
Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues

Christine Develotte* — François Mangenot**

* ICAR (UMR 5191), INRP
19 allée de Fontenay
BP 17424
69347 Lyon cedex 07
cdevelotte@gmail.com

** Lidilem, Université de Grenoble
Domaine universitaire - BP 25
38040 Grenoble cedex 9
francois.mangenot@u-grenoble3.fr

RÉSUMÉ. *Cet article s'appuie sur une formation expérientielle d'enseignants de langues en ligne qui se décline en deux versions, synchrone et asynchrone. Est étudiée, sur le double plan de la relation à distance et de la temporalité, la prise en charge des échanges pédagogiques à distance dans ces deux systèmes de communication, avec pour objectif de faire ressortir leurs spécificités et de fournir ainsi quelques repères pour la formation de tuteurs.*

ABSTRACT. *This article deals with an experiential training course for future online language teachers. This course is offered in two different versions, one with synchronous and one with asynchronous communication. We focus on the monitoring of the pedagogical relationship in both versions. We aim at highlighting specificities of both communication modes and at suggesting some hints for tutor training.*

MOTS-CLÉS : *relation pédagogique, tutorat, interactions en ligne, communication synchrone/asynchrone, présence à distance.*

KEYWORDS: *pedagogical relationship, tutoring, online interactions, synchronous/asynchronous communication, online social presence.*

Introduction

De plus en plus d'institutions se rendent compte qu'au-delà de la conception de cours en ligne, il est nécessaire de former les tuteurs qui accompagneront ces cours. Mais comment former à une profession encore mal définie, utilisant des outils de communication en permanente évolution et faisant travailler les étudiants selon des configurations très différentes, notamment au plan des modalités de travail collectif ou encore au plan du choix d'un mode d'interaction à dominante synchrone ou asynchrone ? Le projet « Le français en (première) ligne », qui s'adresse à des étudiants en master 2 se destinant à l'enseignement du FLE, a pris le parti de faire vivre une expérience de tutorat « pour de vrai », puis d'amener les apprentis-tuteurs à une certaine réflexivité par rapport à ce vécu. Les étudiants de master ont ainsi l'occasion, durant une dizaine de semaines, de s'essayer aux deux fonctions de l'enseignant en ligne, la conception de tâches multimodales et leur accompagnement auprès d'un public distant d'apprenants de français. Depuis 2006, le projet se décline en deux variantes, à dominante synchrone pour l'un (université Lyon 2) et asynchrone pour l'autre (Grenoble 3), ce qui amène les tuteurs à développer des pratiques – et sans doute des compétences – de nature sensiblement différente. Cet article analyse ainsi certaines spécificités, en termes de tutorat, liées au caractère synchrone ou asynchrone de la communication en ligne, l'objectif étant de faire ressortir quelques points sensibles auxquels il est important de former les tuteurs.

La première partie présente les deux variantes du projet, puis pose la méthodologie, les questions de recherche et le cadre théorique. Sont ensuite analysées les différences entre les deux dispositifs concernant la question de la relation à distance et celle de la temporalité. Enfin, une synthèse tente de faire ressortir les spécificités de chacune des variantes en termes de formation au tutorat.

1. Présentation du projet, méthodologie et cadre théorique

1.1 Deux variantes d'un même projet

Le projet « Le français en (première) ligne », initié en 2002, se distingue de la plupart des autres projets de télécollaboration en langues (comme *eTandem* ou *Cultura*¹) en ce qu'il consiste à faire communiquer à distance, via Internet et durant un semestre universitaire, deux publics différents : des étudiants en master de FLE d'un côté (moyenne d'âge : 23 ans), pour qui ce projet constitue une manière concrète de s'approprier la formation en ligne en langue étrangère, et un public d'apprenants universitaires de FLE de l'autre (moyenne d'âge : 20 ans), pour qui il

¹ Ces deux projets sont à la fois les plus anciens et les plus connus. Mais il existe des dizaines d'autres projets de télécollaboration en langues (O'Dowd, 2007).

s'agit avant tout d'avoir des échanges en français (et sur la vie en France) avec des locuteurs natifs ou presque natifs. Dès le départ, il était entendu que les interactions seraient suscitées par des tâches conçues par les étudiants de FLE.

