vis dans un pays magnifique" et "Dans ma ville, il y a beaucoup de parcs".
- "des spaghettis **de** la sauce tomate". Voici deux phrases pour t'aider : "C'est du pain à l'huile d'olive" et "J'aime les pâtes à la carbonara".

Voilà pour mes remarques! ;)
A bientôt!

(IeL) A4 :

Nous avons certainement beaucoup de stéréotypes en Grèce au sujet des Européennes par exemple : Nous avons **associé** la pizza le spaghetti et les hommes beaux avec l'Italie et L'humour noir avec L'Angleterre !

T2 :

Nous avons certainement beaucoup de stéréotypes en Grèce au sujet des Européen **s** (pourquoi utilises-tu le féminin?) par exemple : Nous avons **associé** la pizza les spaghetti (spaghetti est presque toujours pluriel) et les hommes beaux avec l'Italie et L'humour noir avec L'Angleterre !

Elles avouent que c'était assez frustrant, mais qu'elles n'ont pas trop insisté parce qu'elles ne recevaient pas une deuxième correction de la part des apprenants (EF), à l'exception de très peu d'apprenants qu'elles considèrent comme perfectionnistes (EF T1). Dans les messages ci-dessous, nous donnons deux exemples d'un deuxième feedback donné par les tutrices : dans le premier message, l'apprenante remercie la tutrice sans envoyer une deuxième correction et dans le second, l'apprenant n'a pas répondu au message de la tutrice, laissant ainsi le doute sur le fait de l'avoir lu et d'avoir pris en considération ses dernières remarques :

(IeL) T1 : Salut,

La correction que tu as faite est très bien! Mais j'ai quand même relevé quelques erreurs...

- Alors, on doit trouver de moyens (moyens est au pluriel)
- les placer dans les poubelles appropriés (il faut l'accorder avec "poubelles" féminin et pluriel)

A6 : Merci beaucoup!
J'ai compris maintenant mes fautes!

(IeL) T2 : Bonne correction mais il te restait encore quelques petites fautes. Regarde [ici](#).

3.2.2. Efficacité des outils de correction

Nous avons mentionné plus haut que les corrections des productions écrites des apprenants ont été postées dans le corps du forum de la plateforme *Moodle* ou dans un fichier attaché. En ce qui concerne la fonction « suivi des modifications », elle n'a été utilisée par les tutrices qu'à la deuxième correction. Les apprenants l'utilisaient souvent pour le retour des corrections, comme dans le texte ci-dessous dans lequel la tutrice fait la correction en signalant les erreurs de l'apprenant en couleurs ou en donnant des explications métalinguistiques. Ce dernier fait la correction de son texte en activant le suivi des modifications :

(IeL) T1 : Je crois que le mode de vie des jeunes est presque le même (préposition?) n'importe quel pays. Les jeunes ont les mêmes habitudes et les mêmes désires. À Chypre on se rencontre (en français, le verbe « rencontrer » n'est jamais pronominal) avec des amis quand on a du temps libre, après les cours à l'université si on na pas de devoirs à faire. Pendant l'après- midi on va très souvent au centre commercial pour faire des achats même prend (infinitif) seulement un café ou regarder un film au cinéma puisque se trouve très proche de notre université.

A2 :

Je crois que le mode de vie des jeunes est presque le même à n'importe quel pays.
 Les jeunes ont les mêmes habitudes et les mêmes désirs. À Chypre on rencontre des amis quand on a du temps libre, après les cours à l'université si on na pas de devoirs à faire. Dans l'après- midi on va très souvent au centre commercial pour faire des achats même prendre seulement un café ou regarder un film au cinéma car se trouve très proche de notre université.

Je viens d'une autre ville de Chypre, mais je loue un appartement à Nicosie où je vis

Deleted: e
 Deleted: se rencontre
 Deleted: avec
 Deleted: Pendant
 Deleted: prend
 Deleted: puisque

Parmi ces outils, la plupart des apprenants, 8 sur 12, a trouvé que le plus commode était le fichier attaché, dont 6 avec le suivi des modifications (ESD) (cf. Figure 3.12).

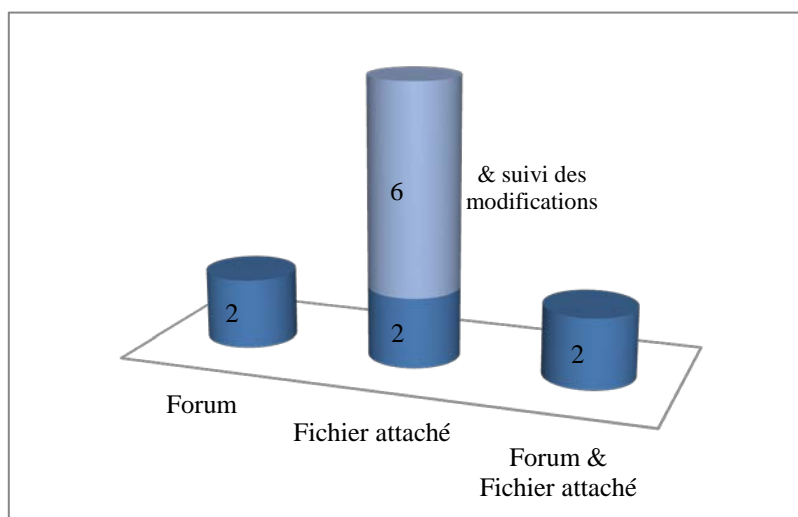


Figure 3.12 : Outils de correction efficaces

Ils considèrent que le suivi des modifications leur permet de garder les traces de la correction facilitant ainsi la correction tant pour les tutrices que pour les apprenants (ESD

A7 et A8) puisqu'ils pouvaient repérer aisément tous les changements apportés dans le document. Par ailleurs, deux apprenantes préfèrent obtenir la réponse directement dans le corps du forum pensant que c'est plus facile et moins compliqué (ESD A1 et A5) ; pour l'une des deux, ce choix est expliqué non seulement pour des raisons pratiques, mais aussi pour des raisons de temps (A1 : *ouvrir trois fenêtres pour corriger*). Deux autres apprenantes disent que l'outil de correction n'a pas d'influence sur leurs corrections (ESD A4 et A9).

Du côté des tutrices, le plus commode est de corriger sur le même document que celui utilisé par l'apprenant (EF). Elles trouvent que le choix dépend plutôt de ce dernier : veut-il que sa correction soit visible directement sur le forum ? (EF T3) Même si tous les participants y avaient accès, les corrections effectuées en fichier attaché protègent d'une certaine façon l'image des apprenants (cf. Mangenot, 2008). Il faut noter que les deux apprenantes qui ont exprimé leur préférence d'avoir les corrections directement dans le corps du forum sont parmi les bons apprenants (cf. A1 et A5) ; toutes les deux travaillent rapidement et elles n'aiment pas perdre du temps pour chercher la bonne réponse (cf. *supra* partie 3.2.1.).

Quant au suivi des modifications, 3 sur 5 tutrices (EF) avouent qu'elles ne l'aiment pas vraiment pour des raisons de présentation ; elles considèrent que les documents ne sont plus présentables, mais plutôt des brouillons. De cette manière, nous remarquons que d'un côté, certains apprenants pensent que le suivi des modifications a été utilisé pour faciliter le travail de correction réalisée par les tutrices, mais de l'autre côté ceci ne se vérifie pas par les propos des tutrices, bien au contraire.

Au niveau des tâches à réaliser, il faut noter qu'il n'y avait pas d'équilibre entre les tâches qui demandaient une compétence écrite et orale : les tâches de production écrite étaient beaucoup plus nombreuses que celles de production orale. Au total, 7 sous-tâches sur 54 ont été proposées, pour lesquelles 16 corrections ont été effectuées. De cette manière, le nombre des outils et des techniques utilisés sont limités.

Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, pour la correction des productions orales, le groupe A a signalé les erreurs des apprenants à l'oral (corrections phonétiques dans le fichier son répétant les mots mal prononcés) et le groupe B à l'écrit (transcription

phonétique des phonèmes)³⁶. Tous les apprenants participant au groupe A ont trouvé que c'était commode d'écouter correctement par un francophone les mots qu'ils ont mal prononcés (ESD). Cela leur a permis d'écouter les deux versions, de comparer et de répéter afin de s'améliorer. En revanche, les apprenants du groupe B, qui n'ont eu que du feedback écrit, déclarent qu'ils auraient préféré l'avoir à l'oral parce que c'était difficile de percevoir la différence phonologique sans écouter (ESD A10). En réalité, les apprenants mettent l'accent sur le côté de répétition pour s'améliorer, comme l'explique l'apprenante 1 :

(ESD) A1 : [...] Et à l'oral.. de répéter mes fautes était très utile pour moi.. par exemple j'ai appris que.. utiliser les liaisons correctement.. On a appris en phonétique par exemple qu'on a le « h » aspiré le « h » muet.. et tout ça.. mais de les voir dans la pratique c'est.. c'est tout à fait différent que de les apprendre en théorie.. J'ai appris mes fautes concernant la phonétique.. parce que j'ai répété et répété et j'ai appris mes fautes.. mais.. je continue à faire (rires) des bêtises

De plus, ils expriment le désir d'avoir du feedback correctif individuel et pas collectif parce qu'ils ne peuvent pas savoir si la remarque effectuée les concerne (ESD A7). Les apprenants apprécient fortement les corrections locales par rapport aux corrections globales, comme le note une apprenante :

(ESD) A7 : En ce qui concerne l'enregistrement.. on avait plutôt des remarques collectives.. par exemple le « e » fermé.. ouvert.. comment il faut prononcer et on n'avait pas de remarques individuelles.. je pense qu'il était mieux d'avoir des réponses individuelles pour voir mes fautes

Par ailleurs, il semble que les tutrices du groupe B soient d'accord avec les apprenants et elles regrettent de ne pas avoir fait les corrections comme les tutrices du groupe A puisque, selon elles, c'est important de leur faire écouter les mots phonétiquement corrects (EF T3). En raison peut-être du petit nombre d'activités orales, elles n'ont pas eu l'occasion d'appliquer un autre type de correction. Les tutrices du groupe A sont satisfaites de la technique choisie (répéter les mots et faire des commentaires), mais elles avouent que ce type de correction prend beaucoup de temps parce qu'il fallait écouter, cibler les erreurs et s'enregistrer par la suite (EF T1). En outre, ce qui rendait leurs corrections encore plus compliquées étaient les passages incompréhensibles dans les enregistrements des apprenants. De plus, même si les apprenants donnaient un retour à leurs productions écrites, ils ne l'ont jamais fait pour les productions orales, probablement en raison du temps qu'ils mettaient à s'enregistrer et des problèmes techniques qu'ils rencontraient³⁷. Ce manque de retour du feedback jette aux tutrices un doute sur l'efficacité

³⁶ Pour des exemples, cf. *point 3.1.1.*

³⁷ En raison d'un problème technique dû au réseau du laboratoire des langues, le sauvegarde des fichiers sonores au format « mp3 » était compliqué et, pour le faire, ils avaient besoin d'aide de la part de l'enseignante. Un apprenant avec une bonne maîtrise technologique était toujours disponible pour les aider.

du type de correction choisi (EF T1). D'autre part, une tutrice propose des grilles de corrections qui faciliteraient la correction pour que les corrections soient équitables pour tous les apprenants et que le professeur ait un meilleur suivi (EF T5).

3.2.3. Retour de corrections

Après que les apprenants aient posté leurs corrections sur le forum, il y avait parfois une deuxième correction de la part des tutrices. Elles déclarent qu'elles ne le faisaient pas systématiquement et que leur choix dépendait des tâches et des erreurs qui restaient (EF)³⁸. Par ailleurs, nous devons préciser que certaines productions des apprenants n'ont pas été corrigées par les tutrices ; il s'agit de : 16 productions orales (9 du groupe A et 7 du groupe B) et 17 productions écrites (3 du groupe A et 14 du groupe B).

Le diagramme ci-dessous représente les différentes étapes du feedback correctif (cf. Figure 3.13) : premièrement, s'il y avait un feedback correctif, les apprenants : 1) donnaient un retour de correction, 2) envoyaient un message de remerciement ou 3) ne répondaient pas. Deuxièmement, dans le cas où il y avait un retour de corrections, les tutrices 1) envoyaient une deuxième correction, 2) envoyaient un message pour vérifier la correction ou 3) ne répondaient pas. Troisièmement, après la deuxième correction des tutrices, si les apprenants répondaient, ils envoyaient soit un deuxième retour, soit un message de remerciement.

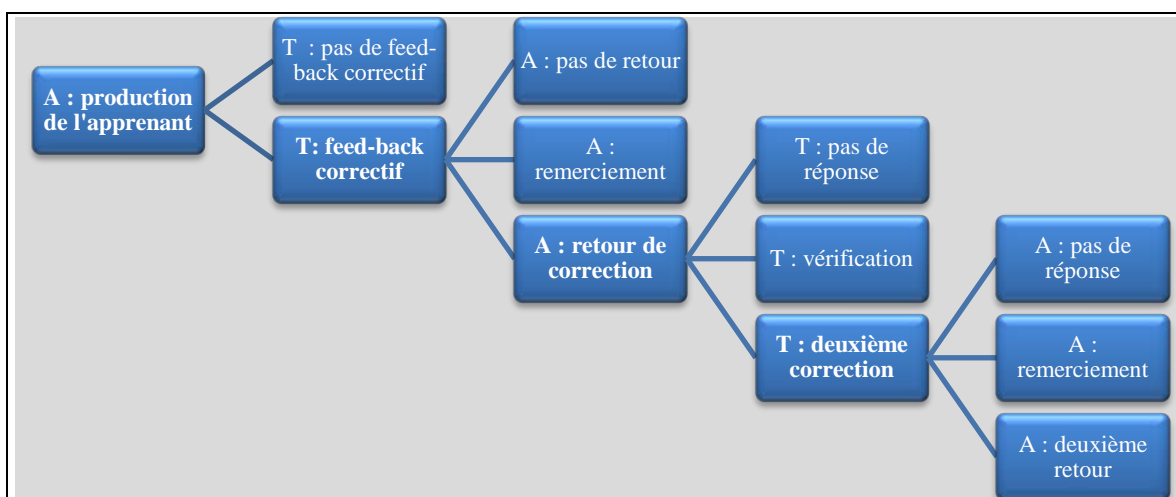


Figure 3.13 : Étapes du feedback correctif

³⁸ Rappelons que le retour des corrections par les apprenants ne se faisait que pour les productions écrites.

Plus précisément, après la correction des apprenants, nous trouvons dans les échanges en ligne:

1. Des messages sans aucun retour de la part des tutrices, comme dans le message ci-dessous où l'apprenant envoie un retour de sa correction, mais la tutrice ne répond pas :

(IeL) T2 : voici la [correction](#) de vos rapports.
bon travail.

(retour de correction en fichier attaché)
A11: Rapports confidentiels A12 A11 correction

2. Des messages avec un retour de correction dans lequel les tutrices donnent la bonne réponse, très souvent avec de nouvelles explications :

(IeL) T2 : Voici ta [correction](#).
Pour la question 6 : Que peut-on fabriquer à partir de l'aluminium recyclé ?
Tu pourrais rajouter des éléments. Regarde bien [la page](#).
Tu n'as pas donné la bonne réponse à la question suivante : Quelle est la procédure à suivre pour se débarrasser des DEEE usagés ?

(retour de correction en fichier attaché)
A11 : partie 1 correction

T2 : Tu as corrigé tes fautes d'orthographe mais tu n'as pas réfléchi sur tes réponses fausses.
Voici [ta correction](#).

3. Des messages pour vérifier les corrections effectuées par l'apprenant, c'est-à-dire ne trouvant plus d'erreurs dans leurs productions, la tutrice tient quand même à informer les apprenants. Ces derniers répondent quelquefois pour remercier :

(IeL) T1 : Bonjour à tous!
je vous envoie la correction de votre rapport! J'ai mis en rouge les choses à corriger et à modifier!
Voici votre rapport à modifier [ici](#).
A bientôt en ligne!
T1

(retour de correction en fichier attaché)
A1 : **merci !!!**

T1 : Coucou!
C'est bon j'ai enfin pu ouvrir le doc pour voir la correction!
Bravo, tout est parfait!
A bientôt en ligne!!
T1

4. Des messages pour informer que des erreurs restent dans le document. L'apprenant ne fait pas de deuxième correction, mais quelquefois il envoie un petit message de remerciement :

(IeL) T2 : Voici la [correction](#).

La réponse que tu as donné à cette question est fausse :
Que peut-on fabriquer à partir de l'aluminium recyclé ?
réfléchie à nouveau en regardant cette [page](#).
Merci pour ton travail.

(retour de correction en fichier attaché)

A4 : correction

**T2 : Bonne correction mais il te restait encore quelques petites fautes.
Regarde [ici](#).**

(IeL) T3 : Re-bonsoir !

Et ne t'inquiète pas pour le retard, nous aussi nous en avons eu un peu... 😊

Voici ta [correction](#).

A bientôt ! 😊

A10 : Merci beaucoup pour les remarques et désolée pour le retard aussi. 😊

Le retour des corrections, faisant partie de l'évaluation des apprenants, était fait régulièrement par les bons apprenants, tandis que les très faibles (par exemple A12 et A13) le faisaient rarement. D'ailleurs, comme le retour de la part des tutrices n'était pas systématique, le retour de la deuxième correction, n'étant pas obligatoire, n'était réalisé que par les bons apprenants qui étaient toujours très motivés et qui voulaient obtenir une version correcte de leurs textes. Il s'ensuit que, si les corrections n'étaient pas données dans la deuxième correction, les apprenants essayaient à nouveau de corriger leurs productions (ESD).

Les apprenants qui étaient très motivés et qui mettaient beaucoup de temps dans ce projet ont beaucoup apprécié la vérification de leurs corrections par les tutrices (ESD). S'ils n'en recevaient pas, ils disent qu'ils auraient aimé en avoir (ESD). Un apprenant parmi les bons affirme qu'il ne recevait pas de retour à ses corrections et qu'il aurait aimé en recevoir s'il avait eu encore des erreurs (ESD A2) :

(ESD) A2, 36 : À mes collègues oui.. mais je n'ai pas remarqué quelque chose.. Elle n'a pas envoyé pour une deuxième fois mes corrections et j'espère que c'est.. que j'ai fait toutes les corrections qu'il fallait et j'espère que pour ça qu'elle n'a pas envoyé quelque chose

A2, 38 : Oui.. si j'avais encore des fautes oui [j'aurais aimé avoir une deuxième correction].. mais j'espère qu'il n'y a pas de fautes avec ma première correction

Après avoir croisé cette affirmation avec les échanges en ligne, nous vérifions que la même tutrice envoyait systématiquement une deuxième correction aux autres apprenants qu'elle a pris en charge (à savoir A1 et A6), mais pas à l'apprenant en question. En général, les apprenantes A1 et A6 postaient très vite leurs réponses sur le forum et donc la tutrice avait

largement le temps de suivre leurs corrections et d'envoyer même une deuxième correction.

D'autre part, les apprenants qui ne s'investissaient pas beaucoup dans ce projet et étaient moins motivés n'auraient pas vraiment aimé en recevoir (ESD A11) parce que ceci aurait peut-être demandé plus de travail de leur part. Dans l'extrait de l'entretien semi-directif avec une apprenante (ESD A11), elle pense avoir bien fait les corrections suggérées par les tutrices et donc, selon elle, une deuxième correction n'était pas nécessaire :

(ESD) I, 43 : Ok.. une fois que tu recevais la correction de leur part.. tu leur renvoyais ta correction.. est-ce que tu recevais une réponse ?

A11, 44 : Non

I, 45 : Est-ce que tu aurais aimé avoir une réponse ?

A11, 46 : Je pense que tout est vrai (rires)

I, 45 : Donc est-ce que tu aurais aimé avoir une réponse ?

A11, 46 : Oui mais je pense que.. c'est ok (rires)

Même si la plupart des apprenants n'envoyaient pas de deuxième retour, nous remarquons que parfois ils envoyaient un message de remerciement. Les tutrices appréciaient cette réponse, mais en même temps elles ne pouvaient pas savoir si les indications étaient claires (EF T1). Par ailleurs, elles ont remarqué que les apprenants disaient souvent qu'ils comprenaient les erreurs, mais qu'ils retombaient dans les mêmes à la tâche suivante (EF). En outre, elles déclarent que c'est nécessaire de vérifier leurs corrections parce que c'est un facteur important pour progresser, mais qu'elles ne le faisaient pas régulièrement à cause du temps (EF).

3.2.4. Corrections à distance

D'après les tutrices, il est nécessaire de corriger à distance, mais c'est une étape compliquée et chronophage (EF). En réalité, elles soulèvent non seulement des problèmes fonctionnels, mais aussi des problèmes organisationnels ; du fait qu'il s'agit d'une correction asynchrone, elle demande beaucoup de temps parce que la correction doit être claire et compréhensible par l'apprenant. Puisque d'un côté c'est difficile de distinguer les « vraies » erreurs des fautes de frappe et des étourderies et de l'autre ce n'est pas aisé de guider l'apprenant distant dans son autocorrection, elles en concluent qu'elles préféreraient avoir un contact direct avec l'apprenant, tout en proposant une correction en mode synchrone, par exemple face à face sur *skype* (EF T5). Cette proposition a été aussi

suggérée par un apprenant, mais elle n'a pas été adoptée probablement en raison de la dimension temporelle :

(IeL) A8 : [...] Peut-être ce serait mieux d'avoir un contact plus « direct ». Qu'est-ce que je veux dire. Je veux dire que par exemple A5 ou les autres filles vous pourriez faire un enregistrement s'adressant directement à moi me demandant la réalisation d'une tâche précise et moi je vais faire la tâche accompagnée d'une réponse enregistrée à la fille qui m'a demandé cette tâche. Comme ça la communication sera plus vivante et donc plus motivante de participer à cet effort. J'espère que mon commentaire vous aidera à obtenir une image plus claire de ce que vous faites!

T3 : [...] En ce qui concerne le contact direct, nous allons bientôt faire un chat entre nous (les tutrices) et votre groupe, comme a fait le groupe A. En ce qui concerne ta demande sur les consignes données à l'oral, nous allons y réfléchir. C'est une bonne idée en tout cas !

Par ailleurs, elles sont toutes d'accord qu'un système de corrections est essentiel afin de simplifier les corrections tant pour les émetteurs que pour les récepteurs, à savoir souligner, utiliser des couleurs différentes (EF). Certaines tutrices expliquent aux apprenants le code qu'elles utilisent pour signaler leurs erreurs (IeL) :

(IeL) T4 : Merci pour ton travail.
Ta définition me semble parfaite. Tu feras juste attention à tous les mots que j'ai mis en bleu. Les mots qui sont soulignés sont à revoir le sens.

Personnellement je crois qu'un cliché est un stéréotype vus de l'étranger. Il est une image banale qu'on utilise très souvent. Les clichés peuvent être transférés d'une époque à l'autre donc, c'est quelque chose que nous avons associé avec quelque chose précis. Par exemple pour la France il y a le cliché que tout le monde mange de croissants, de baguettes et il boit du vin.
[...]

De plus, un suivi des corrections est aussi important afin de confirmer les corrections effectuées par les apprenants et de proposer, éventuellement, une deuxième correction. En outre, elles se demandent s'il faut corriger toutes les erreurs produites dans leurs textes ou seulement les erreurs concernant le point visé par la tâche en question (EF).

À part ces doutes et ces hésitations, les tutrices déclarent qu'en général elles n'avaient pas de difficultés à corriger les productions des apprenants. La seule difficulté pour l'une d'elles concernait la correction des productions d'une apprenante très faible (cf. A14) parce que ses textes étaient incompréhensibles, ce qui rendait la correction très difficile et compliquée. Elle essayait de l'encourager et de lui demander de retravailler ses productions, mais elle ne recevait pas de réponse (EF T5). Voici un exemple :

(IeL) T5 : Bonjour A14!
Merci pour ta participation.
Cependant il y a quelque chose que je ne comprends pas : tes deux productions (étape 2 + étape 3) sont incompréhensibles !
As-tu utilisé un outil de traduction sur internet ?! Si oui, je te conseille de ne plus l'utiliser. Peut-être peux-tu reprendre le texte de l'étape 3, le corriger et me le renvoyer?
(Les phrases suivantes sont correctes :
" Parce que l'environnement est détruit "
" Que faire pour sauver notre planète?)
A toi de reformuler le reste !
A bientôt !

Quant à la tutrice 4, dont la langue maternelle n'était pas le français, elle avoue que les difficultés de correction dépendaient du niveau des compétences de l'apprenant, mais étant donné que le niveau des apprenants n'était pas trop élevé, elle n'a pas rencontré de difficultés (EF T4).

En ce qui concerne le temps que les tutrices mettaient à corriger, elles avouent qu'elles passaient beaucoup de temps à bien formuler leurs explications pour aider les apprenants à s'autocorriger (EF T1, T3 et T5). Au début, les corrections étaient beaucoup plus longues, mais petit à petit, elles corrigeaient plus rapidement (EF T1). Probablement, la familiarité avec les types de correction choisis ainsi qu'avec les productions des apprenants les ont aidés à progresser dans leur façon de corriger. En outre, elles disent que les productions orales étaient beaucoup plus longues à corriger (EF T1). Par ailleurs, elles admettent que leurs consignes n'étaient pas toujours très claires, ce qui compliquait les corrections (EF T1 et T4).

3.2.5. Autocorrection

Au début du semestre, l'enseignante a aidé et guidé les apprenants à s'autocorriger tout en proposant plusieurs outils qu'ils avaient à leur disposition dans le laboratoire des langues et/ou chez eux³⁹. Plus précisément, il s'agit du dictionnaire *le Petit Robert* en version électronique installé sur tous les ordinateurs de la salle informatique, d'un livre de grammaire que les apprenants apportaient en classe ainsi que d'autres aides en ligne, comme le conjugueur, le moteur de recherche, etc. Pour ce dernier, il a été cependant conseillé de l'utiliser avec modération, considérant qu'il faut se méfier de la source d'où on tire des informations sur la Toile. Du reste, il a été également conseillé d'éviter l'utilisation des dictionnaires bilingues dans la mesure du possible et d'essayer en premier

³⁹ Ce groupe d'apprenants en 2e année a déjà suivi d'autres cours avec la même enseignante et ils étaient donc assez familiers avec l'autocorrection.

lieu de trouver la réponse dans un dictionnaire monolingue. Les tutrices ont été informées de ces indications par l'enseignante chypriote dès le début des échanges dans le forum réservé aux échanges entre les enseignants et les tutrices :

(IeL) Ec : En ce qui concerne les aides linguistiques, notez que les apprenants ont à leur disposition en classe le dictionnaire « le petit robert » en version électronique, un livre de grammaire (*Nouvelle Grammaire du français, Cours de Civilisation Française de la Sorbonne, Hachette*) et bien sûr d'autres aides en ligne (le conjugueur etc.). Donc, si c'est nécessaire, vous pouvez leur indiquer ces aides linguistiques pour leurs corrections ou pour plus d'informations (si vous n'avez pas le même livre de grammaire, vous pouvez tout simplement mentionner le point grammatical).

Ainsi, les apprenants ont-ils eu recours à certains outils (cf. Tableau 3.1). Il est remarquable que deux tiers des apprenants (8 sur 12) ont utilisé le dictionnaire *le Petit Robert* (ESD). Ils déclarent l'utiliser dans un premier temps pour des erreurs d'ordre lexical et pour plus d'explications, ils regardaient sur Internet, recourant à un moteur de recherche et/ou regardant les sites proposés par les tutrices. Ils admettent qu'ils n'étaient pas toujours capables de trouver une réponse dans ce dictionnaire (ESD A1).

	APPRENANT / OUTIL	PETIT ROBERT	GRAMMAIRE	INTERNET	BON PATRON	CONJUGUEUR	TOTAL PAR APPRENANT
BONS	A1	✓	✓	✓			3
	A2	✓			✓		2
	A5	✓	✓	✓			3
	A6	✓		✓			2
	A7	✓	✓	✓		✓	4
	A8	✓		✓	✓		3
FAIBLES	A4					✓	1
	A9				✓		1
	A10			✓		✓	2
	A11		✓				1
	A12	✓					1
	A13	✓				✓	2
	<i>Total par outil</i>	8	4	6	3	4	

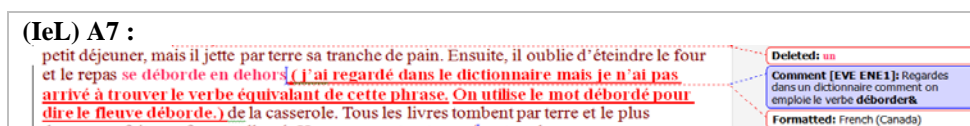
Tableau 3.1 : Outils utilisés pour l'autocorrection

Selon le tableau ci-dessus, un tiers des apprenants a consulté aussi le livre de grammaire et le conjugueur (ESD). Ils semblent en être contents, et ne font référence à aucune difficulté d'utilisation. De plus, trois apprenants déclarent avoir utilisé le correcteur

d'orthographe *bon patron*⁴⁰ (ESD). Un des trois apprenants énonce qu'il l'a utilisé pour pouvoir s'autocorriger, mais n'étant pas content des propositions du correcteur, il a eu recours à d'autres aides (ESD A2).

En général, nous remarquons que les apprenants faibles utilisent plutôt des outils simples, tel que le correcteur d'orthographe et le conjugueur, alors que les bons font des recherches plus avancées dans des dictionnaires monolingues et sur Internet. En tout cas, en ce qui concerne le dictionnaire monolingue, même les bons apprenants affirment qu'il n'a pas été toujours facile d'y trouver la bonne réponse et, ainsi, ils ont eu recours à d'autres aides (ESD).

