

Pairs ou tutrices ?

Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens

Charlotte Dejean-Thircuir (Lium – Université du Maine)

François Mangenot (Lidilem – Université Grenoble 3)

Paru dans Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (coord., 2006) *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, p. 75-87. Paris, CLE International.

L'objectif de ce texte est d'apporter un éclairage sur la communication pédagogique médiatisée par ordinateur lors d'échanges en ligne mettant en relation des étudiantes de maîtrise FLE avec des étudiants australiens apprenant le français. Dans le cadre de leur formation, des étudiantes de Besançon ont conçu des tâches pédagogiques sur Internet et ont été chargées de tutorer à distance des apprenants australiens réalisant ces activités. D'une façon générale, on peut dire que les fonctions de tutorat en ligne dans une formation utilisant un dispositif informatisé sont encore mal définies, car les participants, tuteurs comme apprenants, disposent d'une expérience réduite de ces contextes d'apprentissage et d'échanges (*cf.* Bourdet, Degache, ici même). En outre, la situation dans laquelle se trouvaient les étudiantes de Besançon était complexe en termes de rôles et de statut. D'une part, elles partageaient avec les Australiens le statut de jeunes et d'étudiants, ce qui peut impliquer qu'ils se reconnaissaient comme des pairs et fondaient la relation sur un rapport symétrique. D'autre part, leur statut respectif d'experte en langue, qu'elle soit native ou non, et d'apprenant de FLE induisait de fait une asymétrie linguistique et culturelle entre les interlocuteurs. Dans ce dispositif, il ne s'agissait donc ni d'une situation d'apprentissage institutionnelle mettant en relation un enseignant et des apprenants, ni d'une situation exolingue informelle. Après une présentation de notre questionnement et de notre cadre théorique, puis du contexte des échanges, nous analyserons le positionnement des tutrices selon trois entrées : la manière dont elles se présentent et entrent en contact avec les apprenants, le registre de langue qu'elles utilisent et leurs activités d'évaluation du travail des Australiens. Nous concluons sur les apports du projet à la formation de futurs enseignants.

Questionnement et cadrage théorique

Le questionnement à l'origine de cette étude¹ est le suivant : comment les étudiantes de maîtrise FLE se mettent-elles en scène ? Comment se positionnent-elles par rapport aux apprenants et cherchent-elles à définir implicitement ou explicitement les contrats censés présider à ces échanges ? Comment gèrent-elles leurs statuts d'enseignant-tuteur et d'étudiant communiquant avec des pairs, notamment lorsqu'elles ont à évaluer les productions des Australiens ? Sans occulter le fait que les interventions des tutrices prennent place dans des échanges, nous tenterons de répondre à ces questions en centrant l'analyse sur les productions discursives de ces étudiantes dans les forums. Nous croiserons également certaines observations avec le point de vue exprimé par ces dernières dans le rapport réflexif qu'elles ont eu à rédiger à l'issue du projet.

Pour traiter de la question du positionnement des étudiantes, le recours aux notions de « mise en scène » et de « représentation » de Goffman (1973), en lien avec celles de statut, de rôles et de rapports de rôles et de places nous a paru particulièrement pertinent². Bien entendu, ces notions sont à rattacher à la question plus générale de la définition de la situation de communication par les acteurs. Rappelons que pour Goffman (1973), dans n'importe quelle situation de la vie sociale, le sujet se conduit comme un acteur lorsqu'il entre en scène, au contact d'autres participants, avec qui il doit négocier la « définition de la situation ». Et c'est en fonction de cette définition que la

¹ Cet article fait suite à une communication présentée dans le cadre des journées de l'ACEDLE « Recherches en Didactique des Langues », organisées en juin 2005 à l'Université Lyon 2.

² Notons que B. Blandin (2004) s'est également référé aux apports théoriques d'E. Goffman pour comprendre la relation pédagogique à distance.