Au sein des formations de master professionnel, ce cours/projet est sensiblement le même en terme d'heures de cours présentiel (45 h à Lyon et 48 h à Grenoble) mais, outre le fait que les Lyonnais et les Grenoblois ne s'adressent pas aux mêmes apprenants étrangers (UC Berkeley, USA, dans le premier cas, apprenants américains, espagnols, japonais ou lettons, selon les années, dans l'autre), il diffère par la manière dont la distance est gérée sur trois plans :

- plan de la **temporalité** : les échanges sont majoritairement synchrones dans un cas, asynchrones dans l'autre. Par « majoritairement », on entend qu'il s'agit du mode servant de base aux échanges, tandis que l'autre mode a un caractère plus marginal (un blog sert à préparer les tâches dans le cas du dispositif lyonnais) ou plus exceptionnel (les Grenoblois pratiquent en général un clavardage par semestre). Néanmoins, les deux variantes du projet ont adopté un rythme d'échanges hebdomadaire, 8 visioconférences de 45mn pour les Lyonnais, 10 tâches suivies de façon asynchrone par forum pour les Grenoblois.

- plan des **outils** employés : alors que les étudiants lyonnais utilisent des systèmes de visioconférence tels que *MSN* ou *Skype*, ceux de Grenoble s'appuient sur une plateforme de formation à distance, *Moodle*.

- plan du **scénario d'encadrement** (De Lièvre *et al.*, 2006) : à Lyon, un ou deux tuteurs prennent en charge deux apprenants, tandis qu'à Grenoble, un ou deux tuteurs doivent gérer un groupe de 5 à 15 apprenants. On note là une première spécificité du dispositif asynchrone, qui permet de gérer un nombre plus grand d'apprenants.

On voit donc que si les objectifs de formation à l'enseignement du français en ligne sont les mêmes, la communication pédagogique des tuteurs avec les apprenants va prendre un tour différent du fait de la variable temporelle (synchrone ou non). La relation pédagogique à distance que les étudiants vont construire implique qu'ils vont devoir, hors d'une situation présentielle (tous leurs apprenants sont à distance), exhiber des signes de présence, donner à voir ou à percevoir des indices d'eux-mêmes de façon à personnaliser la conversation.

1.2 Méthodologie et questions de recherche

Au plan méthodologique, cette étude s'appuie sur l'analyse contrastive des deux versions de la formation, partant de l'hypothèse qu'une telle approche peut faire ressortir certains points sensibles d'une formation de tuteurs de langue à distance selon que le dispositif est synchrone ou asynchrone. Plutôt que de nous livrer à une nouvelle étude sur corpus, nous reprenons certaines analyses menées ces dernières années en les réinterrogeant à la lumière du cadre théorique ci-après et d'un certain nombre de questions de recherche. Il s'agit donc en quelque sorte d'une méta étude.

Nous chercherons à pointer les différences entre les deux dispositifs en ce qui concerne deux questions essentielles pour un accompagnement pédagogique en langues à distance :

- De quelle manière les apprentis tuteurs s'accommodent-ils de la distance socio-affective et langagière (asymétrie linguistique) sur le plan verbal et sur le plan non verbal ? Quelle est leur marge de manoeuvre ?
- Au plan de la temporalité, quelles sont les difficultés respectives auxquelles un dispositif synchrone et un dispositif asynchrone confrontent des tuteurs de langues ? Comment ces derniers s'en accommodent-ils ?

Un point nodal qui sera abordé – à travers les deux dispositifs - est celui des feedback correctifs, problématique centrale en didactique des langues.

