

# **Feedback et relation interpersonnelle apprenants/tuteurs dans un projet de télécollaboration**

Muller, Catherine

Univ. Grenoble Alpes, LIDILEM, F-38040, Grenoble, France  
Catherine.muller9@gmail.com

## **1 Introduction**

La relation interpersonnelle avec les apprenants, l'un des enjeux de l'activité enseignante (André, 2013), se construit et se négocie dans les interactions (Bigot, 2005). Avec l'introduction des outils numériques dans les dispositifs d'enseignement/apprentissage des langues, le rapport apprenants/tuteurs<sup>1</sup> est amené à évoluer (Narcy-Combes, 2005 : 148-149). La relation pédagogique sera ici abordée à travers l'étude de *feedback* apporté par les tuteurs dans un dispositif de télécollaboration entre des étudiants inscrits en Master de didactique du français langue étrangère (FLE) à l'Université Paris Descartes et des apprenants de français à l'Université Baptiste de Hong Kong. Ce projet s'inspire de la recherche-action « Le français en (première) ligne »<sup>2</sup> (Develotte & Mangenot, 2007) qui consiste à mettre en relation des étudiants inscrits en didactique du FLE et des étudiants apprenant le français. Nous exposerons d'abord le cadre théorique qui s'inscrit dans le domaine de la communication pédagogique en ligne, avant de présenter le projet de télécollaboration, puis l'approche méthodologique. Une étude énonciative et pragmatique de *feedback* révélera les appréciations très positives des tuteurs à l'adresse des apprenants. C'est dans un dernier temps que nous mettrons en relation les compliments des tuteurs avec leur attente de *feedback* de la part des apprenants.

## **2 L'apport de *feedback* dans les interactions didactiques en ligne**

La communication pédagogique médiatisée par ordinateur invite à s'interroger sur les rôles joués par les tuteurs, notamment dans le cadre de l'apport de *feedback*. Ce suivi aura tendance à influencer la relation apprenant/tuteur.

### **2.1 La communication pédagogique médiatisée par ordinateur**

Notre étude s'inscrit dans le domaine de la « communication pédagogique médiatisée » (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006a), qui se situe au croisement de la communication médiatisée par ordinateur, de la didactique et de l'analyse des interactions didactiques. Comme le soulignent Helm & Davies (2010 : 93), la communication pédagogique en ligne est fondée sur une hypothèse socioconstructiviste, selon laquelle le savoir se construit dans les interactions et les échanges. L'enjeu des recherches sur les interactions didactiques à distance consiste à « mieux comprendre les processus sociaux, affectifs, cognitifs, culturels et technologiques impliqués par les échanges en ligne » (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006a : 9).

Celik & Develotte (2011 : 93) distinguent trois angles de recherche pour la communication en ligne asynchrone : celui du tutorat, à travers l'étude des manifestations de la relation tuteur/apprenants et apprenants/apprenants ; celui des étudiants, qui invite à une réflexion sur le développement des compétences langagières ; celui du genre discursif, lorsque l'on analyse les spécificités des interactions didactiques asynchrones. Nous nous focaliserons ici principalement sur la première dimension, celle du tutorat.

## 2.2 Les rôles du tuteur en ligne

Avec la communication pédagogique en ligne est apparu le rôle de « tuteur en ligne » (Denis, 2003 : 20), fondé sur un accompagnement des apprenants à travers des conseils, un soutien, un support ou encore un encadrement. Rodet attribue son émergence à la nécessaire « adaptation de la relation pédagogique aux situations distancielles » (2011 : 159).

Bertin & Narcy-Combes (2007) considèrent que les fonctions du tuteur relèvent de l'aide pédagogique, du conseil, du suivi, du *feedback* et de l'étayage. Pour Bertin, le tuteur en ligne est le « [p]rincipal acteur de la médiation lors de l'acte d'apprentissage » (2013 : 130). Ses rôles reposent sur l'observation, la rétroaction et l'identification des besoins (Bertin, 2013 : 131-132). Pour Mangenot, outre les fonctions d'accompagnement de l'apprentissage et d'évaluation, le tuteur en langues doit également « créer des situations d'interactions réalistes et motivantes » (2011 : 213).

Comme le souligne Narcy-Combes (2005 : 160), l'enseignant quitte son rôle de meneur de jeu pour apporter un guidage à travers des commentaires. La remise en cause de l'enseignement traditionnel induite par la notion de tutorat se manifeste par une modification de la relation didactique et une personnalisation des tâches. On assiste à une évolution « dans la pondération des différents rôles pédagogiques tenus classiquement par l'enseignant » (Bourdet, 2006 : 37).

L'importance du rôle socio-affectif du tuteur est souvent soulignée. Nissen parle de « rôle motivationnel » (2009 : 7) lorsque les tuteurs encouragent les apprenants. Quintin a montré que la modalité d'intervention tutorale axée sur une dimension socio-affective, consistant à « soutenir les étudiants dans l'effort [et à] valoriser le travail individuel et collectif qui est réalisé » (2007 : 4), apporte de meilleurs résultats que d'autres types d'interventions.

## 2.3 L'apport de *feedback*

Nous nous intéresserons plus spécifiquement au *feedback* apporté par le tuteur. Celik & Mangenot soulignent que les échanges dans la communication pédagogique asynchrone suivent la structure suivante : « Consignes => Contributions répondant aux consignes => Feed-back » (2004 : 77). On reconnaît ici le schéma IRE (initiative, réponse, évaluation) des interactions de la classe de langue, mis en évidence par Sinclair & Coulthard (1975). Le *feedback*, de préférence personnalisé, est très souvent attendu par les étudiants (Celik & Mangenot, 2004 : 77, 80).

La notion de *feedback* renvoie d'une part à l'évaluation formative (Mangenot & Zourou, 2007 : 66 ; Narcy-Combes, 2005 : 160) et d'autre part à la dimension socio-affective. Comme le soulignent Huver & Springer, l'évaluation est « consubstantielle des processus d'enseignement et d'apprentissage » (2011 : 31) ; c'est la raison pour laquelle « des traces constantes d'activité évaluative » (*ibid.*) apparaissent dans les interactions didactiques. De Ketele (2010) déplore la confusion trop fréquente entre processus d'évaluation et de notation. Dans le dispositif que nous allons étudier, les tuteurs n'attribuent pas de note aux productions des apprenants. Nous nous focaliserons donc sur ce que Narcy-Combes appelle les « commentaires en rétroaction » (2005 : 173), c'est-à-dire « les modalisations employées pour apprécier le travail des étudiants » (Celik & Develotte, 2011 : 97). On se situe ici dans une évaluation de régulation, qui a pour visée une amélioration de l'apprentissage en cours (De Ketele, 2010 : 27).