rencontre va pouvoir s'organiser. Tout acteur en présence d'autres acteurs est censé remplir un ou plusieurs rôles et attend de se voir reconnu dans ce ou ces rôles par les autres participants ; il s'agit de la représentation. L'une des composantes de cette représentation est la « façade », soit « la partie de la représentation qui a pour fonction normale d'établir et de fixer la définition de la situation qui est proposée aux observateurs » (ou partenaires de l'interaction) (Goffman, 1973 : 29). Selon Goffman, la façade ou le moi qui s'extériorise comprend différentes dimensions qui sont : les éléments matériels constituant l'environnement dans lequel évolue l'acteur, l'« apparence » révélant le statut social de l'acteur (âge, sexe, tenue vestimentaire) et la « manière » exprimant la façon dont il entend jouer son rôle dans la situation (façon de parler, de se déplacer, mimiques). Il est important de souligner que ces définitions de la représentation s'inscrivent dans une conception de l'interaction sociale selon laquelle les interactants sont en face à face, en présence les uns des autres même si dans certaines définitions plus tardives de l'interaction Goffman a inclus la communication par téléphone ou par courrier. Du fait de cette co-présence, le ou les différents rôles que joue chaque participant se manifestent en grande partie à travers leur apparence, leur comportement non verbal et para-verbal. A l'inverse, à distance, dans le cadre de la communication médiatisée, ces dimensions disparaissent. Le caractère différé des échanges, l'absence du corps et de tous les éléments d'information véhiculés par ce dernier ont des incidences particulières sur les interactions et notamment sur la définition de la situation par les acteurs. En effet celle-ci ne se négocie qu'à travers les données langagières.

Dans l'interaction en face à face, la définition de la situation ou la sélection de cadres communs permettant l'intercompréhension se fait souvent de façon implicite (notamment grâce à des éléments qui disparaissent avec la distance). En outre, il est des situations où les acteurs peuvent projeter des cadres relativement figés. Ainsi en classe de langue, les rôles, les droits et les obligations sont l'objet d'une certaine constance due aux contraintes institutionnelles, ce qui n'est pas le cas dans le dispositif que nous étudions. On forme donc l'hypothèse que dans cette situation particulière, les participants doivent passer par une négociation en partie explicite des rôles, des rapports de rôles et de la définition de la situation.

Description du contexte des échanges

Le projet franco-australien « Le français en première ligne »³, initialement conçu par Christine Develotte, a débuté en 2002-2003 et se poursuit chaque année depuis. Au cœur de ce projet était l'idée de faire communiquer par Internet des étudiants français de maîtrise FLE⁴ – de futurs enseignants, donc – et des étudiants australiens de premier cycle (bachelor) étudiant le français comme une matière parmi d'autres. Du côté français, le projet est intégré à des cours portant sur la formation aux TICE et comporte donc des objectifs didactiques et technologiques.

En 2003-2004, le projet a correspondu, pour les étudiantes de Besançon, à deux cours optionnels de 25h sur l'intégration des TICE, l'un au premier semestre, l'autre au second ; dans les deux cas, seize étudiantes ont choisi ces modules. D'octobre à janvier, elles ont conçu des tâches multimédias pour les étudiants australiens, autour d'un certain nombre de thématiques susceptibles d'intéresser ces derniers (voir site mentionné en note 3). Le second semestre a été entièrement consacré aux échanges avec les étudiants australiens, au nombre de 21 à Sydney, de niveau intermédiaire, et de 34 à Melbourne, de niveau plus avancé.

La communication en ligne s'est faite essentiellement dans des forums grâce au collecticiel QuickPlace. On notera qu'avec cet outil de communication, les contributions des uns et des autres sont lisibles par tous et ont un caractère permanent, ce qui n'est sans doute pas sans influence sur les questions de face (voir Marcochia, 1998, Mangenot, 2004). Les Australiens travaillaient par deux et chaque dyade disposait d'un espace particulier (un forum) sur la plateforme de travail

³ Voir la présentation du projet à l'adresse suivante : <http://www.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne>

⁴ En fait, cinq étudiantes de Besançon étaient de nationalité étrangère : une Algérienne, une Américaine, une Azerbaïdjanaise, une Caribéenne (St Pitts) et une Bulgare. Toutes sont du sexe féminin.

utilisée et était suivie par deux tutrices de Besançon. Le choix de groupes de travail aussi restreints avait pour but de favoriser une relation plus personnelle, que la distance rend toujours plus difficile. Outre le forum dédié à la dyade, les étudiants avaient accès à un forum « Qui est qui ? », où eux-mêmes et les tutrices se sont tous présentés (souvent avec des photos), à un forum « Café », destiné aux échanges non liés aux tâches et à un forum « Discussion » où pouvaient se tenir des débats liés à la thématique.