1.3 Fonctions et compétences des tuteurs

Différents travaux ont tenté de définir les fonctions, rôles et compétences des tuteurs en ligne dans différents contextes (Denis, 2003, Bourdet, 2006). Nous nous contenterons ici d'en faire une synthèse rapide. On considère en général que le tutorat à distance correspond à un certain nombre de fonctions : assistant technologique, expert des contenus, conseiller méthodologique, animateur, évaluateur. Ce sont principalement les fonctions d'animation et d'évaluation formative qui nous intéresseront ici. Pour Denis (2003), celles-ci requièrent des compétences pédagogiques et relationnelles, disciplinaires et techniques. Guichon (2009 : 170) précise ces dernières, parlant de « *compétences de régulation multimédia* », liées à l'utilisation pertinente des outils de communication. Concernant la formation de tuteurs, ce même auteur a montré qu'il convenait d'une part de confronter les futurs enseignants aux situations nouvelles créées par la distance et les outils technologiques et d'autre part de leur faire adopter un regard critique par rapport à leurs pratiques.

1.4 Présence à distance et outils technologiques

Dans un contexte pédagogique d'apprentissage des langues, Yamada *et al.* (2007) s'intéressent à la sensation de présence perçue par l'apprenant lors de la communication en ligne. Ils montrent que les effets de la présence de l'image de l'interlocuteur se manifestent non seulement dans la sensation de présence mais également dans la conscience perçue de la communication en langue étrangère et dans la performance de l'apprenant. D'après eux, la présence de l'image de l'interlocuteur semble inciter les apprenants à communiquer et vient renforcer la communication orale. Ils notent également que pour certains apprenants la présence de l'image du partenaire peut inciter à converser de façon « *naturelle* », ordinaire et non plus dans une optique d'apprentissage. Presque tous les apprenants ont souligné les effets positifs de l'image de l'interlocuteur sur la communication.

S'intéressant au point de vue du tuteur devant son écran, Develotte (2006) cherche à décrire l'environnement scripto-visuel qui configure la communication en ligne. Pour cette auteure, la production discursive (orale ou écrite ou encore multimodale) est spécifique à chaque système de communication, synchrone ou asynchrone, en fonction de ce qu'elle a appelé un « *espace d'exposition discursive* », c'est à dire les possibilités de communication qui s'inscrivent visuellement sur l'écran de l'ordinateur. Concernant la communication pédagogique synchrone dont il sera question plus loin, on remarque tout de suite la personnalisation possible de la mise en écran par la mobilité des fenêtres sur l'écran et leur dimensionnement, leur juxtaposition ou non. D'autre part, la mise en média montre la co-présence du texte (par le clavardage et les documents papier), de la voix et des éléments posturo mimo gestuels accessibles par la webcam. Pour ce qui est de la version asynchrone du projet, les forums de Moodle sont certes moins paramétrables que la visioconférence, mais ils offrent cependant une certaine marge de manœuvre en ce qui concerne la structuration des échanges en fils de discussion (Mangenot, 2008a) et ils permettent d'attacher des fichiers – texte, son, image fixe ou animée – aux messages.

La notion d'*affordance* synthétise toutes ces questions d'appropriation des outils de communication en vue de « *faire circuler les signes de la présence* » (Jacquinot-Delaunay, 2002). Elle pointe en effet la manière dont les utilisateurs s'appuient sur les propriétés des outils pour accomplir au mieux leurs intentions pragmatiques (dans notre cas, signifier sa présence, entrer en contact avec les apprenants distants, créer une bonne ambiance, corriger). La relation utilisateur / outils est mouvante, ce qui amène O'Rourke (2005 : 435) à parler d'« *affordances dynamiques* ». Avec d'autres mots, Jacquinot-Delaunay souligne la relation de conditionnement et non de détermination qu'entretiennent les technologies avec la société et la culture qui les ont produites. Pour cette auteure (op. cit. : 111), « *Tout cela montre assez, à la fois que la technique n'est pas neutre, mais surtout, à quel point l'appropriation de ces technologies nouvelles demande une mise au point progressive de procédures de médiation et d'interaction différentes de celles utilisées dans les situations traditionnelles du dialogue maître-élève.* »

Les procédures de médiation et d'interactions pédagogiques étant différentes lorsqu'elles s'effectuent en synchronie ou en asynchronie, nous chercherons à montrer de quelle façon les étudiants de master professionnel en FLE les « font vivre » dans la situation nouvelle du dialogue maître-élève à distance.