L'apport de *feedback* peut rejoindre le rôle motivationnel joué par le tuteur. De Ketele rappelle que l'évaluation en termes de notation est susceptible de conduire à des « sentiments d'injustice passagers et parfois ravageurs à long terme » (2010 : 25). De la même manière, les commentaires fournis par les enseignants sont susceptibles de heurter la susceptibilité des apprenants. Peut-être est-ce la raison pour laquelle, dans « Le français en (première) ligne », les tuteurs accompagnent leur *feedback* « de messages à caractère convivial sur le forum » (Develotte & Mangenot, 2010 : 353).

Guichon & Drissi (2008) observent un phénomène similaire dans la version synchrone du dispositif « Le français en (première) ligne » : les rétroactions, manifestées par des « renforcements positifs, de[s] validations et de[s] relances » (Guichon & Drissi, 2008 : 205), sont bien plus fréquentes que le *feedback*

néгатif qui vise à signaler des écarts entre la production des apprenants et celle attendue. Les auteurs expliquent cette présence plus conséquente par une volonté des tuteurs de « maintenir un lien et un climat socioaffectif favorable avec leurs apprenants » (Guichon & Drissi, 2008 : 200). Le lien entre régulation pédagogique et relation interpersonnelle est ici clairement posé.

## 2.4 La relation apprenant/tuteur

Bourdet (2006) souligne que l'évaluation apportée par le tuteur sous forme de *feedback* influence la relation apprenants/tuteurs. Si le tuteur est perçu essentiellement comme un évaluateur, le rapport sera hiérarchique (Bourdet, 2006 : 39), alors que l'un des intérêts de la formation ouverte et à distance réside précisément dans la dimension moins formelle de la relation apprenants/tuteurs (Bourdet, 2006 : 35). C'est notamment au niveau de l'évaluation formative que se jouera la confiance des apprenants (Bourdet, 2006 : 38). Rivens Mompean (2012) relève une forme de « double contrainte » chez le tuteur en ligne dans le cadre d'un blog pour l'apprentissage de l'anglais. En effet, le contexte pédagogique induit une certaine formalité, alors que le support numérique favorise une relation informelle, peu asymétrique et davantage focalisée sur le contenu que sur la forme.

Avant de présenter le contexte de notre étude, nous aimerions rappeler l'importance de la dimension socio-affective liée à la relation interpersonnelle enseignant/apprenant. Comme le souligne Perrenoud, « l'enseignement est un métier relationnel » (1994 : 313). C'est cette dimension relationnelle fondamentale qui conduit Tardif & Lessard (1999 : 313) à insister sur la nature émotionnelle du travail enseignant. Ces émotions, éprouvées notamment en cours, n'apparaissent par nécessairement dans les interactions en classe. C'est le cas des moments d'agacement, que les enseignants peuvent éviter d'exprimer explicitement, mais qui surgissent dans le cadre de discours réflexifs *a posteriori* sur l'action (Muller, 2011).

## 3 Présentation du dispositif de télécollaboration

Le dispositif de télécollaboration qui sera étudié constitue une expérience de tutorat en ligne pour laquelle les outils du web 2.0 ont été sollicités. Nous présenterons les modalités de cet échange, qui s'appuie sur une approche par tâches et une pédagogie de projet.

### 3.1 Une expérience de tutorat en ligne

Notre étude s'appuiera sur un dispositif de tutorat en ligne mis en place dans le cadre d'un cours intitulé « TICE<sup>3</sup> et FLE » que nous avons assuré à l'Université Paris Descartes. Il s'agit d'une télécollaboration, c'est-à-dire d'un projet « mettant plusieurs groupes distants en relation *via* Internet » (Mangenot, 2008). C'est à partir des années 1990 que se sont mis en place de tels projets, à travers lesquels des classes éloignées géographiquement s'engagent dans des échanges ou dans la réalisation de tâches (Helm & Davies, 2010 : 193). L'un des intérêts des partenariats de classes réside dans la communication authentique suscitée (Helm & Davies, 2010 : 194 ; Mangenot, 2008).

Ce projet repose sur un partenariat de l'Agence Universitaire de la Francophonie<sup>4</sup> entre l'Université Paris Descartes et l'Université Baptiste de Hong Kong. Les échanges ont impliqué pendant 8 semaines à l'automne 2010 :

- 25 tuteurs inscrits en Master 2 Professionnel « Didactique du français langue étrangère et interculturalité » à l'Université Paris Descartes, dans le cadre de l'enseignement obligatoire « TICE et FLE » ;
- 13 apprenants inscrits en Licence 2 d'Études Européennes, section française, au sein du département *Government and International Studies* à l'Université Baptiste de Hong Kong.

De niveau B1, les étudiants suivent 12h de cours de français par semaine pour préparer l'année suivante au cours de laquelle ils étudieront en France dans un institut d'études politiques ou dans une école de

commerce. L'objectif de la télécollaboration consiste pour eux à communiquer avec des étudiants en France, que ceux-ci soient natifs ou « experts » de la langue française. L'intérêt pour les tuteurs en formation professionnelle réside dans l'expérience pédagogique en ligne : ils assurent à la fois la conception<sup>5</sup> et le suivi des tâches. Précisons que ce dispositif a été intégré à des cours hebdomadaires en France comme à Hong Kong. Les apprenants et les tuteurs sont parallèlement suivis par leur enseignant.

### 3.2 L'utilisation du web 2.0

Les échanges ont pris appui sur les outils du web 2.0, comme c'est de plus en plus souvent le cas dans les dispositifs de télécollaboration (Guth & Helm, éd., 2010). C'est le réseau social de l'Université Paris Descartes, *Les Carnets 2 Paris Descartes*<sup>6</sup>, qui a été mis à contribution, plutôt qu'une plateforme d'apprentissage en ligne. Les interactions se sont déroulées à distance et en mode asynchrone (sans clavardage, ni visiophonie), ce qui s'inscrit dans le mode de fonctionnement des réseaux sociaux.

Treize groupes ont été constitués sur *Les Carnets 2 Paris Descartes* en vue du tutorat : un groupe FLE associant tous les tuteurs et tous les apprenants, ainsi que douze groupes de tutorat réunissant chacun deux tuteurs pour un apprenant (à l'exception d'un groupe comportant trois tutrices pour deux apprenants). Le groupe FLE a principalement été utilisé pour son blog collectif.

Les participants communiquent sur leur groupe de tutorat au moyen d'un forum de discussion et de fichiers joints. On se situe dans un cas « classique » de « communication pédagogique par forum » (Mangenot, 2004 : 42). Cependant, ici, les groupes de tutorat sont en accès restreint. Ils sont limités aux deux tuteurs et à leur apprenant. Ces échanges bilatéraux signifient que le cadre participatif est clairement prédéfini. Les interactions se déroulant uniquement en français, il s'agit d'une forme de communication exolingue.