D'un côté, les apprenants jugent que les corrections étaient assez claires et qu'ils n'ont pas rencontré de difficultés à s'autocorriger (ESD, 11 apprenants sur 12) et de l'autre côté, comme nous l'avons mentionné plus haut (cf. *point 3.2.1.*), les tutrices remarquent de mauvaises interprétations de leurs corrections. Seulement une apprenante très faible avoue qu'elle a rencontré des difficultés au niveau du vocabulaire et que pour s'en sortir elle consultait un dictionnaire (monolingue ou bilingue) pour bien comprendre la signification (ESD A12). Parmi les autres apprenants, certains disent qu'au cas où ils avaient un doute, ils demandaient une clarification aux tutrices (2 sur 12, ESD A4 et A7), comme dans l'exemple ci-dessous où l'apprenante poste sa correction sur le forum et demande une clarification :



ou bien elles demandaient de l'aide à leur enseignante (2 sur 12, ESD A2 et A10) et/ou à leurs camarades (1 sur 12, ESD A2). Bien que l'enseignante soit toujours présente pour les guider dans leurs choix d'autocorrection, très peu d'apprenants ont demandé son aide. En outre, l'enseignante a remarqué qu'ils consultaient souvent leurs camarades de classe, même si seulement un apprenant l'évoque pendant l'entretien (ESD A2). En général, les apprenants sollicitaient régulièrement l'aide de leurs camarades et ils voulaient montrer qu'ils sont capables de se débrouiller seuls.

⁴⁰ Il est à noter que cet outil n'a jamais été conseillé par l'enseignante chypriote. Au contraire, après des mauvaises expériences à cause de mauvaises propositions, il n'a jamais été considéré comme très fiable et il a été demandé aux apprenants de l'éviter.

3.2.6. Interprétation de l'évolution des attitudes et des démarches correctives

Il ressort de cette analyse que les feedback correctifs sont fortement appréciés par les apprenants, et tant ces derniers que les tutrices mettent l'accent sur l'importance des pratiques correctives. Dans cette recherche, nous avons tenté d'examiner quelles pratiques sont plus efficaces et sous quelles conditions. Tout d'abord, Guénette (2007) montre que le feedback correctif dépend de plusieurs facteurs et qu'il est difficile d'adopter un modèle qui soit toujours efficace. Ensuite, comme Hyland *et al.* (2006) le constatent, le même feedback peut être moins efficace pour le même apprenant dans un cadre différent. Nous rejoignons ces observations et il nous semble que le degré d'efficacité de chaque type correctif dépend du niveau, de la motivation et du style de l'apprenant. À titre indicatif, nous citons le cas de deux apprenantes de niveau avancé qui souhaitent avoir la réponse directe sur le forum ; elles travaillent toujours rapidement et il semble donc qu'elles ont le souci que tout avance le plus vite possible. On aurait pu attendre ces réponses d'apprenants plus faibles, toutefois toutes les deux ont une très bonne maîtrise technologique et du fait de leur niveau elles sont tout à fait compétentes pour trouver elles-mêmes la bonne réponse. Aussi pensons-nous que les choix en question concernent leur style d'apprentissage et la façon dont elles sont habituées à apprendre une langue.

Par conséquent, pour encourager l'apprenant à développer sa conscience langagière, nous considérons qu'il est nécessaire de lui fournir les feedback correctifs adéquats à son profil. Nous avons montré que pour la technique de signalement, il y avait plusieurs formes d'explications (à savoir des explications directes et des explications implicites) et donc nous considérons qu'il serait intéressant de croiser la forme de la technique adoptée avec les productions de chaque apprenant pour comprendre exactement ce qui est efficace pour eux ; les explications implicites sont-elles suffisantes pour les apprenants peu motivés ou ceux-ci désirent-ils des explications directes afin que le processus de correction aille plus vite ? Les explications directes leur permettent-elles de développer leur réflexion métalinguistique ?

Nous avons montré qu'il y avait une évolution dans les choix des tutrices et nous considérons que, tout au long du projet, elles ont petit à petit identifié les faiblesses des apprenants et elles ont adapté leurs techniques par rapport au style et aux compétences des apprenants. Nous estimons que ce temps pour trouver la façon la plus adéquate de corriger est nécessaire, surtout pour des tuteurs novices, comme celles qui ont participé à notre projet.

Plus précisément, nous supposons que d'un côté la T1 a utilisé la technique de signalement sans explications parce que, corrigeant des apprenants de niveau avancé et très motivés qui voulaient toujours non seulement corriger leurs productions mais aussi bien interpréter et s'approprier l'information donnée, elle a considéré que ce n'était pas nécessaire de donner des explications et qu'ils étaient capables de comprendre l'erreur signalée ou corrigée. Nous remarquons que lors de la démarche corrective avec ces apprenants, il y avait plusieurs échanges dans le but de corriger et de vérifier les modifications apportées dans leurs productions.

De l'autre côté, la T2, qui a travaillé avec des apprenants faibles et peu motivés, a adopté plutôt la technique de signalement avec des explications, parce que vu leur niveau elle a peut-être considéré qu'ils avaient besoin de plus d'informations pour s'autocorriger. De plus, nous remarquons que pour une grande part de ses corrections, elle donne des explications, même quand elle réalise des hétérocorrections, probablement parce qu'elle a considéré qu'ils ne possédaient pas les connaissances nécessaires pour réaliser une autocorrection. Dans une future étude, il serait intéressant d'approfondir cette observation et de vérifier par des croisements de données si la technique de signalement est utilisée plus pour signaler les erreurs des apprenants motivés, alors que la technique d'hétérocorrection serait utilisée plutôt pour corriger les erreurs des apprenants faibles ou peu motivés.

Par ailleurs, nous ne pouvons pas exclure que les choix des tutrices dépendent de leur propre expérience et de leur style. Par exemple, la T3 donnait presque toujours des explications, ce qui exige sans doute beaucoup de temps, mais du fait qu'elle a eu déjà une expérience pédagogique en tutorat par rapport aux autres, probablement considère-t-elle qu'à distance c'est essentiel de donner des explications pour les guider dans leur réflexion métalinguistique. De son côté, la T4 ne donnait pas beaucoup d'explications et corrigeait directement. Nous supposons que, n'étant pas de langue maternelle française, elle aurait peut-être eu besoin de plus de temps pour corriger que les autres tutrices et donc elle a adopté les techniques qui lui convenaient le mieux. Enfin, les corrections de la T5 étaient accompagnées de plusieurs explications : celle-ci ayant une expérience en enseignement d'alphabétisation, nous estimons que, pour elle, les explications sont très importantes.

L'efficacité des types de correction est liée non seulement à la compréhension et à l'interprétation de l'information, mais aussi à son appropriation, c'est-à-dire aux aides qui l'accompagnent afin de guider l'apprenant vers l'autocorrection et de l'aider à développer

sa conscience langagière. Tout d'abord, à travers les techniques de correction utilisées pour signaler les erreurs, nous considérons que les tutrices doivent utiliser un métalangage qui amènera les apprenants à faire des recherches dans les ressources appropriées. La première correction est très importante pour ne pas décourager les apprenants ; plus la première correction est explicite et claire, plus elle incite l'apprenant à son autocorrection et à une autonomisation. D'ailleurs, nous estimons que les apprenants motivés feront plusieurs recherches afin de trouver la bonne réponse, mais les plus faibles et ceux qui sont peu motivés feront moins d'efforts et probablement abandonneront vite. Comme Demaizière (2007) le montre, la guidance emmène l'apprenant à une certaine autonomie et alors nous considérons qu'il est important que l'apprenant ait à sa disposition des ressources qu'il est capable d'utiliser et dans lesquelles il peut trouver des réponses à ses questions (cf. Nissen, 2007). Nous ne pouvons cependant pas nous attendre que tous les apprenants utilisent les mêmes aides, mais nous nous attendons à ce qu'ils aient recours aux aides dont eux-mêmes ont besoin pour s'autocorriger.

En outre, nous avons montré que les bons apprenants ont effectué des recherches avancées et ont eu recours à des aides que les apprenants les plus faibles n'ont pas utilisées, à savoir l'usage du dictionnaire *le Petit Robert* ou un moteur de recherche en ligne. Ce fait peut s'expliquer par la difficulté que même les bons apprenants ont affrontée à les utiliser et nous estimons que c'est probablement la raison pour laquelle leur usage est limité aux bons apprenants. Quant aux apprenantes A12 et A13 –très faibles– qui déclarent les avoir utilisés, nous ne pouvons pas être sûrs de la facilité de l'utilisation et nous supposons qu'elles ont donné cette réponse plutôt pour faire plaisir à l'enseignante qui avait un double statut dans ce projet. Ce doute provient aussi du fait que l'enseignante a remarqué plusieurs fois que ces deux apprenantes utilisaient plutôt des dictionnaires bilingues ou des logiciels de traduction en ligne, comme *Google translate*, outils qu'elles n'ont pas mentionnés pendant l'entretien. Pourtant, nous ne pouvons pas savoir si les choix des apprenants faibles n'ont pas été étendus à l'usage d'outils plus avancés parce qu'ils avaient des difficultés à les utiliser aisément ou parce que leurs textes, étant assez simples, ne nécessitaient pas de recherches avancées.

Les apprenants ont déclaré qu'ils n'avaient pas eu de difficultés pour s'autocorriger, et donc nous aurions attendu à ce qu'une deuxième correction ne soit pas nécessaire. Toutefois, les tutrices ont remarquées de mauvaises interprétations et essayant de comprendre les raisons pour lesquelles les apprenants ne se sont pas rendu compte

qu'ils n'ont pas toujours bien compris et corrigé correctement leurs productions, nous estimons que : 1) soit ils ne regardaient pas la deuxième correction envoyée par les tutrices, 2) soit, ne recevant pas une vérification de la part des tutrices, ils considéraient qu'ils avaient bien corrigé leurs productions. Par conséquent, le silence des apprenants par rapport aux feedback correctifs d'une part, et les mauvaises interprétations que les tutrices ont évoquées d'autre part ne nous permettent pas de parler de l'atteinte d'une véritable autonomie de la part des apprenants. De cette façon, nous considérons que le retour de corrections ainsi que la vérification de la part des tutrices sont essentiels, dans le but d'aider les apprenants à acquérir plus de confiance en eux et à devenir plus autonomes.

Par ailleurs, nous remarquons des lacunes au niveau du feedback correctif surtout de la part des apprenants, mais de la part des tutrices aussi, ce qui, selon nous, rompt le contrat didactique. D'une part, les apprenants ne manifestaient pas qu'ils avaient pris en considération les connaissances linguistiques du natif parce qu'ils n'envoyaient pas régulièrement une deuxième correction de leurs productions. D'autre part, quand les apprenants ne recevaient pas de feedback de la part des tutrices, ils se trouvaient dans une situation difficile parce que d'une certaine façon ils étaient exclu de la procédure de correction et d'apprentissage par rapport à leurs camarades. Rappelons cependant que les apprenants ne respectaient pas les délais pour rendre leurs tâches. En réalité, du fait du rythme hebdomadaire des tâches, l'encadrement de la tâche suivante, à savoir la conception et l'animation, était en déroulement et ainsi la charge de travail ne permettait pas toujours aux tutrices de revenir aux tâches précédentes pour corriger les productions rendues en retard. De cette manière, nous supposons que non seulement le manque de temps, mais aussi le silence et/ou le retard de la part des apprenants ont mené les tutrices à ne pas envoyer systématiquement une deuxième correction.

Tout contact des apprenants distants avec la langue française est dominé par l'écrit et nous devons mettre l'accent sur leur besoin de pratiquer l'oral. Le feedback correctif par écrit pour les productions orales s'est ainsi révélé moins efficace que le feedback envoyé oralement parce que, pour l'apprenant, l'information donnée par écrit est trop vague et reste au niveau théorique, ce qui ne lui permet pas de l'interpréter facilement et de se l'approprier. De cette manière, nous considérons que les pratiques correctives qui aideraient à la perception et à la production des mots phonétiquement corrects serait : d'une part un feedback envoyé oralement pour pouvoir comparer sa production avec celle du natif, ainsi que par écrit pour percevoir plus facilement la différence de deux

prononciations différentes, et d'autre part un retour de correction pour pouvoir évaluer l'éventuelle progression. Tout cela dans l'idéal, bien sûr, sachant que les manipulations de fichiers audio ajoutent encore à la dimension chronophage de la correction.

Le fait d'envoyer des feedback correctifs par écrit en mode asynchrone constitue, selon les tutrices, l'une des difficultés de la correction à distance parce que, sans contact direct avec les apprenants, il fallait trouver le moyen adéquat pour expliquer l'erreur. La proposition d'un apprenant (ESD et IeL A8), qui a proposé d'effectuer oralement toutes les corrections des productions écrites et orales, aurait pu résoudre ce problème à un certain degré. Cependant, cette solution demanderait sans doute beaucoup plus de temps des deux côtés parce que nous rappelons que d'un côté, selon les tutrices, la correction des productions orales demandait plus de temps que pour les productions écrites et de l'autre les apprenants n'envoyaient pas de retour de correction des productions orales probablement en raison du temps qu'ils mettaient pour le premier enregistrement. Par ailleurs, *Word* comporte la fonction « commentaire vocal » qui permet de donner son feedback à l'oral. Cet outil faciliterait, selon nous, la tâche des tutrices lors de la démarche corrective leur permettant non seulement de gagner du temps, mais aussi d'avoir un contact plus direct avec les apprenants.

Il est remarquable que tout au long de la démarche corrective, la question du temps est présente et pour résoudre partiellement ce problème nous avançons que : 1) la clarté de la première correction est importante, 2) une vérification de la correction de l'apprenant est nécessaire et 3) le feedback correctif ne doit pas être exhaustif, ce qui rejoint d'ailleurs les observations de Mangenot *et al.* (2007). En plus, nous considérons qu'un système de codes de signalement et/ou de grilles d'auto-évaluation pour les apprenants diminuerait le temps de correction et rendrait donc les pratiques correctives plus efficaces.

3.3. Ressenti des apprenants et des tutrices

Dans cette partie, nous analyserons et puis nous proposerons une interprétation du ressenti des apprenants et des tuteurs par rapport à leurs relations et à leur progression durant leur participation au projet en question.

3.3.1. Ressenti du rapport socio-affectif entre les participants

Tant les apprenants que les tutrices ont ressenti une relation plutôt amicale (ESD et EF). En raison du double statut des tutrices, à la fois tutrices et étudiantes, il y a eu une évolution dans cette relation : au début du projet il s'agissait plutôt d'une relation entre professeur et étudiants et petit à petit elle est devenue plutôt une relation entre pairs.

Pour les apprenants, cette relation amicale s'est établie plutôt à travers les corrections et surtout les clavardages (ESD A5 et A13). Il est cependant remarquable que seulement une apprenante l'ait ressentie plutôt comme une relation entre professeur / étudiant (ESD A3), même si elle dit qu'elles ont eu un bon rapport, en utilisant souvent des émoticônes et en s'adressant aux tutrices avec leurs prénoms, elle les vouvoie :

(IeL) A3 : Bonsoir T3, Je regarde vos observations et je crois que vous soyez correcte!
Merci 😊

jusqu'à la fin du projet (cf. message du dernier clavardage) :

(IeL) A3 : tres bien et vous?

Nous constatons que les apprenants étaient très réservés dans leurs premiers messages et qu'ils n'établissaient aucun contact social : ils donnent directement la réponse sans même saluer ou prendre congé, donnant l'impression qu'ils s'adressent à un ordinateur et pas à des êtres humains :

(IeL) (*document en fichier attaché*)
A2 : execice 2 : A12, A11, A2

Les tutrices essaient toutefois dès le début d'établir un contact social ; elles sont amicales dans leurs messages et, dans leurs messages d'ouverture et de clôture, elles utilisent des expressions de salutation, de congé et de remerciements, comme dans les messages de la première tâche ci-dessous :

(IeL) T3 : Bonsoir les filles [...]
Merci et à très bientôt ! 😊

(IeL) T4 : Coucou! [...]
Je vous souhaite une bonne continuation.

(IeL) T5 : Bonjour à vous trois ! [...]
Bonne correction!

Suite à cette réaction des tutrices, certains apprenants –les apprenants les plus sûrs de leur français– se rassurent et à partir de la deuxième tâche, nous trouvons déjà des messages de salutation, de congé et de remerciement ainsi que des émoticônes :

(IeL) A1 : Bonjour,

Tout va bien ?
Merci

(IeL) A8 : Ici nous vous envoyons l'etape 2 de la part d'A5, A7 et A8. Nous vous remercions à l'avance des vos commentaires. Nous vous souhaitons d'avoir une bonne journée 😊

Ce type de contact commence un peu plus tard dans les messages des apprenants plus faibles (IeL).

Ainsi, les apprenants se sont-ils vite sentis à l'aise dans la communication avec les tutrices et, très souvent, nous voyons qu'ils les tutoyaient dès le début (cf. les messages ci-dessous de l'A1 et de l'A6 des tâches initiales). Pourtant, d'autres apprenants ont mis un peu plus de temps pour se sentir à l'aise, comme nous le voyons dans les messages de l'A7 qui, à la première tâche, s'adresse aux tutrices avec des formes de politesse, mais plus tard, dans une tâche intermédiaire, nous remarquons que cette forme de politesse disparaît et ses messages deviennent un peu plus personnels et amicaux en même temps :

(IeL) A1: Merci ! **Ton** aide est vraiment très important pour nous !
A6 : T1 merci beaucoup de **tes** remarques!

(IeL) (tâche initiale)
A7 : Madame Vera Cruz [...]

(tâche intermédiaire)
A7 : Bonjour T4,
On a regardé le vidéo et tous les trois on est d'accord que kisomba est une danse très esthétique 😊. Je voudrais danser ce type de danse. Moi j'aime beaucoup latin. Ce pour cela que je suis de cours particulier.

D'ailleurs, pendant le premier clavardage (tâche intermédiaire), la même apprenante passe du vouvoiement au tutoiement :

(IeL) (clavardage)
A7 : oui merci et toi T3?

Pendant les clavardages, comme nous le voyons dans les échanges suivants, nous constatons que tous les apprenants (les bons et les faibles aussi), ainsi que les tutrices se détendent, semblent très contents de l'échange et établissent un contact amical, voire familial ; ils utilisent beaucoup d'émoticônes, ils prennent congé à l'aide d'expressions affectives (voire des bises) et une tutrice les salue même dans leur langue maternelle :

(IeL) A1 : merci c'était un plaisir de vous parler
T1 : oui, c'était vraiment sympa comme chat!

(IeL) A12 : merci 😊
A6: Bises xxx
A11: xxxx 😊

A13: merciii!a bientôt! 😊
T3: yia sas alors !

Après les clavardages, les messages des apprenants changent beaucoup et parmi les dernières tâches, nous trouvons des échanges plus décontractés, comme dans le message suivant :

(IeL) A6 : Bonjour et merci beaucoup pour ton courage!! 😊
Alors...
C'est bon maintenant??
😊
Merciii

En bref, dans leurs échanges en ligne, nous trouvons souvent des messages qui mêlent l'aspect cognitif et affectif. Dans les extraits des messages suivants, les tutrices font un commentaire convivial ou donnent leur opinion par rapport à ce que les apprenants ont écrit dans leurs productions :

(IeL) T3 : Je serai crepa nutella banane --> une crêpe Nutella banane (miam ! 😊)

A9 : A mon avis c est drôle mais je ne veux pas être dans cette condition
T3 : --> moi non plus ! 😊

Dans un fil de discussion d'une apprenante avec la tutrice autour d'un thème provoqué par une tâche, la tutrice, ne voulant pas rompre la communication entre elles, fait une remarque métalinguistique à la fin de son texte :

(IeL) T4 : coucou A7,
Oui moi aussi je me rend compte que beaucoup ne connaissent cette danse.
Le tango j'en ai fait mais je trouvé peu sensuelle ,limite agressive mais chacun à ses préférences.
Je sais que c'est difficile de trouver de temps livre pour d'autres cours. Mais il faut de fois se faire plaisir 😊
A bientôt

PS: n'oublie pas le (pas) dans la négation.
Peut-être il n'existe beaucoup...

De même, à l'occasion d'une thématique traitée dans une tâche, il se peut qu'ils parlent de sujets personnels tout en plaisantant :

(IeL) T4 : Coucou A8 !
Ton plan pour la soirée est vraiment superbe. Est ce que les parents des filles vont te laisser les emmener avec toi? [...]
A bientôt

A8 : Bonjour T4,
Comment ça va? Merci pour la correction, j'espère que oui parce que ça ne serait pas bien d'aller tout seul à la boîte 😊
Donc,
à la prochaine chère T4

T4 : Coucou A8
Tu es marrant 😊
N'empêche que un jeune homme seul en boite ne chaume jamais 😊
A bientôt

D'ailleurs, leurs feedback correctifs sont très souvent accompagnés de messages d'encouragement :

(IeL) T2 : Bonne chance pour la dernière partie ! 😊

(IeL) T3 : Bonjour les filles ! 😊

J'espère que vous n'avez pas trop de travail ! Je sais que c'est bientôt les partiels...
Très bien pour votre production, mais je vois que vous n'avez pas répondu à toutes les questions. Cela veut dire que les autres problèmes n'existent pas à Chypre ?

Voici quelques remarques :
[...]

(IeL) T5 : Et voici la [correction](#) !

N'hésite pas à me poser des questions !

de remerciement; les tutrices remercient pour leurs participations et les apprenants pour les feedback correctifs qu'elles leur fournissent :

(IeL) T4 : Merci pour ta participation , en effet je suis tout à fait d'accord avec toi. Tout le monde doit réagir.

(IeL) T5 : Encore merci pour ta [participation](#) !

A bientôt sur Moodle...

ou de convivialité et de compréhension mutuelle :

(IeL) A10 : excusez-moi pour le retard (*production écrite en fichier attaché*)

T3 : Re-bonsoir !

Et ne t'inquiète pas pour le retard, nous aussi nous en avons eu un peu... 😊

Voici ta [correction](#).

A bientôt ! 😊

A10 : Merci beaucoup pour les remarques et désolée pour le retard aussi. 😊

Dans un souci d'aider et de motiver les plus faibles, les tutrices essaient de les relancer et de les encourager. Dans le message ci-dessous, la tutrice remarque qu'une apprenante n'a pas du tout participé à une tâche et envoie un message pour l'inciter à le faire, même si elle est en retard :

(IeL) T5 :
Bonjour A14,
Je n'ai pas trouvé ta production pour cette dernière étape.
Tu peux encore me la poster sur Moodle afin que je la corrige!
A bientôt.

Incitant la collaboration entre eux, elles proposent même aux bons apprenants de travailler avec les plus faibles :

(IeL) T5 : C'est très bien ! 😊 Vous avez parfaitement compris comment on passe d'une phrase affirmative à une question !
Une remarque : vous avez un très bon niveau de français tous les deux, alors pour les tâches restantes, vous pourriez peut-être travailler avec d'autres personnes du groupe ! Cela pourrait les motiver !
A7 : Oui, on peut également travailler avec d'autres personnes. Il n'y a pas de problème. On a une bonne relation avec tous nos camarades.

D'autre part, elles montrent souvent leur souci par rapport à la clarté des feedback correctifs envoyés :

(IeL) T3 : Faîtes bien la différence entre **c'est** et **il est**
Il est + un adjectif seul ou un adjectif de nationalité, de religion ou d'occupation
(il est grand, il est américain et il est musicien)
C'est + un nom, un nom propre, un pronom, une date ou un adjectif quand le référent n'est pas précis
(C'est un garçon, c'est Antoine, c'est lui, c'est le 1er novembre, c'est beau!)
J'espère que c'est clair ! 😊

et parfois elles proposent un retour de correction afin de vérifier la correction des apprenants :

(IeL) A16 : Bonjour T3! J'ai vu ton message et tes remarques et je les ai compris!
Merci beaucoup!
T3: Très bien ! 😊
Est-ce que tu pourrais m'envoyer tes phrases corrigées, pour être sûre que tout va bien ?
Merci !


Cependant, dans le message ci-dessus, bien que l'apprenante ait envoyé un deuxième retour, la tutrice n'a pas vérifié, contrairement à ce qu'elle avait annoncé. D'autre part, comme cela a été déjà évoqué, le manque de participation de la part des apprenants est assez régulier⁴¹. Nous citons deux exemples de messages de tutrices auxquels les apprenants n'ont pas répondu : dans le premier, la tutrice demande plus d'informations sur les propos de l'apprenant.

⁴¹ Cf. *chapitre 2.8.*

(IeL) T3 : Re-bonjour ! 😊
[...] Par contre, je ne comprends pas très bien ton commentaire sur le film ...
Tu penses qu'il n'y a aucun rapport entre les pays / nationalités et les images qui y sont associées ??
Pourrais-tu me réexpliquer ton propos en 1 ou 2 phrases ?
Merci !

Dans le message suivant, la tutrice profite du sujet abordé par l'apprenant concernant son gâteau préféré pour donner plus d'informations tout en essayant d'ouvrir une discussion :

(IeL) T3 : Miam, des truffes !!!
C'est bientôt Noël, on va pouvoir en manger plein ! 🍪
En France, nous avons d'autres chocolats pour Noël (en plus des truffes), ce sont des papillotes. **Tu connais ?**
Ça ressemble à ça :



Il y a des blagues dedans et c'est super bon ! 😊
Voici ton texte.
A très bientôt !

Pour conclure, nous pouvons dire que les échanges en ligne se clôturent dans une ambiance amicale dans laquelle tant les apprenants que les tutrices gardent le contact et échangent leurs coordonnées (noms d'utilisateur sur *Facebook*).

3.3.2. Ressenti par rapport à l'amélioration de compétences

Tous les apprenants participant à ce projet déclarent qu'ils pensent avoir amélioré leurs compétences en français non seulement à travers les tâches, mais aussi grâce au contact avec des Français (ESD). Leur progression est liée non seulement aux compétences linguistiques (ESD A1, A5, A6 et A11), mais aussi aux notions culturelles (ESD A2, A5, A7 et A8) ; les tâches leur ont permis de découvrir la culture française, la France, en même temps qu'améliorer leur compétence grammaticale.

La plupart des apprenants estime que les corrections effectuées par les tutrices les ont beaucoup aidés à progresser (ESD A5, A9, A10 et A13). D'ailleurs, les interactions dans les forums et surtout les clavardages ont contribué à les rassurer. Il est remarquable que les bons apprenants mettent l'accent sur les connaissances culturelles, tandis que les faibles font plutôt référence aux corrections. Voici les messages de deux apprenants postés sur le forum :

(InL) A8 : Je pense que les taches proposées sont intéressantes, on a appris de choses utiles d'après vos remarques et surtout on se lance à un apprentissage plus socioculturel. Je trouve ça bien, c'est quelque chose de différent comparé à ce qu'on fait aux autres cours. Du point de vue de vos remarques-corrrections je dirais que j'ai appris assez de choses! Bien sûr il s'agit de devoir et donc c'est normal que quelques fois on peut se plaindre de la taille de certaines tâches, mais l'objectif est d'apprendre et la sagesse ne vient pas sans efforts! 😊

(InL) A5 : Bonjour ! Moi personnellement je pense que jusqu'à maintenant tous les taches étaient très intéressants, on a appris beaucoup de choses en faisant les exercices et on a appris plein d'informations pour Grenoble et pour la France aussi. De plus avec ces taches on a la possibilité d'améliorer le français parce que vous nous corrigez toujours nos fautes.

Par contre, les tutrices ne ressentent pas vraiment le progrès et affirment qu'elles n'ont pas pu réellement vérifier si les apprenants s'étaient améliorés et si les contenus étaient acquis (EF) parce que très souvent ils n'envoyaient qu'un message de remerciement pour dire qu'ils ont compris, mais ce message n'était pas accompagné de retour de correction (EF T1) :

(IeL) A6 : Merci beaucoup!
J'ai compris maintenant mes fautes!

(IeL) A16 : Bonjour T3 ! J'ai reçu tes rémarques!Merci beaucoup!

Elles relèvent même des erreurs récurrentes, considérant que les apprenants ne prenaient pas en considération les corrections et/ou remarques effectuées dans des tâches précédentes (EF). Certaines estiment toutefois que les plus faibles ont progressé plus que les bons tout en expliquant que le progrès chez les derniers se note moins (EF T3 et T4). Dans le message suivant, la T3 s'adresse à l'A10 de niveau plutôt moyen et à la fin de son feedback correctif, elle note qu'elle a remarqué une progression :

(IeL) T3 : Sinon c'est super, la qualité de ton français s'améliore ! 😊

3.3.3. Interprétation du ressenti des participants

De façon générale, les tutrices ont animé les forums durant toute la démarche corrective et ce rôle d'animatrices leur a sans doute permis de garder la distance qu'elles souhaitaient (cf. Develotte, 2008). Nous supposons qu'elles voulaient certes avoir un bon lien socio-affectif, mais en même temps elles voulaient montrer qu'elles sont les expertes de langue et qu'elles n'ont pas le même statut que les apprenants, ce qui résulte en une alternance et/ou une superposition des rôles que Dejean *et al.* (2006b) ont déjà montré. Les tutrices envoient des messages pour s'excuser du retard, manifestent un souci de clarté et

elles se montrent en général très gentilles. Ce comportement peut aussi s'expliquer par le caractère public des messages : si les messages avaient été personnels, se seraient-elles comportées de la même façon ? Auraient-elles toujours fait des remarques positives et auraient-elles fait des critiques avec modération ?

Grâce aux messages d'incitation, d'encouragement et de remerciement, elles réussissent à établir une bonne relation avec les apprenants. Nous constatons régulièrement des messages qui mêlent une dimension tant socio-cognitive que socio-affective et nous supposons que ce type de messages a certainement fait plaisir aux apprenants, les a encouragés et les a motivés pour continuer. Toutefois, nous considérons que le niveau de proximité varie selon leur niveau linguistique et leur âge, ce qui rejoint d'ailleurs les résultats de Dejean-Thircuir *et al.*, 2006b ; Develotte *et al.*, 2007 ; Mangenot *et al.*, 2007. Le fait qu'ils sont tous de jeunes étudiants leur permet d'avoir plusieurs points en commun et de se comprendre (notamment la question de la charge de travail en raison des cours universitaires).

De plus, comme l'ont constaté Mangenot *et al.* (2010b), leur relation se définit en fonction de l'apprenant que les tuteurs encadrent ; plus l'apprenant est actif dans les interactions du forum, plus une bonne relation s'établit entre tutrices et apprenants. Nous remarquons en effet que certains apprenants sont non seulement plus actifs que d'autres, mais aussi plus rapides, ce qui favorise plusieurs échanges entre eux et les tutrices et leur permet ainsi d'établir une meilleure relation en comparaison des autres qui travaillent à un rythme plus lent. En tout cas, dans la communication écrite asynchrone, il est difficile de contrôler la participation des utilisateurs car tous ont le droit de poster autant de messages qu'ils veulent au moment où ils le souhaitent. Finalement, nous considérons que les apprenants qui se montrent actifs dans leur apprentissage se montrent le plus capables de progresser d'une façon autonome.