1.5 Téléprésence et temporalité

Dans son ouvrage intitulé *Présences à distance*, Weissberg (1999) tente de montrer que les technologies numériques, loin d'éliminer le corps et les sensations physiques, les réinjectent au centre de l'expérience humaine. Pour lui la téléprésence invente *un autre milieu perceptif* dans lequel se concrétisent notamment des

mouvements relationnels entre objets et sujets humains, particulièrement sensibles dans le travail coopératif à distance. La communication par Internet se caractérise par l'articulation de trois phénomènes qui amènent à modifier la sensation de temporalité : « *Instantanéité, réactivité et programmation : une temporalité mise sous pression* » (op. cit. : 272). C'est bien cette pression temporelle dans la communication pédagogique synchrone, dont il sera question dans les exemples qui seront donnés plus loin, que nous chercherons à préciser.

Concernant les dispositifs asynchrones, Perriault (1998 : 48) a souligné l'importance de la « *question de la temporalité chez les étudiants dans les enseignements à distance* » : « *Il apparaît que, pour utiliser les médias, des compétences, rarement évoquées, sont nécessaires. [...] Dans les processus asynchrones, temps illimité : savoir adopter un comportement régulier, savoir rédiger des questions concises, cela aussi renvoie au temps. La pratique montre que certaines personnes ont un sens de la temporalité dans les échanges qui est beaucoup mieux calé que d'autres. Une autre compétence qui est aussi liée au temps est d'informer de ses périodes de présence sur le réseau.* ».

Dans ce qui suit, nous analyserons donc la manière dont les tuteurs en formation s'appuient sur les propriétés temporelles des outils de communication pour construire une relation pédagogique avec leurs apprenants.

2. Présence et relation socio-affective

Les tuteurs disposent de plusieurs moyens pour « *faire circuler les signes de la présence* » (cf. *supra*) et pour tenter de créer une bonne ambiance socio-affective : ces moyens vont de l'image visio à des utilisations particulières du langage verbal, en passant par les moyens technologiques, comme les émoticônes ou la structuration des forums.

2.1 Différents moyens pour faire sentir sa présence

Concernant la sensation de présence, on peut sans grand risque faire l'hypothèse d'une plus grande richesse de la communication par visioconférence, du fait de l'apport de tous les indices non verbaux ou paraverbaux. On examinera cependant la manière dont certaines caractéristiques de la communication par forum permettent tout de même de faire sentir sa présence à distance.

Dans le cas de la communication en visioconférence poste à poste (désormais VPP), l'espace d'exposition discursive est composé de plusieurs sous-espaces régis par des registres sémiotiques différents : visages des locuteurs dans l'image visio, texte par le clavier, émoticônes ou clips montrés à l'apprenant. Pour répondre ici à la seule question de l'effet de présence, au-delà de ce qui a été ponctuellement écrit (Develotte *et al.*, 2008), nous avons tous les ans constaté à quel point le fait de

découvrir le visage de ses apprenants (et, réciproquement, de ses tuteurs) provoquait une motivation puis, au cours des séances, un désir d'utiliser des expressions faciales, des mimiques, de provoquer des rires, des sourires fondés sur l'empathie entre locuteurs. Mais l'irruption de ces nouveaux interlocuteurs via l'ordinateur appelle à renégocier le contrat de communication dans l'économie globale des échanges de la classe, ainsi que l'a montré la mise en place du dispositif synchrone. En effet, après quelques semaines d'interactions synchrones dans leurs cours (une séance par semaine pour un cours de cinq séances hebdomadaires), les apprenants de Berkeley avaient donné leur point de vue sur cette nouveauté et certains avaient dit à l'enseignante que ces interactions étaient plus intéressantes que le cours car leurs interlocuteurs étaient « vrais », on parlait « pour de vrai », pas comme en classe quand on interagit avec l'enseignante. Ce qui avait eu pour effet de faire s'interroger l'enseignante sur cette déstabilisation de son statut de locutrice en langue cible et sur la perte d'intérêt des apprenants à échanger avec elle... avant qu'elle ne décide de tirer parti de ces interactions avec les Lyonnais dans les autres séances avec cette classe. Ainsi la présence à distance peut-elle parfois venir s'inscrire en concurrence avec la distance ressentie en présence...