### 3.3 Approche par tâches et pédagogie de projet

Le dispositif repose sur une approche par tâches (Ellis, 2003) et sur une pédagogie de projet, relevant de la perspective actionnelle (Springer, 2009 : 31). Les échanges entre les tuteurs et les apprenants s'articulent autour d'un blog sur la vie étudiante en France et à Hong Kong (Muller, 2013a), visible sur le groupe FLE et accessible à tout visiteur du réseau social *Les Carnets 2 Paris Descartes*.

Chaque semaine, les tuteurs proposent des tâches de compréhension écrite ou orale à partir de sites web sur un thème particulier (logement, transport, voyage, sorties, loisirs, sport, travail, études, nourriture, famille) actualisé en France, afin de fournir des ressources (de l'*input*) et d'apporter aux apprenants des connaissances utiles pour leur séjour en France l'année suivante. Ces supports sont complétés par les témoignages plus personnels des tuteurs sur le même thème, par exemple leur expérience de colocation à Paris. Les apprenants sont invités à rédiger à leur tour un témoignage sur le thème choisi pour la semaine mais actualisé cette fois-ci à Hong Kong. Chaque semaine, les tuteurs publient leur témoignage sur le blog du groupe FLE. Les apprenants attendent le *feedback* des tuteurs sur leur production écrite pour publier à leur tour leur témoignage sur ce blog<sup>7</sup>.

C'est au sein du groupe de tutorat que les tuteurs assurent un suivi des tâches des apprenants. Les remédiations qu'ils proposent sont motivées par la publication des témoignages des apprenants sur le blog. Les différentes réactions des tuteurs aux PNCA (« productions non conformes aux attentes », Narcy-Combes, 2005) témoignent de leur rapport à la norme et de leur perception de leur rôle. Certains tuteurs proposent des modifications des productions de leur apprenant, alors que d'autres soulignent des expressions en indiquant le type de PNCA, exigeant ainsi un « aller-retour » avant la publication du billet sur le blog collectif.

## 4 Approche méthodologique

Après avoir exposé les questions de recherche, nous présenterons les données et les méthodes d'analyse adoptées.

### 4.1 Questions de recherche

Nous proposons d'étudier le *feedback* apporté par les tuteurs aux apprenants, sous forme de commentaires sur les tâches réalisées par les apprenants. L'analyse ne portera pas sur les pratiques correctives comme dans l'article de Mangenot & Zourou (2007), mais sur les appréciations apportées par les tuteurs aux apprenants. Ce suivi des tâches ne sera pas abordé en termes d'étayage mais de relation apprenants/tuteurs. Les questions de recherche sont les suivantes : quels commentaires appréciatifs les tuteurs apportent-ils aux apprenants ? Quels sont les enjeux de ce *feedback* fourni par les tuteurs ? Que révèle le *feedback* concernant la relation pédagogique et la perception des échanges par les participants ?

### 4.2 Présentation des données

Pour répondre à ces questions, nous mobiliserons différents types de données : (1) les contributions des participants sur la plateforme (c'est-à-dire le forum, les fichiers joints, le blog), (2) les questionnaires remplis par les apprenants et les tuteurs à la fin du projet, (3) les carnets de bord et les bilans réflexifs rédigés par les tuteurs. Les « données suscitées » ont pour objectif d'éclairer le point de vue des acteurs, inscrivant ce faisant notre recherche dans une perspective émique. Elles seront analysées en complément des interactions dans une visée de triangulation des données (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006a : 9 ; Celik & Develotte, 2011 : 97).

Nous nous concentrerons sur deux groupes de tutorat. Le groupe A comporte deux tutrices, Flora<sup>8</sup> (25 ans) et Anaïs (26 ans), ainsi que leur apprenante, Joy<sup>9</sup>, âgée de 22 ans. Le groupe B comprend deux tutrices, Inès (46 ans) et Claire (35 ans), et Lily, leur apprenante âgée de 20 ans. Ces deux groupes ont été sélectionnés car les tutrices sont dans les deux cas des locutrices natives du français et bénéficient d'une expérience de plusieurs années de l'enseignement du FLE. Nous avons retenu ces deux critères pour éviter des phénomènes d'insécurité linguistique liés à une première expérience d'enseignement ou à une connaissance non native de la langue cible.

### 4.3 Méthodes d'analyse

Notre étude s'inscrit dans une perspective ethnographique (van Lier, [1988] 1990 ; Cambra Giné, 2003). Elle vise à comprendre un aspect particulier du fonctionnement des interactions en ligne, à savoir le phénomène du *feedback* apporté par les tuteurs. L'approche adoptée est compréhensive et empirico-inductive. Dans une démarche ascendante, nous posons une primauté des données, de sorte que les questions de recherche et les constructions théoriques émergent des phénomènes empiriques (Allwright & Bailey, 1991 : 36 ; Bigot, 2005 : 43).

La méthode d'analyse est qualitative. Pour analyser les échanges en ligne, nous nous appuyons, comme l'indiquent Celik & Mangenot (2004 : 77) ou Mangenot (2009), sur les outils de l'analyse des interactions verbales (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Il est possible dans ce cadre d'étudier notamment la politesse dans les interactions (Brown & Levinson, 1987) et de convoquer la microsociologie de Goffman ([1967] 1974) pour les phénomènes de figuration (Celik & Develotte, 2011 : 93-94). Les commentaires des tuteurs seront analysés en se fondant sur des indices au niveau de l'énonciation<sup>10</sup> (Kerbrat-Orecchioni, [1980] 2009).

## 5 Analyse énonciative et pragmatique du *feedback* : compliments des tuteurs et procédés de figuration

Lorsque les tuteurs apportent du *feedback* aux apprenants, ils ont recours à des axiologiques. Le suivi constitue en ce sens une forme d'acte flatteur pour la face. Nous analyserons de façon spécifique des compliments adressés par une tutrice à son apprenante sur un registre très informel.

### 5.1 Les axiologiques dans le *feedback* des tuteurs

Les marques de subjectivité se manifestent dans le *feedback* des tutrices par des appréciations et des évaluations positives. On a affaire à ce que Guichon & Drissi (2008 : 205) appellent du renforcement positif, c'est-à-dire des encouragements et des félicitations. Les axiologiques apparaissent sous la forme d'adjectifs portant un jugement de valeur positif sur les tâches réalisées par les apprenantes. Or, les actes valorisants pour la face ont « tendance à être renforcés (ou hyperbolisés) » (Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 76).

Dans les exemples suivants<sup>11</sup>, les évaluations sont accompagnées de points d'exclamation, ou bien l'adjectif est précédé d'un adverbe qui permet lui aussi d'intensifier sa valeur :

Groupe A, fichier 8 : Anaïs : **Bonne** compréhension et **bonne** production écrite.