Le projet s'est bien sûr déroulé en concertation avec les deux enseignants de français australiens, tant en ce qui concerne le choix des thématiques qu'en ce qui concerne la prise en compte du travail des étudiants dans le cadre du contrôle continu ; cependant, les attentes exprimées par ces enseignants concernant le tutorat ont été distinctes, voire opposées. Pour les apprenants de Sydney, de niveau intermédiaire, l'enseignante avait donné comme consigne explicite de privilégier les échanges, et pour ceux de Melbourne, de niveau plus avancé et dont le cours se concentrait sur la production écrite, l'enseignant était en attente de corrections formelles de la part des tutrices.

Analyse des positionnements des tutrices

PREMIERS ÉCHANGES

Pour commencer à étudier le positionnement des tutrices, nous nous sommes penchés sur leurs premières contributions sur la plate-forme, celles qui tenaient lieu de présentation dans la rubrique « qui est qui », puis celles qui s'inscrivaient dans les premiers échanges avec les Australiens. Dans ces contributions, nous avons relevé les énoncés concernant leur(s) statut(s) et leurs attentes quant au projet. Nous avons ainsi pu distinguer trois cas de figure. On peut repérer :

- celles qui se présentent comme enseignantes, futures enseignantes ou conceptrices des activités sans aucune évocation explicite de leur rôle dans le projet d'échanges avec les Australiens :

- Je suis étudiante en maîtrise fle c'est pour être prof à l'étranger [Damy] ⁵
- Ce projet constitue une première expérience pédagogique en tant que professeur de français » [Marianne]

- celles qui se présentent comme conceptrice et/ou tutrice en soulignant leur rôle d'aide ou d'accompagnement à l'apprentissage du français par les Australiens (contrat didactique) :

- Je serai disponible pour aider ceux qui vont travailler sur la présentation de la Franche-Comté, mais aussi pour répondre à toutes vos questions. » [Cristina]

- celles qui choisissent d'explicitement leurs attentes d'échanges réciproques avec les Australiens au plan culturel (projection d'un contrat d'apprentissage interculturel réciproque) :

- J'espère que vous allez m'apprendre encore beaucoup de chose sur votre pays. Vous pouvez compter sur moi pour vous faire découvrir les mystères de la culture et de la langue française, j'adore partager et échanger avec les personnes de cultures différentes !!!! [...] Je vous souhaite bon courage à tous pour votre aventure avec la langue française... » [Sophie]

Il importe de préciser que dans la très grande majorité de ces présentations, l'évocation de leur statut de future enseignante, de tutrice ou de leurs attentes liées au projet n'occupe qu'une place minimale par rapport à l'ensemble de la présentation. Le message de présentation débute par des salutations diverses du type « bonjour » ou plus souvent « salut » et « coucou » qui préfigurent un tutoiement. Puis les tutrices donnent des indications biographiques classiques concernant leurs études, leurs loisirs, leurs goûts pour les voyages, etc. certaines adoptant un ton relativement intime (*Dès que je suis mal je monte à cheval et j'oublie tout, j'ai l'impression que le temps s'est arrêté, je sais pas si vous connaissez cette sensation mais je vous la conseille.*), un ton très décontracté (*Je*

⁵ Les prénoms ont été changés, afin de protéger l'identité réelle des acteurs.

suis la "fofolle" Cristina de St Kitts) ou humoristique (*Dans mon village il y a 250 habitants et davantage de vaches ! J'ai 27 ans (bientôt 28 : le 26 mars !)*).

Aussitôt que les étudiants australiens avec lesquels elles vont travailler sur tel ou tel thème se sont à leur tour présentés, la plupart des étudiantes de Besançon réagissent en cherchant à établir une relation plus personnalisée, à mettre en place un dialogue et à définir explicitement certains cadres pour organiser les échanges.

Assia – 22/03/04

Salut Doreen,

Nous sommes très contentes Lerzan moi de pouvoir discuter et échanger avec toi. Nous allons apprendre beaucoup les unes des autres. Tu as dit que tu venais de Newcastle, est-ce que c'est une grande ville ? Combien y a-t-il d'habitants ? Besançon est une ville ni trop grande, ni trop petite, il y a environ 100 000 habitants. C'est une ville très sympa, il y a beaucoup d'étudiants et cela rend la ville très dynamique et jeune. La nature tient une place très importante dans notre région, et c'est vrai que c'est une des plus belles de France. Cette année j'étudie le français langue étrangère pour pouvoir l'enseigner aux étrangers qui arrivent en France ou l'enseigner à l'étranger...On verra bien...Et toi, tu as étudié le droit ? C'était trop dure? ou avais-tu envie de changer d'orientation? je te dis a très bientôt...