Concernant le dispositif asynchrone, l'image vidéo des tuteurs est parfois présente, en asynchronie et de manière non systématique : il s'agit presque toujours de vidéos créées comme support aux tâches² et non comme modalité d'accompagnement. Dans un seul cas, cité dans Mangenot *et al.* (2007), une tutrice a enregistré le bas de son visage en gros plan pour montrer le mouvement des lèvres lors de la prononciation d'une phrase contenant des phonèmes mal distingués par les apprenants. Les feedback oraux (fichier son attaché à un message de forum), un peu plus fréquents, sont également un moyen de personnaliser la relation : certains de ces messages mêlent le phatique, le socio-affectif et l'injonctif (Mangenot *et al.*, 2007). De manière plus systématique, les tuteurs ont tiré profit d'une caractéristique des forums de Moodle, la possibilité d'associer une photo de soi au « profil personnel », photo qui accompagne ensuite tous les messages, en forum comme en clavardage (Mangenot, 2008a, fig. 8). Mangenot *et al.* (2007) ont constaté un autre phénomène, la tendance dans tous les groupes, au fil du semestre, à créer de moins en moins de fils de discussion, ce qui a pour effet de concentrer les échanges sur un espace commun ; ils avancent que le désir de maintenir le lien social aurait conduit les étudiants à ne pas éparpiller les espaces d'échanges sur la plateforme, cet éparpillement conduisant à un sentiment de groupe moins fort.

2.2 Variations de registres à l'écrit et proximité

Dans les deux cas de figure, lyonnais et grenoblois, deux types d'étudiants s'adressent les uns aux autres : des étudiants qui se forment à l'enseignement du français et des étudiants apprenant le français. Dejean-Thircuir *et al.* (2006)

2. Pour des exemples, voir le site <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne>

montrent que cette situation amène les futurs enseignants à alterner les statuts de pair et de tuteur, ce qui se traduit par des différences intra et interindividuelles dans le registre de langue employé et confronte les apprenants de FLE à des variations langagières sans doute plus riches que dans une situation formelle³.

La sociolinguiste Gadet (2007) a montré que les variations individuelles de registre (ou style) jouent sur différents plans linguistiques (lexique, syntaxe, phonétique). Mais, plus intéressant pour notre propos, elle avance que l'ensemble des facteurs « *se combinent pour constituer du sens, jusque dans l'évaluation de caractéristiques de proximité ou de distance* » (*op. cit.* : 144). Comme l'ont proposé (Mangenot *et al.*, 2010), cette idée de « réglage » proximité / distance semble pouvoir s'appliquer à une situation de communication écrite en ligne, l'écrit d'écran autorisant « *une plasticité et une hétérogénéité [...] trop souvent méconnues et l'émergence de normes locales* » (Anis, 1999 : 90). Ainsi, l'emploi d'un registre familier – ou de nombreuses émoticônes - peut-il correspondre à une tentative d'être plus proche des apprenants distants, d'estomper un tant soit peu l'asymétrie linguistique.

Si l'on compare les tuteurs du dispositif asynchrone entre eux, on remarque effectivement d'importantes différences quant au registre employé, correspondant probablement à des manières différentes d'envisager la relation avec les apprenants distants. Mangenot *et al.* (2010), suite à l'analyse des messages écrits (en direction d'étudiants japonais) de trois tuteurs dans les forums de la plateforme Moodle, constatent qu'ils s'écartent plus ou moins de la norme écrite, chacun définissant la relation à sa manière, avec son *ethos* propre. Une tutrice (A) reste la plupart du temps dans un registre écrit assez normé (avec toutefois quelques écarts à certains moments), une autre (C) fait un usage très abondant des émoticônes (elle en utilise jusqu'à 10 types différents et en parsème ses messages), tout en restant également dans un registre assez classique, le troisième (B), pour sa part, opte pour un registre très familier, tant sur le plan lexical que dans la construction de ses phrases, mais n'utilise pratiquement pas d'émoticônes⁴. N'aurait-t-on pas là une illustration de la notion d'*affordance*, les tuteurs B et C utilisant l'une une possibilité du langage (les registres), l'autre une caractéristique technologique (les émoticônes) avec les mêmes fins pragmatiques, à savoir réduire la distance avec les Japonais, établir une relation plus symétrique ? L'enseignante japonaise coordonnant le projet confirme en tout cas que l'effet de proximité créé par l'emploi d'un registre familier est bien ressenti par les apprenants (Mangenot *et al.*, 2008).