Groupe A, fichier 17 : Flora : **Bon** travail dans l'ensemble !!

Groupe A : fichier 5 : Anaïs : Tu as rédigé quelque chose de **très cohérent** [...] C'est un **très bon** travail dans l'ensemble.

Groupe B, forum 25 : Inès et Claire : Ton dernier travail était **particulièrement réussi**.

Les adverbes et les locutions adverbiales permettent également aux tutrices d'exprimer un jugement positif sur les tâches réalisées par leur apprenante :

Groupe A, fichier 8 : Anaïs : tu parles français **à merveille**.

Groupe A, forum 7 : Flora : En tout cas tu as **vraiment** bien travaillé

Le *feedback* très positif apporté par les tutrices correspond à des commentaires d'encouragement. Cette valorisation des tâches réalisées par les apprenants est également soulignée par Dejean-Thircuir & Mangenot (2006b : 81) et par Rivens Mompean (2012).

Lorsque les tutrices ont recours à des axiologiques, elles complimentent clairement leur apprenante. Elles la félicitent également à l'aide de différentes formules :

Groupe A, fichier 17 : Flora : Bon travail dans l'ensemble !! **Bravo**

Groupe B, forum 13 : Inès et Claire : Encore une fois, **félicitations pour ton travail sérieux!**

Il s'agit de FFA (*Face Flattering Acts*), c'est-à-dire d'actes valorisant la face de l'interlocuteur (Kerbrat-Orecchioni, 2001)<sup>12</sup>.

### 5.2 Le *feedback* comme acte flatteur pour la face

Ces compliments peuvent s'expliquer par une volonté des tuteurs de compenser le relevé des PNCA :

Groupe A, fichier 5 : Anaïs : **Ne t'inquiète pas** à cause du rouge que tu peux voir. Il ne s'agit que de corrections pour que le texte soit parfait. Nous comprenons tout de même très bien ce que tu écris.

Groupe A, fichier 8 : Anaïs : Bonne compréhension et bonne production écrite. Nous remarquons que les erreurs que tu fais sont toujours de même nature. **Mais, c'est**

**normal**, il s'agit des expressions figées en français. Tu apprendras à les maîtriser à force de le parler. Tu comprends très bien et tu parles français à merveille.

Anaïs a signalé un certain nombre de PNCA dans les productions de Joy (« rouge que tu peux voir », « les erreurs que tu fais »). Ces propositions de remédiation sont susceptibles d'apparaître à l'apprenante comme une menace potentielle de sa face, un *Face Threatening Act* (FTA) selon la terminologie de Brown & Levinson (1987). En classe de langue, les évaluations et les corrections peuvent constituer des actes menaçants pour la face des apprenants (Cambra Giné, 2003 : 91). Anaïs s'efforce ainsi de ménager la face de Joy en la rassurant : « Ne t'inquiète pas », « Mais, c'est normal ».

Les compliments peuvent en ce sens être considérés comme des réparateurs ou des adoucisseurs au sens de Kerbrat-Orecchioni (2001 : 73). Ces procédés de réparation sont également relevés par Dejean-Thircuir & Mangenot (2006b : 81-83) dans la *feedback* des tutrices qu'ils analysent. Dans ce dispositif de télécollaboration, la figuration se révèle particulièrement nécessaire. Le besoin de ménagement des faces est d'abord exacerbé par la distance. Les participants ne peuvent avoir recours à la communication non verbale ou para-verbale (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006b : 76-77). Le rendu des tâches n'est pas accompagné de sourires comme en présentiel. Celik & Mangenot soulignent également que « les écrits restent », alors qu'à l'oral un « acte réparateur » peut facilement venir atténuer une critique insuffisamment modalisée » (2004 : 86). La configuration spécifique de deux tuteurs pour un apprenant entraîne une forte individualisation du *feedback*. Il est d'autant plus important d'entretenir un bon contact. Le contexte informel joue également : si les tutrices sont plus âgées que leur apprenante, elles partagent cependant le statut d'étudiantes.

### 5.3 Compliments et registre informel

Mangenot & Salam (2010) soulignent la présence, dans les énoncés des tuteurs, de termes familiers visant à impliquer les apprenants. Les compliments adressés par les tuteurs aux apprenants sont souvent émis sur un registre informel. Dans son carnet de bord, Flora justifie ce choix par le statut qu'elle s'attribue :

Groupe A, Carnet de bord Flora : Nous avons décidé d'utiliser un mode de communication informel pensant que, dans ce contexte, nous n'étions pas « professeures » à proprement parlé mais « étudiantes » françaises en charge de guider une étudiante étrangère et de lui donner de quoi se préparer à futur séjour en France.

Elle récuse celui de « professeure » et redéfinit son rôle tel qu'elle l'interprète : « guider une étudiante étrangère et [...] lui donner de quoi se préparer à futur séjour en France ». Elle insiste également sur la parité qu'elle perçoit : « étudiantes ». L'alternance entre le rôle de pair et celui de tuteur, relevé par Dejean-Thircuir & Mangenot (2006b), se manifeste effectivement par des variations dans les registres de langue. Mangenot & Tanaka (2008) soulignent que les apprenants ressentent des effets de proximité liés à l'emploi d'un registre informel.

C'est peut-être cette parité perçue qui encourage Anaïs à énoncer l'occurrence de *feedback* suivante sur un registre très informel :

Groupe A, fichier 14 : Anaïs : **Tu déchires trop !!!** Ton expression est **épatante** ! Les erreurs qu'on corrige sont **vraiment** pour « chipoter » ! Rien que quelques mois en France te suffiront pour être **parfaitement** bilingue ! **T'assures grave** !

Dans cet extrait, deux énoncés (« Tu déchires trop !!! », « T'assures grave ! ») présentent une structure similaire, marquée par l'emploi d'un verbe conjugué à la deuxième personne du singulier, d'un adverbe et d'un ou de plusieurs points d'exclamation. Les verbes sont employés dans un sens argotique, difficilement compréhensible par un non-natif.

Une première occurrence du verbe « déchirer » apparaît déjà chez cette tutrice à propos d'un morceau de musique :

Groupe A, forum 1 : Anaïs : Ma chanson préférée est "basket case" de Greenday, sur l'album "Dookie". Je la mets tous les matins dans ma voiture avant d'aller travailler. Ca me donne la pêche! **Ca déchire!!!**

Le *feedback* d'Anaïs comporte de nombreuses marques de subjectivité avec l'emploi de l'adjectif « épatante », le recours à des adverbes d'intensité (« vraiment », « parfaitement ») et à des points d'exclamation. Or, c'est la même tutrice qui insiste dans le questionnaire qu'elle a rempli sur l'objectivité apportée par le tutorat :

Groupe A, Questionnaire Anaïs : Le moment pour elle d'avoir un **avis objectif** sur ses compétences et ses difficultés.