Assia et Lerzan

Dans cette contribution, il est intéressant de noter que l'attente explicitée par les tutrices d'échanges et d'apprentissage réciproque est aussitôt mise en œuvre dans la suite du message, comme le révèlent les marques de dialogisme, l'alternance des pronoms de première et de deuxième personne du singulier associées à des apports et des demandes d'information de type biographique et culturel. Dans la contribution suivante, la tutrice propose une définition de la situation de communication en excluant très explicitement un rapport de rôle de type enseignant/apprenant entre elle et l'apprenante australienne.

Julie – 31/03/04

Bonjour Audrey

Merci pour "ton, votre" message. Si tu veux, on peut se tutoyer. Moi personnellement je préfère. En France, on se vouvoie entre profs et élèves. Mais là ce n'est pas notre cas. Le "vous" met de la distance entre les personnes or le but de notre correspondance franco-australienne est justement, malgré la distance kilométrique, d'établir un échange le plus vivant possible ! Qu'en penses-tu ? [...]

Julie

L'explication métalinguistique concernant la valeur du « vous » en français l'amène à définir clairement la façon dont elle envisage la finalité des échanges dans le cadre de ce projet ; elle affiche sa volonté d'atténuer la distance et précisément la distance hiérarchique avec les Australiens. On peut souligner que ces activités de cadrage, explicites ou implicites selon les cas, réalisées par les tutrices rendent compte d'une tentative de mise en place d'un rapport de rôle fondé sur la réciprocité et sur une certaine recherche de symétrie.

DIVERSITÉ DES REGISTRES DE LANGUE UTILISÉS

Pour Charaudeau & Maingueneau (2002), un registre de langue est une « variété isolable d'une langue employée dans des situations sociales définies » (p. 495). Mais le même locuteur, dans la même situation, peut avoir recours à des traits relevant de plusieurs registres. Les registres correspondraient donc à une palette de choix possible des locuteurs, ces choix participant à la mise en scène de soi et à l'établissement du rapport de rôles et de places.

Dans les interventions des tutrices, on peut relever de fréquentes omissions du « ne » de la négation, certains emplois expressifs de la ponctuation et des smileys et quelques tournures familières (« histoire de », « j'adore », « profs », « fofolle »). Chez certaines d'entre elles, le langage employé se rapproche de « l'écrit interactif » évoqué par Anis (Anis, 1998 : 269), nouveau genre hybride lié à de nouvelles conditions d'énonciation. Elles utilisent un canal de communication non familier, à

la fois écrit et asynchrone (renvoyant donc à des genres plutôt formels) et « interactif et dialogique, qui dispute à l'oral le domaine de la réaction spontanée et de la réaction immédiate » (cf. *supra*). Voici quelques exemples, relevés chez les deux tutrices adoptant le registre le plus familier :

- Waouh! C'est génial, tu nous as envoyé pleins de message et tu as carrément bien avancé dans les activités. [...] Je ne suis pas de la génération des SMS (j'ai 28 balais !) [...] Je pense que les SMS, c'est surtout les ados qui l'utilisent. [Julie]
- Tout baigne Judith! [Cristina]
- Oui, je me suis bien marrée pour mon anniversaire même si les pas de Salsa que j'ai appris étaient un peu compliqués des fois !! [Cristina]

Mais même ces deux tutrices adoptent par moment un ton plus formel :

- Salut Tom! Je voudrais te présenter mes excuses pour ce retard, mais on était en vacances et je n'ai pas d'ordinateur à la maison. J'ai bien apprécié ta rédaction et j'ai trouvé que tu as bien organisé les éléments importants selon le thème de l'activité 4. [Cristina]

Enfin, on peut relever un certain nombre de messages dans lesquels les marques typiques de l'écrit (« également », « concernant », « cela », « lorsque ») côtoient un registre plus relâché (absence de majuscules, ponctuation expressive, phrase à présentatif, verbe « rigoler ») :

- j'ai également lu ta petite anecdote concernant ton arrivée à Paris!!! c'est pénible la perte des bagages!!! mais cela laisse des souvenirs et après lorsqu'on y repense on rigole bien!!!! [Aurélien]

L'hétérogénéité des registres employés serait-elle alors la règle ? Cette hétérogénéité reflète probablement l'adoption par les étudiantes de Besançon tantôt des rôles attachés au statut de tutrice-enseignante, tantôt d'un positionnement de pair par rapport aux Australiens.