Néanmoins, certaines actions dans les forums ne sont probablement pas judicieuses au plan socio-affectif. Premièrement, les fils de discussion dédiés exclusivement aux corrections ne permettent pas de suivre facilement toute la démarche de communication et de correction, et séparent clairement la communication de la correction. Deuxièmement, tous les types de manque de réaction n'aident pas à construire une bonne communication et/ou une bonne relation entre les tutrices et les apprenants lors de la démarche corrective. Nous rappelons que, pour les apprenants, il s'agit d'un manque de réaction à un message posté par les tutrices et de manque de réponse aux feedback correctifs envoyés (première

et/ou deuxième correction) et, pour les tutrices, un manque de correction et/ou de vérification des productions des apprenants.

Un dernier point de notre part porte sur l'amélioration des connaissances en langue française en matière de langue et de culture ; Bien que les apprenants considèrent avoir amélioré leurs compétences linguistiques en langue française, pouvons-nous accepter une progression de ces compétences étant donné que, pour un certain nombre de corrections, nous n'avons pas de traces sur la prise en considération de leurs corrections ? Manifester simplement avoir reçu la correction et éventuellement dire l'avoir comprise ne nous permet pas de vérifier la compréhension et l'acquisition du contenu. Par ailleurs, nous ne pouvons pas négliger la progression de leurs compétences sociolinguistiques et culturelles, du fait que ces échanges ont donné la possibilité aux apprenants de communiquer « en réel » avec des Français et d'enrichir leurs connaissances sur la France et la culture française.

Conclusion et perspectives de la recherche

Dans la présente étude, nous avons étudié les feedback correctifs dans la CMO pour les langues en mode asynchrone. Dans le cadre du projet *le français en (première) ligne*, des étudiantes en master 2, ayant le statut de tutrices, ont encadré des apprenants distants pendant 10 semaines. Leur rôle était de concevoir et d'animer des tâches pour les apprenants à travers le dispositif mis en place. Dans un premier temps, nous avons examiné les techniques et les outils adoptés par les tutrices. Dans un deuxième temps, nous avons analysé leur efficacité dans la CMO de façon à identifier les types de correction qui guident et encouragent l'apprenant distant à développer sa conscience langagière. Nous avons également étudié si l'apprenant a recours aux aides fournies pour s'autocorriger et lesquelles lui permettent de progresser de façon autonome. Enfin, nous avons examiné le lien qui s'est établi entre les tutrices et les apprenants au regard de leurs rôles dans la démarche corrective.

En premier lieu, parmi les types de correction adoptés par les tutrices, le plus utilisé, pour les productions écrites, a été la technique de signalement des erreurs avec ou sans explications métalinguistiques / métacognitives. Les spécificités du forum ont permis une interactivité entre la technique et l'outil utilisé et ainsi le feedback correctif posté sur le forum en fichier attaché paraît le plus commode pour les apprenants dans la démarche corrective. Pour ce qui est de la technique de signalement, elle semble être la plus efficace tant pour les apprenants que pour les tutrices. En ce qui concerne les apprenants, nous constatons, comme Demaizière (2007) le note dans son article, que les signalements des erreurs qu'ils reçoivent les aident à se rendre compte de l'erreur et d'agir de façon à s'autocorriger. Entre les erreurs signalées avec ou sans explications, nous trouvons des divergences parmi les apprenants ; il semble que les signalements sans explications soient plus efficaces pour les apprenants de niveau avancé que pour les apprenants de niveau plus faible. Les premiers semblent être capables d'interpréter l'information et de se l'approprier, alors que les derniers ont besoin d'explications pour comprendre.

Du point de vue des tutrices, dans le but d'aider les apprenants à développer leur propre réflexion langagière, la technique de correction la plus efficace est de délivrer des explications. Ces explications, formulées clairement en utilisant du métalangage, semblent guider l'apprenant dans le processus d'autocorrection. À partir des retours de correction

envoyés par les apprenants, les tutrices ont cependant remarqué qu'il y avait parfois une mauvaise compréhension de leurs feedback correctifs. Nous considérons que ce paramètre est essentiel et doit être examiné plus explicitement dans une future étude afin d'identifier les facteurs qui conduisent le processus mental des apprenants vers la mauvaise correction ; est-ce l'explication métalinguistique fournie qui n'est pas claire ou les connaissances linguistiques de l'apprenant qui ne sont pas suffisantes pour s'autocorriger ? L'apprenant, est-il capable d'avoir recours aux aides fournies et d'agir de façon autonome ? N'étant pas sûr de sa réponse, pour quelles raisons ne demande-t-il pas de l'aide à ses camarades, aux tuteurs ou à son enseignant de terrain ?

De cette façon, il semble que, dans le cadre de la pratique corrective asynchrone, non seulement un retour de correction soit nécessaire pour que l'apprenant manifeste qu'il a pris en considération les remarques linguistiques transmises (cf. Matthey, 2003), mais aussi une vérification de sa correction. Cette étape des échanges semble essentielle afin que l'apprenant se rassure et puisse acquérir une certaine autonomie dans son apprentissage.

Néanmoins, selon les tutrices, la pratique corrective en ligne, à savoir la première correction et tout le suivi qui l'accompagne, est en général complexe et chronophage, résultat qui rejoint les conclusions d'autres études (cf. Ware *et al.*, 2006 ; Mangenot *et al.*, 2007 ; Develotte *et al.*, 2010b). Elles ajoutent que donner des explications nécessite encore plus de temps que d'autres techniques de correction et est encore plus complexe à distance en mode asynchrone parce qu'il est difficile de savoir si les apprenants ont compris ou même acquis de manière durable. Cette difficulté a un impact important sur le degré d'efficacité des pratiques correctives ; pouvons-nous nous satisfaire d'une démarche corrective qui demande autant de temps ? À cet égard, une tutrice propose d'établir des grilles de correction pour les apprenants qui leur permettraient de s'auto-évaluer avant d'envoyer leurs productions (EF T5). Il serait donc sans doute intéressant de tester ce paramètre dans une étude postérieure ou même d'examiner comment diminuer l'impact négatif de la dimension chronophage des corrections.

Quant aux productions orales, la technique de signaler les erreurs oralement en s'enregistrant dans le fichier son de l'apprenant semble la plus commode et efficace tant pour les apprenants que les tutrices. Toutefois, cette pratique corrective sonore semble être encore plus coûteuse en temps que la pratique corrective écrite. De cette façon, nous nous posons les mêmes questions que pour le feedback correctif des productions écrites. Par

ailleurs, nous ne pouvons pas arriver à des conclusions concernant le degré d'efficacité, du fait qu'il n'y avait pas de retour de correction pour les productions orales.

En deuxième lieu, il apparaît que les apprenants ont eu recours aux aides fournies pour s'autocorriger plutôt que de demander de l'aide à l'enseignante et/ou aux tutrices. Toutefois, la collaboration entre eux semble avoir augmenté leur autonomisation, comme Nissen (2007) le note dans son article qui porte sur la formation hybride, tant pour la réalisation des tâches que pour le retour de leurs corrections, puisqu'ils semblent être capables d'utiliser les aides en question. Par ailleurs, un écart au niveau du nombre d'aides utilisées apparaît entre les bons apprenants et les plus faibles ; les premiers faisaient des recherches approfondies en ayant recours à plusieurs aides, tandis que les seconds se sont contentés d'un ou deux outils simples. Ceci montre une aisance et une certaine autonomie pour les apprenants de niveau avancé qui, utilisant les aides fournies, progressent de façon assez autonome. Nous ne considérons pas que cet usage soit lié à la maîtrise technologique puisque la plupart des apprenants n'ont pas manifesté des difficultés sur ce plan. Pour pouvoir cependant arriver aux mêmes résultats pour les plus faibles apprenants, il faudrait vérifier, dans une étude ultérieure, quelles aides ils utilisent lors leurs recherches par rapport au niveau de leurs productions et si celles-ci leur permettent de s'autocorriger sans avoir besoin d'effectuer d'autres recherches.

En dernier lieu, il semble qu'un bon lien amical s'établit petit à petit entre les tutrices et les apprenants à travers les interactions en ligne liées à la démarche corrective, malgré leurs rôles à la fois symétriques et asymétriques. Nous remarquons cependant des divergences entre les apprenants et les conclusions d'autres études sur le même dispositif rejoignent les nôtres ; il semblerait que le niveau de proximité dépend des compétences (cf. Dejean-Thircuir *et al.*, 2006b ; Develotte *et al.*, 2007 ; Mangenot *et al.*, 2007), du style (cf. Develotte, 2008) et de la motivation des apprenants ; les plus motivés et surtout les meilleurs ont réussi à créer une bonne relation d'ordre socio-affectif et socio-cognitif. Un facteur important pour l'établissement de la bonne relation socio-affective a été le retour de corrections parce qu'il leur permettait d'échanger des messages de remerciement et d'encouragement. Cette observation rejoint les conclusions de Develotte *et al.* (2004) qui constatent qu'un lien social se crée grâce aux feedback et aux incitations des tuteurs. Toutefois, le manque de réponse de la part des apprenants peu motivés a souvent rompu la communication et a limité le bon lien socio-affectif entre eux. Il serait cependant intéressant d'approfondir l'étude du lien socio-affectif examinant les différents types de

comportement des tutrices par rapport à l'attitude de l'apprenant et d'analyser en fonction de ces interactions si leur comportement évolue ou s'il est stable.

Il est à noter que pendant le premier contact en mode synchrone, à savoir le clavardage, les apprenants sont détendus et une ambiance amicale et conviviale s'est ensuite étendue aux échanges en ligne en mode asynchrone. Ainsi, pensons-nous qu'il serait intéressant dans une future étude de varier les types de correction sur l'axe synchrone et asynchrone tant pour les productions écrites qu'orales afin d'examiner leur efficacité dans le processus d'autocorrection.

Bibliographie

- Abdullah, R. (2011). Types of Web-based Asynchronous Peer Feedback (WAPF) in Developing Writing Skills among Undergraduate Students. *EDUCARE: International Journal for Educational Studies*, 3(2). Récupéré le 25 avril 2012 à <http://www.educare-ijes.com/>
- Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. Dans I. Saleh, D. Lepage & S. Bouyahi, (Dir.), *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur* (pp. 139-159). Vincennes-St Denis : Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII-Vincennes-St Denis. Récupéré le 10 juin 2012 à <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Crinon, J., Marin, B. & Cautela, A. (2008). Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques. Dans J. Durand, B. Habert & B. Laks, (éds.), *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2008* (pp. 459-473). Récupéré le 15 octobre 2011 à http://www.linguistiquefrancaise.org/index.php?option=com_article&access=doi&doi=10.1051/cmlf08095&Itemid=129
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. Dans D. Weil & H. Fugier, (éds.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (pp. 99-124). Strasbourg: Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur.
- Degache, C. & Mangenot, F. (2007). Les échanges exolingues via Internet : nouveau terrain d'exploration en didactique des langues. *Revue de linguistique et de didactique de langues Lidil 36, Échanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures* (pp. 5-22). Grenoble : Ellug. Récupéré le 8 juin 2011 <http://lidil.revues.org/index2373.html>

- Dejean, C. & Mangenot, F. (2006a). Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles. *Les Cahiers de l'Asdifle n°17* (pp. 310-321). Paris : Association de didactique du FLE.
- Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006b). Pairs ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*. Paris : CLE International.
- Demaizière, F. (2007). Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, 10 (1), 5-21. Récupéré le 5 juillet 2011 à <http://alsic.revues.org/index220.html>
- Develotte, C. & Mangenot, F. (2004). Tutorat et communauté dans un Campus numérique non collaboratif. *Distances et savoirs*, 2(2-3), pp. 309-333. Paris : Cned/Lavoisier.
- Develotte, C. & Mangenot, F. (2007). Discontinuités didactiques et langagières au sein d'un dispositif pédagogique en ligne. *Glottopol 10, Regards sur l'internet, dans ses dimensions langagières. Penser les continuités et discontinuités*, pp. 127-144. Récupéré le 15 avril 2012 à http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_10/gpl10_09develotte.pdf
- Develotte, C. & Mangenot, F. (2010a). Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues. *Distances et savoirs, (La distance dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : frein ou levier ?)*, 8(3), 345-359.
- Develotte, C. & Mangenot, F. (2010b). Feed-back correctifs dans des formations de tuteurs de langue en ligne (en synchronie et en asynchronie). *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, septembre 2010. Université de Genève.
- Develotte, C. (2004). L'apprenant autonome et ses professeurs virtuels : comment se personnalise la communication en ligne? *Actes UNTELE 2004*. Compiègne : UTC.
- Develotte, C. (2007). Aspects interculturels de l'enseignement / apprentissage en ligne: le cas du programme franco-australien "Le français en (première) ligne". Dans L. Collès, C. Develotte, G. Geron & F. Tauzer-Sabatelli (éds), *Didactique du FLE et interculturel* (pp. 227-240), Cortil-Wodon, EME & InterCommunications.

- Develotte, C. (2008). Approche de l'autonomie dans un dispositif en ligne : le cas du dispositif "Le français en (première) ligne". *Revue japonaise de didactique du français*, pp. 37-56.
- Díez-Bedmar, M. B. & Pérez-Paredes, P. (2012). The types and effects of peer native speakers' feedback on CMC. *Language Learning & Technology*, 16(1), pp. 62-90. Récupéré le 25 avril 2012 à <http://ilt.msu.edu/issues/february2012/diezbedmarperezparedes.pdf>
- Dippold, D. (2009). Peer Feedback Through Blogs: Student and teacher perceptions in an advanced German class. *ReCALL* 21(1), pp. 18-36.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *English Language Teaching Journal*, 63, 97-107. Récupéré le 20 mai 2012 à <http://eltj.oxfordjournals.org/content/63/2/97>
- Guénette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing*, 16, 40-53. Récupéré le 25 mars 2012 à <http://www.sciencedirect.com/>
- Hyland, K. & Hyland, F. (Eds.) (2006). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. Dans B. Albero (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur* (pp. 241-263) Hermès / Lavoisier. Récupéré le 10 juin 2012 à <http://edutice.archives-ouvertes.fr>
- Mangenot, F. & Phoungsub, M. (2010a). Un dispositif d'aide à la rédaction par incitations et socialisation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(2), 101-119.
- Mangenot, F. & Salam, P.-L. (2010b). Quelles normes langagières dans les échanges pédagogiques en ligne ? Une étude de cas. Dans O. Bertrand & L. Schaffner, *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage* (pp. 53- 72). Palaiseau : Les Editions de l'Ecole polytechnique.
- 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*, 2(1), pp. 57-72. Revue en ligne, Centre for

Language Studies National University of Singapore. Récupéré le 10 juin 2012 à <http://e-flt.nus.edu.sg/>

Mangenot, F. & Zourou, K. (2007). Pratiques tutorales correctives *via* Internet : le cas du français en première ligne. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, 10(1). Récupéré le 25 mai 2011 à <http://alsic.revues.org/index650.html>

Mangenot, F. (1998). Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues, In Chanier (éd.) *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, 1(2). Université de Franche-Comté. Récupéré le 10 juin 2011 à <http://alsic.revues.org./1515>

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

Mangenot, F. (2005). Une formation située de futurs enseignants au multimédia. Dans C. Tardieu & V. Pugibet, *Langues et cultures. Les TIC, enseignement et apprentissage* (pp. 123-133). Paris : CNDP, Dijon, CRDP de Bourgogne.

Mangenot, F. (2008a). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. Dans M. Sidir, G.-L. Baron & E. Bruillard, (éds.), *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux* (Jocair 2008) (pp. 13-26). Paris : Hermès / Lavoisier.

Mangenot, F. (2008b). Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils : le cas des forums. Dans *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 15. Récupéré le 10 avril 2012 à <http://sticf.univ-lemans.fr/>

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

Matthey, M. (2003, 2ème éd.). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne : Lang.

- Nelson, M. M. & Schunn, C. D. (2008). The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 37, 375-401.
- Nissen, E. (2007). « Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? ». *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, 10(1). Récupéré le 15 juin 2012 à <http://alsic.revues.org/617>
- O'Rourke, B. (2005). Form-focused Interaction in Online Tandem Learning. *CALICO Journal*, 22(3), 433-466.
- Phoungsub, M. (2011). Feedback entre pairs lors de tâches d'écriture informatisées. Dans C. Dejean, F. Mangenot & T. Soubrié (dirs.), *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (Epal)*. Grenoble, 24-26 juin 2011. Récupéré le 15 octobre 2011 à http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/actes2011.htm
- Rivens Mompean, A. (2012). Tutorat en ligne – Analyse des pratiques d'interaction et de feedback dans un blogue pour l'apprentissage de l'anglais. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, 15(2). Récupéré le 7 août 2012 à <http://alsic.revues.org/2493>
- Sauro, S. (2009). Computer-mediated corrective feedback and the development of L2 grammar. *Language Learning and Technology*, 13(1), 96-120. Récupéré le 17 août 2012 à <http://ilt.msu.edu/vol13num1/sauro.pdf>
- Van der Pol, J., Van den Berg, B.A.M., Admiraal, W.F. & Simons, P. R. J. (2008). The nature, reception, and use of online peer feedback in higher education. In *Computers Education* 51(4), 1804-1817. Récupéré le 20 mai 2012 à <http://www.journals.elsevier.com/computers-and-education/>
- Volteau, S. & Garcia-Debanc, C. (2008). Gérer les reformulations : un geste professionnel. Influence des objets enseignés sur les types de reformulations. Dans D. Bucheton & O. Dezutter (dirs.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation* (pp. 191-212). Bruxelles : De Boeck.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Ware, P. & O'Dowd, R. (2008). Peer Feedback on Language Form in Telecollaboration. In *Language Learning & Technology*, 12(1), pp. 43-63. Récupéré le 15 octobre 2011 à <http://ilt.msu.edu>
- Ware, P. & Warschauer, M. (2006). Electronic feedback and second language writing. In Hyland, K. & Hyland, F. (eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 105-122). New York: Cambridge University Press.
- Ware, P.D. & Pérez-Cañado, M-L. (2007). Grammar and feedback: Turning to language form in telecollaboration. In R. O'Dowd (ed.), *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Zourou, K. (2009). Corrective feedback in telecollaborative L2 learning settings: reflections on symmetry and interaction. *JALT CALL*, 5 (1), 3-20.
- Zourou, K. (2012). Towards a typology of corrective feedback moves in an asynchronous distance language learning environment. In Wai Meng Chan, Kwee Nyet Chin, Masanori Nagami & Titima Suthiwan (eds.), *Media in Foreign Language Teaching and Learning* (pp. 217-242). Singapore: National University of Singapore.

Table des annexes

<i>Annexe 1 Guide d'entretien semi-directif.....</i>	<i>112</i>
<i>Annexe 2 Guide d'entretien focalisé.....</i>	<i>113</i>
<i>Annexe 3 Transcription des entretiens semi-directifs.....</i>	<i>114</i>
<i>Annexe 4 Entretien focalisé (par clavardage).....</i>	<i>141</i>
<i>Annexe 5 Découpage thématique des entretiens semi-directifs.....</i>	<i>153</i>
<i>Annexe 6 Découpage thématique de l'entretien focalisé.....</i>	<i>162</i>
<i>Annexe 7 Techniques de correction des PÉ par tutrice.....</i>	<i>168</i>

Annexe 1

Guide d'entretien semi-directif

I. Général

1. Penses-tu avoir amélioré tes compétences en français ?
 - Si oui, comment ? *Qu'est-ce qui t'as aidé ?* Si non, pourquoi ?
2. Comment as-tu ressenti la relation avec les tutrices, plutôt comme une relation entre étudiants ou plutôt une relation prof / étudiant ?

II. Outils et types de corrections

3. Les tutrices postaient la correction de tes productions (écrites et orales). Les corrections étaient-elles compréhensibles ? Les points qu'elles t'ont faits remarquer, étaient-ils clairs ?
4. Quel outil de correction as-tu trouvé le plus pratique pour les productions écrites ?
Et pour les productions orales ?
5. Quel type de correction as-tu trouvé le plus pratique ?

III. S'auto-corriger

6. Comment procédais-tu à la correction de tes productions ?
 - *Quels outils utilisais-tu pour trouver la bonne réponse ?*
7. As-tu rencontré des difficultés ? Si oui, comment tu t'en es sorti ?
8. As-tu eu un retour à tes corrections ?
 - Si oui, qu'as-tu fait ? Si non, aurais-tu aimé en avoir ?
9. As-tu des remarques ou propositions au niveau de la correction ?

Annexe 2

Guide d'entretien focalisé

I. Général

1. Pensez-vous que les étudiants aient amélioré leurs compétences en français ?
 - Si oui, comment ? Qu'est-ce qui les a aidés ? Si non, pourquoi ?
2. Comment avez-vous ressenti la relation avec les étudiants ?

II. Outils et techniques de correction

3. Pensez-vous qu'il soit nécessaire de corriger à distance ? Pourquoi ?
4. Est-il possible de corriger tout à distance ?
5. Mettiez-vous beaucoup de temps à corriger ? Combien, en moyenne ?
6. Chacune a adopté différents outils et techniques de correction. Pourriez-vous justifier vos choix ?
7. Quels outils de correction avez-vous trouvés les plus pratiques pour corriger les productions écrites ? Et les productions orales ? Pourquoi ?
8. Quelles techniques/quels types de correction avez-vous trouvés les plus utiles ? Pourquoi ?

III. S'auto-corriger

9. Avez-vous eu des difficultés à corriger leurs productions ? Si oui, lesquelles ? Comment vous vous en êtes sorties ?
10. À votre avis, quel type de correction les aidait à s'auto-corriger ? Pourquoi ?
11. Avez-vous remarqué une mauvaise interprétation de vos corrections ? Qu'en avez-vous fait ?
12. Vous avez eu régulièrement un retour des corrections, non ? Qu'en avez-vous fait ? Pourquoi ?
13. À votre avis, est-il nécessaire de vérifier leurs corrections ? Pourquoi ?
14. Avez-vous des remarques/propositions au niveau de la correction ?
15. *Pour celle d'entre vous qui n'était pas de langue maternelle française* : est-ce que corriger était pour toi plus difficile / plus facile que pour les autres ? As-tu eu parfois un sentiment d'insécurité linguistique ? Si oui, qu'as-tu fait ?

Annexe 3

Transcription des entretiens semi-directifs

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION	
I	intervieweuse
A	apprenant(e) enquêté(e)
..	pause courte
XX	passage très court inaudible ou incompréhensible (quelques mots)
X X X	passage inaudible ou incompréhensible assez remarquable
<i>Mots soulignés</i>	chevauchement
<i>Phrases en italique</i>	traduction du grec

Apprenante 1		
1	I :	Comme tu sais dans le cadre de notre cours.. nous avons travaillé avec les tutrices de l'université Stendhal Grenoble 3.. Est-ce que tu penses avoir amélioré tes compétences en français ?
2	A1 :	Oui bien sûr.. C'était une expérience très intéressante pour moi.. donc j'ai appris beaucoup de choses.. par exemple j'ai amélioré mes fautes à la langue française à la grammaire par exemple les connecteurs de temps et aussi le gérondif le conditionnel qui sont en général très difficiles pour moi.. et aussi avec le chat qu'on a fait avec les tutrices j'ai amélioré de parler par exemple plutôt comme.. les Français pour être un peu plus au courant avec la langue française
3	I :	Parler un peu la <u>langue courante</u>
4	A1 :	<u>Qui</u> c'était beaucoup plus comme des amis
5	I :	Ah très bien.. parlons de ça.. comment est-ce que tu as ressenti la relation avec les tutrices ?
6	A1 :	J'ai senti que je n'avais pas besoin de parler comme avec les profs qui sont (<i>rites</i>) hors de nous.. plutôt comme des amis.. par exemple comme je parle avec A8. avec A6. avec mes amis.. c'était exactement la même chose.. mais en français
7	I :	D'accord.. très bien.. et pour revenir justement à la question de l'amélioration du français.. comment est-ce que tu as réussi cela.. à ton avis ? qu'est-ce qui t'as aidé à améliorer ton français ?
8	A1 :	Euh... je crois que c'était plutôt les tâches qu'on devait faire.. par exemple on avait une tâche qu'on devait utiliser plus de temps ou une combinaison des temps et c'était vraiment essentiel pour moi XX de mélanger les temps.. pas d'utiliser seulement passé composé ou imparfait. C'était XX par exemple plus-que-parfait.. conditionnel passé.. des temps qu'on n'utilise pas beaucoup dans la langue française
9	I :	D'accord ok.. Maintenant.. autre chose.. tu sais toutes les semaines les tutrices postaient la correction de tes productions écrites et quelques fois orales aussi.. Est-ce que les corrections étaient compréhensibles ? ça veut dire les points qu'elles te faisaient remarquer étaient clairs ?
10	A1 :	Euh.. dans la plupart de temps oui.. c'était assez clair.. Il y avait des corrections que personnellement.. je devais lire plusieurs fois pour comprendre quelle était la faute dans cette correction XX mais généralement c'était assez clair.. les corrections des tutrices

11	I :	D'accord.. et quel outil de correction tu as trouvé le plus utile ?
12	A1 :	Euh vous voulez dire..
13	I :	« Outil » disant la réponse qui a été donnée dans le forum.. la réponse en fichier attaché..
14	A1 :	Pour moi c'était la réponse dans le forum
15	I :	Dans le forum.. pour les productions orales et les productions écrites.. pour les deux ? avoir la réponse comment ?
16	A1 :	Euh pas avec.. attachement.. mais écrite directement la réponse au forum
17	I :	Ah toi tu veux dire ?
18	A1 :	Oui
19	I :	Mais la correction ? marquer quelques mots en couleurs etc. ?
20	A1 :	Oui.. c'était plus facile pour moi
21	I :	Dans le forum et pas dans un fichier <i>Word</i> ?
22	A1 :	Oui
23	I :	Pourquoi ?
24	A1 :	Pour moi c'était plus compliqué d'ouvrir trois fenêtres pour corriger (<i>rires</i>) c'était un peu franchissant (<i>frustrant</i> ?)
25	I :	D'accord.. ok et maintenant parlant de ça.. quelle technique de correction est-ce que tu as trouvé la plus pratique ? ça veut dire maintenant je ne me souviens pas exactement ce que T1 et T2 faisaient avec toi.. mais qu'est-ce qui était plus pratique ? la réponse donnée ? te faire remarquer tes fautes ?
26	A1 :	Euh personnellement.. j'ai trouvé plus pratique quand la correction a été faite par les tutrices
27	I :	Ça veut dire ? dans quel sens ?
28	A1 :	par exemple chaque semaine on devait corriger nos fautes nous-mêmes.. mais quand les fautes étaient déjà corrigées par les filles par exemple j'ai écrit un mot et les filles m'on dit que ce n'est pas comme ça.. mais comme ça.. elles me corrigeaient c'était plus facile pour moi de souvenir mes fautes avec ce manière
29	I :	Donc.. la réponse donnée pour toi
30	A1 :	Oui.. parce que le temps que je prends à corriger mes fautes.. j'oublie déjà (<i>rires</i>) alors je préfère de les voir directement
31	I :	D'accord et pour les productions orales ?
32	A1 :	Par exemple dans les productions orales.. c'était plus pratique pour moi de répéter en fait.. Dans ce cas-là c'était oral.. écouter mes fautes et répéter.. C'était... c'était une manière exactement plus logique pour moi de répéter mes fautes
33	I :	C'était T1 ta tutrice.. non ? Comment est-ce que T1 te faisait remarquer tes fautes ?
34	A1 :	C'était pour l'enregistrement que j'ai déjà fait... quand j'avais des fautes.. elle a coupé certaines parties de l'enregistrement et elle m'a dit ce n'est pas comme ça.. c'est comme ça.. et moi j'ai vu exactement mes fautes et j'ai répété après
35	I :	Elle t'a donné les mots correctement prononcés et toi tu as répété après
36	A1 :	Les liaisons entre les mots.. et tout ça