Il est intéressant d'analyser ici le point de vue d'Anaïs qui revient dans son carnet de bord sur ce *feedback* un peu particulier :

Groupe A, Carnet de bord Anaïs : A la fin de ma correction, je lui laisse un message très informel avec un langage familier pour lui signaler qu'« elle assure ». Tout ce rouge pourrait donner l'impression qu'elle ne maîtrise pas du tout la langue alors qu'**elle la maîtrise assez bien. Pour moi, il est très important de féliciter les apprenants.** Dans ce contexte, j'ai l'impression que mes compliments semblent **obséquieux**. Voilà pourquoi j'essaie de diversifier mon registre de langue. J'essaie de donner un air plus dynamique, plus enjoué. **Mais, encore une fois, le fait de ne pas avoir de retour m'empêche de savoir si la tentative fonctionne.**

La tutrice justifie le registre « très informel » par une volonté de ne pas paraître « obséquieu[se] ». Effectivement, l'enjeu du compliment consiste à ne pas donner l'impression d'être dit « uniquement « pour faire plaisir » » (Traverso, 1996 : 92). Ce *feedback* vise à compenser « tout ce rouge » et à éviter de décourager l'apprenante. Soulignons toutefois que l'évaluation positive exprimée ici sur le niveau de l'apprenante est moins forte : « elle la maîtrise assez bien ».

L'importance des encouragements fait partie des croyances de la tutrice : « Pour moi, il est très important de féliciter les apprenants ». Cependant, elle exprime sa frustration devant l'absence de réaction de l'apprenante : « Mais, encore une fois, le fait de ne pas avoir de retour m'empêche de savoir si la tentative fonctionne ». Cette attente des tutrices fera l'objet de la seconde partie de l'analyse.

## 6 L'attente chez les tuteurs de *feedback* de la part des apprenants

L'étude des messages des forums révèle que les tutrices attendent du *feedback* de la part de leur apprenante. Nous nous interrogerons sur leurs motivations lorsqu'elles formulent de telles demandes. L'absence de réponse génère de la frustration chez les tutrices, ce qui met en évidence la présence de malentendus entre les partenaires de l'échange.

### 6.1 Les demandes de *feedback* des tuteurs

Les tutrices apportent beaucoup de *feedback* positif à leur apprenante. Mais en réalité elles-mêmes sont en attente d'un retour de la part de celle-ci. Ce phénomène apparaît tout au long des échanges :

Groupe B, forum 8 : Inès et Claire : **Nous espérons que le sujet t'intéressera et t'apportera des informations sur les habitudes culturelles des Français.** A notre tour, nous lirons avec intérêt ce que tu nous diras des habitudes des Hongkongais!

Groupe B, forum 13 : Inès et Claire : Nous te transmettons le dernier corrigé (Sport et santé) sur "Fichiers du groupe". **As-tu consulté les précédents? Les corrections te conviennent-elles? As-tu des questions? N'hésite pas à nous faire part de tes commentaires.**

Les tutrices du groupe B expriment d'abord leur espoir d'éveiller l'intérêt de leur apprenante. Elles manifestent ensuite leur incertitude concernant les remédiations proposées, en raison de l'absence de commentaires, ou de remerciements de l'apprenante. Elles demandent ici explicitement du *feedback* :



« Les corrections te conviennent-elles? As-tu des questions? N'hésite pas à nous faire part de tes commentaires ». Ce phénomène est relevé par Dejean-Thircuir & Mangelot qui observent « une certaine inversion des rôles entre tuteur et apprenant » (2006b : 83) lorsque « la tutrice se place en position d'attente par rapport à une évaluation de son travail de correction » (*ibid.*).

## 6.2 À quoi attribuer ces demandes de *feedback* ?

Comment peut-on expliquer cette attente chez les tutrices d'un retour de leur apprenante ? Il peut s'agir d'une volonté de s'adapter encore davantage à l'étudiante, à ses besoins et à son niveau de compétence. Cette demande de retour peut également être attribuée à la forte implication des tutrices dans la conception des tâches, le suivi assuré avec le relevé des PNCA et les propositions de remédiation, activités représentant une somme de travail importante.

Les demandes de *feedback* semblent témoigner de la part des tutrices d'un besoin de reconnaissance (Narcy-Combes, 2005 : 153 ; Hotte, 2011 : 231-232) et refléter l'importance pour celles-ci de l'image de soi. Cette hypothèse est également avancée par Dejean-Thircuir & Mangelot : « la tutrice manifeste qu'elle expérimente le travail d'enseignante et souhaite voir reconnue cette compétence » (2006b : 83). Ce phénomène pourrait être mis en relation avec les notions de don et de contre-don développées par Mauss ([1924-1925] 2012). Les tutrices ont conscience de ce qu'elles donnent à leur apprenante en assurant la conception et le suivi des tâches pour elle. C'est en ce sens qu'elles sont en attente d'un contre-don, sous la forme de remerciements ou de compliments sur leur rôle de tutrice.

De la même manière que les tutrices reconnaissent le travail de leur apprenante en lui apportant du *feedback* positif, elles attendent de celle-ci une reconnaissance de leur propre investissement. Le dispositif de télécollaboration repose en effet sur un rapport de rôles. Les participants partagent le statut d'étudiants, mais les étudiants de Paris jouent le rôle de tuteurs, alors que les étudiants de Hong Kong restent dans leur rôle d'apprenants. Les tutrices qui complimentent leur apprenante souhaitent elles aussi être reconnues et félicitées en tant que tutrices compétentes. Ne jouent-elles pas bien leur rôle ?

## 6.3 La frustration exprimée par les tuteurs

Cependant, les apprenantes ne répondent pas à ces demandes au cours des échanges. En effet, un étudiant n'est pas censé traditionnellement commenter les activités proposées par un enseignant. Les apprenantes, qui n'ont vraisemblablement pas perçu le besoin d'encouragement des tutrices, restent dans leur rôle d'apprenantes. Les tutrices font ainsi part de leur incompréhension devant l'absence de réponses de leur apprenante à leur demande de « retour ». Ce phénomène se retrouve chez Mangelot & Zourou : « une des frustrations exprimées par de nombreux tuteurs concerne le manque de retours de leur part en ce qui concerne les corrections et autres aides fournies » (2007 : 74).

Les apprenantes ne réagissant pas, les tutrices ne savent que penser, ce qui fait naître chez elles une forme de frustration :

Groupe B : Carnet de bord de Claire : Nous n'avons pas de *feedback* de Lily. **Est-elle satisfaite de nos échanges, nos propositions de travail, nos corrections ?** Nous lui avons posé la question. Elle ne nous a pas répondu.