MODALITÉS D'ÉVALUATION ET DE CORRECTION

De par la nécessité d'évaluer les tâches réalisées par les Australiens, les étudiantes de maîtrise se trouvent en position de devoir adopter un des « comportements tutélaires » (Bigot, 2002 : 70) de l'enseignant. Or, si dans la classe de langue, cette activité d'évaluation fait le plus souvent partie du contrat didactique en place, il ne semble pas en être de même dans la situation observée.

L'observation des modalités d'évaluation amène d'abord à relever une valorisation forte des productions des apprenants australiens :

- Bravo, c'est vraiment très très bien, les filles!! je suis vraiment épatée. Votre accent et votre intonation sont vraiment bons, vous parlez très clairement! bravo pour les efforts fournis! de plus votre dialogue est bien fait. Non, je ne trouve rien à redire! [...]. [Sophie]
- Bravo pour ta rédaction qui est absolument parfaite, à tous les points de vue. Tu as bien cerné les attraits de la Franche-Comté pour les Australiens et tu n'as fait absolument aucune faute au niveau linguistique. Ton français est parfait ! [Claire]

Les tutrices accomplissent bel et bien une activité d'évaluation mais ces commentaires appréciatifs (marqueurs de félicitations, accumulation d'axiologiques mélioratifs associés à des intensificateurs) constituent de véritables actes valorisants ou *Face Flattering acts*⁶ au sens où ils sont définis par C. Kerbrat-Orecchioni (1996). Par rapport à cette très forte valorisation, il importe de souligner que les enseignants australiens et l'enseignant français avaient pris soin de préciser aux étudiantes de maîtrise que les modalités d'appréciation étaient différentes dans les pays anglo-saxons (les enseignants complimentent plus volontiers qu'en France).

Dans un deuxième temps, on a pu également observer un certain nombre d'occurrences de négociation explicite du contrat didactique (De Pietro *et al.* 1989 : 110). Rappelons que pour les

⁶ La notion de FFA a été conçue par C. Kerbrat-Orecchioni (1996) pour pouvoir rendre compte des actes opposés aux *Face threatening act* (Brown et Levinson, 1978) dans la théorie de la politesse.

interactionnistes qui ont au départ élaboré cette notion par rapport aux interactions exolingues entre natif et non natif en milieu naturel, le contrat didactique implique que « le locuteur compétent est légitimé (ou même encouragé) à procéder à des hétérocorrections de nature purement normative [...]. Cette légitimité exceptionnelle de l'hétéro-correction protège le destinataire des atteintes à la face liées habituellement à ce genre d'intervention. » (Py, 1997 : 213). Or, c'est justement cette complémentarité des rôles que les étudiantes de maîtrise semblent parfois craindre d'imposer aux Australiens. Ainsi, dans les échanges présentés ci-après, l'autorisation d'effectuer un travail d'hétéro-correction du point de vue de la forme est explicitement demandée aux apprenants.

Exemple 1

Julie – 07/04/2004
[...] On voit que vous avez fait des efforts pour écrire votre texte descriptif et ce ne doit pas être facile ! Votre description est riche et bien structurée. Voulez-vous que je corrige vos erreurs de langue ? Est-ce que cela peut vous aider à améliorer votre expression écrite ? [...]
John – 13/04/2004
Ce serait sympa de vous de corriger nos fautes écrites. Merci, John
Julie – 13/04/2004
Salut John, Comme tu m'as demandé de te corriger les erreurs, je te propose plutôt de te les souligner et de te proposer des pistes de correction. Il me semble que ce sera plus enrichissant pour toi. Qu'en penses-tu ? Je t'envoie ça demain, OK ? A + Julie

Exemple 2

Cristina – 06/05/04
Salut Bill! [...] J'ai bien apprécié ta rédaction et j'ai trouvé que tu as bien organisé les éléments importants selon le thème de l'activité 4. Ton style en français est d'un très haut niveau. Néanmoins j'aimerais savoir si je peux corriger tes toutes petites fautes de grammaire ou autre pour tes prochaines productions ou bien pour celle-ci si tu veux. Je reste à ta disposition A bientôt Cristina
Bill – 07/05/04
Oui ,allez-y, s'il y a des fautes, corrigez-les ,please , ca m'aiderait,oui. merci beau coup pour votre reponse. je vais vous ecrire plus , la prochaine fois, souvent. merci Bill .