37	I :	D'accord.. et dans le cas où la réponse n'était pas donnée.. parce que ce n'était pas comme ça pour toutes les corrections.. comment est-ce que tu procédais à la correction de tes productions ?
38	A1 :	Par exemple à l'écrit plutôt ?
39	I :	À l'écrit et à l'oral aussi.. on peut commencer par l'écrit
40	A1 :	J'avais des problèmes parce que.. si j'ai écrit un texte comme ça.. cela veut dire que je ne trouve pas certaines fautes parce que je ne sais pas qu'est-ce que c'est la faute dans cette production.. Mais quand j'avais des remarques ou des mots soulignés.. c'était plus facile pour moi « ah.. c'était ça ma faute »
41	I :	C'est exactement ça que je veux savoir.. Qu'est-ce que tu faisais pour te corriger ?
42	A1 :	Pour corriger mes fautes qui ont été déjà marquées ? Pour corriger mes fautes.. j'ai.. plutôt <i>petit robert</i> .. j'ai essayé au moins (<i>rires</i>) trouver la réponse au <i>petit robert</i> et Internet..
43	I :	D'accord.. et c'était ça ? Tu ne faisais pas autre chose ?
44	A1 :	Euh j'utilisais aussi la <i>grammaire de Sorbonne</i> .. mais c'était plutôt avant que j'écrive quelque chose
45	I :	Ok très bien.. Est-ce que tu as rencontré des difficultés ?
46	A1 :	En général ?
47	I :	Des difficultés.. parlant de la correction.. Il y avait des moments où tu voulais corriger tes textes et.. est-ce que tu as trouvé des difficultés ?
48	A1 :	Généralement non parce que vous nous avez déjà aidé à comprendre nos fautes.. par exemple vous avez proposé plusieurs manières de corriger nos fautes.. alors c'était plus facile pour nous de.. corriger nos fautes
49	I :	D'accord.. mais à partir d'un certain moment.. moi je n'étais pas toujours là pour vous aider à vos corrections.. Je vous ai dit : « si vous avez des questions.. vous me les posez.. » C'est-à-dire le moment où vous étiez vraiment seuls.. vous n'avez pas eu de souci ?
50	A1 :	Non.. je pense que les corrections étaient assez claires
51	I :	Ok.. d'accord tu n'as pas eu de problèmes.. très bien.. Est-ce que tu as eu un retour à tes corrections ? ça veut dire tu postais la correction sur <i>moodle</i> .. et après est-ce que tu as eu des réponses à cette correction ?
52	A1 :	Oui toujours il y avait des réponses.. Les filles m'ont dit que c'était un bon travail malgré mes fautes.. elles essayaient toujours de nous encourager de travailler comme ça.. XX parce que c'est ça le but.. d'apprendre.. d'améliorer la langue française
53	I :	Est-ce que tu as eu des réponses en fait que tout était correctement corrigé ?
54	A1 :	Non.. il y a des fois que je ne pouvais pas trouver mes fautes.. il y avait des points que je ne comprenais pas les mots qui étaient soulignés XX elles les corrigeaient
55	I :	Donc.. il y a eu en fait une deuxième correction.. En général.. tu as aimé avoir un retour ?
56	A1 :	Un retour oui mais.. par exemple les filles m'ont dit que... « merci de vos corrections.. c'est bien maintenant.. c'est magnifique »... elles ont corrigé mes fautes
57	I :	Est-ce que tu as des remarques ou des propositions en ce qui concerne la correction ?
58	A1 :	Pour moi.. c'était plus facile de voir mes fautes directement dans l'écrit...de les souligner.. euh après de les voir souligner de voir les mots corrects.. c'était plus facile

		pour moi.. Et à l'oral.. de répéter mes fautes était très utile pour moi.. par exemple j'ai appris que.. utiliser les liaisons correctement.. On a appris en phonétique par exemple qu'on a le « h » aspiré le « h » muet.. et tout ça.. mais de les voir dans la pratique c'est.. c'est tout à fait différent de les apprendre en théorie.. J'ai appris mes fautes concernant la phonétique.. parce que j'ai répété et répété et j'ai appris mes fautes.. mais.. je continue à faire (<i>rires</i>) des bêtises
59	I :	Très bien.. Est-ce que tu as des propositions en général ?
60	A1 :	Je trouve que c'était.. organisé.. le groupe était organisé aussi.. mais j'étais chanceuse de travailler avec mes amis par exemple A2 et A6.
61	I :	C'est vous qui l'a choisi.. non ?
62	A1 :	Oui.. Quand je devais travailler avec les autres filles j'étais un peu.. mécontente.. elles sont de très bonnes filles mais.. ce que je veux dire c'est que.. je travaillais beaucoup et rapidement.. c'est parfois faux.. mais c'est mon manière de travailler comme ça et les filles parfois étaient trop.. « d'accord tout va bien » trop.. cools pour mes projets.. pas trop intéressées pas trop inquiétées.. mais je ne m'ai senti pas bien parce que je savais que je dois finir ces tâches finir ce travail et c'était un peu.. lent lentes.. dans leur travail.. Mais c'était seulement ça
63	I :	Tu n'as pas aimé travailler plusieurs fois avec d'autres personnes ?
64	A1 :	Oui.. mais pas avec tous les personnes.. avec certains personnes... pas tous les personnes
65	I :	Mais je pense que les tutrices vous ont indiqué avec qui vous avez dû travailler ?
66	A1 :	Oui dans la plupart .. en général c'était avec A2 et A6 tout le temps.. On était.. heureux (<i>rires</i>) de travailler ensemble
67	I :	Très bien.. merci.. Je ne sais pas si tu as autre chose à ajouter
68	A1 :	Non.. merci beaucoup.. C'est tout

Apprenant 2

1	I :	Comme tu sais dans le cadre de notre cours que nous avons eu ce semestre nous avons travaillé avec les tutrices de l'université Stendhal Grenoble 3.. Est-ce que tu penses avoir amélioré tes compétences en français ?
2	A2 :	Je pense que oui parce qu'on avait un dialogue avec les tutrices XX je crois que c'était quelque chose qui nous a aidé assez.. on a eu aussi une relation avec la France qu'on ne peut pas avoir sans être en France pour faire le cours.. alors en cherchant des choses pour Grenoble etc. ça nous a donné une image de la France
3	I :	Est-ce que tu as remarqué des compétences particulières que tu as améliorées ou pas ?
4	A2 :	Je ne suis pas sûr si j'ai amélioré quelque chose de précis
5	I :	Ok.. donc.. les tutrices postaient la correction de tes productions.. écrites et orales.. Est-ce qu'à ton avis ces corrections étaient compréhensibles ? Est-ce que les points qu'elles t'ont faits remarquer étaient clairs ?
6	A2 :	Oui.. elles essaient de nous aider.. nous donner des conseils.. si quelque chose était correct.. mais on pourrait le dire autrement qui est plus juste.. elles ont remarqué ça... c'était plutôt pour nous améliorer et pas pour qualifier nos compétences
7	I :	D'accord et quel outil de correction est-ce que tu as trouvé le plus pratique pour les productions écrites par exemple ? « Outil ».. je veux dire quel moyen est-ce que tu as trouvé le plus pratique pour tes corrections ? Il y avait le forum.. la réponse dans le

		forum.. la réponse en fichier attaché
8	A2 :	Je préfère quand on attachait les exercices et les corrections.. parce qu'on trouvait nos fautes en les corrigeant après pour envoyer aux tutrices
9	I :	Et tu as utilisé <i>track changes</i> ?
10	A2 :	Oui
11	I :	Comment est-ce que tu as trouvé ça ?
12	A2 :	Avant je n'utilisais pas.. mais quand vous avez dit que ça existe.. c'est très pratique car on peut remarquer nos fautes clairement et on peut les voir euh et elles peuvent aussi voir nos corrections
13	I :	Et pour les productions orales ?
14	A2 :	Il y avait des corrections ? .. Leurs corrections étaient à l'oral aussi
15	I :	Comment est-ce qu'elles ont fait ? Tu t'en souviens ?
16	A2 :	À l'oral
17	I :	À l'oral mais dans le même fichier ?
18	A2 :	Dans le fichier qu'on a envoyé avec l'enregistrement elles ont répondu en réenregistrant les erreurs
19	I :	Et c'était pratique comme ça ?
20	A2 :	Je pense que oui
21	I :	Et maintenant.. pour être un plus précis.. quel type de correction tu as trouvé le plus utile ou pratique ?
22	A2 :	Écrite ou orale ?
23	I :	Non.. type de correction.. ça veut dire quand elles te faisaient remarquer tes fautes.. quels outils elles ont choisis ? elles faisaient des remarques personnelles.. des remarques collectives ? elles te donnaient la réponse ? elles marquaient avec une autre couleur ?
24	A2 :	Euh.. quelquefois T1 si ma réponse était juste et je pouvais l'écrire différemment elle l'a noté.. elle donnait une autre réponse qui était plus juste.. et d'autres fois quand la réponse était faux.. elle l'a souligné ou elle l'a écrit avec une autre couleur et il fallait chercher la bonne réponse.. Alors euh pour quelques expressions que j'ai utilisées.. elle m'a remarqué que c'est mieux de dire.. de les remplacer avec d'autres expressions.
25	I :	Est-ce que tu l'as trouvé pratique ?
26	A2 :	Oui.. parce que j'ai.. tendance d'utiliser quelques expressions qui peuvent être faux et elle les a remarquées
27	I :	Comment est-ce que tu procédais à la correction de tes productions ? Une fois que tu recevais le fichier d'A. corrigé avec les remarques.. qu'est-ce que tu faisais pour te corriger ?
28	A2 :	Je lisais encore une fois les choses que j'ai écrit et.. si je trouvais quelque chose faux.. euh je cherchais dans <i>le petit robert</i> pour le vocabulaire.. euh et j'ai essayé de trouver mes fautes
29	I :	Est-ce que tu as rencontré des difficultés ?
30	A2 :	Après <i>petit robert</i> ?

31	I :	Oui
32	A2 :	Non je crois qu'avec <i>petit robert</i> .. c'est facile
33	I :	Donc.. tu trouvais tes réponses dans <i>le petit robert</i> .. Tu utilisais d'autres outils ou seulement <i>petit robert</i> ?
34	A2 :	Quelquefois j'utilisais.. <i>bon patron</i> (<i>rires</i>) mais comme ce n'est pas très pratique.. je ne le conseille pas.. J'essayais de trouver quelques expressions dans <i>bon patron</i> .. mais comme il ne trouve presque rien.. je conseillais mes collègues ou vous
35	I :	Très bien. Donc.. maintenant pour les corrections.. Tu envoyais des textes à A. elle t'envoyait la correction.. tu corrigeais et tu renvoyais à T1.. Est-ce que tu avais un retour à tes corrections ?
36	A2 :	À mes collègues oui.. mais je n'ai pas remarqué quelque chose.. Elle n'a pas envoyé pour une deuxième fois mes corrections et j'espère que c'est.. que j'ai fait toutes les corrections qu'il fallait et j'espère que pour ça qu'elle n'a pas envoyé quelque chose
37	I :	Est-ce que tu aurais aimé avoir une deuxième correction ?
38	A2 :	Oui.. si j'avais encore des fautes oui.. mais j'espère qu'il n'y a pas de fautes avec ma première correction
39	I :	Ok.. très bien.. Est-ce que tu as des remarques ou propositions au niveau de la correction ?
40	A2 :	Oui.. une fois elle m'a proposé quelque chose et j'ai trouvé quelque chose qui était comme le contraire ou un autre cas dans <i>le petit robert</i> et je l'ai remarqué.. je l'ai écrit dans mon exercice et j'ai dit « selon <i>petit robert</i> ça ici etc. » et je ne me souviens pas si elle a commenté ou quelque chose comme ça.. si elle a répondu.. Alors.. si je crois qu'une partie de mon exercice était juste.. même elle a... trouvé que c'est faux.. je le remarquais aussi
41	I :	Est-ce que tu as des propositions ?
42	A2 :	Non

Apprenante 3

		<i>Beaucoup de passages incompréhensibles à cause de la mauvaise qualité de l'enregistrement (trop de bruit)</i>
1	I :	Dans le cadre de notre cours nous avons travaillé avec les tutrices de l'université Stendhal Grenoble 3.. Est-ce que tu penses avoir amélioré tes compétences en français ?
2	A3 :	Je pense que oui X X X les tutrices étaient gentilles.. c'était bien X X X X X X
3	I :	Comment est-ce que tu as ressenti la relation avec les tutrices ?
4	A3 :	Je pense que bien parce qu'il y avait une connexion avec les tutrices X X X
5	I :	Donc pour toi c'était une relation entre étudiants ou plutôt une relation prof / étudiant ?
6	A3 :	Je pense prof / étudiant
7	I :	Ok alors les tutrices postaient la correction de tes productions.. Est-ce que ces corrections étaient compréhensibles ?

8	A3 :	Très compréhensibles parce qu'il y avait X X X il y avait beaucoup de corrections X X X
		X X X

Apprenante 4

Les passages en italique sont traduits du grec

1	I :	Dans le cadre de notre cours nous avons travaillé avec les tutrices de l'université Stendhal Grenoble 3.. Est-ce que tu penses avoir amélioré tes compétences en français ?
2	A4 :	Oui X X X
3	I :	Comment est-ce que tu as ressenti ta relation avec les tutrices ?
4	A4 :	<i>Il s'agissait des relations formelles.. même si quand elles aimaient quelque chose que je faisais elles me disaient « bravo ! » et j'étais contente</i> X X X
5	I :	Est-ce qu'en général tu l'as vue comme une relation entre étudiants ou plutôt comme une relation prof / étudiant ?
6	A4 :	<i>Au début.. c'était une relation prof / étudiant et après entre étudiants</i>
7	I :	Ok bien.. Comme tu sais les tutrices postaient la correction de tes productions écrites et orales sur <i>moodle</i> .. Est-ce que ces corrections étaient compréhensibles ?
8	A4 :	Oui.. oui.. très compréhensibles
9	I :	Est-ce tu te souviens exactement comment elles te faisaient remarquer tes fautes ?
10	A4 :	Euh.. avec du rouge.. du jaune..
11	I :	Des mots marqués avec des couleurs différentes
12	A4 :	Oui
13	I :	D'accord.. Et quels outils de correction est-ce qu'elles utilisaient ? ça veut dire elles donnaient la réponse dans le forum.. en fichier attaché..
14	A4 :	<i>Dans le texte envoyé si la réponse était donnée dans le forum.. elles répondaient dans le forum et si la réponse était en fichier attaché.. elles répondaient dans celui-ci</i>
15	I :	Est-ce que tu te souviens exactement les types de correction qu'elles ont utilisés ? ça veut dire tu m'as dit qu'il y avait les <i>track changes</i> .. les couleurs.. les différentes couleurs.. est-ce qu'il y avait d'autres types ? Est-ce qu'elles faisaient des remarques.. des remarques collectives ou individuelles ?
16	A4 :	<i>Chaque fois il y avait des remarques du style « tu as bien écrit cela.. mais cela tu dois le corriger ».. Leurs corrections étaient très bien faites.. on les comprenait..</i>
17	I :	Est-ce qu'il y avait des fois la réponse donnée ? ou elles te faisaient toujours remarquer tes fautes ?
18	A4 :	<i>Non.. mais quelquefois elles me mettaient entre parenthèses « tu sais.. cela il faut le dire comme ça » ou par exemple d'autres fois quand je voulais dire quelque chose.. je l'écrivais exactement comme je le pensais en grec.. donc elles me disaient « tu sais.. cela.. on le dit pas comme ça en français.. mais comme ça » et elles m'écrivaient la réponse</i>
19	I :	D'accord.. de tout cela.. de tous ces outils.. de tous ces types de correction.. lequel est-ce que tu as trouvé le plus pratique ?

20	A4 :	<i>Euh.. tout .. euh.. X X X</i>
21	I :	Ok très bien.. Et comment est-ce que tu procédais à la correction de tes productions ? Qu'est-ce que tu faisais pour corriger ce qu'elles te faisaient remarquer ?
22	A4 :	<i>Quand il y avait quelque chose que je connaissais déjà.. je ne le regardais pas dans le dictionnaire (rires) Si je ne savais pas.. euh.. je n'ai pas utilisé de dictionnaire... Le reste concernait les temps conjugués.. par exemple je mettais futur proche au lieu de futur simple X X X</i>
23	I :	Est-ce que tu as rencontré des difficultés pour corriger tes textes ?
24	A4 :	<i>Quelquefois je ne comprenais pas quel était le problème.. quelle était ma faute et je demandais une clarification.. Mais une fois que celui-ci était clarifié.. je le comprenais..</i>
25	I :	Ok.. donc tu as eu un retour à tes corrections ?
26	A4 :	Oui
27	I :	Est-ce que tu as des remarques ou des propositions au niveau de la correction ?
28	A4 :	Non (<i>rires</i>)

Apprenante 5

1	I :	Dans le cadre de notre cours.. nous avons travaillé avec les tutrices de l'université Stendhal Grenoble 3.. Est-ce que tu penses avoir amélioré tes compétences en français ?
2	A5 :	Je pense que j'ai amélioré mes compétences en français parce que c'était une nouvelle possibilité de regarder nos fautes et aussi XX qu'elles nous ont corrigés c'est très important.. d'avoir quelqu'un de nous corriger.. on a fait des choses sur tous les domaines.. l'environnement XX la cuisine.. on a appris aussi beaucoup de choses X X X on a connu la culture de la France X X X
3	I :	Ok très bien.. et comment est-ce que tu as ressenti la relation avec les tutrices ?
4	A5 :	Elles étaient très jeunes aussi et c'était très amicale.. avec nous on pouvait communiquer comme nos amis aussi X X X
5	I :	Pour toi c'était plutôt une relation entre étudiants ou plutôt une relation prof / étudiant ?
6	A5 :	Au début c'était une relation étudiant professeur mais après quand.. beaucoup de tâches après le chat j'ai ressenti une relation entre étudiants
7	I :	Bien.. et comme tu sais les tutrices postaient la correction de tes productions sur <i>moodle</i> .. Est-ce que ces corrections étaient compréhensibles ?
8	A5 :	Les corrections ?
9	I :	Oui ça veut dire les points qu'elles t'ont faits remarquer ils étaient clairs ?
10	A5 :	Oui euh elles ont remarqué nos fautes et après on envoyait nos corrections et X X X
11	I :	Est-ce que tu te souviens maintenant quels outils elles utilisaient pour t'envoyer la correction ? ça veut dire est-ce qu'elles donnaient plutôt la réponse dans le corps du forum ou c'était plutôt en fichier attaché ?
12	A5 :	XX
13	I :	Je veux savoir comment elles t'envoyaient les corrections.. est-ce qu'elles te les envoyaient dans le forum.. ça veut dire dans le corps du forum directement ou c'était

		une réponse dans le forum avec un fichier attaché ?
14	A5 :	Je pense que la plupart des fois c'était dans le forum et quelques fois en fichier attaché
15	I :	Mais il y avait des fois où il y avait une réponse en fichier attaché avec <i>track changes</i> ?
16	A5 :	Oui.. c'était très important.. oui parce qu'on regardait la correction X X X
17	I :	Alors tu as trouvé que le fichier attaché avec <i>track changes</i> était plus utile comme ça ?
18	A5 :	Oui
19	I :	Et pour les productions orales ? Tu t'en souviens ?
20	A5 :	C'était en groupe et alors comme c'est A7 qui a envoyé l'enregistrement.. c'est A7 qui a reçu la correction
21	I :	Oui mais <u>vous pouvez aussi</u>
22	A5 :	<u>Oui</u> XX aussi la correction
23	I :	Quel type de correction tu as trouvé le plus pratique ? Par exemple plusieurs fois il y avait des remarques ou des suggestions collectives et personnelles.. d'autres fois il y avait des mots marqués en couleurs.. il y avait la réponse donnée.. quel type est-ce que tu as trouvé le plus pratique ?
24	A5 :	Je pense la réponse donnée
25	I :	Pourquoi ?
26	A5 :	Parce que nous avons la réponse correcte sans chercher la réponse.. j'aime regarder directement
27	I :	Et pourquoi tu aimes ça ?
28	A5 :	Parce que c'est plus pratique
29	I :	Mais la plupart des fois les tutrices te faisaient remarquer les fautes..
30	A5 :	Oui
31	I :	Et comment est-ce que tu procédais à la correction ?
32	A5 :	Euh qu'est-ce que ça veut dire ?
33	I :	Ça veut dire pour corriger tes fautes.. qu'est-ce que tu faisais pour trouver la bonne réponse ?
34	A5 :	Regarder la grammaire quelquefois.. <i>le petit robert</i> si je ne connais pas le vocabulaire et si je voulais plus d'explications je regardais sur Internet
35	I :	Ok très bien.. est-ce que tu as rencontré des difficultés pour trouver la réponse?
36	A5 :	Non
37	I :	Ok alors.. tout d'abord elles t'envoyaient la correction tu renvoyais la correction par la suite.. est-ce que tu as eu une réponse à cette correction que tu envoyais ?
38	A5 :	Non
39	I :	Est-ce que tu aurais aimé en avoir ?
40	A5 :	Euh.. non
41	I :	Est-ce que tu as des remarques au niveau de la correction ?
42	A5 :	X X X très utile X X X pour les faire.. les corrections que les tutrices envoyaient et

		nous.. on les corrigeait et après on les renvoyait
43	I :	Mais tout à l'heure tu m'as dit que c'était plus pratique d'avoir la réponse donnée
44	A5 :	Pour moi.. pour les autres peut-être c'est plus pratique ça
45	I :	D'accord.. est-ce que tu as d'autres propositions pour la correction ?
46	A5 :	Les tâches étaient quelques fois très.. euh le travail dans les tâches.. euh on a eu besoin beaucoup de temps pour les faire.. et c'était.. par exemple dans la tâche de culture.. de la capitale de culture européenne ce vidéo.. ce vidéo qu'on devrait faire.. on a mis beaucoup de temps pour le faire X X X

Apprenante 6

1	I :	Dans le cadre de notre cours.. nous avons travaillé avec les tutrices de l'université Stendhal de Grenoble.. Est-ce que tu penses avoir amélioré tes compétences en français ?
2	A6 :	Oui parce qu'il y avait beaucoup des enregistrements X X X aussi on a fait beaucoup de choses beaucoup de sujets on a fait beaucoup des exercices de différents sujets alors je pense que oui
3	I :	Est-ce que tu sais plus précisément ce que tu as amélioré ?
4	A6 :	Les connaissances sur XX les capitales européennes X X X
5	I :	Comment est-ce que tu as ressenti la relation avec les tutrices ?
6	A6 :	Très bien X X X elles étaient gentilles X X X
7	I :	Est-ce que tu as vu cette relation entre étudiants ou plutôt une relation prof / étudiant ?
8	A6 :	Tous les deux X X X
9	I :	Passons maintenant à la correction.. les tutrices postaient tes corrections sur <i>moodle</i> .. est-ce que ces corrections étaient compréhensibles ?
10	A6 :	Oui très compréhensibles
11	I :	Est-ce que tu te souviens de quels outils elles utilisaient pour te montrer en fait tes fautes
12	A6 :	Les corrections XX dans le forum
13	I :	Toujours leurs corrections étaient dans le forum ?
14	A6 :	Et en plus dans les exercices.. par exemple pour les enregistrements elles enregistraient encore une fois les fautes et elles disaient « voilà c'est votre faute » et tout ça
15	I :	Mais en principe c'était dans un document <i>Word</i>
16	A6 :	Oui.. plusieurs fois oui
17	I :	Tu te souviens si elles utilisaient <i>track changes</i> ou elles les marquaient en couleurs ?
18	A6 :	Oui et quelques fois entre parenthèses
19	I :	Des commentaires peut-être ?
20	A6 :	Oui des remarques aussi
21	I :	Quel outil est-ce que tu as trouvé le plus pratique ?
22	A6 :	Moi je préférais beaucoup <i>track changes</i> il était plus facile euh.. ça

23	I :	Et pour l'oral ?
24	A6 :	D'enregistrer et d'écouter directement avec eux.. c'était plus facile d'enregistrer les fautes et les écouter correcter (<i>correctement</i> ?) XX
25	I :	Et pour être un peu plus précis sur les types de correction.. quand elles te faisaient des remarques est-ce que ces remarques étaient collectives ou personnelles ?
26	A6 :	Quelquefois personnelles quelquefois collectives X X X
27	I :	D'autres types de correction tu t'en souviens ? Peut-être explication dans le document ?
28	A6 :	Oui euh X X X
29	I :	Elles les marquaient en couleurs aussi ?
30	A6 :	Oui X X X
31	I :	Alors quel type de correction était le plus pratique ?
32	A6 :	En couleurs pour bien comprendre quelle était la faute et quelques fois les explications parce que personnellement je ne pouvais pas compris quelle était ma faute
33	I :	D'accord.. Quand tu recevais les corrections de leur part comment est-ce que tu procédais à la correction ?
34	A6 :	Premièrement j'ai lu une fois le texte et après sur l'ordinateur quelques fois.. sur Internet je cherchais la correction.. chercher la réponse
35	I :	Est-ce que tu as eu des difficultés à trouver la bonne réponse ?
36	A6 :	Non
37	I :	Très bien
38	A6 :	Et c'était quelques fois que je devais chercher des mots dans <i>petit robert</i> euh après avoir envoyé le texte XX il y avait quelques erreurs et quelques fautes
39	I :	Ah d'accord.. (<i>rires</i>) ça veut dire que des fois comme tu viens de dire que tu envoyais tes corrections et tu as eu un retour.. et qu'est-ce que tu faisais dans ce cas-là ?
40	A6 :	J'essayais de trouver la faute et de comprendre ce que j'avais écrit
41	I :	Ok.. Est-ce que tu as des remarques au niveau de la correction ?
42	A6 :	Non tout était bien
43	I :	Des propositions peut-être ?
44	A6 :	Non

Apprenante 7

1	I :	Comme tu sais dans le cadre de notre cours.. nous avons travaillé avec les tutrices de l'université Stendhal Grenoble 3.. Est-ce que tu penses avoir amélioré tes compétences en français ?
2	A7 :	Je pense que ce contact qu'on avait avec l'université de Grenoble.. euh a amélioré la langue française.. a perfectionné aussi XX je pense que c'était une façon.. de perfectionner euh cette langue
3	I :	Et qu'est-ce qui t'as aidé ?

4	A7 :	Premièrement on a appris beaucoup de choses en ce qui concerne la culture française.. euh les intérêts de jeunes de notre âge.. le XX en France euh.. le comportement des peuples européens.. avec les institutrices...
5	I :	Les tutrices
6	A7 :	...Avec les tutrices on pouvait échanger des idées des opinions sur certains sujets surtout quand on a fait le chat avec elles.. et je pense que euh.. j'ai apprécié le fait qu'on corrigeait nous-mêmes nos fautes car on pouvait faire une petite recherche avant de trouver la meilleure solution alors tout ça nous ont donné beaucoup de force pour continuer
7	I :	Mmm très bien.. comment est-ce que tu as ressenti la relation avec les tutrices ?
8	A7 :	On a eu une relation très amicale.. euh on parlait de la ciné XX
9	I :	Alors plutôt une relation entre étudiants ?
10	A7 :	Oui
11	I :	Ou une relation prof / étudiant ?
12	A7 :	Non je pense que c'était une relation.. des étudiants mais d'autres étudiants
13	I :	Très bien.. En ce qui concerne les corrections.. tu sais que les tutrices postaient la correction de tes textes sur <i>moodle</i> .. Est-ce que tu as trouvé ces corrections compréhensibles ?
14	A7 :	Oui quelquefois si on n'a pas compris quelque chose on pouvait également demander les institutrices.. les tutrices.. pour corriger nos fautes euh je pense que je comprenais bien mes fautes.. améliorer ce qu'on apprenait
15	I :	Tu as dit que tu demandais aux tutrices.. comment est-ce que tu faisais ça ?
16	A7 :	On pouvait envoyer un e-mail et demander ce qu'il fallait faire dans les exercices XX pour refaire les exercices..
17	I :	Tu as dis que tu envoyais des mails.. tu voulais peut-être dire des messages ?
18	A7 :	Des messages
19	I :	Pas de mails personnels ?
20	A7 :	Non des messages
21	I :	D'accord.. en fait les tutrices ont utilisé plusieurs outils pour vous envoyer la correction.. est-ce que tu te souviens de quelques uns qu'elles ont utilisé ?
22	A7 :	Sur le programme de <i>Word</i> ..
23	I :	Avec <i>track changes</i> ?
24	A7 :	Oui.. elles corrigeaient nos fautes..
25	I :	Il y avait d'autres outils ou seulement les fichiers attachés des documents <i>Word</i> .. est-ce qu'elles t'envoyaient aussi la réponse dans le forum ?
26	A7 :	Oui plusieurs fois elles ont répondu dans le forum
27	I :	Et lequel est-ce que tu as trouvé le plus utile.. le plus pratique ?
28	A7 :	Le plus facile était d'envoyer la solution dans le forum.. euh je pense qu'elles devaient travailler XX dans <i>Word</i> pour pouvoir corriger nos fautes euh en ayant en même temps les fautes qu'on avait fait.. on avait la solution et nos fautes.. on pouvait comparer tous les deux

29	I :	D'accord et comment est-ce qu'elles te faisaient remarquer tes fautes ? Tu t'en souviens ? Elles les marquaient en couleurs ?
30	A7 :	En couleur rouge les fautes et on pouvait corriger.. à côté
31	I :	Est-ce qu'elles envoyaient des remarques personnelles ou des remarques collectives?
32	A7 :	Parfois collectives mais plutôt personnelles.. faisant attention à ce temps par exemple à ce mot..
33	I :	Est-ce qu'il y avait aussi des explications ?
34	A7 :	Oui par exemple pour les mots « que ce mot-ci XX mettre ça » et elles nous demandaient de trouver la meilleure
35	I :	Et de tous ces types de correction.. lequel est-ce que tu as trouvé le plus pratique ?
36	A7 :	Euh je pense d'avoir d'une part.. l'exercice que j'ai fait pour voir mes fautes et aussi à côté d'avoir.. la nouvelle solution par exemple la nouvelle mot pour pouvoir comparer tous les deux XX
37	I :	Mais tu veux dire avoir déjà la réponse donnée de la part des tutrices ?
38	A7 :	Non c'est moi qui donnais réponse
39	I :	Et comment est-ce qu'elles te faisaient remarques les fautes ? En couleurs ou ? Qu'est-ce que tu trouves plus pratique ?
40	A7 :	Euh d'avoir une autre couleur
41	I :	Ok.. et comment est-ce que tu procédais à la correction de tes textes ?
42	A7 :	S'il y avait quelque chose à corriger par exemple s'il y avait un problème avec les temps j'ai vu d'autres temps pour cet exercice.. avec les mots dans <i>le petit robert</i> .. le dictionnaire.. pour voir la signification des mots
43	I :	Tu dis que tu faisais des recherches mais où ?
44	A7 :	Sur le temps par exemple quand je dois utiliser ce temps ou l'autre
45	I :	Mais où est-ce que tu cherchais exactement ?
46	A7 :	J'utilisais le livre de la grammaire.. pour les mots <i>le petit robert</i> ou aussi <i>google</i> où on pouvait chercher
47	I :	Est-ce que tu as rencontré des difficultés pour corriger tes textes ?
48	A7 :	Non je pouvais également appeler les tutrices pour m'aider mais il était facile pour moi
49	I :	Comment est-ce que tu faisais exactement ?
50	A7 :	J'envoyais un message par <i>moodle</i> et elles m'ont répondu
51	I :	Mais est-ce que tu posais ta question en envoyant déjà la correction ou c'était à part ?
52	A7 :	Non j'envoyais ma correction et je leur écris que « je ne suis pas sûre pour ce mot.. vous pouvez m'aider de trouver la réponse »
53	I :	Est-ce que tu as eu des réponses à ces questions ?
54	A7 :	Oui
55	I :	Et qu'est-ce que tu faisais dans ce cas-là ?
56	A7 :	Elles m'ont envoyé la.. j'ai écrit ce que je pensais et elles m'ont envoyé que X X X pour trouver la solution