Notons enfin d'une part que cette possibilité de jouer sur les registres ne concerne que les tuteurs ayant face à eux des apprenants d'un niveau suffisant pour

3. Point également noté par Develotte *et al.* (2007) à propos de la conception de tâches.

4. De nombreux messages des trois tuteurs se trouvent dans les Annexes de (Mangenot *et al.*, 2010). Un message du tuteur B : « *Bonjour à toutes, Comment ça va ? Quel temps il fait chez vous ? Ici à Grenoble il fait très très très froid aujourd'hui. Brrrr ! Ca donne juste envie de se poser sur le canap et de plus bouger.* »

être capables de repérer les variations et d'autre part que l'écrit est ici plus « saillant » que l'oral, à la fois du fait de sa permanence et du fait du poids plus grand de la norme.

2.3 Feedback correctifs incluant du lien socio-affectif

Dans les deux dispositifs, les codes pédagogiques relationnels sont en partie induits par les conseils préalables prodigués par les enseignant(e)s de français en charge de la classe. En effet, de façon à pouvoir s'intégrer de façon harmonieuse dans l'ambiance du cours qu'elles mêmes donnent les autres jours de la semaine, les enseignantes de FLE, dans leurs conseils aux tuteurs français, préconisent de ne pas mettre trop l'accent sur les corrections, de plutôt chercher à encourager, à renforcer positivement les apprenants.

Ces conseils ont été suivis par les différentes promotions d'apprentis tuteurs, qui, en ce qui concerne le dispositif synchrone, ont joué le jeu en utilisant force sourires et renforcements positifs de toutes sortes (par exemple, en montrant un pouce levé devant la webcam en signe d'approbation ou d'admiration d'une performance). Par ailleurs, afin d'accorder une place à la relation socio-affective, des consignes sont données par les enseignants lyonnais concernant l'ouverture et la clôture des interactions pédagogiques : ces deux phases cruciales dans la construction d'une ambiance de travail conviviale sont propices à des échanges informels et à des questions personnelles entre les locuteurs (par exemple en ouverture : « *Vous avez passé un bon week-end ?* », « *Ta fête d'anniversaire s'est bien passée ?* »).

On observe les mêmes phénomènes dans le dispositif asynchrone. Ainsi, les productions des apprenants, de même que les feedback correctifs des tuteurs, sont-ils presque toujours accompagnés de messages à caractère convivial sur le forum (pour un exemple, cf. *supra*, note 4). Et les tuteurs sont extrêmement attentifs à la forme de leurs feedback, d'autant plus que ceux-ci, à la différence du dispositif synchrone, sont visibles par tous et ont un caractère permanent :

Pendant la correction, j'étais très attentive car je ne voulais surtout pas "faire perdre la face"⁵ aux apprenantes, en les corrigeant de façon maladroite ou trop sévèrement. Il n'était donc pas question d'être négative même si les productions postées étaient souvent remplies d'erreurs. (Annexes de Mangenot et al., 2007)

Une des techniques adoptées consiste d'ailleurs à mettre les feedback correctifs dans des fichiers attachés aux messages de forums plutôt que dans les messages eux-mêmes, ce qui redonne un certain caractère privé à ces remarques langagières, même si le fichier reste théoriquement accessible à tous (Mangenot et al., 2007).

5. Cette notion de « face » dans les interactions en ligne par forum avait été discutée en cours et a été reprise par presque tous les tuteurs dans leurs synthèses réflexives.