Précisons que la volonté d'être corrigé est également exprimée parfois par certains étudiants australiens sans qu'ils aient été sollicités par les étudiantes. On peut encore relever que lorsque ces dernières réalisent des activités d'hétéro-correction après accord explicite ou non des apprenant australiens, le caractère menaçant de ce travail au plan de la gestion des faces des interactants se révèle à travers les nombreux procédés de réparation de type excuses et justifications auxquels ont recours les tutrices.

- [...] J'ai pris la peine de corriger tes petites fautes d'orthographe ou de grammaire de ta rédaction qui se trouve ci-joint et j'espère que tu es d'accord pour cette intervention. Sinon tu peux toujours me faire un procès ! (rires). [Cristina]

- [...] Par ailleurs, nous aimerions attirer votre attention sur certains points au niveau de la langue (nous espérons que cela ne vous gêne pas, c'est pour vous faire progresser !). [Claire]

Les deux extraits qui suivent sont particulièrement intéressants, parce qu'ils rendent compte d'une certaine inversion des rôles entre tuteur et apprenant. En effet, la tutrice se place en position d'attente par rapport à une évaluation de son travail de correcteur par les Australiens.

- Voici, comme promis, les commentaires sur l'activité 2 (ci-joint en pièce attachée). J'espère qu'ils ne vous effraieront pas trop. C'est vrai que je suis assez exhaustive (c'est-à-dire que je relève le maximum de vos erreurs). J'espère aussi que mes explications sont claires et vous seront utiles. Dites moi si vous ne me comprenez pas ou si vous n'êtes pas d'accord. Ce n'est pas facile d'être correcteur! [Julie]
- [...] Je t'ai fait quelques commentaires ci-dessous. Dis-moi si mes corrections sont claires et te sont utiles. (ou pas ?) [Julie]

Dans ces extraits, la tutrice manifeste qu'elle expérimente le travail d'enseignante et souhaite voir reconnue cette compétence. En demandant aux étudiants de dire s'ils ont compris et si ses explications sont satisfaisantes, elle actualise l'une des fonctions de l'enseignant qui cherche à s'assurer que les apprenants ont compris. Cependant, dans le même temps, elle affiche clairement son sentiment d'insécurité (*ce n'est pas facile d'être correcteur !*) ; cette mise en scène d'un moi incertain peut viser à adoucir le caractère menaçant des corrections pour la face de l'étudiant australien auquel elle s'adresse, tout en complexifiant la nature du contrat didactique et les rapports de rôles entre les interlocuteurs.

Les modalités de correction finalement adoptées par les tutrices ont été variées. Certaines ont choisi de recourir à l'hétéro-correction indirecte en reformulant dans leur message certains énoncés des Australiens. D'autres ont décidé de ne pas mettre les corrections qui avaient trait au système linguistique dans le corps du message mais de les fournir dans un fichier attaché, choisissant ainsi de ne pas mélanger les espaces et réservant celui du message proprement dit à la discussion. Enfin, il faut préciser qu'une contribution de tutrice se limite rarement à un contenu de type évaluatif ; d'autres thèmes que les activités sont abordées ou alors, les étudiantes tentent d'initier une discussion en posant des questions aux apprenants à propos du thème de l'activité.

Ainsi, le contrat didactique autorisant l'hétérocorrection par l'expert en langue des productions de l'alloglotte apparaît bien comme constitutif de la définition de la situation projetée par les tutrices et par un certain nombre d'apprenants australiens également, et ce malgré les consignes données par l'une des enseignantes.

Apport du projet à la formation d'enseignants

Les étudiants de maîtrise FLE ont tous l'occasion d'effectuer des stages d'enseignement en présentiel : il est probable que lors de ces stages, ils endossent de manière beaucoup plus univoque le rôle de l'enseignant, le cadre institutionnel étant physiquement présent et pesant de tout son poids. Dans la situation ici évoquée, pensée elle aussi comme une mise en situation pédagogique, on se trouve dans un cadre encore mal défini, inhabituel ; chacun doit trouver ses marques, se construire des rôles, se positionner par rapport aux autres ; ces ajustements réciproques s'effectuent par ailleurs de manière écrite et asynchrone, par le biais d'outils technologiques, ce qui diminue les phénomènes d'influence réciproque. Il n'est alors pas si étonnant d'observer toutes les fluctuations et toutes les variations individuelles décrites plus haut. On aura pu vérifier par ailleurs que tous ces facteurs ont pour effet d'inciter à une négociation explicite des cadres de l'interaction.