57	I :	Ok.. est-ce que tu as des remarques particulières en ce qui concerne la correction ?
58	A7 :	J'ai apprécié le fait qu'on pouvait corriger nos fautes.. parfois c'est difficile mais avec les tutrices.. il était.. c'est passé bien
59	I :	Est-ce que tu as des propositions peut-être pour la correction ?
60	A7 :	Non je pense qu'on utilise tous les XX
61	I :	D'accord.. Je vais revenir en fait à la question des corrections parce que je voudrais savoir.. comment est-ce que tu as trouvé la correction à l'oral ? Quel outil de correction est-ce que tu as trouvé le plus utile et quel type de correction est-ce que tu as trouvé le plus pratique ?
62	A7 :	En ce qui concerne l'enregistrement.. on avait plutôt des remarques collectives.. par exemple le « e » fermé.. ouvert.. comment il faut prononcer et on n'avait pas de remarques individuelles.. je pense qu'il était mieux d'avoir des réponses individuelles pour voir mes fautes XX
63	I :	Tu aurais préféré avoir des remarques individuelles ?
64	A7 :	Oui
65	I :	Et ces remarques là ont été faites à l'écrit ou à l'oral ?
66	A7 :	A l'écrit

Apprenant 8

1	I :	Dans le cadre de notre cours.. nous avons travaillé avec les tutrices.. Est-ce que tu penses avoir amélioré tes compétences en français ?
2	A8 :	Je pense que oui
3	I :	Pourquoi ? Comment à ton avis tu as amélioré tes compétences ?
4	A8 :	Euh.. j'ai appris beaucoup de choses.. généralement X X X des choses qui ont à faire avec la culture française.. je pense X X X.. euh c'était quelque chose de particulier de parler avec des Français..
5	I :	Et comment est-ce que tu as ressenti la relation avec les tutrices ? Plutôt comme une relation entre étudiants ou une relation prof / étudiant ?
6	A8 :	Je pense que c'était plutôt une relation entre étudiants
7	I :	Les tutrices pour chaque tâche postaient la correction de tes productions.. Est-ce que tu trouvais ces corrections compréhensibles ?
8	A8 :	Oui.. c'était trop clair.. nous avions deux versions de corrections.. une version où il fallait que nous.. on trouve nos fautes et.. les corriger et aussi la version où les tutrices nous donnaient la réponse.. X X X elles ont marqué qu'il y avait quelque chose qui n'y allait pas.. qui n'était pas bien et nous on cherchait dans <i>le petit robert</i> ou sur Internet pour trouver la bonne réponse
9	I :	D'accord.. est-ce qu'il y avait aussi d'autres types de correction ? à part la réponse donnée comme tu m'as dit et le premier.. comment est-ce qu'elles marquaient ça ? en couleurs ?
10	A8 :	Oui c'était comme ça et.. elles les mettaient en couleur rouge
11	I :	Est-ce qu'il y avait d'autres types de correction ? à part ces deux types
12	A8 :	X X X

13	I :	Est-ce qu'il y avait des remarques individuelles ou collectives ?
14	A8 :	Ça dépend.. si c'était un travail en groupe c'était une réponse collective.. autrement c'était individuel
15	I :	D'accord.. et quel type de correction est-ce que tu as trouvé le plus pratique ?
16	A8 :	Tous les deux
17	I :	Tous les deux.. et le plus utile?
18	A8 :	Je pense que X X X c'est moi qui faisait la correction et donc c'est plus pratique d'être apprécié X X X
19	I :	Mmm.. et maintenant en ce qui concerne les outils.. quels outils est-ce qu'elles utilisaient pour vous envoyer la correction ? elles vous donnaient la réponse dans le forum.. ou en fichier attaché..
20	A8 :	Pour moi c'étaient des fichiers joints pour m'envoyer les corrections X X X ou bien le forum
21	I :	Et qu'est-ce qui était plus pratique ?
22	A8 :	Je pense que le fichier joint.. parce que dans ce cas-là elles avaient la possibilité de marquer quelle était exactement la faute.. et je pense que c'était plus pratique.. aussi bien pour les tutrices que pour nous aussi
23	I :	Et comment est-ce que tu faisais tes corrections ?
24	A8 :	On a utilisé <i>le petit robert</i> .. on a utilisé le forum pour trouver des informations concernant les sites proposés et aussi une fois on a utilisé le XX et aussi le <i>bon patron</i>
25	I :	Est-ce que tu as rencontré des difficultés ?
26	A8 :	Ça dépend.. des difficultés sur Internet ?
27	I :	Non des difficultés pour corriger tes productions ?
28	A8 :	Je pense pas que j'ai trouvé des difficultés particulières.. il y a une fois où je ne pouvais pas comprendre pourquoi les tutrices m'ont souligné cette phrase là.. cet article là..
29	I :	Et qu'est-ce que tu as fait dans ce cas-là ?
30	A8 :	J'ai passé la phrase dans <i>bon patron</i> .. j'ai cherché dans <i>le petit robert</i> .. j'ai XX
31	I :	Et tu as trouvé la bonne réponse ?
32	A8 :	Oui
33	I :	D'accord.. alors.. quand tu renvoyais tes corrections aux tutrices.. est-ce que tu as eu une réponse à ça ?
34	A8 :	Oui
35	I :	Et qu'est-ce que tu as fait dans ce cas-là?
36	A8 :	J'ai essayé de me XX
37	I :	Il n'y avait plus de fautes dans tes corrections ?
38	A8 :	Je pense que oui
39	I :	Ok.. Est-ce que tu as des remarques au niveau de la correction?
40	A8 :	Qu'est-ce que vous voulez dire ?
41	I :	Si tu as des remarques de la procédure de correction

42	A8 :	C'est la première fois où j'ai travaillé avec XX des commentaires en général.. je l'ai trouvé très utile et très.. c'était une façon de correction plus.. XX
43	I :	D'accord.. pourquoi ?
44	A8 :	Parce que c'était plus pratique de voir.. ce qu'il y avait à côté de la page.. la marge ? dans la marge XX une correction rouge qui n'a rien d'autre.. donc je pense que ça aidait beaucoup à réaliser la faute
45	I :	Réaliser la faute ou la correction ?
46	A8 :	Tous les deux
47	I :	D'accord.. est-ce que tu as des propositions au niveau de la correction ?
48	A8 :	La correction.. Beh il y a une chose que j'ai déjà dit aux tutrices X X X si les tutrices faisaient la correction à l'oral c'est-à-dire d'enregistrer leurs voix et de dire « cher A8 ton travail était bon mais tu as fait cette faute c'est bien de X X X »
49	I :	Toi tu aimerais écouter leurs remarques au lieu de les voir écrites ?
48	A8 :	Oui

Apprenante 9

1	I :	Dans le cadre de notre cours.. nous avons travaillé avec les tutrices de l'université Stendhal Grenoble 3.
2	A9 :	Oui
3	I :	Est-ce que tu penses avoir amélioré tes compétences en français ?
4	A9 :	Oui.. je pense parce que les tutrices.. euh.. aide-moi pour les tâches..
5	I :	Et comment est-ce qu'elles t'aidaient ?
6	A9 :	Euh.. elles indiquent mon faute euh je correcte.. euh les exercices
7	I :	D'accord.. et comment est-ce que tu as ressenti la relation avec les tutrices ?
8	A9 :	Amicale
9	I :	C'était plutôt une relation entre étudiants ou prof / étudiant ?
10	A9 :	Je pense les deux parce qu'elles euh aident-moi pour travailler et aussi les tutrices.. sont amies
11	I :	Comme tu sais.. les tutrices postaient la correction de tes productions sur moodle.. Est-ce que ces corrections étaient compréhensibles ?
12	A9 :	Oui.. très faciles
13	I :	Très faciles.. même.. Tu as travaillé dans le groupe B.. non ?
14	A9 :	Oui
15	I :	Donc.. je crois que tu envoyais quelque chose et les tutrices te renvoyaient ton travail.. Quels outils est-ce qu'elles utilisaient pour renvoyer ton travail ?
16	A9 :	Le micro euh.. toutes les tâches sont différents.. la cuisine euh XX.. on cherchait des informations.. il y a beaucoup de choses
17	I :	Est-ce qu'elles envoyaient la correction sur le forum ou est-ce qu'elles envoyaient la réponse avec un fichier attaché ?
18	A9 :	Réponse

19	I :	Dans le forum ?
20	A9 :	Oui
21	I :	Jamais en fichier attaché ? avec <i>Word</i> ?
22	A9 :	Ah.. les deux
23	I :	Les deux ? Lequel est-ce que tu as trouvé le plus pratique ?
24	A9 :	Le plus pratique ? Pour moi c'est la même chose
25	I :	D'accord.. Pour la correction de tes travaux.. il y avait plusieurs types de correction.. Tu te souviens de quels outils les tutrices utilisaient ?
26	A9 :	<i>Word</i> euh.. avec <i>track changes</i>
27	I :	Est-ce qu'elles te faisaient des remarques individuelles ou collectives ?
28	A9 :	Individuelles.. mais il y avait des tâches avec groupe euh
29	I :	Donc il y avait également collectives
30	A9 :	Oui
31	I :	Est-ce qu'il y avait des explications dans les documents ?
32	A9 :	Oui.. il y a des explications pour les faux..
33	I :	Et les fautes.. elles te les faisaient remarquer comment ?
34	A9 :	Comme euh il y a une couleur rouge
35	I :	Quelle type de correction alors est-ce que tu as trouvé le plus pratique ?
36	A9 :	<i>Word</i>
37	I :	Avec <i>track changes</i> ?
38	A9 :	Avec <i>track changes</i>
39	I :	Et ça c'est pour l'écrit.. et pour l'oral ?
40	A9 :	Pour l'oral.. euh il a écrit quelque chose pour le groupe.. il n'a dit quelque chose pour les faux ou..XX
41	I :	Mmm.. Et toi.. comment est-ce que tu procédais à la correction de tes productions ?
42	A9 :	Utilise euh.. <i>bon patron</i>
43	I :	Mmm.. c'est tout ? Seulement le <i>bon patron</i> ?
44	A9 :	euh <i>bon patron</i> et .. <i>Word</i> aussi
45	I :	Est-ce que tu as rencontré des difficultés ?
46	A9 :	Non.. c'est facile
47	I :	Ok.. et après avoir envoyé tes corrections aux tutrices.. est-ce qu'elles répondaient à tes corrections ? est-ce que tu recevais une réponse de tes corrections ?
48	A9 :	Oui.. comme « merci pour les corrections » etc.
49	I :	D'accord.. Est-ce que des fois tu as un retour à tes corrections.. ça veut dire est-ce que tu as une nouvelle <u>correction</u> ?
50	A9 :	<u>Non</u> .. non parce que c'est comme ça les corrections
51	I :	Est-ce que tu as eu des réponses que tout était correct ?

52	A9 :	Ah.. oui
53	I :	Est-ce que tu as des remarques au niveau de la correction ?
54	A9 :	Non.. les corrections étaient faciles et .. bons
55	I :	Et des propositions ?
56	A9 :	Je pense pour les tâches.. il y a beaucoup de tâches.. c'est ça

Apprenante 10

1	I :	Dans le cadre de notre cours nous avons travaillé avec les tutrices de l'université Stendhal Grenoble 3.. Est-ce que tu penses avoir amélioré tes compétences en français ?
2	A10 :	Oui.. je pense oui.. euh XX beaucoup.. euh beaucoup beaucoup de choses.. différents choses.. c'est intéressant
3	I :	Et qu'est-ce qui t'as aidé à améliorer tes compétences ?
4	A10 :	La correction qu'elles me donnent.. euh.. la correction je pense est très utile
5	I :	Tu prenais en considération les corrections
6	A10 :	Oui
7	I :	Et tu faisais les corrections ?
8	A10 :	Oui
9	I :	Comment as-tu ressenti la relation avec les tutrices ?
10	A10 :	Je pense que c'était.. euh chaleur (<i>chaleureuses</i> ?).. gentilles elles travaillaient nous.. euh ça
11	I :	Pour toi c'était plutôt comme une relation entre étudiants ou plutôt une relation prof / étudiant ?
12	A10 :	Étudiants
13	I :	D'accord.. Comme tu sais.. les tutrices postaient des corrections sur <i>moodle</i> .. les corrections de tes productions.. est-ce que ces corrections étaient compréhensibles ?
14	A10 :	Oui mais quelquefois ce n'était pas assez compréhensible.. mais en général c'était bon
15	I :	Tu te souviens de quelques exemples qui n'étaient pas clairs ?
16	A10 :	Euh.. non.. je pense.. je ne sais pas quelle tâche mais tâche de l'article qu'on a.. on a mis un article.. on doit répondre quelques..
17	I :	Sur l'environnement peut-être ?
18	A10 :	Oui
19	I :	Les corrections n'étaient pas très claires ?
20	A10 :	Oui
21	I :	D'accord.. Les tutrices ont adopté en fait différents types de correction.. dans ton cas tu te souviens de quels types elles ont utilisé ? ça veut dire elles ont fait des remarques personnelles des remarques collectives.. elles donnaient des explications..
22	A10 :	Des explications XX

23	I :	D'accord et comment elles te les faisaient remarquer ?
24	A10 :	Ils soulignent les fautes et ils expliquent entre parenthèses XX
25	I :	Elles soulignaient ou elles les mettaient en couleurs ?
26	A10 :	Oui en couleurs
27	I :	Quel moyen est-ce que tu as trouvé le plus pratique ? Les explications <u>ou</u>
28	A10 :	<u>Les explications</u>
29	I :	D'accord.. ça c'est pour l'écrit.. pour l'oral ? Il n'y avait pas beaucoup de productions orales
30	A10 :	C'est pour enregistrer ?
31	I :	Oui
32	A10 :	Euh..
33	I :	Tu te souviens comment elles t'on fait remarquer tes fautes à l'oral ?
34	A10 :	Ils m'écrivent qu'il faut faire attention avec « e » ouvert ou..
35	I :	D'accord donc il s'agit des messages personnels ou <u>collectifs</u> ?
36	A10 :	<u>Personnels</u>
37	I :	Ok.. il y en avait d'autres types ou c'était seulement ça à l'oral ?
38	A10 :	Seulement ça
39	I :	Et comment est-ce que tu l'as trouvé ? C'était pratique ?
40	A10 :	Parce qu'on n'a pas écouté je pense que c'était difficile.. à comprendre
41	I :	D'accord.. en ce qui concerne les outils de correction.. les outils qu'elles ont utilisé pour envoyer tes corrections.. elles te donnaient la réponse dans le corps du forum ou elles t'envoyaient un fichier attaché ?
42	A10 :	Fichier attaché
43	I :	Toujours fichier attaché ?
44	A10 :	Oui
45	I :	Et comment est-ce que tu corrigeais ? avec <i>track changes</i> ?
46	A10 :	Oui.. je pense.. je corrigeais et je l'envoyais
47	I :	Et c'était pratique de le corriger dans un fichier <i>Word</i> ?
48	A10 :	Oui
49	I :	Est-ce que tu as eu aussi des corrections dans le corps du forum ?
50	A10 :	D'autres corrections ?
51	I :	Oui
52	A10 :	Oui
53	I :	Et lequel est-ce que tu as trouvé le plus pratique ? Le fichier <i>Word</i> ou directement dans le forum ?
54	A10 :	Fichier <i>Word</i>
55	I :	Ok.. Donc une fois que tu avais la correction de la part des tutrices comment est-ce que tu procédais à la correction ? Qu'est-ce que tu faisais pour corriger tes fautes ?

56	A10 :	Euh.. ce n'est pas ce que.. quand elles nous soulignent les fautes ?
57	I :	Oui mais toi qu'est-ce que tu faisais pour trouver la bonne réponse ? quels outils tu utilisais pour <u>chercher</u>
58	A10 :	<u>Petit robert</u> ?
59	I :	Oui par exemple
60	A10 :	Conjugeur.. euh.. google.. avec les liens
61	I :	Donc en principe c'était le conjugeur et google
62	A10 :	Oui et avec vous (<i>rires</i>)
63	I :	Oui d'accord ça aussi.. Est-ce que tu as rencontré des difficultés pour corriger tes fautes ?
64	A10 :	Euh.. non
65	I :	Une fois que tu recevais la correction et tu renvoyais ta correction est-ce que tu avais une réponse à cette correction que tu renvoyais ?
66	A10 :	Oui
67	I :	Et qu'est-ce que tu faisais ?
68	A10 :	Et s'il y a encore des fautes ?
69	I :	Oui s'il y avait <u>encore des fautes</u>
70	A10 :	<u>J'essayais</u> de trouver.. la correction
71	I :	De nouveau ?
72	A10 :	Oui
73	I :	Mais s'il n'y avait pas d'autres fautes dans tes textes.. est-ce que tu recevais quand même une réponse ?
74	A10 :	Euh.. « merci pour la participation »
75	I :	Est-ce que tu as des remarques en ce qui concerne la correction ?
76	A10 :	Je pense que c'est bon c'est très utile
77	I :	Est-ce que tu as peut-être des propositions ?
78	A10 :	Non
79	I :	Quelque chose que tu aurais aimé travaillé différemment peut-être ?
80	A10 :	Euh.... ça était clair

Apprenante 11

1	I :	Dans le cadre de notre cours.. nous avons travaillé avec les tutrices de l'université Stendhal Grenoble 3.. Est-ce que tu penses avoir amélioré tes compétences en français ?
2	A11 :	Oui
3	I :	Comment ?
4	A11 :	Je pense que c'est une bonne expérience et j'ai amélioré mes français
5	I :	Et qu'est-ce qui t'as aidé ?

6	A11 :	En grammaire euh la façon qu'on écrit et on apprend beaucoup de choses
7	I :	D'accord.. Et comment est-ce que tu as ressenti la relation avec les tutrices ? ça veut dire pour toi c'était une relation une relation prof / étudiant ou plutôt une relation entre étudiants ?
8	A11 :	Entre étudiants.. parce que je pense qu'elles sont aussi étudiantes XX
9	I :	D'accord ok.. comme tu sais les tutrices postaient les corrections de tes productions écrites et orales.. Est-ce que ces corrections étaient compréhensibles ?
10	A11 :	Oui
11	I :	Les points qu'elles te faisaient remarquer ?
12	A11 :	Oui toujours
13	I :	Elles ont en fait utilisé plusieurs types de correction.. tu te souviens de quels types de correction elles utilisaient ? ça veut dire elles te donnaient une réponse ou elles te faisaient une remarque individuelle ou collective ?
14	A11 :	Individuelle
15	I :	Est-ce qu'il y avait des explications dans le document ou elles te les faisaient remarquer avec des couleurs ?
16	A11 :	Quelquefois elle m'a dit mes fautes XX ou quelquefois elle dit la réponse
17	I :	Et quel type de correction tu as trouvé le plus pratique ?
18	A11 :	Quand elle me conseille de faire quelque chose
19	I :	Donc ça veut dire quoi ?
20	A11 :	Par exemple il faut faire l'accord
21	I :	D'accord donc les commentaires.. ça c'est pour l'écrit? Et pour l'oral ?
22	A11 :	Pour l'oral.. euh une fois je pense que je n'avais pas beaucoup de fautes
23	I :	Comment elle t'a fait remarquer tes fautes ?
24	A11 :	Elle parle sur l'enregistrement
25	I :	Est-ce que tu as trouvé ça pratique ?
26	A11 :	Oui
27	I :	Et quels outils est-ce qu'elles utilisaient pour te donner la correction ? Elles mettaient la réponse dans le forum dans le corps du forum ou en fichier attaché ?
28	A11 :	Attaché
29	I :	Et dans le fichier attaché est-ce qu'il y avait <i>track changes</i> ou pas ?
30	A11 :	Oui
31	I :	Est-ce que tu as trouvé ça pratique ?
32	A11 :	Oui parce qu'elles peuvent voir les fautes et la correction aussi
33	I :	D'accord est-ce qu'il y avait d'autres types ou c'était tout ?
34	A11 :	Non
35	I :	Une fois que tu recevais la correction de leur part comment est-ce que tu procédais à la correction de tes productions ?
36	A11 :	Je regarde tous les fautes et je commence à corriger

37	I :	Et quels outils est-ce que tu utilisais pour le faire ?
38	A11 :	La grammaire quelquefois.. je pense que quelquefois je sais mes fautes (<i>rires</i>)
39	I :	Donc ce n'était pas nécessaire de chercher.. à part la grammaire.. un autre outil ?
40	A11 :	Non
41	I :	Est-ce que tu as rencontré des difficultés ?
42	A11 :	Non
43	I :	Ok.. une fois que tu recevais la correction de leur part.. tu leur renvoyais ta correction.. est-ce que tu recevais une réponse ?
44	A11 :	Non
45	I :	Est-ce que tu aurais aimé avoir une réponse ?
46	A11 :	Je pense que tout est vrai (<i>rires</i>)
47	I :	Donc est-ce que tu aurais aimé avoir une réponse ?
48	A11 :	Oui mais je pense que.. c'est ok (<i>rires</i>)
49	I :	D'accord.. est-ce que tu as des remarques en ce qui concerne la correction ?
50	A11 :	Non
51	I :	Des propositions ?
52	A11 :	Moins de tâches.. (<i>rires</i>)
53	I :	Mais ça concerne les tâches et pas les corrections
54	A11 :	Quelquefois c'était grand.. on n'avait pas beaucoup de temps pour les faire

Apprenante 12

Les passages en italique sont traduits du grec

1	I :	Dans le cadre de notre cours.. nous avons travaillé avec les tutrices de l'université Stendhal Grenoble 3.. Est-ce que tu penses avoir amélioré tes compétences en français ?
2	A12 :	Euh.. c'est très bien de.. exercices.. quelquefois c'est difficile parce que c'est beaucoup exercices.. euh.. j'aime les tâches le ciné et musique euh.. j'aime qui fait les exercices des personnes.. pour ce groupe
3	I :	Si tu veux.. tu peux parler aussi en grec
4	A12 :	Ok (<i>rires</i>)
5	I :	<i>Est-ce que tu penses avoir amélioré tes compétences en français ?</i>
6	A12 :	<i>Oui.. à travers ce projet ?</i>
7	I :	<i>Oui</i>
8	A12 :	<i>Oui surtout quand on a fait le chat.. et surtout la dernière fois où on a parlé de Noël j'ai compris toutes les questions qu'elles me posaient</i>
9	I :	<i>Très bien.. Comment est-ce que tu as ressenti ta relation avec les tutrices ?</i>
10	A12 :	<i>Elles étaient très gentilles.. amicales</i>
11	I :	<i>C'était plutôt une relation prof/ étudiant ?</i>

12	A12 :	<i>Non</i>
13	I :	<i>Plutôt alors une relation entre étudiants ?</i>
14	A12 :	<i>Oui.. elles ne nous ont pas donné l'impression qu'elles étaient enseignantes (rires)</i>
15	I :	<i>Les tutrices postaient la correction de tes productions sur moodle.. Est-ce que ces corrections étaient compréhensibles ?</i>
16	A12 :	<i>Mmm.. oui.. euh.. en fait je pense que oui.. je comprenais mes fautes</i>
17	I :	<i>Et les points qu'elles t'ont faits remarquer ils étaient clairs ?</i>
18	A12 :	<i>Oui.. il s'agissait plutôt des problèmes syntaxiques</i>
19	I :	<i>Pour te faire remarquer les fautes elles utilisaient certaines techniques.. tu te souviens des techniques qu'elles utilisaient ? C'est-à-dire comment elles te montraient que quelque chose était faux ?</i>
20	A12 :	<i>Elles le soulignaient</i>
21	I :	<i>En couleur <u>ou</u> ?</i>
22	A12 :	<i><u>En rouge</u> en couleur rouge et.. quelques fois elles nous disaient ce qu'il fallait mettre</i>
23	I :	<i>Elles vous donnaient la réponse ?</i>
24	A12 :	<i>Oui</i>
25	I :	<i>Est-ce qu'elles faisaient des remarques collectives ou elles étaient toujours personnelles ?</i>
26	A12 :	<i>Je pense qu'au début elles étaient collectives mais après on était divisé en groupes et alors elles étaient personnelles</i>
27	I :	<i>Très bien.. en plus tu m'as dit qu'elles soulignaient les mots en couleur</i>
28	A12 :	<i>Oui</i>
29	I :	<i>Est-ce qu'elles utilisaient autre chose.. c'est-à-dire elles donnaient des explications dans la correction ?</i>
30	A12 :	<i>Oui</i>
31	I :	<i>Quel moyen est-ce que tu as trouvé le plus pratique ?</i>
32	A12 :	<i>Euh.. je pense quand elles soulignaient et on comprenait exactement quelle était notre faute quand elles nous donnaient la réponse</i>
33	I :	<i>Et la réponse ? Alors pas de chercher vous-mêmes la réponse.. mais d'avoir la réponse donnée</i>
34	A12 :	<i>En fait je pense que le mieux est quand elles nous le soulignaient et on voyait quelle était exactement la faute.. au début elles pourraient nous donner la réponse mais après on devrait la trouver nous-mêmes</i>
35	I :	<i>Est-ce que tu te souviens de quels outils elles utilisaient pour les corrections ? c'est-à-dire la réponse était donnée dans le corps du forum ou en fichier attaché ?</i>
36	A12 :	<i>Euh.. je pense dans le forum</i>
37	I :	<i>Dans le forum ?</i>
38	A12 :	<i>Je pense</i>
39	I :	<i>Elles ne l'envoyaient pas dans un fichier Word marquant les mots en couleurs.. ?</i>
40	A12 :	<i>Ah oui.. et nous on le corrigeait dans un autre document Word pour l'envoyer</i>

41	I :	<i>Avec track changes ?</i>
42	A12 :	<i>Oui</i>
43	I :	<i>Ok.. est-ce que tu as l'as trouvé pratique ?</i>
44	A12 :	<i>Oui</i>
45	I :	<i>Ou tu aurais préféré faire ça dans le forum ?</i>
46	A12 :	<i>Euh.. non</i>
47	I :	<i>Ok.. cela est pour l'écrit.. et pour l'oral ?</i>
48	A12 :	<i>Pour l'oral.. euh.. quelquefois c'était difficile de le faire parce qu'on n'avait pas les casques chez nous</i>
49	I :	<i>Les casques ou le logiciel ?</i>
50	A12 :	<i>Le logiciel aussi (rires) euh.. et on ne savait pas comment le télécharger pour le faire.. mais les tâches n'étaient pas difficiles</i>
51	I :	<i>Et la façon dont elles vous corrigeaient ces tâches ?</i>
52	A12 :	<i>Je pense que c'était bien</i>
53	I :	<i>Quand tu recevais le texte avec la correction de la part des tutrices.. qu'est-ce que tu faisais pour corriger tes fautes ?</i>
54	A12 :	<i>Je le lisais.. je regardais mes fautes et puis dans un document Word je l'écrivais correctement</i>
55	I :	<i>Et tu trouvais toutes les fautes ou tu devais chercher quelque part ou demander de l'aide ?</i>
56	A12 :	<i>Le dictionnaire le petit robert m'aidait.. euh.. c'est tout</i>
57	I :	<i>Est-ce que tu as eu quelques fois des difficultés à faire la correction ?</i>
58	A12 :	<i>Euh.. ça dépend.. s'il s'agissait d'un mot que je ne connaissais pas.. oui</i>
59	I :	<i>Et qu'est-ce que tu faisais ?</i>
60	A12 :	<i>De nouveau le petit robert m'aidait ou même un dictionnaire français-grec pour comprendre la signification du mot</i>
61	I :	<i>Mmm.. quelque chose d'autre ?</i>
62	A12 :	<i>Non</i>
63	I :	<i>Tu n'as pas eu besoin de recourir à autre chose pour trouver la bonne réponse ?</i>
64	A12 :	<i>Non</i>
65	I :	<i>Quand tu recevais la correction des tutrices tu faisais ta correction et tu renvoyais le fichier.. est-ce que tu recevais une réponse ?</i>
66	A12 :	<i>Oui que c'était bien.. que ça leur a plu.. en général ce que j'avais écrit</i>
67	I :	<i>De la correction que tu as faite ?</i>
68	A12 :	<i>Oui</i>
69	I :	<i>Ok.. est-ce que tu as des remarques au niveau de la correction ?</i>
70	A12 :	<i>Je pense qu'elles n'étaient pas strictes c'était bien.. elles comprenaient quels étaient nos points faibles et où on faisait des fautes</i>
71	I :	<i>Est-ce que tu as des propositions en ce qui concerne la correction ?</i>

72	A12 :	<i>Euh.. je pense que c'est mieux.. en soulignant le mot d'expliquer quelle était la faute ou.. par exemple c'était correct pour moi mais par pour elles.. elles le voyaient différemment ou on pourrait le dire d'une meilleure façon</i>
----	-------	--

Apprenante 13

Les passages en italique sont traduits du grec

1	I :	<i>Dans le cadre de notre cours.. nous avons travaillé avec les tutrices de l'université Stendhal Grenoble 3.. Est-ce que tu penses avoir amélioré tes compétences en français ?</i>
2	A13 :	<i>Je pense que je me suis beaucoup améliorée parce qu'elles nous ont beaucoup aidé surtout avec les corrections et les thèmes étaient très intéressants</i>
3	I :	<i>Comment est-ce que tu as ressenti ta relation avec les tutrices ?</i>
4	A13 :	<i>On était très proches parce qu'on a fait les chats et à travers les corrections on se parlait</i>
5	I :	<i>Est-ce que tu as ressenti plutôt une relation prof / étudiant ou une relation entre étudiants ?</i>
6	A13 :	<i>Plutôt entre étudiants</i>
7	I :	<i>Bien.. maintenant en ce qui concerne les corrections.. comme tu sais à la fin de chaque tâche les tutrices faisaient la correction de vos textes.. Ces corrections étaient compréhensibles ?</i>
8	A13 :	<i>Oui elles étaient très compréhensibles et elles nous expliquaient exactement quelle était notre faute.. elles nous donnaient exactement ce qu'il fallait écrire</i>
9	I :	<i>Tu te souviens de quelles techniques elles utilisaient? C'est-à-dire comment elles te faisaient remarquer une faute ?</i>
10	A13 :	<i>Euh..</i>
11	I :	<i>Il s'agissait des corrections collectives ou personnelles ?</i>
12	A13 :	<i>En fait il s'agissait plutôt des corrections générales pour tout le texte.. mais des points spécifiques aussi</i>
13	I :	<i>Quoi d'autre? Comment est-ce qu'elles faisaient pour te montrer une faute dans le texte ? Elles la mettaient dans une autre <u>couleur</u> ?</i>
14	A13 :	<i><u>Oui</u> il y avait des couleurs différentes.. en fait elles mettaient en rouge là où il y avait une faute et elles nous donnaient à côté la bonne réponse dans une autre couleur</i>
15	I :	<i>Elles vous donnaient la bonne réponse ?</i>
16	A13 :	<i>Oui</i>
17	I :	<i>Est-ce qu'il y avait des explications dans le texte ?</i>
18	A13 :	<i>Oui oui</i>
19	I :	<i>Est-ce qu'elles vous donnaient toujours la bonne réponse ou des fois il fallait que vous corrigiez vous-mêmes</i>
20	A13 :	<i>Nous aussi on corrigeait et puis elles faisaient la correction de nouveau</i>
21	I :	<i>Et tout cela concerne les textes écrits.. en ce qui concerne l'oral ? Tu t'en souviens ? Il n'y en avait pas beaucoup..</i>