Groupe A : Carnet de bord d'Anaïs : **Et que pense-t-elle ?** Nous ne le savons pas.

Groupe B : Carnet de bord d'Inès : Lily, si elle est très consciencieuse et fait toujours avec beaucoup de soin le travail demandé, ne répond jamais à nos petits mails que nous lui envoyons à côté de nos « devoirs ». Elle ne répond pas non plus à nos questions : **est-elle satisfaite de nos corrections ? Cette façon de travailler lui convient-elle ? Apprécie-t-elle les documents que nous lui envoyons ?**

Groupe A : Carnet de bord de Flora : Sachant qu'elle avait choisi Strasbourg comme ville française d'accueil, nous avons cherché à lui procurer des données très pratiques qu'elle pourrait réutiliser une fois en France (CROUS, système universitaire français,

recherche de job étudiant, où sorties à Strasbourg). **Je n'ai jamais vraiment su si ces informations ont vraiment intéressé Joy** car elle était apparemment très occupée par ces obligations universitaires.

Les questions posées par les tutrices révèlent leur inquiétude concernant la réception des tâches qu'elles ont conçues : « Est-elle satisfaite de nos échanges, nos propositions de travail, nos corrections ? » (Claire), « Et que pense-t-elle ? » (Anaïs), « est-elle satisfaite de nos corrections ? Cette façon de travailler lui convient-elle ? Apprécie-t-elle les documents que nous lui envoyons ? » (Inès). L'énoncé de Flora, « Je n'ai jamais vraiment su si ces informations ont vraiment intéressé Joy », manifeste son incertitude. En termes méthodologiques, on voit ici l'intérêt des discours réflexifs des tuteurs, qui éclairent leur perception des échanges et révèlent des éléments permettant de mieux interpréter les interactions didactiques à distance.

#### 6.4 Les malentendus tuteurs/apprenants

Les carnets de bord rédigés par les tutrices témoignent de malentendus entre les apprenantes et les tutrices (Muller, 2013b ; Muller, à paraître). Des dysfonctionnements sont en effet susceptibles d'apparaître dans un dispositif de télécollaboration (O'Dowd & Ritter, 2006 ; Mangenot, 2008). Ils trouvent leur origine dans les motivations et les attentes des participants.

Les tutrices ont été déstabilisées par l'absence de réponse pendant la durée des échanges, alors qu'à la fin du projet, les apprenantes les ont tout de même remerciées :

Groupe A, forum 7 : Joy : **Merci** pour prendre le temps et me donner les devoirs! [...] En général, **merci** pour me donner les devoirs, les corrections, et les emails pendant ces deux mois.

Groupe B, forum 25 : Lily : **Merci** pour vos commentaires très gentils qui m'encouragent à améliorer mon écrit.

Les étudiantes hongkongaises expriment également leur satisfaction :

Groupe A, forum 7 : Joy : **Je suis très contente** de faire ces deux mois avec vous.

Groupe B, forum 25 : Lily : Pendant six semaines, **j'ai aimé** lire les documents et vos partages que vous avez envoyé.

Ces différentes occurrences constituent des actes flatteurs pour la face des tutrices.

La lecture du retour de Lily permet à Inès de prendre conscience du malentendu<sup>13</sup> :

Groupe B, Carnet de bord d'Inès : Je vais voir sur les Carnets et, surprise ! Lily nous a renvoyé un très gentil message, en réponse à notre dernier mail et en conclusion de l'ensemble de notre collaboration. [...] **Dans notre cas, concrètement, il ne fallait pas interpréter le silence de Lily à nos mails comme un manque d'intérêt ou un refus de communiquer.** Cela dit, **je ne sais toujours pas à quoi l'attribuer.** En tout cas, ce n'est pas un manque d'éducation, car elle semble vraiment charmante. **Chez nous, recevoir un écrit implique qu'on y réponde, mais peut-être pas dans la culture chinoise.** De plus, elle semble sincèrement contente de cet échange.

Inès remet ici en cause ses interprétations initiales : « Dans notre cas, concrètement, il ne fallait pas interpréter le silence de Lily à nos mails comme un manque d'intérêt ou un refus de communiquer ». Cependant, son incompréhension demeure : « [...] je ne sais toujours pas à quoi l'attribuer. ». Elle émet une hypothèse : « Chez nous, recevoir un écrit implique qu'on y réponde, mais peut-être pas dans la culture chinoise ». Plus qu'une question de pragmatique interculturelle, il semble que l'enjeu ici se situe au niveau des rapports de rôles. S'il est dans l'ordre des choses que le tuteur complimente son apprenant, il semble en revanche déplacé que l'apprenant complimente son tuteur pendant la durée du tutorat, que l'on soit à distance ou en présentiel, en France ou à Hong Kong.

## 7 Conclusion

Nous aimerions d'abord revenir sur les choix méthodologiques opérés. Dans une approche inductive, notre étude s'est appuyée sur des données empiriques issues d'un dispositif pédagogique pour dégager un objet de recherche qui articule activités langagières et enjeux d'enseignement. La perspective compréhensive adoptée visait à comprendre et à interpréter ensuite les enjeux du *feedback* produit par les tuteurs. L'analyse des interactions en ligne a pu être éclairée par une étude des discours réflexifs produits par les participants. C'est ici le point de vue des tuteurs qui a été davantage développé que celui des apprenants.

Notre recherche se situe dans le domaine de la communication pédagogique en ligne ; nous avons cherché à mettre en relation explicitement *feedback* des tuteurs et relation interpersonnelle. Certes, les phénomènes observés (des axiologiques, des exemples de registre informel, des rituels de politesse, des attentes déçues de compliment, des malentendus communicationnels) étaient attendus. Cependant, notre étude a pu révéler l'importance de la politesse verbale (au sens de Brown & Levinson, 1987), ainsi que les divergences d'interprétation qui lui sont associées. Les éloges des tutrices apparaissent comme des actes flatteurs pour la face visant à compenser les menaces pour la face liées au relevé des productions non conformes aux attentes. Les notions de don et de contre-don permettent de mieux appréhender l'attente, exprimée par les tutrices, d'un retour de la part de leur apprenante. L'analyse de l'appréciation des tâches par les tuteurs a ainsi mis en lumière la complexité de la relation interpersonnelle tuteurs/apprenants dans un contexte universitaire et a apporté une meilleure compréhension des enjeux de la télécollaboration pour les tuteurs.