Les premiers messages indiquent chez la majorité des tutrices une volonté de mettre en place une relation de type symétrique avec les apprenants australiens. Comme on l'a vu, la principale difficulté de positionnement survient par rapport à la question de la correction. Les différentes

conceptions du traitement de l'erreur des enseignants australiens, les attentes exprimées des apprenants australiens, la volonté des tutrices d'établir une relation symétrique fondée sur l'échange avec les apprenants, leurs représentations de ce qu'est l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (leur culture d'enseignement) les ont amenées à mettre en œuvre des modalités de correction variées exploitant certaines spécificités de la communication en ligne. En outre, toutes les difficultés rencontrées par les tutrices par rapport à leur fonction de correcteur, qu'elles soient inhérentes à la correction en ligne (le caractère public des échanges) ou liées à des spécificités de ce projet, les ont amenées à un véritable questionnement sur cette question cruciale en didactique des langues. Celle-ci a en effet donné lieu à un travail réflexif important, que ce soit pendant le travail de tutorat ou après celui-ci, dans le rapport qu'elles ont rédigé à la fin de leur formation, comme le montrent ces extraits :

Sania : « Lorsque je leur répondais, j'étais très attentive au ton que j'adoptais, je ne voulais en aucun cas les blesser en pointant du doigt leurs erreurs. Mais en même temps, j'avais envie de les corriger car il me semblait que cela leur serait utile. Je ne voulais pas leur faire croire que leur production était parfaite quand ce n'était pas le cas. ».

Damya : « Si c'était à refaire, j'essayerais d'avoir plus d'informations sur les apprenants pour pouvoir les corriger et les évaluer à leurs niveaux ».

Julie : « J'ai beaucoup hésité sur le type de correction à faire. J'ai finalement opté pour une correction systématique et assez exhaustive en insérant un commentaire à chaque erreur relevée (sans donner la correction mais en proposant des pistes. Il me semble que c'est ce type de correction qui convient le mieux et que j'aurais du adopter dès les premières activités. »

Dans ce dispositif, les étudiantes de Besançon se sont positionnées comme enseignantes-tutrices tout en cherchant toujours à privilégier, à initier et à mettre en œuvre des échanges culturels et personnels avec les Australiens leur permettant de se placer plutôt comme des pairs par rapport à ceux-ci. L'alternance et/ou la superposition de ces rôles, qui se manifeste dans les registres de langue utilisés, peut être envisagée comme une chance pour les Australiens confrontés à des types de discours plus variés qu'un unique discours professoral ou discours amical.

Bibliographie

- ANIS, J. (1998), *Texte et ordinateur : l'écriture réinventée*, De Boeck Université.
- BLANDIN, B. (2004), « La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman ? », *Distances et savoirs* n°2-3, pp. 357-381.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Editions du Seuil.
- CICUREL, F. (1994), « Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère », *Cahiers du français contemporain* 1, pp. 103-118.
- BIGOT, V. (2002), « Les comportements langagiers tutélaires des enseignants : réflexion sur la mise en discours des activités cognitives des apprenants », in F. Cicurel, D. Veronique, *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presse Sorbonne Nouvelle, pp. 67-85.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. & PY, B. (1989), « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », in *Actes du 3^{ème} colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, pp. 99-124.
- GOFFMAN, E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne 1*, Editions de Minuit.
- KERBRAT-ORRECHIONI, C. (1996) *La conversation*, Paris, Le Seuil.

- MANGENOT, F. (2004) Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet, in Salaün, J.-M. & Vandendorpe, C. (coord.), *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, pp. 103-123.
- MARCOCCIA, M. (1998) « La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la netiquette », in Guéguen N. & Toblin L. (éds.), *Communication, société et Internet*, Paris : L'Harmattan, pp. 15-22.
- PY, B. (1997), « La conversation exolingue et la construction de la langue », in M. Grossen, B. Py (éd.), *Pratiques sociales et médiations symboliques*, Berne, Peter Lang, pp. 203-219.