22	A13 :	<i>Oui et dans mon groupe il n'y en avait pas beaucoup</i>
23	I :	<i>Mais tu te souviens comment elles t'ont corrigé l'enregistrement ?</i>
24	A13 :	<i>Euh.. je pense qu'elles nous ont dit que c'était très bien et qu'il n'y avait pas quelque chose à corriger</i>
25	I :	<i>Il y avait une remarque générale</i>
26	A13 :	<i>Oui et que tout était très bien</i>
27	I :	<i>Bien.. en ce qui concerne les outils qu'elles utilisaient pour te faire remarquer les fautes.. tu te souviens de ce qu'elles utilisaient ? elles te donnaient la réponse dans le corps du forum ou elles t'envoyaient un fichier attaché ?</i>
28	A13 :	<i>Euh.. la correction était toujours à la fin de notre texte dans un document</i>
29	I :	<i>Donc dans un document Word</i>
30	A13 :	<i>Oui oui</i>
31	I :	<i>Vous avez utilisé track changes ? Les corrections dans la marge ?</i>
32	A13 :	<i>Euh.. je pense que non</i>
33	I :	<i>Tu l'as trouvé pratique dans le document ?</i>
34	A13 :	<i>Oui.. en fait dans la plupart des fois la correction étaient à la fin du texte</i>
35	I :	<i>Pour ce qui est des techniques dont on a parlé tout à l'heure qu'elles utilisaient pour vous corriger.. des fois avec des commentaires d'autres fois avec la réponse donnée ou dans une autre couleur.. lequel est-ce que tu as trouvé le plus pratique ?</i>
36	A13 :	<i>Je pense que dans une autre couleur c'est plus intéressant.. pour voir ses fautes et les explications qu'elles nous donnaient</i>
37	I :	<i>Tu veux dire le mot était marqué dans une autre couleur et il fallait que vous trouviez vous-mêmes la bonne réponse ?</i>
38	A13 :	<i>Oui</i>
39	I :	<i>Bien.. quand elles t'envoyaient la correction.. qu'est-ce que tu faisais pour corriger le texte ?</i>
40	A13 :	<i>En fait je regardais les remarques les fautes et je cherchais la bonne réponse</i>
41	I :	<i>Où est-ce que tu cherchais la bonne réponse</i>
42	A13 :	<i>Dans Bescherelle.. dans le dictionnaire</i>
43	I :	<i>Quel dictionnaire ?</i>
44	A13 :	<i>Le petit robert.. euh.. c'est tout</i>
45	I :	<i>Est-ce que tu as rencontré des difficultés pour trouver la bonne réponse dans tes textes ?</i>
46	A13 :	<i>Non</i>
47	I :	<i>Tu n'as pas dû faire autre chose pour corriger tes fautes ?</i>
48	A13 :	<i>Non je pense que le petit robert est suffisant.. et bescherelle aussi (rires)</i>
49	I :	<i>Ok.. elles t'envoyaient la correction et une fois que tu faisais la correction tu renvoyais le texte.. est-ce qu'elles t'envoyaient encore une fois le texte s'il y avait <u>autre chose</u></i>
50	A13 :	<i><u>S'il y avait</u> autre chose elles nous le renvoyaient et elles nous disaient « merci pour la</i>

		<i>correction »</i>
51	I :	<i>Et qu'est-ce que tu faisais dans ce cas-là ?</i>
52	A13 :	<i>On les remerciait pour la correction.. pour les conseils</i>
53	I :	<i>Bien.. Est-ce que tu as des remarques en ce qui concerne la correction ?</i>
54	A13 :	<i>Non c'était très bien.. c'était intéressant.. et je pense que leur correction était très bien</i>

Annexe 4

Entretien focalisé (par clavardage)

I : Bonjour!

T1 : bonjour!

T3 : Salut !

I : comment allez-vous?

T3 : Bien ! Et toi ? Et vous ?

I : très bien!

T1 : ça va bien aussi! 😊

T3 : les autres filles ne devraient pas tarder

T1 : T2 sera en retard, elle est coincée dans les bouchons!

I : d'accord, on peut les attendre pour commencer

T1 : Et moi je suis chez moi donc j'espère que la connexion internet fonctionnera sans problème!

T3 : comme tu veux.

I : en attendant, je ne sais pas si vous avez des questions à me poser 😊

T3 : c'est la première fois que tu fais cet échange en ligne ?

T1 : j'aimerais savoir si en général tu a été satisfaite du travail fourni par les étudiants

I : oui

T3 : et qu'est-ce que tu en penses ? tu vas recommencer ?

I : et c'était vraiment une très bonne expérience soit pour moi que pour me s'étudiants

I : *mes étudiants

I : j'aimerais bien recommencer. Il faut que j'en parle à M. [enseignant français]

T3 : qu'est-ce que tu nous pourrais nous suggérer pour améliorer notre tutorat en ligne ?

T3 : je pense qu'il serait d'accord ! Surtout si ça a déjà bien marché avec toi

T1 : j'aimerais savoir si en général tu a été satisfaite du travail fourni par les étudiants

I : j'ai déjà commencé les entetiens avec mes étudiants cette semaine pendant lesquels ils ont dit qu'ils sont très contents et qu'ils aimeraient continuer le semestre suivant

T1 est sorti

T3 : Aïe. T1 doit avoir des problèmes de connexion !

I : oui 😞

I : je réponds quand même à sa question: pour être honnête, pas vraiment parce que je sais qu'ils auraient pu faire mieux. Mais, comme ils ont dit, ils avaient beaucoup de choses à faire en même temps

I : pas seulement pour ce cours

T3 : oui, on sentait parfois qu'ils faisaient les choses un peu vite. Mais je dois dire que nous mêmes avons été parfois prises de cours par le temps... Tu crois qu'ils ont réellement appris des choses ?

T3 : *avons

I : oui, mais plutôt ceux qui travaillaient bien

T1 vient d'entrer

I : rebonjour T1 😊

T1 : désolée ma connexion est très instable

T1 : je viens de lire ta réponse

T3 : je crois que tu peux commencer à nous poser des questions, I .

I : d'accord

I : Vous pensez que les étudiants ont amélioré leurs compétences en français ?

T4 vient d'entrer

T1 est sorti

I : Bonjour T4 !

T4 : bonjour I

T4 : j'ai eu quelques soucis à la dernière minute je suis désolé

I : pas de problème

T4 : merci

I : je viens de poser la première question: Vous pensez que les étudiants ont amélioré leurs compétences en français ?

T3 : honnêtement, je n'ai pas vraiment pu voir de gros progrès quand j'ai fait leur bilan individuel. Je ne sais pas s'ils ont pris en compte toutes les corrections des tâches précédentes pour faire les suivantes

T3 : (surtout en compréhension écrite)

T3 : et aussi, parce qu'il me semble qu'ils sont à un niveau où les progrès se remarquent moins, non ? (qu'à un niveau tout débutant)

T1 vient d'entrer

I : c'est vrai. Mais, tu as remarqué des erreurs répétitives?

T3 : et je ne crois pas que ça vienne juste d'eux : peut-être aurait-on dû plus mettre l'accent sur leurs fautes récurrentes au fur et à mesure !

T3 : ça dépend des élèves, je crois

T1 : j'ai la même remarque que T3 , j'ai pas vraiment noté de progrès

T3 : chez certains oui, des fautes récurrentes.

T1 est sorti

T4 : Les miens je crois qu'ils avait plus tôt un niveau très hétérogène , alors pour celui qui avait déjà un bon niveau je pense qu'il n'a pas assez progressé.

T2 vient d'entrer

I : bonjour T2 !

T2 : bonjour !

T1 vient d'entrer

T2 : excusez-moi du retard

I : pas de soucis

I : T2 , avant de continuer, je te pose la même question:

I : tu penses que les étudiants ont amélioré leurs compétences en français ?

T1 est sorti

T2 : j'ai souvent corrigé les mêmes fautes des apprenants mais je crois que certains points de

grammaire ont pu être compris

I : Comment avez-vous ressenti la relation avec les étudiants ?

T3 : de plus en plus détendue, voire amicale parfois ! Notre double statut nous permet d'avoir un rapport détendu avec eux, de pair et de prof

T4 : je suis d'accord avec T3 !

T3 : la correction devient plus un accompagnement, du coup. Elle perd son côté "sanction". Mais je sais pas s'ils l'ont ressenti comme ça !

T1 vient d'entrer

T1 : Je suis d'accord avec les filles

T2 : Cela fait plaisir d'avoir des réponses sympathiques de étudiants qui nous remercie pour nos remarques...

I : la plupart d'étudiants l'ont ressenti comme vous

T1 : oui c'est vrai que nos relations sont devenues amicales

I : Passons maintenant à la correction: vous pensez qu'il est nécessaire de corriger à distance ?

T3 : tu veux dire au lieu de le faire dans la classe avec toi ?

T1 : oui, il est nécessaire mais c'est beaucoup plus compliqué

I : pourquoi?

T1 : et plus long

T1 : c'est plus compliqué et plus long car comme c'est une correction asynchrone, on doit faire plus attention à ce qu'on dit!

T3 : je pense que c'est bien de corriger à distance s'il y a vraiment un suivi de la correction (un retour de correction, puis un dernier feedback éventuellement)

T1 : à distance, c'est dur de guider les étudiants sur LA correction qu'on voudrait qu'ils apportent à leur travail

T3 : oui, je suis d'accord

T1 : on doit cibler les erreurs, à distance on ne peut pas tout corriger

T2 : personnellement je préfère avoir les étudiants en face de moi, c'est plus facile pour savoir s'ils ont compris

T3 : et trouver un code qui convient à tout le monde. Parce que parfois, nos explications sont trop allusives ou subjectives

T5 vient d'entrer

T4 : en face c'est vrai que c'est plus facile

T1 : aussi oui, c'est dur d'établir un code à distance surtout au début car on ne connaissait pas leurs habitudes

I : @T1 , pourquoi vous ne pouvez pas tout corriger?

T5 est sorti

T1 : on ne peut pas tout corriger parce que pour des "petites" erreurs, (fautes de frappe, étourderies), on ne sait pas si ce sont des erreurs ou non

T2 : c'est que pour les étudiants qui ont un niveau très bas, quand il y a des fautes de syntaxe, des fautes de vocabulaire et de grammaire dans la même phrase....

T3 : et puis est-ce qu'il faut corriger seulement les objectifs visés, ou toutes les fautes et erreurs ?

T4 : bonne question

I : bonne question T3

T2 : on ne sait pas comment tout corriger et il m'est souvent arrivé de manquer des fautes

T1 : aussi oui, voilà la question; Que corriger? Tout corriger ou seulement le point visé?

T1 : je pense qu'il ne faut pas TOUT corriger car ça démotive l'étudiant. Il faut adopter la pédagogie de l'erreur

I : Vous mettiez beaucoup de temps à corriger ?

T4 : moi j'ai tendance à corriger seulement les objectifs visés

T1 : pour moi ça allait car j'avais les bons étudiants

T3 : du temps surtout pour trouver les aides adéquates à la correction

I : 😊

T3 : comment formuler pour qu'ils aillent où on veut qu'ils aillent

T1 : mais les prods orales étaient vraiment longues à corriger

T4 : Je me demandais souvent comment ils allaient réagir après ma correction ?

I : vous savez combien de temps vous mettiez en moyenne?

T5 vient d'entrer

I : bonjour T5 !

T1 : pour la première correction, je passais une bonne partie de la soirée dessus. Surtout au début, après c'était beaucoup plus rapide. la deuxième correction me prenait 30 min-1h

T5 : bonjour !

T4 : De fois c'est de notre faute avec des activités pas très claire je pense et la production devient complexe

T1 : aussi oui, je suis d'accord!

I : la deuxième correction, tu veux dire la vérification de leurs corrections?

T1 : oui la deuxième correction c'est ça pour moi. Parce que même si j'attirais leur attention sur toutes les fautes, il en restait toujours

I : Chacune a adopté différents outils et techniques de correction. Pourriez-vous justifier vos choix ?

T3 : j'ai choisi ce qui me paraissait le plus logique (mais encore une fois, c'est subjectif!), ce qui allait les faire réfléchir et vraiment se poser des questions sur leurs erreurs, et le plus rapide aussi, peut-être !

I : pourriez-vous donner quelques exemples?

T1 : Au début je corrigeais directement. Mais tu nous as dit que c'était mieux de les laisser s'auto-corriger. Du coup, j'ai décidé de mettre mes remarques entre parenthèses pour les aider.

T5 : oui, des corrections qui soulignent se quand il y a une erreur, mais qui ne corrige pas tout

T2 : Il a été difficile de trouver la façon adéquate de corriger

T2 : J'ai suivie plus ou moins la même méthode que T1 .

T5 : on aurait par exemple pu utiliser des codes : vert = lexique, bleu = grammaire...etc

T3 : oui, c'est vrai

T2 : Je mettais en rouges les fautes qui me semblaient importante, mais c'était un peu subjectif.

T3 : c'est plus long au début, mais beaucoup plus clair ensuite, les couleurs!

T4 : j'avoue que j'ai varié des méthodes à chaque fois , en fonction de leur production

T1 : je n'ai pas mis en place un code couleur pour le type d'erreurs

T5 : j'ai fait un peu comme T4 , mais à la fin, en rouge les erreurs et en vert les aides pour la correction

T4 : des couleurs, des commentaires, des barres...

T1 : par contre je changeais la couleur de mon texte en fonctions des mes remarques. Pour corriger une faute de frappe ou d'étourderie, j'écrivais en vert et pour souligner une erreur et les laisser réfléchir, j'écrivais en rouge

T5 : ça c'est une bonne technique T1 !

T2 : après pour les explications à donner, c'était parfois difficile de se montrer clair et concis

I : Vous avez trouvé des techniques ou des types de correction plus utiles/pratiques que d'autres ?

T4 : moi à la fin j'ai trouvé que mettre des commentaires c'est mieux

T1 : pour moi la plus utile et la plus pratique/rapide était de mettre mes remarques en rouge et entre parenthèses!

T4 : avec des liens pour les aider...

T2 : Oui, je pense que les commentaires étaient importants.

T5 : utilisation de flèches pour leur montrer une transition entre leur erreurs et la correction!

T1 : mais voilà, c'est pour ça que je disais que la correction à distance est plus longue. Il faut mettre sur papier ce qu'on pourrait dire à l'oral

T5 est sorti

I : et pour les productions orales?

T1 : pour les prods orales la correction était super longue

T5 vient d'entrer

T1 : heureusement qu'on avait audacity

T2 : Il a fallu apprendre à se servir d'audacity

T4 : ouiii

T3 : la méthode que j'ai utilisé à l'oral n'est pas forcément la bonne, je crois : j'ai repris leurs erreurs à l'écrit, alors qu'il aurait fallu s'enregistrer aussi

I : En ce qui concerne les outils de correction : lesquels vous avez trouvé les plus pratiques ?

I : à l'écrit?

T1 : c'était vraiment long parce qu'il fallait écouter, cibler les erreurs, s'enregistrer, etc. En plus audacity m'a planté plusieurs fois donc j'ai dû recommencer plusieurs fois les mêmes corrections

T4 : des liens aussi

T3 : moi comme T1 : mettre les fautes en couleurs et mettre un commentaire entre parenthèses

T5 : corriger sur le même document qu'utilise l'apprenant (soit sur le forum Moodle, soit sur Word)

I : en donnant la réponse dans le corps du forum ou en fichier attaché?

T1 : oui, c'était pratique de corriger sur le même doc!

T1 : et de le renvoyer en fichier attaché!

I : avec track changes ou pas?

T5 est sorti

T3 : ah ! sur le doc, oui, mais au niveau de la correction ça ne changeait pas grand-chose pour moi. Je pense qu'après, c'est plus le choix de l'étudiant : est-ce qu'il veut que sa correction soit visible directement ou pas ? (j'ai d'ailleurs remarqué qu'ils regardaient les corrections des autres quand même)

T3 : les commentaires dans la marge ?

T5 vient d'entrer

I : oui

T3 : moi perso je n'aime pas trop ça sur mes copies, alors j'ai du mal à le faire sur celles es autres !

T3 : souvent on ne voit pas exactement où est la faute

T5 : au début oui, j'ai testé, par la suite, cela m'a semblé brouillon

T1 : oui, ça devient vite brouillon et pareil pour moi, je n'aime pas trop ça sur mes copies

I : Avec audacity, quelle technique avez-vous trouvé plus utile ?

I : faire des commentaires ou répéter les mots mal prononcés?

T5 est sorti

T1 : les deux

T5 vient d'entrer

T2 : répéter ce qui est mal prononcé directement après la faute de l'étudiant et faire les commentaires à la fin

T3 : je pense que c'est mieux de "montrer" la bonne prononciation, non ?

T3 : mais pour les erreurs autres que phonétique, je sais pas..

T1 : oui, répéter les erreurs

I : Vous avez eu d'autres difficultés à corriger leurs productions ?

T1 : par contre je ne sais pas si cette correction a été productive car on a pas eu de deuxièmes enregistrements dans lesquels les étudiants se corrigeaient

T2 : et parfois je ne comprenais pas ce qui était dit donc impossible de corriger...

T1 : pour ma part, ça allait, je n'ai pas eu trop de difficultés

T3 : moi non plus

I : @T2 : comment tu t'en es sortie ?

I : Question pour celle d'entre vous qui n'est pas de langue maternelle française (c'est T4 si je ne me trompe pas, non ?)

T4 : oui c'est bien moi

I : est-ce que corriger était pour toi plus difficile / plus facile que pour les autres ?

T2 : Pour la correction orale ça allait, le seul problème a été les passages où je ne comprenais pas l'étudiante.

T4 : ça depend de l'apprenant

I : Tu as eu parfois un sentiment d'insécurité linguistique ?

I : Si oui, qu'est-ce que tu as fait ?

T4 : mais comme le niveau n'était pas si élevé que ça moi j'arrivais à m'en sortir

I : merci

I : à votre avis, quel type de correction les aidaient à s'auto-corriger et pourquoi ?

T2 : je pense que les commentaires étaient vraiment important. Cela les a aidé à réfléchir sur leurs erreurs sans leur donner la réponse

T1 : les remarques entre parenthèses et aussi les exemples

T5 : oui les commentaires sont essentiels

I : vous avez remarqué une mauvaise interprétation de vos corrections ?

T1 : oui

T1 : souvent

I : Qu'est-ce que vous en avez fait ?

T3 : oui, quand même, c'était assez frustrant !

T1 : tu peux regarder les corrections de la lettre au père Noël, tu verras qu'il y a des mauvaises interprétations

I : (oui, je sais)

T1 : du coup moi je repointais l'erreur jusqu'à ce qu'elle soit corrigée

T3 : parfois j'ai essayé de réexpliquer, mais j'avoue que je n'ai peut-être pas assez insisté

T1 : je listais dans le forum toutes les erreurs encore présentes

T4 : mauvaise interprétation de la correction? ou de la consigne?

I : de la correction

T1 : mais pareil, j'ai peut-être pas assez insisté parce qu'ils me répondaient en me remerciant mais ils ne corrigeaient pas

T1 : sauf A6 et Anna qui sont perfectionnistes je crois

T1 : mais pas systématiquement

T2 : Quand il y avait mauvaise interprétation je réexpliquais et je donnais la réponse pour éviter qu'ils restent avec ces fautes

I : vous avez eu régulièrement un retour des corrections, non ?

I : Qu'est-ce que vous en avez fait et pourquoi ?

T5 st sorti

T3 : pas toujours

T1 : comme je disais tout à l'heure, après le retour des corrections, il y avait la deuxième correction de ma part mais pour celle-ci, il y avait rarement un deuxième retour

T3 : quand je remarquais qu'il y avait encore de grosses fautes je corrigeais de nouveau

T3 : mais pas systématiquement

T4 : moi aussi

I : à votre avis, il est nécessaire de vérifier leurs corrections et pourquoi ?

T2 : oui, pareil pour moi. C'est pour ça que je donnais la réponse après le premier retour avec de nouvelles explications

T2 : Cela nous montre s'ils ont compris la correction.

T3 : oui je pense, parce que sinon ils peuvent rester avec des erreurs et se dire que c'est bon comme ça

T1 : oui c'est nécessaire! Pour voir s'ils ont bien compris leurs erreurs. D'ailleurs, ils nous disaient qu'ils les comprenaient mais à la tâche suivante, on retrouvait les mêmes. C'est pour ça qu'avec T2 on a eu l'idée de l'auto-correction avec la lettre

T1 : du coup, on ne sait pas trop s'ils ont appris de nouvelles choses avec nous

I : voilà, c'était tout de ma part 😊 Vous avez des remarques/propositions au niveau de la correction ?

T1 : pour pouvoir progresser, il faut avoir des connaissances solides d'où la nécessité de vérifier leurs corrections

T4 : Moi personnellement c'est le facteur temps qui ne m'aidait pas assez pour poursuivre la correction, mais je suis consciente que c'est utile pour connaître la progression des nos apprenants surtout à distance

T3 : pas spécialement, je crois qu'on a fait le tour !

T2 : rien ne me vient en tête pour l'instant.

T3 : je dois vous laisser ! Je vais être en retard :/

T3 : En tout cas merci pour tout, I

T3 : j'ai trouvé tous ces échanges super enrichissants, bien qu'on manquait de temps pour aller au fond des choses parfois ..

I : merci à vous de votre temps et surtout de vos réponses 😊

T5 vient d'entrer

T2 : Oui, merci !

T4 : de rien

T1 : moi non plus je n'ai pas de remarques si ce n'est qu'il faudrait améliorer la correction des productions orales

T3 : A bientôt !!!

I : merci T1 de ta réponse

I : au revoir T3

T1 : par contre je ne sais pas comment

T3 : Au revoir I, et à plus les filles !

T5 : merci et a bientôt!!

T1 : peut-être que tu as des idées

T2 : 0 bientôt !

T2 : *A bientôt !

T3 est sorti

T4 : a bientôt I

T5 est sorti

I : bonjour T5!

T5 : bonjour I !\$

I : comment vas-tu?

T5 : bien merci, et toi?

I : moi aussi je vais bien, merci

T5 : as-tu eu le temps de faire une pause repas?

I : merci de ta disponibilité pour un deuxième chat

I : oui, à Chypre il est 14h, et toi?

T5 : pas de problème, c'est normal, car la dernière fois c'était chaotique avec ma connexion !

T5 : j'ai mangé sur le pouce ^^

I : je ne suis pas sûre quelles question tu as pu suivre la dernière fois, donc je vais commencer dès le début

T5 : ok

I : et probablement je vais te reposer deux fois quelques questions

T5 : ce n'est pas grave !!

I : pour commencer, tu penses que les étudiants ont amélioré leurs compétences en français ?

T5 : j'espère que oui ! du moins, je crois que c'est le cas pour ceux qui ont un niveau plus élevé

T5 : pour les autres, je ne suis pas vraiment sûr...

I : qu'est-ce qui les a aidés à ton avis ?

T5 : ils ont beaucoup recours au logiciels de traduction et se sentent perdus dans les tchats. enfin, c'est mon ressenti

T5 : ils étaient plus impliqués, et la tâche demandée correspondait plus à leur niveau

T5 : (je veux parler de ceux avec un niveau B2)

I : ok

I : tu corrigeait les productions de quels étudiants?

T5 : A7, A5, A14

I : ok, tu avais des forts et des très faibles

T5 : oui en effet

I : comment as-tu ressenti la relation avec les étudiants ?

T5 : intéressante, car on a pas vraiment le statut de prof, du coup il n'y a pas de pression "hiérarchique" peut -être aussi du fait que nous sommes, tutrices, aussi étudiantes

T5 : la communication est naturelle, spontanée

I : ok. Passons maintenant à la correction

T5 : cela malgré la distance, qui me personnellement me gêne quand même un peu

I : pourquoi cela te gêne?

T5 : j'aurais aimé que l'on se parle de vive voix (on aurait du organiser un skype), le mode asynchrone casse le lien...

T5 : car on connaît les apprenants sans les connaître vraiment

I : c'est vrai que les étudiants ont beaucoup apprécié la communication synchrone (les chats))

I : en ce qui concerne la correction, tu penses qu'il est nécessaire de corriger à distance ?

T5 : et bien à vrai dire, je suis partagée...

I : pourquoi ?

T5 : cela c'est d'ailleurs ressentie dans mes corrections

T5 : je pense qu'il est difficile d'expliquer des points linguistiques d'une langue étrangère à l'écrit

T5 : ben sûr c'est important de faire une correction,

T5 : mais moi j'aime voir en direct si l'élève comprend ou non !

I : était-ce facile ?

T5 : car expliquer avec du métalangage, c'est pas toujours compréhensible pour l'étudiant étranger

I : est-il possible de corriger tout à distance ?

T5 : non, ce n'est pour ma part pas facile de corriger à distance

I : tu as remarqué des problèmes fonctionnels ou organisationnels pour corriger ?

T5 : en tout cas pas tout ! dès fois, on souligne l'erreur pour l'étudiant et selon sa production on sait s'il peut corriger tout seul ou non

T5 : oui, déjà cela prend un temps fou avec l'ordinateur je trouve, il faudrait au préalable, se mettre d'accord sur un système de corrections

T5 : avec des couleurs

T5 : et peut-être avoir des fichiers types pour les productions des apprenants

T5 : même type de copies,

T5 : avec de la place pour les annotations du correcteurs

T5 : sinon c'est beaucoup trop brouillon

I : tu mettais beaucoup de temps à corriger ?

T5 : oui, car je ne savais jamais si mais indications étaient claires... et puis il faut dire que j'ai de l'expérience qu'avec des analphabètes

T5 : du coup, je ne suis pas habituée à ce genres d'erreurs !!

I : tu sais combien, en moyenne ?

T5 : de temps?

I : oui

T5 : 30 min minimum pour chaque activit

T5 : é

I : pout tous les 3 étudiantes?

T5 : non 1 seule

I : activité, tu veux dire tâche ou partie de la tâche?

T5 : partie de la tâche

I : chacune a adopté différents outils et techniques de correction. Pourrais-tu justifier tes choix ?

T5 : je pense qu'il faut souligner l'erreur de l'apprenant en vert

T5 : (j'ai testé plusieurs méthodes)

I : lesquelles?

I : pendant ces échanges ?

T5 : et lui indiquées les pistes de corrections entre parenthèses

I : les pistes de corrections, qu'est-ce que tu veux dire ?

T5 : soit je pensais que c'était une faute de frappe du coup je proposait une correction

T5 : soit c'est une erreur, et là tout l'enjeu est de faire comprendre à l'apprenant comment la corriger lui même

T5 : au début je corrigeais systématiquement,

T5 : ce n'est pas une bonne idée*

I : pourquoi ?

T5 : le but n'est pas la correction en elle même mais le procesus que l'apprenant met en place pour comprendre son erreur

I : en ce qui concerne les outils de correction, lesquels utilisais-tu?

T5 : au début les notes de Word

T5 : après j'ai arrêté

I : pourquoi ?

T5 : car certaines productions étaient sur le forum, d'autres dans des documents Word...

I : quels types de correction utilisais-tu pour les productions orales?

T5 : des corrections écrites,

T5 : mais je pense qu'on aurait du établir des grilles de corrections

I : pourquoi ?

T5 : pour que cela soit équitable pour tous les apprenants

T5 : et pour que le professeur puisse avoir un meilleur suivi

I : c'est une très bonne idée!

I : tu as eu des difficultés à corriger leurs productions ?

T5 : on a appris à faire des grilles en fin de semestre... (en classe de FLE)

I : si tu as des exemples, pourrais-tu m'en envoyer?

T5 : oui, je peux te scanner des documents!

I : merci, c'est gentil

T5 : ou en tout cas, mettre un petit rappel pour chaque pour l'apprenant

T5 : du genre "j'ai pensé à accorder les adjectifs avec les noms,..j'ai pensé à employer des adverbes... etc"

I : comme un type d'auto-évaluation?

T5 : oui, les deux, pour l'auto-évaluation = annotations pour l'apprenant, et la grille = pour les correcteurs je pense que cela nous aurait aidé à mieux corriger

I : est-ce que tu as eu des difficultés à corriger leurs productions ?

T5 : pour A7 et A5 ça allait, pour A14 c'était un peu plus compliqué

T5 : car parfois je ne savais pas si je devais corriger que les compétences travaillées dans l'activité où si je devais tout corriger

T5 : *savais

I : comment tu t'en es sortie avec les productions de A14 ?

T5 : je lui demandais de retravailler ses productions

I : à ton avis, quel type de correction les aidait à s'auto-corriger et pourquoi ?

T5 : je ne comprends pas trop ta question

T5 : je pense qu'il faut "conseillé" les apprenants

T5 : *conseiller

I : je veux dire quelle correction était plus adéquate pour les étudiants pour faire la correction eux-mêmes sans leur donner la réponse

I : ok

I : tu as remarqué une mauvaise interprétation de tes corrections ?

T5 : - des annotations sous leurs erreurs, directement dans leur document

T5 : non, je n'ai pas remarqué ça

I : tu as eu régulièrement un retour des corrections, non ?

T5 : cela dépendait des tâches, souvent les apprenants semblaient satisfaits

T5 : car ils répondaient par un merci, ou "cela m'a bien aidé"

I : à ton avis, il est nécessaire de vérifier leurs corrections ?