Il convient de souligner ici quelques spécificités de la communication pédagogique à distance en mode asynchrone. Le caractère non visuel et non oral du dispositif supprime des indices de *feedback* tant de la part des tuteurs que des apprenants. Or, les conceptions de l'interaction verbale partagées par la majorité des tuteurs impliqués dans ces échanges sont telles qu'ils conçoivent difficilement la possibilité de communiquer à distance, de façon asynchrone, sans support visuel (Muller, 2013c). Une forme d'inquiétude liée à l'enseignement à distance apparaît dans le corpus. La demande de *feedback* chez les tutrices a pour origine une insécurité liée à leur statut, alors que ce ne sont pas des enseignantes novices. Cette appréhension ne doit donc pas être attribuée au manque d'expérience mais à la situation de communication inédite pour les tuteurs comme pour les apprenants.

Dans la continuité de ce projet, nous souhaiterions mettre en place un dispositif de télécollaboration similaire comprenant des phases de visiocommunication. Avec de l'image et en synchronie, comment se présenteraient les interactions didactiques ? Les tuteurs transmettraient-ils de la même manière des évaluations très positives à leur apprenant ? Seraient-ils également en attente de compliments de la part de leurs partenaires d'échange ? Le *feedback* des apprenants pourrait certes être sollicité en direct par les tuteurs, mais gageons que ces derniers exprimeraient encore une forme d'inquiétude, celle commune à tous les enseignants qui désirent que leur action rencontre un succès et redoutent les obstacles à sa réalisation.

À travers l'expérience de tutorat en ligne que nous avons analysée, les étudiants en Master construisent un agir tutorial à distance, qui s'appuie en partie sur leurs expériences pédagogiques antérieures. Au fur et à mesure des échanges, les rôles des uns et des autres se redéfinissent et le contrat didactique est amené à évoluer. Quelles conclusions peut-on tirer de cette étude pour la mise en place de dispositifs de télécollaboration dans le cadre de la formation des enseignants de langues ? Il nous semble d'abord important de sensibiliser les étudiants aux fonctions du *feedback* dans un cadre plus large de réflexion sur les procédés de figuration et de politesse verbale. Nous aimerions ensuite insister sur l'intérêt des discours sur les échanges, dans le cadre de carnets de bord, de discussions au sein des cours, tant du côté des apprenants que des tuteurs, avec ou sans les enseignants qui encadrent, mais également entre les enseignants qui jouent le rôle de « médiateurs » (Mangenot & Tanaka, 2008). C'est à travers ces retours sur le projet au fur et à mesure de son déroulement que les malentendus peuvent être explicités et éventuellement résolus.

Nous voudrions souligner pour terminer l'importance de la dimension socio-affective dans l'enseignement/apprentissage des langues, et notamment dans les dispositifs de télécollaboration. Afin de ne pas négliger l'importance des relations interpersonnelles qui peuvent se construire entre les apprenants et les tuteurs, il revient aux enseignants organisateurs de ne pas insister uniquement sur les tâches à effectuer. En effet, c'est souvent un manque de temps qui explique que les participants délaissent les échanges informels et développent parfois une image négative du projet de télécollaboration. En ne surchargeant pas les échanges par des tâches trop nombreuses, les organisateurs laissent davantage de temps aux participants pour que ceux-ci puissent se consacrer à des interactions plus personnalisées. C'est à travers la construction de liens socio-affectifs entre les apprenants et les tuteurs que les participants pourront dépasser une vision restrictive des outils numériques qui ne laisseraient que peu de place à l'humain. En d'autres termes, ce qui relève du rapport apprenant/tuteur, et donc de la pédagogie, ne doit pas être négligé au seul profit de la conception, de la réalisation et du suivi de tâches par les participants, c'est-à-dire des activités didactiques.

### Références bibliographiques

- Allwright, D. & Bailey, K. (1991). *Focus on the Language Classroom. An introduction to classroom research for language teachers. New Directions in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- André, B. (2013). *S'investir dans son travail : les enjeux de l'activité enseignante*. Berne : Peter Lang.
- Bertin, J.-C. & Narcy-Combes, J.-P. (2007). Monitoring the Learner—Who, Why and What For? *Computer Assisted Language Learning*, 20 (5), 443-457.
- Bertin, J.-C. (2013). Distance et acteurs de la situation pédagogique : une approche par l'ergonomie didactique – le cas de l'apprentissage des langues. In Annoot, E. & Bertin, J.-C. (éd.), *L'Homme @ Distance : Innovation et Développement – Regards croisés*. Paris : CNRS éditions, 113-137.
- Bigot, V. (2005). Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue : primauté des données et construction de savoirs. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 42-53.
- Bourdet, J.-F. (2006). Construction d'un espace virtuel et rôles du tuteur. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 32-43.
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: some universals in language use*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Celik, C. & Develotte, C. (2011). L'analyse de discours : exemple d'une communication pédagogique médiée par ordinateur [asynchrone]. In Blanchet, P. & Chardenet, P. (éd.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, Paris : Éditions des archives contemporaines, 92-99.
- Celik, C. & Mangenot, F. (2004). La communication pédagogique par forum : caractéristiques discursives. *Les Carnets du Cediscor*, 8, 75-88.
- De Ketele, J.M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 1, 25-36.
- Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006a). Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation : Cadrage et présentation. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 5-13.
- 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*, 75-87.
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs*, vol. 1 n°1, 19-46. <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-1-page-19.htm>.
- Develotte, C. & Mangenot, F. (2007). Discontinuités didactiques et langagières au sein d'un dispositif pédagogique en ligne. *Glottopol* vol. n°10, 127-144. [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero\\_10/gpl10\\_09develotte.pdf](http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_10/gpl10_09develotte.pdf).