T5 : dans le meilleur des cas oui, mais souvent le temps presse et il faut déjà enchaîner avec la tâche suivante...

T5 : donc ce n'est pas toujours facile de faire plusieurs retours

I : voilà, c'était tout de ma part. tu as des remarques ou d'autres propositions au niveau de la correction ?

T5 : non, mais j'aimerais savoir tes ressentis en tant que professeur "sur place", est-ce que cela t'a plu comme projet? est-ce que tu t'attendais à ce type de tâches?

I : le projet m'a beaucoup plu! mais comme c'était la première fois pour moi je découvrais de nouvelles choses avec chaque tâche

T5 : est-ce que tu recommenceras ?

I : oui, j'aimerais bien

I : je m'attendais plus ou moins à ce type de tâches, mais je trouve que les tâches dans une situation communicationnelle motivaient plus les étudiants

I : par exemple: les voyages, les capitales européennes de la culture

T5 : oui ça c'est sûr, c'est beaucoup plus motivant !!

T5 : en plus, comme c'est de l'apprentissage à distance, il serait normal que cela soit accès sur l'ouverture au monde ^^

I : et ils ont envie d'apprendre !!

T5 : oui cela ce voit !

T5 : peut-être aussi proposer des tâches où ils font plus de recherches sur internet

T5 : pour leurs apprendre à chercher, trier des informations

I : oui, ils ont dit la même chose

I : je veux dire qu'ils m'ont dit qu'ils ont appris des choses à travers les liens que vous leur avaient proposé

T5 : oui, il y a tellement de choses à explorer sur la toile

I : en plus, étant sur place, j'ai remarqué que certains étudiants avaient du mal à suivre toutes les parties. Ils étaient un peu perdus (surtout au début) et ils avaient toujours besoin d'aide

T5 : oui, cela ne devait pas être évident ni pour eux ni pour toi

T5 : ^^

I : si tu n'as pas d'autres remarques, je voudrais te remercier de ton temps

I : (parce que je dois aller bientôt)

T5 : merci à toi!

T5 : peut-être à bientôt !!

T5 : je t'envverrai les grilles d'évaluation

T5 : bonne journée, I !

I : merci à toi aussi

I : à bientôt

T5 : a bientôt et bonne continuation^^

I : merci à toi aussi

Annexe 5

Découpage thématique des entretiens semi-directifs

Techniques de correction (les plus efficaces)	
Réponse donnée	Explications dans le document / Erreurs signalées
<p>A1, 26 : Euh personnellement.. j'ai trouvé plus pratique quand la correction a été faite par les tutrices</p> <p>A1, 26 : par exemple chaque semaine on devait corriger nos fautes nous-mêmes.. mais quand les fautes étaient déjà corrigées par les filles par exemple j'ai écrit un mot et les filles m'on dit que ce n'est pas comme ça.. mais comme ça.. elles me corrigeaient c'était plus facile pour moi de souvenir mes fautes avec ce manière</p> <p>A1, 30 : Oui.. parce que le temps que je prends à corriger mes fautes.. j'oublie déjà (<i>rires</i>) alors je préfère de les voir directement</p> <p>A5, 24 : Je pense la réponse donnée</p> <p>A5, 26 : Parce que nous avons la réponse correcte sans chercher la réponse.. j'aime regarder directement</p> <p>A5, 28 : Parce que c'est plus pratique</p>	<p>A2, 24 : Euh.. quelquefois T1 si ma réponse était juste et je pouvais l'écrire différemment elle l'a noté.. elle donnait une autre réponse qui était plus juste.. et d'autres fois quand la réponse était faux.. elle l'a souligné ou elle l'a écrit avec une autre couleur et il fallait chercher la bonne réponse.. Alors euh pour quelques expressions que j'ai utilisées.. elle m'a remarqué que c'est mieux de dire.. de les remplacer avec d'autres expressions.</p> <p>A2, 26 : Oui.. parce que j'ai.. tendance d'utiliser quelques expressions qui peuvent être faux et elle les a remarquées</p> <p>A4, 10 : Euh.. avec du rouge.. du jaune..</p> <p>A4, 18 : <i>Non.. mais quelquefois elles me mettaient entre parenthèses « tu sais.. cela il faut le dire comme ça » ou par exemple d'autres fois quand je voulais dire quelque chose.. je l'écrivais exactement comme je le pensais en grec.. donc elles me disaient « tu sais.. cela.. on le dit pas comme ça en français.. mais comme ça » et elles m'écrivaient la réponse</i></p> <p>A4, 20 : Euh.. tout .. euh.. X X X [des mots marqués en couleurs, les explications]</p> <p>A6, 32 : En couleurs pour bien comprendre quelle était la faute et quelques fois les explications parce que personnellement je ne pouvais pas compris quelle était ma faute</p> <p>A7, 36 : Euh je pense d'avoir d'une part.. l'exercice que j'ai fait pour voir mes fautes et aussi à côté d'avoir.. la nouvelle solution par exemple la nouvelle mot pour pouvoir comparer tous les deux XX</p> <p>A7, 40 : Euh d'avoir une autre couleur</p> <p>A8, 18 : [en couleur rouge] Je pense que X X X c'est moi qui faisait la</p>

	<p>correction et donc c'est plus pratique d'être apprécié X X X</p> <p>A9, 34 : Comme euh il y a une couleur rouge</p> <p>A10, 28 : Les explications</p> <p>A11, 18 : Quand elle me conseille de faire quelque chose</p> <p>A11, 20 : Par exemple il faut faire l'accord</p> <p>A12, 32 : <i>Euh.. je pense quand elles soulignaient et on comprenait exactement quelle était notre faute quand elles nous donnaient la réponse</i></p> <p>A12, 34 : <i>En fait je pense que le mieux est quand elles nous le soulignaient et on voyait quelle était exactement la faute.. au début elles pourraient nous donner la réponse mais après on devrait la trouver nous-mêmes</i></p> <p>A13, 36 : <i>Je pense que dans une autre couleur c'est plus intéressant.. pour voir ses fautes et les explications qu'elles nous donnaient</i></p>
Outils de correction (les plus efficaces)	
Fichier attaché ou non (avec suivi des modifications)	Productions orales
<p>A1, 14 : Pour moi c'était la réponse dans le forum</p> <p>A1, 16 : Euh pas avec.. attachement.. mais écrite directement la réponse au forum</p> <p>A1, 24 : Pour moi c'était plus compliqué d'ouvrir trois fenêtres pour corriger (rises) c'était un peu franchissant (<i>frustrant ?</i>)</p> <p>A2, 8 : Je préfère quand on attachait les exercices et les corrections.. parce qu'on trouvait nos fautes en les corrigeant après pour envoyer aux tutrices</p> <p>A2, 12 : [le suivi des modifications] Avant je n'utilisais pas.. mais quand vous avez dit que ça existe.. c'est très pratique car on peut remarquer nos fautes clairement et on peut les voir euh et elles peuvent aussi voir nos corrections</p> <p>A5, 16 : Oui [le fichier attaché avec le suivi des modifications].. c'était très important.. oui parce qu'on regardait la correction X X X</p> <p>A6, 22 : Moi je préfèrais beaucoup track changes il était plus facile euh.. ça</p> <p>A7, 28 : Le plus facile était d'envoyer la solution dans le forum.. euh je pense qu'elles devaient travailler XX dans <i>Word</i> pour pouvoir corriger nos fautes euh en ayant en même temps les fautes qu'on avait fait.. on avait la</p>	<p>A1, 32 : Par exemple dans les productions orales.. c'était plus pratique pour moi de répéter en fait.. Dans ce cas-là c'était oral.. écouter mes fautes et répéter.. C'était... c'était une manière exactement plus logique pour moi de répéter mes fautes</p> <p>A1, 34 : C'était pour l'enregistrement que j'ai déjà fait... quand j'avais des fautes.. elle a coupé certaines parties de l'enregistrement et elle m'a dit ce n'est pas comme ça.. c'est comme ça.. et moi j'ai vu exactement mes fautes et j'ai répété après</p> <p>A1, 36 : Les liaisons entre les mots.. et tout ça</p> <p>A2, 20 : Je pense que oui [c'était pratique dans le fichier qu'on a envoyé avec l'enregistrement, elles ont répondu en réenregistrant les erreurs]</p> <p>A6, 24 : D'enregistrer et d'écouter directement avec eux.. c'était plus facile d'enregistrer les fautes et les écouter correcter (<i>correctement ?</i>) XX</p> <p>A7, 62 : En ce qui concerne l'enregistrement.. on avait plutôt des remarques collectives.. par exemple le « e » fermé.. ouvert.. comment il faut prononcer et on n'avait pas de remarques individuelles.. je pense qu'il était mieux d'avoir des réponses individuelles pour voir mes fautes XX</p> <p>A7, 64 : Oui [j'aurais préféré avoir des remarques individuelles]</p>

solution et nos fautes.. on pouvait comparer tous les deux
A8, 22 : Je pense que **le fichier joint..** parce que dans ce cas-là elles avaient la possibilité de **marquer quelle était exactement la faute..** et je pense que **c'était plus pratique.. aussi bien pour les tutrices que pour nous aussi**
A9, 24 : Le plus pratique ? [en fichier ou dans le forum] **Pour moi c'est la même chose**
A9, 38 : [le plus pratique était **Word**] **Avec track changes**
A10, 54 : [le plus pratique était en] **Fichier Word**
A11, 32 : Oui [c'était **pratique en fichier attaché avec le suivi des modifications**] **parce qu'elles peuvent voir les fautes et la correction aussi**
A12, 44 : **Oui** [c'était pratique **en fichier attaché avec le suivi des modifications**]
A13, 34 : *Oui* [c'était pratique dans un document].. *en fait dans la plupart des fois la correction étaient à la fin du texte*

A7, 66 : [les remarques ont été faites] A l'écrit
A10, 34 : ils m'écrivent qu'il faut faire attention avec « e » ouvert ou..
A10, 36 : [Messages] **personnels**
A10, 40 : Parce qu'on **n'a pas écouté je pense que c'était difficile.. à comprendre**
A11, 24 : Elle parle sur l'enregistrement
A11, 26 : Oui [j'ai trouvé ça pratique]

Retour des corrections

A1, 52 : Oui **toujours il y avait des réponses..** Les filles m'ont dit que c'était un bon travail malgré mes fautes.. **elles essayaient toujours de nous encourager de travailler** comme ça.. XX parce que c'est ça le but.. d'apprendre.. d'améliorer la langue française
A1, 54 : Non.. il y a des fois que je ne pouvais pas trouver mes fautes.. il y avait des points que je ne comprenais pas les mots qui étaient soulignés XX **elles les corrigeaient**
A1, 56 : Un retour oui mais.. par exemple les filles m'ont dit que... « merci de vos corrections.. c'est bien maintenant.. c'est magnifique »... elles ont corrigé mes fautes
A2, 36 : **À mes collègues oui..** mais je n'ai pas remarqué quelque chose.. **Elle n'a pas envoyé pour une deuxième fois mes corrections** et **j'espère** que c'est.. **que j'ai fait toutes les corrections qu'il fallait** et j'espère que pour ça qu'elle n'a pas envoyé quelque chose
A2, 38 : Oui.. si j'avais encore des fautes **oui [j'aurais aimé avoir une deuxième correction]..** mais j'espère qu'il n'y a pas de fautes avec ma première correction

Corrections compréhensibles

A1, 10 : Euh.. dans la plupart de temps oui.. **c'était assez clair..** Il y avait des corrections que personnellement.. je devais lire plusieurs fois pour comprendre quelle était la faute dans cette correction XX mais généralement c'était assez clair.. les corrections des tutrices
A2, 6 : **Oui.. elles essaient de nous aider.. nous donner des conseils..** si quelque chose était correct.. mais on pourrait le dire autrement qui est plus juste.. elles ont remarqué ça... c'était plutôt pour nous améliorer et pas pour qualifier nos compétences
A3, 8 : **Très compréhensibles** parce qu'il y avait X X X il y avait **beaucoup de corrections X X X**
A4, 8 : Oui.. oui.. **très compréhensibles**
A5, 10 : **Oui** euh elles ont remarqué nos fautes et après on envoyait nos corrections et X X X
A6, 10 : Oui **très compréhensibles**
A7, 14 : **Oui** quelquefois **si on n'a pas compris quelque chose on pouvait également demander** les institutrices.. les tutrices.. pour corriger nos fautes euh je pense que je comprenais bien mes fautes.. améliorer ce qu'on apprenait

A4, 26 : Oui
A5, 38 : Non
A5, 38 : Non [je n'aurais pas aimé avoir une réponse à ma correction]
A6, 38 : Et c'était quelques fois que je devais chercher des mots dans *petit robert* euh **après avoir envoyé le texte XX il y avait quelques erreurs et quelques fautes**
A6, 40 : [Il y avait un retour et] J'essayais de trouver la faute et de comprendre ce que j'avais écrit
A7, 54 : Oui [j'ai eu des réponses à mes questions]
A7, 56 : Elles m'ont envoyé la.. j'ai écrit ce que je pensais et **elles m'ont envoyé que X X X pour trouver la solution**
A8, 34 : Oui
A8, 36 : J'ai essayé de me XX
A8, 38 : Je pense que oui [il n'y avait plus de fautes dans mes corrections]
A9, 48 : Oui.. comme « merci pour les corrections » etc.
A9, 50 : Non [pas de retour à mes corrections].. non parce que c'est comme ça les corrections
A9, 52 : Ah.. oui [j'ai eu des réponses que tout était correct]
A10, 66 : Oui
A10, 70 : J'essayais de trouver.. la correction
A10, 74 : Euh.. « merci pour la participation » [s'il n'y avait pas d'autres fautes dans mes textes]
A11, 44 : Non
A11, 46 : Je pense que tout est vrai (*rires*)
A11, 48 : Oui [j'aurais aimé avoir une réponse] mais je pense que.. c'est ok (*rires*)
A12, 66 : Oui que c'était bien.. que ça leur a plu.. en général ce que j'avais écrit
A13, 50 : S'il y avait autre chose elles nous le renvoyaient et elles nous disaient « merci pour la correction »
A13, 52 : On les remerciait pour la correction.. pour les conseils

A7, 14 : On pouvait envoyer un e-mail [message] et demander ce qu'il fallait faire dans les exercices XX pour refaire les exercices..
A8, 8 : Oui.. c'était **trop clair**.. nous avons deux versions de corrections.. une version où il fallait que nous.. on trouve nos fautes et.. les corriger et aussi la version où les tutrices nous donnaient la réponse.. X X X elles ont marqué qu'il y avait quelque chose qui n'y allait pas.. qui n'était pas bien et nous on cherchait dans *le petit robert* ou sur Internet pour trouver la bonne réponse
A9, 12 : Oui.. très faciles
A10, 14 : Oui mais quelquefois ce n'était pas assez compréhensible.. mais en général c'était bon
A10, 16 : Euh.. non.. [exemples qui n'étaient pas clairs] je pense.. je ne sais pas quelle tâche mais tâche de l'article qu'on a.. on a mis un article.. on doit répondre quelques..
A11, 12 : Oui toujours
A12, 16 : Mmm.. oui.. euh.. en fait je pense que oui.. je comprenais mes fautes
A12, 18 : *Oui.. il s'agissait plutôt des problèmes syntaxiques*
A13, 8 : *Oui elles étaient très compréhensibles et elles nous expliquaient exactement quelle était notre faute.. elles nous donnaient exactement ce qu'il fallait écrire*

Autocorrection	Difficultés d'autocorrection
<p>A1, 42 : Pour corriger mes fautes qui ont été déjà marquées ? Pour corriger mes fautes.. j'ai.. plutôt petit robert.. j'ai essayé au moins (<i>rires</i>) trouver la réponse au <i>petit robert</i> et Internet..</p>	<p>A1, 48 : Généralement non parce que vous nous avez déjà aidé à comprendre nos fautes.. par exemple vous avez proposé plusieurs manières de corriger nos fautes.. alors c'était plus facile pour nous de.. corriger nos fautes</p>
<p>A2, 44 : Euh j'utilisais aussi la <i>grammaire de Sorbonne</i>.. mais c'était plutôt avant que j'écrive quelque chose</p>	<p>A1, 50 : Non.. je pense que les corrections étaient assez claires</p>
<p>A2, 28 : Je lisais encore une fois les choses que j'ai écrit et.. si je trouvais quelque chose faux.. euh je cherchais dans le petit robert pour le vocabulaire.. euh et j'ai essayé de trouver mes fautes</p>	<p>A2, 30 : Après <i>petit robert</i> ?</p>
<p>A2, 34 : Quelquefois j'utilisais.. bon patron (<i>rires</i>) mais comme ce n'est pas très pratique.. je ne le conseille pas.. J'essayais de trouver quelques expressions dans <i>bon patron</i>.. mais comme il ne trouve presque rien.. je conseillais mes collègues ou vous</p>	<p>A2, 32 : Non je crois qu'avec petit robert.. c'est facile</p>
<p>A4, 22 : <i>Quand il y avait quelque chose que je connaissais déjà.. je ne le regardais pas dans le dictionnaire</i> (<i>rires</i>) <i>Si je ne savais pas.. euh.. je n'ai pas utilisé de dictionnaire... Le reste concernait les temps conjugués.. par exemple je mettais futur proche au lieu de futur simple</i> X X X</p>	<p>A4, 24 : <i>Quelquefois je ne comprenais pas quel était le problème.. quelle était ma faute et je demandais une clarification.. Mais une fois que celui-ci était clarifié.. je le comprenais..</i></p>
<p>A5, 34 : Regarder la grammaire quelquefois.. le <i>petit robert</i> si je ne connais pas le vocabulaire et si je voulais plus d'explications je regardais sur Internet</p>	<p>A5, 36 : Non</p>
<p>A6, 34 : Premièrement j'ai lu une fois le texte et après sur l'ordinateur quelques fois.. sur Internet je cherchais la correction.. chercher la réponse</p>	<p>A6, 36 : Non</p>
<p>A6, 38 : Et c'était quelques fois que je devais chercher des mots dans petit robert euh après avoir envoyé le texte XX il y avait quelques erreurs et quelques fautes</p>	<p>A7, 48 : Non je pouvais également appeler les tutrices pour m'aider mais il était facile pour moi</p>
<p>A7, 42 : S'il y avait quelque chose à corriger par exemple s'il y avait un problème avec les temps j'ai vu d'autres temps pour cet exercice.. avec les mots dans le <i>petit robert</i>.. le dictionnaire.. pour voir la signification des mots</p>	<p>A7, 50 : J'envoyais un message par moodle et elles m'ont répondu</p>
<p>A7, 44 : Sur le temps par exemple quand je dois utiliser ce temps ou l'autre</p> <p>A7, 46 : J'utilisais le livre de la grammaire.. pour les mots le <i>petit robert</i> ou aussi <i>google</i> où on pouvait chercher</p>	<p>A7, 48 : Non [ce n'était pas à part] j'envoyais ma correction et je leur écris que « je ne suis pas sûre pour ce mot.. vous pouvez m'aider de trouver la réponse »</p>
<p>A8, 8 : Oui.. c'était trop clair.. nous avons deux versions de corrections.. une version où il fallait que nous.. on trouve nos fautes et.. les corriger et aussi la</p>	<p>A8, 28 : Je pense pas que j'ai trouvé des difficultés particulières.. il y a une fois où je ne pouvais pas comprendre pourquoi les tutrices m'ont souligné cette phrase là.. cet article là..</p>
	<p>A8, 30 : J'ai passé la phrase dans <i>bon patron</i>.. j'ai cherché dans le <i>petit robert</i>.. j'ai XX</p>
	<p>A9, 46 : Non.. c'est facile</p>
	<p>A10, 64 : Euh.. non</p>
	<p>A11, 44 : Non</p>
	<p>A12, 58 : <i>Euh.. ça dépend.. s'il s'agissait d'un mot que je ne connaissais pas.. oui</i></p>
	<p>A12, 60 : <i>De nouveau le petit robert m'aidait ou même un dictionnaire français-grec pour comprendre la signification du mot</i></p>
	<p>A12, 64 : Non [pas besoin de recourir à autre chose pour trouver la bonne réponse]</p>
	<p>A13, 46 : Non</p>

version où les tutrices nous donnaient la réponse.. X X X elles ont marqué qu'il y avait quelque chose qui n'y allait pas.. qui n'était pas bien et nous on cherchait dans *le petit robert* ou sur **Internet** pour trouver la bonne réponse

A8, 24 : On a utilisé *le petit robert*.. on a utilisé le forum pour trouver des informations concernant les **sites proposés** et aussi une fois on a utilisé le XX et aussi le *bon patron*

A9, 42 : Utilise euh.. *bon patron*

A9, 44 : euh *bon patron* et .. *Word* aussi

A10, 60 : **Conjugeur**.. euh.. **google**.. avec les liens

A10, 62 : Oui **et avec vous** (*rires*)

A11, 36 : **Je regarde tous les fautes** et je commence à corriger

A11, 38 : La **grammaire** quelquefois.. je pense que **quelquefois je sais mes fautes** (*rires*)

A11, 40 : **Non** [ce n'était pas nécessaire de chercher un autre outil]

A12, 54 : **Je le lisais.. je regardais mes fautes et puis dans un document** *Word* je l'écrivais correctement

A12, 54 : *Le dictionnaire le petit robert m'aidait.. euh.. c'est tout*

A13, 40 : *En fait je regardais les remarques les fautes et je cherchais la bonne réponse*

A13, 42 : *Dans **Bescherelle**.. dans le dictionnaire*

A13, 44 : *Le petit robert.. euh.. c'est tout*

Amélioration du français

A1, 2 : **Oui** bien sûr [j'ai amélioré mes compétences en français].. C'était une **expérience très intéressante** pour moi.. donc **j'ai appris beaucoup de choses**.. par exemple j'ai amélioré mes fautes à la langue française à la grammaire par exemple les connecteurs de temps et aussi le gérondif le conditionnel qui sont en général très difficiles pour moi.. et aussi **avec le chat** qu'on a fait avec les tutrices j'ai amélioré de **parler par exemple plutôt comme.. les Français pour être un peu plus au courant avec la langue française**

A1, 8 : Euh... [ce qui m'as aidé à améliorer mon français] je crois que c'était plutôt **les tâches qu'on devait faire**.. par exemple on avait une tâche qu'on

A13, 48 : *Non [pas besoin de faire autre chose pour corriger tes fautes] je pense que **le petit robert est suffisant.. et bescherelle** aussi (*rires*)*

Rapport avec les tutrices

A1, 4 : Oui c'était beaucoup plus **comme des amis**

A1, 6 : J'ai senti que je n'avais **pas besoin de parler comme avec les profs** qui sont (*rires*) hors de nous.. plutôt comme des amis.. par exemple comme je parle avec A8 avec A6 avec mes amis.. c'était exactement la même chose.. mais en français

A3, 4 : Je pense que **bien** parce qu'il y avait une **connexion** avec les tutrices X X X

A3, 6 : Je pense [une **relation**] **prof / étudiant**

A4, 4 : *Il s'agissait des **relations formelles**.. même si quand elles avaient quelque chose que je faisais elles me disaient « bravo ! » et j'étais contente X*

devait utiliser plus de temps ou une combinaison des temps et c'était vraiment essentiel pour moi XX de mélanger les temps.. pas d'utiliser seulement passé composé ou imparfait. C'était XX par exemple plus-que-parfait.. conditionnel passé.. des temps qu'on n'utilise pas beaucoup dans la langue française

A2, 2 : Je pense que **oui** [j'ai amélioré mes compétences en français] parce qu'on avait un **dialogue avec les tutrices** XX je crois que c'était quelque chose qui nous a aidé assez.. on a eu aussi **une relation avec la France** qu'on ne peut pas avoir sans être en France pour faire le cours.. alors en cherchant des choses pour Grenoble etc. ça nous a donné une image de la France

A2, 2 : Je ne suis pas sûr si j'ai amélioré quelque chose de précis

A3, 2 : Je pense que **oui** X X X les tutrices étaient gentilles.. c'était bien X X X

A4, 2 : Oui X X X

A5, 2 : Je pense que **j'ai amélioré mes compétences en français** parce que c'était une **nouvelle possibilité de regarder nos fautes** et aussi XX qu'elles nous ont corrigés **c'est très important.. d'avoir quelqu'un de nous corriger..** on a fait des choses sur tous les domaines.. l'environnement XX la cuisine.. **on a appris aussi beaucoup de choses** X X X **on a connu la culture de la France** X X X

A6, 2 : **Oui** parce qu'il y avait **beaucoup des enregistrements** X X X aussi on a fait **beaucoup de choses beaucoup de sujets** on a fait **beaucoup des exercices de différents sujets** alors je pense que oui

A7, 2 : Je pense que **ce contact qu'on avait avec l'université de Grenoble..** euh **a amélioré la langue française.. a perfectionné aussi** XX je pense que c'était une façon.. de perfectionner euh cette langue

A7, 4 : Premièrement **on a appris beaucoup de choses en ce qui concerne la culture française..** euh les intérêts de jeunes de notre âge.. **le XX en France** euh.. **le comportement des peuples européens..** avec les institutrices...

A8, 2 : Je pense que oui

A8, 4 : Euh.. **j'ai appris beaucoup de choses..** généralement X X X **des choses qui ont à faire avec la culture française..** je pense X X X.. euh **c'était quelque chose de particulier de parler avec des Français..**

A9, 4 : Oui.. je pense parce que **les tutrices..** euh.. **aide-moi pour les tâches..**

X X

A4, 6 : *Au début.. c'était une relation prof / étudiant et après entre étudiants*

A5, 4 : Elles étaient **très jeunes** aussi et **c'était très amicale..** avec nous **on pouvait communiquer comme nos amis** aussi X X X

A5, 6 : **Au début c'était une relation étudiant professeur mais après quand.. beaucoup de tâches après le chat j'ai ressenti une relation entre étudiants**

A6, 6 : **Très bien** X X X elles étaient gentilles X X X

A6, 8 : **Tous les deux** X X X [relation entre étudiants et relation prof / étudiant]

A7, 8 : On a eu une **relation très amicale..** euh on parlait de la ciné XX

A7, 10 : Oui [une **relation entre étudiants**]

A7, 12 : Non je pense que c'était une relation.. des étudiants mais **d'autres étudiants**

A8, 6 : Je pense que c'était **plutôt une relation entre étudiants**

A9, 8 : **Amicale**

A9, 10 : Je pense **les deux** [relation entre étudiants et prof / étudiant] parce qu'elles euh aident-moi pour travailler et aussi les tutrices.. sont amies

A10, 10 : Je pense que c'était.. euh chaleur (*chaleureuses ?*).. **gentilles** elles travaillaient nous.. euh ça

A10, 12 : [relation entre] **Étudiants**

A11, 8 : **Entre étudiants..** parce que je pense qu'elles sont aussi étudiantes XX

A12, 10 : *Elles étaient très gentilles.. amicales*

A12, 12 : *Non [pas relation prof / étudiant]*

A12, 14 : *Oui.. [relation entre étudiants] elles ne nous ont pas donné l'impression qu'elles étaient enseignantes (rires)*

A13, 4 : *On était très proches parce qu'on a fait les chats et à travers les corrections on se parlait*

A13, 6 : *Plutôt entre étudiants*

A9, 6 : Euh.. elles **indiquent mon faute euh je correcte..** euh les exercices
A10, 2 : Oui.. je pense **oui..** euh **XX beaucoup..** euh **beaucoup beaucoup de choses.. différents choses..** c'est intéressant
A10, 4 : La correction qu'elles me donnent.. euh.. la correction je pense est très utile
A11, 2 : Oui
A11, 4 : Je pense que c'est une **bonne expérience** et j'ai amélioré mes français
A11, 6 : En **grammaire** euh la façon qu'on écrit et **on apprend beaucoup de choses**
A12, 2 : Euh.. **c'est très bien de.. exercices..** quelquefois c'est difficile parce que c'est beaucoup exercices.. euh.. j'aime les tâches le ciné et musique euh.. j'aime qui fait les exercices des personnes.. pour ce groupe
A12, 8 : *Oui surtout quand on a fait **le chat..** et surtout la dernière fois où on a parlé de Noël j'ai compris toutes les questions qu'elles me posaient*
A13, 2 : *Je pense que je me suis beaucoup améliorée parce qu'**elles nous ont beaucoup aidé surtout avec les corrections et les thèmes étaient très intéressants***

Remarques / Propositions

É1, 58 : Pour moi.. c'était plus facile de voir mes fautes directement dans l'écrit...de les souligner.. euh **après de les voir souligner de voir les mots corrects.. c'était plus facile pour moi..** Et à l'oral.. **de répéter mes fautes était très utile pour moi..** par exemple j'ai appris que.. utiliser les liaisons correctement.. On a appris en phonétique par exemple qu'on a le « h » aspiré le « h » muet.. et tout ça.. mais de les voir dans la pratique c'est.. c'est tout à fait différent de les apprendre en théorie.. J'ai appris mes fautes concernant la phonétique.. parce que j'ai répété et répété et j'ai appris mes fautes.. mais.. je continue à faire (*rires*) des bêtises
É1, 60 : Je trouve que c'était.. organisé.. le groupe était organisé aussi.. mais j'étais **chanceuse de travailler avec mes amis** par exemple É2 et É6
É1, 62 : Oui [c'est nous qui a choisi de travailler avec les amis] .. **Quand je devais travailler avec les autres filles j'étais un peu.. mécontente..** elles sont de très bonnes filles mais.. ce que je veux dire c'est que.. je travaillais

peut-être c'est plus pratique ça
É5, 46 : **Les tâches** étaient quelques fois très.. euh le travail dans les tâches.. euh on a eu besoin **beaucoup de temps pour les faire..** et c'était.. par exemple dans la tâche de culture.. de la capitale de culture européenne ce vidéo.. ce vidéo qu'on devrait faire.. on a mis beaucoup de temps pour le faire X X X
É6, 42 : **Non tout était bien**
É7, 58 : **J'ai apprécié le fait qu'on pouvait corriger nos fautes.. parfois c'est difficile mais avec les tutrices..** il était.. **c'est passé bien**
É8, 42 : C'est **la première fois où j'ai travaillé avec XX des commentaires** en général.. **je l'ai trouvé très utile et très..** c'était **une façon de correction plus.. XX**
É8, 44 : **Parce que c'était plus pratique de voir.. ce qu'il y avait à côté de la page.. la marge ? dans la marge XX** une correction rouge qui n'a rien

beaucoup et rapidement.. c'est parfois faux.. mais c'est mon manière de travailler comme ça et les filles parfois étaient trop.. « d'accord tout va bien » trop.. cools pour mes projets.. **pas trop intéressées pas trop inquiétées..** mais je ne m'ai senti pas bien parce que je savais que je dois finir ces tâches finir ce travail et c'était un peu.. lent lentes.. dans leur travail.. Mais c'était seulement ça

É1, 64 : Oui.. mais pas avec tous les personnes.. avec certains personnes... pas tous les personnes

É1, 66 : Oui [les tutrices nous ont indiqué avec qui on devait travailler] dans la plupart .. en général c'était avec É2 et É6 tout le temps.. **On était.. heureux (rises) de travailler ensemble**

É2, 40 : Oui.. une fois elle m'a proposé quelque chose et j'ai trouvé quelque chose qui était comme le contraire ou un autre cas dans *le petit robert* et je l'ai remarqué.. je l'ai écrit dans mon exercice et j'ai dit « selon *petit robert* ça ici etc. » et je ne me souviens pas si elle a commenté ou quelque chose comme ça.. si elle a répondu.. Alors.. **si je crois qu'une partie de mon exercice était juste.. même elle a... trouvé que c'est faux.. je le remarquais aussi**

É5, 42 : X X X très utile X X X pour les faire.. **les corrections que les tutrices envoyaient et nous.. on les corrigeait et après on les renvoyait**

É5, 44 : Pour moi [c'était plus pratique d'avoir la réponse donnée].. pour les autres

d'autre.. **donc je pense que ça aidait beaucoup à réaliser la faute**

É8, 46 : Tous les deux [la faute et la correction]

É8, 48 : La correction.. Beh il y a une chose que j'ai déjà dit aux tutrices X X X si les tutrices faisaient **la correction à l'oral** c'est-à-dire **d'enregistrer leurs voix** et de dire « cher É8 ton travail était bon mais tu as fait cette faute c'est bien de X X X »

É8, 46 : Oui [j'aurais aimé écouter leurs remarques au lieu de les voir écrites]

É9, 54 : Non.. **les corrections étaient faciles et .. bons**

É9, 56 : Je pense pour les tâches.. il y a **beaucoup de tâches..** c'est ça

É10, 76 : Je pense que **c'est bon c'est très utile**

É10, 80 : Euh.... **ça était clair**

É11, 52 : **Moins de tâches.. (rises)**

É11, 54 : **Quelquefois c'était grand.. on n'avait pas beaucoup de temps pour les faire**

É12, 70 : *Je pense qu'elles n'étaient pas strictes c'était bien.. elles comprenaient quels étaient nos points faibles et où on faisait des fautes*

É12, 72 : *Euh.. je pense que c'est mieux.. en soulignant le mot d'expliquer quelle était la faute ou.. par exemple c'était correct pour moi mais par pour elles.. elles le voyaient différemment ou on pourrait le dire d'une meilleure façon*

É13, 54 : *Non c'était très bien.. c'était intéressant.. et je pense que leur correction était très bien*

Annexe 6

Découpage thématique de l'entretien focalisé

Corrections à distance	Outils et techniques de correction
<p>T1 : oui, il est nécessaire mais c'est beaucoup plus compliqué</p> <p>T1 : et plus long</p> <p>T1 : c'est plus compliqué et plus long car comme c'est une correction asynchrone, on doit faire plus attention à ce qu'on dit!</p> <p>T3 : je pense que c'est bien de corriger à distance s'il y a vraiment un suivi de la correction (un retour de correction, puis un dernier feedback éventuellement)</p> <p>T1 : à distance, c'est dur de guider les étudiants sur LA correction qu'on voudrait qu'ils apportent à leur travail</p> <p>T3 : oui, je suis d'accord</p> <p>T1 : on doit cibler les erreurs, à distance on ne peut pas tout corriger</p> <p>T5 : cela malgré la distance, qui me personnellement me gêne quand même un peu</p> <p>T5 : j'aurais aimé que l'on se parle de vive voix (on aurait du organiser un skype), le mode asynchrone casse le lien...</p> <p>T5 : car on connaît les apprenants sans les connaître vraiment</p> <p>T2 : personnellement je préfère avoir les étudiants en face de moi, c'est plus facile pour savoir s'ils ont compris</p> <p>T3 : et trouver un code qui convient à tout le monde. Parce que parfois, nos explications sont trop allusives ou subjectives</p> <p>T4 : en face c'est vrai que c'est plus facile</p> <p>T1 : aussi oui, c'est dur d'établir un code à distance surtout au début car on ne connaissait pas leurs habitudes</p> <p>T1 : on ne peut pas tout corriger parce que pour des "petites" erreurs, (fautes de frappe, étourderies), on ne sait pas si ce sont des erreurs ou non</p> <p>T2 : c'est que pour les étudiants qui ont un niveau très bas, quand il y a des</p>	<p>T3 : j'ai choisi ce qui me paraissait le plus logique (mais encore une fois, c'est subjectif!), ce qui allait les faire réfléchir et vraiment se poser des questions sur leurs erreurs, et le plus rapide aussi, peut-être !</p> <p>T1 : Au début je corrigeais directement. Mais tu nous as dit que c'était mieux de les laisser s'auto-corriger. Du coup, j'ai décidé de mettre mes remarques entre parenthèses pour les aider.</p> <p>T5 : oui, des corrections qui soulignent se quand il y a une erreur, mais qui ne corrige pas tout</p> <p>T2 : Il a été difficile de trouver la façon adéquate de corriger</p> <p>T2 : J'ai suivie plus ou moins la même méthode que T1.</p> <p>T5 : on aurait par exemple pu utiliser des codes : vert = lexique, bleu = grammaire...etc</p> <p>T3 : oui, c'est vrai</p> <p>T2 : Je mettais en rouges les fautes qui me semblaient importante, mais c'était un peu subjectif.</p> <p>T3 : c'est plus long au début, mais beaucoup plus clair ensuite, les couleurs!</p> <p>T4 : j'avoue que j'ai varié des méthodes à chaque fois , en fonction de leur production</p> <p>T1 : je n'ai pas mis en place un code couleur pour le type d'erreurs</p> <p>T5 : j'ai fait un peu comme T4, mais à la fin, en rouge les erreurs et en vert les aides pour la correction</p> <p>T4 : des couleurs, des commentaires, des barres...</p> <p>T1 : par contre je changeais la couleur de mon texte en fonctions des mes remarques. Pour corriger une faute de frappe ou d'étourderie, j'écrivais en vert et pour souligner une erreur et les laisser réfléchir, j'écrivais en rouge</p> <p>T5 : ça c'est une bonne technique T1!</p>

fautes de syntaxe, des fautes de vocabulaire et de grammaire dans la même phrase....

T3 : et puis est-ce qu'il faut corriger seulement les objectifs visés, ou toutes les fautes et erreurs ?

T4 : bonne question

T2 : on ne sait pas comment tout corriger et il m'est souvent arrivé de manquer des fautes

T1 : aussi oui, voilà la question; Que corriger? Tout corriger ou seulement le point visé?

T1 : je pense qu'il ne faut pas TOUT corriger car ça démotive l'étudiant. Il faut adopter la pédagogie de l'erreur

T4 : moi j'ai tendance à corriger seulement les objectifs visés

T5 : et bien à vrai dire, je suis partagée... [s'il est nécessaire de corriger à distance ?]

T5 : cela c'est d'ailleurs ressentie dans mes corrections

T5 : je pense qu'il est difficile d'expliquer des points linguistiques d'une langue étrangère à l'écrit

T5 : ben sûr c'est important de faire une correction,

T5 : mais moi j'aime voir en direct si l'élève comprend ou non !

T5 : car expliquer avec du métalangage, c'est pas toujours compréhensible pour l'étudiant étranger

T5 : non, ce n'est pour ma part pas facile de corriger à distance

T5 : en tout cas pas tout ! dès fois, on souligne l'erreur pour l'étudiant et selon sa production on sait s'il peut corriger tout seul ou non

T5 : oui [j'ai remarqué des problèmes fonctionnels ou organisationnels pour corriger], déjà cela prend un temps fou avec l'ordinateur je trouve, il faudrait au préalable, se mettre d'accord sur un système de corrections

T5 : avec des couleurs

T5 : et peut-être avoir des fichiers types pour les productions des apprenants

T5 : même type de copies,

T5 : avec de la place pour les annotations du correcteurs

T5 : sinon c'est beaucoup trop brouillon

T2 : après pour les explications à donner, c'était parfois difficile de se montrer clair et concis

T5 : je pense qu'il faut souligner l'erreur de l'apprenant en vert

T5 : (j'ai testé plusieurs méthodes)

T5 : et lui indiquées les pistes de corrections entre parenthèses

T5 : soit je pensais que c'était une faute de frappe du coup je proposait une correction

T5 : soit c'est une erreur, et là tout l'enjeu est de faire comprendre à l'apprenant comment la corriger lui-même

T5 : au début je corrigeais systématiquement,

T5 : ce n'est pas une bonne idée*

T5 : le but n'est pas la correction en elle même mais le processus que l'apprenant met en place pour comprendre son erreur

T5 : au début les notes de Word

T5 : après j'ai arrêté

T5 : car certaines productions étaient sur le forum, d'autres dans des documents Word...

Techniques et outils de correction (les plus efficaces)

Productions écrites

T4 : moi à la fin j'ai trouvé que mettre des commentaires c'est mieux
T1 : pour moi la plus utile et la plus pratique/rapide était de mettre mes remarques en rouge et entre parenthèses!
T4 : avec des liens pour les aider...
T2 : Oui, je pense que les commentaires étaient importants.
T5 : utilisation de flèches pour leur montrer une transition entre leur erreurs et la correction!
T1 : mais voilà, c'est pour ça que je disais que la correction à distance est plus longue. Il faut mettre sur papier ce qu'on pourrait dire à l'oral
T3 : moi comme T1 : mettre les fautes en couleurs et mettre un commentaire entre parenthèses
T5 : corriger sur le même document qu'utilise l'apprenant (soit sur le forum Moodle, soit sur Word)
T1 : oui, c'était pratique de corriger sur le même doc!
T1 : et de le renvoyer en fichier attaché!
T3 : ah ! sur le doc, oui, mais au niveau de la correction ça ne changeait pas grand-chose pour moi. Je pense qu'après, c'est plus le choix de l'étudiant : est-ce qu'il veut que sa correction soit visible directement ou pas ? (j'ai d'ailleurs remarqué qu'ils regardaient les corrections des autres quand même)
T3 : [les commentaires dans la marge] moi perso je n'aime pas trop ça sur mes copies, alors j'ai du mal à le faire sur celles es autres !
T3 : souvent on ne voit pas exactement où est la faute
T5 : au début oui, j'ai testé, par la suite, cela m'a semblé brouillon
T1 : oui, ça devient vite brouillon et pareil pour moi, je n'aime pas trop ça sur mes copies

Productions orales

T1 : pour les prods orales la correction était super longue
T1 : heureusement qu'on avait audacity
T2 : Il a fallu apprendre à se servir d'audacity
T4 : ouiii
T3 : la méthode que j'ai utilisé à l'oral n'est pas forcément la bonne, je crois : j'ai repris leurs erreurs à l'écrit, alors qu'il aurait fallu s'enregistrer aussi
T1 : c'était vraiment long parce qu'il fallait écouter, cibler les erreurs, s'enregistrer, etc. En plus audacity m'a planté plusieurs fois donc j'ai dû recommencer plusieurs fois les mêmes corrections
T4 : des liens aussi
T1 : [la plus utile technique: faire des commentaires ou répéter les mots mal prononcés] les deux
T2 : répéter ce qui est mal prononcé directement après la faute de l'étudiant et faire les commentaires à la fin
T3 : je pense que c'est mieux de "montrer" la bonne prononciation, non ?
T3 : mais pour les erreurs autres que phonétique, je sais pas..
T1 : oui, répéter les erreurs
T1 : par contre je ne sais pas si cette correction a été productive car on a pas eu de deuxièmes enregistrements dans lesquels les étudiants se corrigeaient
T2 : et parfois je ne comprenais pas ce qui était dit donc impossible de corriger...
T2 : Pour la correction orale ça allait, le seul problème a été les passages où je ne comprenais pas l'étudiante.
T5 : des corrections écrites,
T5 : mais je pense qu'on aurait du établir des grilles de corrections
T5 : pour que cela soit équitable pour tous les apprenants
T5 : et pour que le professeur puisse avoir un meilleur suivi
T5 : on a appris a faire des grilles en fin de semestre... (en classe de FLE)
T5 : ou en tout cas, mettre un petit rappel pour chaque pour l'apprenant
T5 : du genre "j'ai pensé à accordé les adjectifs avec les noms,..j'ai pensé à employer des adverbes... etc"

	<p>T5 : oui, les deux, pour l'auto-évaluation = annotations pour l'apprenant, et la grille = pour les correcteurs je pense que cela nous aurait aidé à mieux corrigé</p>
Difficultés de correction	Temps à corriger
<p>T1 : pour ma part, ça allait, je n'ai pas eu trop de difficultés T3 : moi non plus T5 : pour É7 et É5 ça allait, pour É14 c'était un peu plus compliqué T5 : car parfois je ne savais pas si je devais corriger que les compétences travaillées dans l'activité où si je devais tout corriger T5 : [pour les productions d' É14] je lui demandais de retravailler ses productions</p> <p>Question pour celle d'entre vous qui n'est pas de langue maternelle française T4 : ça dépend de l'apprenant T4 : mais comme le niveau n'était pas si élevé que ça moi j'arrivais à m'en sortir</p>	<p>T1 : pour moi ça allait car j'avais les bons étudiants T3 : du temps surtout pour trouver les aides adéquates à la correction T3 : comment formuler pour qu'ils aillent où on veut qu'ils aillent T1 : mais les prods orales étaient vraiment longues à corriger T4 : Je me demandais souvent comment ils allaient réagir après ma correction ? T1 : pour la première correction, je passais une bonne partie de la soirée dessus. Surtout au début, après c'était beaucoup plus rapide. la deuxième correction [la vérification de leurs corrections] me prenait 30 min-1h T4 : De fois c'est de notre faute avec des activités pas très claire je pense et la production devient complexe T1 : aussi oui, je suis d'accord! T1 : oui la deuxième correction c'est ça pour moi. Parce que même si j'attirais leur attention sur toutes les fautes, il en restait toujours T5 : oui [je mettais beaucoup de temps à corriger], car je ne savais jamais si mais indications étaient claires... et puis il faut dire que j'ai de l'expérience qu'avec des analphabètes T5 : du coup, je ne suis pas habituée à ce genres d'erreurs !! T5 : [en moyenne] 30 min minimum pour chaque activité T5 : non [pour] 1 seule T5 : partie de la tâche</p>
Retour de corrections	Mauvaise interprétation de corrections
<p>T3 : pas toujours T1 : comme je disais tout à l'heure, après le retour des corrections, il y avait la deuxième correction de ma part mais pour celle-ci, il y avait rarement un deuxième retour T3 : quand je remarquais qu'il y avait encore de grosses fautes je corrigeais</p>	<p>T1 : oui T1 : souvent T3 : oui, quand même, c'était assez frustrant ! T1 : tu peux regarder les corrections de la lettre au père Noel, tu verras qu'il y a des mauvaises interprétations</p>

<p>de nouveau T3 : mais pas systématiquement T4 : moi aussi T2 : oui, pareil pour moi. C'est pour ça que je donnais la réponse après le premier retour avec de nouvelles explications T2 : Cela nous montre s'ils ont compris la correction. T5 : cela dépendait des tâches, souvent les apprenants semblaient satisfaits T5 : car ils répondaient par un merci, ou "cela m'a bien aidé"</p>	<p>T1 : du coup moi je repointais l'erreur jusqu'à ce qu'elle soit corrigée T3 : parfois j'ai essayé de réexpliquer, mais j'avoue que je n'ai peut-être pas assez insisté T1 : je listais dans le forum toutes les erreurs encore présentes T1 : mais pareil, j'ai peut-être pas assez insisté parce qu'ils me répondaient en me remerciant mais ils ne corrigeaient pas T1 : sauf É6 et É1 qui sont perfectionnistes je crois T1 : mais pas systématiquement T2 : Quand il y avait mauvaise interprétation je réexpliquais et je donnais la réponse pour éviter qu'ils restent avec ces fautes T5 : non, je n'ai pas remarqué ça</p>
Types de correction qui aidait à l'autocorrection	Nécessité de vérifier leurs corrections
<p>T2 : je pense que les commentaires étaient vraiment important. Cela les a aidé à réfléchir sur leurs erreurs sans leur donner la réponse T1 : les remarques entre parenthèses et aussi les exemples T5 : oui les commentaires sont essentiels T5 : je pense qu'il faut "conseiller" les apprenants T5 : - des annotations sous leurs erreurs, directement dans leur document</p>	<p>T3 : oui je pense, parce que sinon ils peuvent rester avec des erreurs et se dire que c'est bon comme ça T1 : oui c'est nécessaire! Pour voir s'ils ont bien compris leurs erreurs. D'ailleurs, ils nous disaient qu'ils les comprenaient mais à la tâche suivante, on retrouvait les mêmes. C'est pour ça qu'avec T2 on a eu l'idée de l'auto-correction avec la lettre T1 : du coup, on ne sait pas trop s'ils ont appris de nouvelles choses avec nous T1 : pour pouvoir progresser, il faut avoir des connaissances solides d'où la nécessité de vérifier leurs corrections T4 : Moi personnellement c'est le facteur temps qui ne m'aidait pas assez pour poursuivre la correction, mais je suis consciente que c'est utile pour connaître la progression des nos apprenants surtout à distance T5 : dans le meilleur des cas oui, mais souvent le temps presse et il faut déjà enchaîner avec la tâche suivante... T5 : donc ce n'est pas toujours facile de faire plusieurs retours</p>
Amélioration du français	Rapport avec les étudiants
<p>T3 : honnêtement, je n'ai pas vraiment pu voir de gros progrès quand j'ai fait</p>	<p>T3 : de plus en plus détendue, voire amicale parfois ! Notre double statut</p>

<p>leur bilan individuel. Je ne sais pas s'ils ont pris en compte toutes les corrections des tâches précédentes pour faire les suivantes</p> <p>T3 : (surtout en compréhension écrite)</p> <p>T3 : et aussi, parce qu'il me semble qu'ils sont à un niveau où les progrès se remarquent moins, non ? (qu'à un niveau tout débutant)</p> <p>I : c'est vrai. Mais, tu as remarqué des erreurs répétitives?</p> <p>T3 : et je ne crois pas que ça vienne juste d'eux : peut-être aurait-on dû plus mettre l'accent sur leurs fautes récurrentes au fur et à mesure !</p> <p>T3 : ça dépend des élèves, je crois</p> <p>T1 : j'ai la même remarque que T3, j'ai pas vraiment noté de progrès</p> <p>T3 : chez certains oui, des fautes récurrentes.</p> <p>T4 : Les miens je crois qu'ils avait plus tôt un niveau très hétérogène , alors pour celui qui avait déjà un bon niveau je pense qu'il n'a pas assez progressé.</p> <p>T2 : j'ai souvent corrigé les mêmes fautes des apprenants mais je crois que certains points de grammaire ont pu être compris</p> <p>T5 : j'espère que oui ! du moins, je crois que c'est le cas pour ceux qui ont un niveau plus élevé</p> <p>T5 : pour les autres, je ne suis pas vraiment sûr...</p> <p>T5 : ils ont beaucoup recours au logiciels de traduction et se sentent perdus dans les chats. enfin, c'est mon ressenti</p> <p>T5 : ils étaient plus impliqués, et la tâche demandée correspondait plus à leur niveau</p> <p>T5 : (je veux parler de ceux avec un niveau B2)</p> <p>T5 : oui en effet [j'avais des forts et des très faibles]</p>	<p>nous permet d'avoir un rapport détendu avec eux, de pair et de prof</p> <p>T4 : je suis d'accord avec T3!</p> <p>T3 : la correction devient plus un accompagnement, du coup. Elle perd son côté "sanction". Mais je sais pas s'ils l'ont ressenti comme ça !</p> <p>T1 : Je suis d'accord avec les filles</p> <p>T2 : Cela fait plaisir d'avoir des réponses sympathiques de étudiants qui nous remercie pour nos remarques...</p> <p>T1 : oui c'est vrai que nos relations sont devenues amicales</p> <p>T5 : intéressante, car on a pas vraiment le statut de prof, du coup il n'y a pas de pression "hierarchique" peut -etre aussi du fait que nous sommes, tutrices, aussi étudiantes</p> <p>T5 : la communication est naturelle, spontanée</p>
<p style="text-align: center;">Remarques / Propositions</p> <p>T3 : j'ai trouvé tous ces échanges super enrichissants, bien qu'on manquait de temps pour aller au fond des choses parfois ..</p> <p>T1 : moi non plus je n'ai pas de remarques si ce n'est qu'il faudrait améliorer la correction des productions orales</p> <p>T1 : par contre je ne sais pas comment</p>	

Annexe 7

Techniques de correction des PÉ par tutrice

	HÉTÉROCORRECTIONS		SIGNALEMENTS		DEMANDES DE CLARIFICATION	Total	
	sans explications	avec explications	sans explications	avec explications métalinguistiques /métacognives			
TUTRICE 1	<i>Tâche 1</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Tâche 2</i>	2	0	0	5	2	9
	<i>Tâche 3</i>	11	2	42	10	1	66
	<i>Tâche 4</i>	4	5	27	16	1	53
	<i>Tâche 5</i>	12	1	11	22	2	48
	<i>Tâche 6</i>	27	3	2	5	0	37
	<i>Tâche 7</i>	12	0	2	3	0	17
	<i>Tâche 8</i>	28	4	7	18	2	59
	<i>Tâche 9</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Tâche 10</i>	0	0	0	8	0	8
	<i>Total</i>	96	15	91	87	8	297
TUTRICE 2	<i>Tâche 1</i>	16	0	0	0	0	16
	<i>Tâche 2</i>	24	6	2	9	1	42
	<i>Tâche 3</i>	0	4	34	28	9	75
	<i>Tâche 4</i>	0	0	36	11	0	47
	<i>Tâche 5</i>	0	7	28	31	2	68
	<i>Tâche 6</i>	3	4	16	22	3	48
	<i>Tâche 7</i>	5	5	15	13	1	39
	<i>Tâche 8</i>	6	12	21	40	2	81
	<i>Tâche 9</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Tâche 10</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Total</i>	54	38	152	154	18	416
TUTRICE 3	<i>Tâche 1</i>	2	7	0	8	0	17
	<i>Tâche 2</i>	1	6	0	19	1	27
	<i>Tâche 3</i>	2	12	0	26	2	42
	<i>Tâche 4</i>	0	2	0	17	0	19
	<i>Tâche 5</i>	1	3	1	25	0	30
	<i>Tâche 6</i>	2	2	0	1	1	6
	<i>Tâche 7</i>	0	1	3	6	0	10
	<i>Tâche 8</i>	0	2	0	5	0	7
	<i>Tâche 9</i>	0	0	0	2	0	2
	<i>Tâche 10</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Total</i>	8	35	4	109	4	160

	Hétérocorrections		Signalements		Demandes de clarification		Total
	sans explications	avec explications	sans explications	avec explications métalinguistiques /métacognives			
Tutrice 4	<i>Tâche 1</i>	0	0	0	1	0	1
	<i>Tâche 2</i>	18	0	0	1	0	19
	<i>Tâche 3</i>	14	2	5	4	2	27
	<i>Tâche 4</i>	10	0	1	4	0	15
	<i>Tâche 5</i>	1	0	0	1	0	2
	<i>Tâche 6</i>	0	0	5	0	0	5
	<i>Tâche 7</i>	8	1	7	2	0	18
	<i>Tâche 8</i>	16	2	1	2	2	23
	<i>Tâche 9</i>	7	0	0	0	0	7
	<i>Tâche 10</i>	14	0	0	0	0	14
	<i>Total</i>	88	5	19	15	4	131
Tutrice 5	<i>Tâche 1</i>	10	28	0	3	1	42
	<i>Tâche 2</i>	0	0	1	10	0	11
	<i>Tâche 3</i>	0	0	22	15	0	37
	<i>Tâche 4</i>	0	2	2	10	0	14
	<i>Tâche 5</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Tâche 6</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Tâche 7</i>	1	0	0	7	0	8
	<i>Tâche 8</i>	12	6	0	1	0	19
	<i>Tâche 9</i>	0	5	2	0	1	8
	<i>Tâche 10</i>	0	0	0	0	0	0
	<i>Total</i>	23	41	27	46	2	139
TOTAL	269	134	293	411	36	1143	

Table des illustrations

<i>Tableau 1.1 : Types de feedback correctifs (Ellis, 2009, p. 99)</i>	14
<i>Tableau 1.2 : Types de feedback correctifs pour l'écrit et l'oral (Zourou, 2012, pp. 225-237)</i>	16
<i>Tableau 1.3 : Techniques de correction présentes dans notre corpus</i>	17
<i>Tableau 2.1 : Compétences demandées dans les tâches</i>	32
<i>Tableau 2.2 : Effort et motivation des apprenants par rapport à leur niveau</i>	55
<i>Tableau 3.1 : Outils utilisés pour l'autocorrection</i>	85
<i>Figure 2.1 : Étapes</i>	29
<i>Figure 2.2 : Scénario pédagogique (Dejean et al., 2006a, n.p.)</i>	30
<i>Figure 2.3 : Sous-tâches</i>	31
<i>Figure 2.4 : Exemple de tâche – Page d'accueil</i>	33
<i>Figure 2.5 : Exemple de tâche – Sous-tâche 1</i>	34
<i>Figure 2.6 : Exemple de tâche – Sous-tâche 2</i>	34
<i>Figure 2.7 : Exemple de tâche – Sous-tâche 3</i>	35
<i>Figure 2.8 : Exemple de fils de discussion de la pratique corrective</i>	35
<i>Figure 2.9 : Réponse dans un nouveau fil de discussion</i>	53
<i>Figure 3.1 : Niveau global ou local de corrections</i>	56
<i>Figure 3.2 : Techniques de correction utilisées</i>	57
<i>Figure 3.3 : Techniques de correction des PÉ</i>	62
<i>Figure 3.4 : Évolution des techniques de correction des PÉ</i>	63
<i>Figures 3.5 : Techniques de correction des PÉ par tutrice</i>	65
<i>Figure 3.6 : Techniques de correction des PO</i>	66
<i>Figure 3.7 : Outils de correction des PÉ</i>	68
<i>Figure 3.8 : Outils de correction des PÉ par tutrice</i>	68
<i>Figure 3.9 : Outils de correction des PO par tutrice</i>	69
<i>Figure 3.10 : Modification de message d'apprenant</i>	70
<i>Figure 3.11 : Techniques de correction efficaces</i>	74
<i>Figure 3.12 : Outils de correction efficaces</i>	76
<i>Figure 3.13 : Étapes du feedback correctif</i>	79

Sigles et abréviations utilisés

A1 : Apprenante 1

A2 : Apprenant 2

A3 : Apprenante 3

A4 : Apprenante 4

A5 : Apprenante 5

A6 : Apprenante 6

A7 : Apprenante 7

A8 : Apprenant 8

A9 : Apprenante 9

A10 : Apprenante 10

A11 : Apprenante 11

A12 : Apprenante 12

A13 : Apprenante 13

A14 : Apprenante 14

A15 : Apprenante 15

A16 : Apprenante 16

A17 : Apprenante 17

CÉ : Compréhension écrite

CECR : Cadre européen commun de référence pour les langues

CF : Corrective feedback

CMC : Computer mediated communication

CMO : Communication médiatisée par ordinateur

CO : Compréhension orale

Ec : Enseignante chypriote

EF : Entretien focalisé

ESD : Entretien semi-directif

Étudiantes en master 2 FLE : tutrices

Étudiants chypriotes : apprenants

FLE : Français langues étrangère

FOAD : Formation ouverte et à distance

I : Intervieweuse

IeL : Interactions en ligne

PE : Production écrite

PO : Production orale

SPA : Séquences potentiellement acquisitionnelles

T1 : Tutrice 1

T2 : Tutrice 2

T3 : Tutrice 3

T4 : Tutrice 4

T5 : Tutrice 5

TIC : Technologies d'information et de communication

MOTS-CLÉS : autocorrection, autonomisation, communication médiatisée par ordinateur (CMO), feedback correctifs, télécollaboration

RÉSUMÉ

Dans un projet de télécollaboration en mode asynchrone, toute communication entre les participants est médiatisée par ordinateur à travers une plateforme en ligne. Dans le cadre du projet *le français en (première) ligne*, des tuteurs novices ont encadré des apprenants distants chypriotes pour une durée de dix semaines. Cet encadrement a consisté à concevoir et à animer des tâches durant lesquelles les tuteurs ont accompagné les apprenants dans leur réalisation et leur correction. Lors de la démarche corrective, les tuteurs ont adopté différents types de feedback correctifs en s'adaptant aux spécificités que le dispositif mettait à leur disposition. La présente recherche porte sur l'analyse de ces pratiques correctives, en prenant en compte la question de l'autonomisation de l'apprenant et en examinant le lien tant socio-cognitif que socio-affectif qui s'établit entre tuteurs et apprenants.

KEYWORDS : autonomisation, computer mediated communication (CMC), corrective feedback, self-correction, telecollaboration

ABSTRACT

In an asynchronously telecollaborative project, any communication between the participants is mediated by the computer via an online platform. Within the framework of the project "*le français en (première) ligne*", tutor trainees tutored Cypriot distance learners for ten weeks. This tutoring consisted in designing and in animating tasks for the distance learners. Tutors supported learners while they were fulfilling those tasks, and provided them with corrective feedback. During the corrective process, tutors adopted various types of corrective feedback according to the device's specificities. This research focuses on the analysis of these corrective practices by taking into account the question of the learner's autonomisation and by examining the socio-cognitive and socio-emotional relation established between tutors and learners.

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : **LOIZIDOU**

PRENOM : **Théodora**

DATE : **5 septembre 2012**