- Develotte, C. & Mangenot, F. (2010). Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues. *Distance et savoirs*, 8 (3), 345-359.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Glikman, V. (2011). Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ? In Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J., Jaillet, A. (éd.), *Le tutorat en formation à distance*, Bruxelles : Éditions De Boeck, 137-158.
- Goffman, E. ([1967] 1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les Éditions de Minit.
- Guichon, N. & Drissi, S. (2008). Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 5, 185-217. <http://acedle.org/spip.php?article1021>.
- Guth, S. & Helm, F. (éd.) (2010). *Telecollaboration 2.0. Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21<sup>st</sup> Century*. Bern : Peter Lang.
- Helm, F. & Davies, G. (2010). Computer-mediated communication, electronic diaries and the European Language Portfolio for self, peer and tutor assessment of intercultural competences. In Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (éd.), *New Approaches to Assessing Language and (Inter-)Cultural Competences in Higher Education. Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter-)culturelles dans l'enseignement supérieur*, Berne : Peter Lang, 193-205.
- Hotte, R. (2011). Modèle d'appropriation de la fonction tutorale en ligne. In Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J., Jaillet, A. (éd.), *Le tutorat en formation à distance*, Bruxelles : Éditions De Boeck, 227-238.
- Huver, E. & Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues*. Paris : Didier.
- Kerbrat-Orecchioni, C. ([1980] 2009). *L'énonciation : De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement. « Quand dire, c'est faire » : un travail de synthèse sur la pragmatique conversationnelle*. Paris : Nathan.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Mangenot, F. (2004). Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet. In Salaün, J.-M. & Vandendorpe, C. (éd.), *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*, Villeurbanne : Presses de l'Enssib, 103-123.
- Mangenot, F. (2008). L'apport des échanges par Internet à une approche communicative de l'apprentissage des langues-cultures. In Bizarro, R. (éd.), *Ensinar e Aprender Linguas e Culturas Estrangeiras hoje : Que Perspectivas ?* Porto : AREAL Editores, 53-67. [http://w3.u-grenoble3.fr/espace\\_pedagogique/echanges-internet.pdf](http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/echanges-internet.pdf).
- Mangenot, F. (2009). Recherches françaises sur les TICE à l'université. *Les enjeux de l'information et de la communication*. [http://w3.u-grenoble3.fr/les\\_enjeux/2008-supplement/Mangenot/index.php](http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2008-supplement/Mangenot/index.php).
- Mangenot, F. (2011). Spécificités du tutorat en langues. In Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J., Jaillet, A. (éd.), *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : Editions De Boeck, 213-225.
- Mangenot, F. & Salam, P.-L. (2010). Quelles normes langagières dans les échanges pédagogiques en ligne ? Une étude de cas. In Bertrand, O. & Schaffner, I. (éd.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement /apprentissage*, Palaiseau : Les Éditions de l'École polytechnique, 53-72.
- Mangenot, F. & Tanaka, S. (2008). Les coordonnateurs comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco-japonais. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 11 (1), 33-59. <http://alsic.revues.org/472>.
- 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*, 10 (1). <http://alsic.revues.org/index650.html>.
- Mauss, M. ([1924-1925] 2012). *Essai sur le don : Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Muller, C. (2011). « T'es pas un bébé je suis pas ta maman » : les discours scénarisés dans les entretiens d'auto-confrontation. In Bigot, V. & Cadet, L. (éd.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris : Riveneuve Éditions, 143-156.

- Muller, C. (2013a). Un blog pour découvrir Paris et Hong Kong. *Les Langues Modernes*, 3, 56-61.
- Muller, C. (2013b). Culturalisation des apprenants par les tuteurs dans des échanges interculturels en ligne. In Dervin, F. (éd.), *Le concept de culture - Comprendre et maîtriser ses détournements et manipulations*, Paris : L'Harmattan, 95-119.
- Muller, C. (2013c). "Tout ce que nous faisons me paraissait virtuel". Ou comment les conceptions de l'interaction verbale chez des tuteurs à distance influencent leur perception d'un dispositif de télécollaboration. *Les Cahiers de l'Acedle*, 10 (2), 3-26. <http://acedle.org/spip.php?article3722>.
- Muller, C. (À paraître). Échanges en ligne et discours des apprenants et des tuteurs sur ces échanges : Pluralité des interprétations. *Les Cahiers de l'Asdifle*, vol. 25.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- Nissen, E. (2009). Quels rôles le tuteur joue-t-il en distantiel et en présentiel ? Analyse des interactions verbales d'une formation hybride. In Develotte, C., Mangenot F., Nissen, E. (éd.), *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne (EPAL), Grenoble, 5-7 juin 2009*, [http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06\\_act/pdf/epal2009-nissen.pdf](http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-nissen.pdf).
- O'Dowd R. & Ritter M. (2006). Understanding and Working with "Failed Communication" in Telecollaborative Exchanges. *CALICO Journal*, vol. 23, n°3, 623-642.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Quintin, J.-J. (2007). Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles idiosyncrasiques des tuteurs. In Lamy, M.-N., Mangenot, F., Nissen, E. (éd.), *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne (EPAL), Grenoble, 7-9 juin 2007*, [http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06\\_act/pdf/quintin.pdf](http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/quintin.pdf).
- 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*, 15, (2). <http://alsic.revues.org/2493>.
- Rodet, J. (2011). Formes et modalités de l'aide apportée par le tuteur. In Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J., Jaillet, A. (éd.), *Le tutorat en formation à distance*, Bruxelles : Éditions De Boeck, 159-170.
- Sinclair, J. McH. & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils*. Londres : Oxford University Press.
- Springer, C. (2009). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 25-34.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Traverso, V. (1996). *La conversation familiale. Analyse pragmatique des interactions*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- van Lier, L. ([1988] 1990). *The Classroom and the Language Learner. Ethnography and Second-Language Classroom Research*. Londres : Longman.

---

<sup>1</sup> Dans les dispositifs en ligne, l'enseignant endosse bien souvent le rôle de « tuteur », terme qui souligne la fonction d'accompagnement des apprenants. Nous avons ici retenu cette notion, utilisée dans les projets de télécollaboration du projet « Le français en (première) ligne » (Develotte & Mangenot, 2007), pour mettre en évidence le rôle complémentaire des tuteurs en ligne qui interviennent parallèlement à un enseignement en présentiel déjà existant.

<sup>2</sup> <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/index.html>.

<sup>3</sup> Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement.

<sup>4</sup> Agence Universitaire de la Francophonie. Appui à l'enseignement du français : [http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/spip.php?page=sommaire\\_appui\\_ens\\_fr](http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/spip.php?page=sommaire_appui_ens_fr).

<sup>5</sup> Soulignons qu'habituellement, le tuteur en ligne intervient après la phase de conception des cours (Glikman, 2011 : 141 ; Hotte, 2011 : 227).

---

<sup>6</sup> <http://carnets.parisdescartes.fr/>.

<sup>7</sup> Ce n'est pas le choix effectué dans le dispositif analysé par Rivens Mompean (2012), où les écrits ne sont pas corrigés par le tuteur avant leur publication sur un blog. Le *feedback* est ainsi accessible à tous.

<sup>8</sup> Tous les prénoms ont été modifiés.

<sup>9</sup> Les apprenants hongkongais se font souvent appeler par un prénom anglophone.

<sup>10</sup> L'analyse des marques énonciatives dans les messages est également préconisée par Celik & Develotte (2011).

<sup>11</sup> Nous avons conservé le texte original sans le corriger mais avons introduit des caractères gras pour souligner les phénomènes que nous analysons.

<sup>12</sup> Kerbrat-Orecchioni propose de rendre compte par cette notion de l'équivalent positif du concept de *Face Threatening Act* élaboré par Brown & Levinson (1987).

<sup>13</sup> Le malentendu est lié principalement à un décalage temporel. Les tutrices avaient besoin de *feedback* tout au long des échanges, alors que les apprenantes n'ont témoigné leur reconnaissance qu'à la fin du dispositif.