3. Gestion de la temporalité

3.1 Dans le dispositif synchrone

Dans la version synchrone, si l'on s'attache d'abord à la dimension temporelle liée au temps des échanges, on conçoit facilement qu'une séance en direct qui ne dure que 45 minutes par semaine soit l'objet d'enjeux cruciaux : tout doit fonctionner, tant au niveau technique qu'humain (retards éventuels, défaillances en tout genre) sous peine de graves perturbations tant dans la classe française qu'américaine. D'ailleurs la conclusion à laquelle nous sommes parvenue dès la fin de la première session de la version synchrone est qu'une à deux séances sont nécessaires pour s'habituer à la pression générée par la conjonction de la synchronie et de la multimodalité dans un environnement d'enseignement / apprentissage (Develotte *et al.*, 2008). C'est sur ce même article que nous nous appuyons dans la suite de cette section pour illustrer tout d'abord la gestion temporelle des interactions correctives ; nous avons mis en évidence trois modalités temporelles dans les pratiques de correction des apprentis-tuteurs et nous avons observé qu'elles pouvaient s'exercer :

- dans la dynamique de l'échange, en direct ; ceci renvoie à des corrections orales, de prononciation surtout, mais aussi d'aide à la reformulation de la phrase entière ou de certains fragments.
- en quasi-synchronie (en léger décalage par rapport au flux oral) par l'utilisation du clavardage qui permet non pas tant de redoubler ce qui a été dit à l'oral que de compléter, d'apporter une information nouvelle par rapport à ce qui a été dit.
- en différé, lorsque certains tuteurs effectuent un coupé/collé de l'enregistrement du clavardage sur un autre espace (blog ou fichier word envoyé a posteriori) permettant à l'étudiant de retravailler certains aspects de sa production à partir des corrections/conseils qui y ont été apportées par le tuteur.

Nous pensons donc que cette déclinaison du temps, donnant à la fois la possibilité de corriger les productions langagières des apprenants sans nuire au déroulement des échanges et à la fois celle de conserver une trace écrite de ces corrections afin de permettre aux apprenants de s'y référer après l'interaction, constitue une des potentialités pédagogiques de ce type de communication individuelle en synchronie (comme cela avait déjà été noté par Lamy, 2006 et Chanier *et al.*, 2006, à propos des plateformes audio-graphiques synchrones). Cependant la compétence pédagogique acquise dans un tel contexte d'apprentissage par les tuteurs (comme le dit l'un d'entre eux, « gérer à l'instant telle ou telle situation d'apprentissage ») (T7, cité dans Develotte *et al.* 2008) génère une certaine pression. Si, dans les entretiens avec les tuteurs, nous avons pu mettre en évidence une certaine familiarité des apprentis tuteurs avec l'utilisation de l'outil de communication (MSN ou Skype), l'apprentissage de la fonction de tuteur en ligne

s'avère mettre en œuvre des compétences bien spécifiques par rapport à la communication sociale ordinaire. On a pu souligner les difficultés pour les apprentis tuteurs en ligne à apprivoiser l'ensemble du dispositif technique dans une perspective d'enseigner la langue (Drissi, 2009), ce qui renvoie pour nous à la complexité de l'espace d'exposition discursive qui permet d'utiliser différentes modalités (orale, écrite, gestuelle) et à la polyfocalisation de l'attention (Jones, 2004) requise pour effectuer les différentes tâches (suivre un plan de cours, montrer des images, conduire l'interaction, donner du feedback etc.).

3.2 Dans le dispositif asynchrone

Le dispositif asynchrone, pour sa part, exerce une autre forme de pression temporelle, ce qu'exprime un apprenti tuteur : « *L'objectif était bien sûr de fournir un corrigé efficace sans y passer un temps (tellement précieux) déraisonnable, c'est ce que nous ont enseigné les premières séances.* » (Annexes de Mangenot *et al.*, 2007). Tous les étudiants de Grenoble, année après année, soulignent le caractère chronophage du suivi d'un groupe d'apprenants. En effet, disposant en général d'une semaine pour apporter leurs feedback correctifs, ils pourraient en théorie envisager des corrections exhaustives, voire des développements métalinguistiques sur les erreurs. Mais le temps qu'ils ont à consacrer au projet (ils disent y passer en moyenne une dizaine d'heures par semaine) a tendance à empiéter sur les travaux à effectuer dans le cadre des autres cours de master. Ils doivent donc d'une part faire des choix quant à la correction, d'autre part bien s'organiser :

L'organisation du tutorat. Dès le début du tutorat, nous nous sommes mises d'accord pour choisir un jour pour la correction et un jour pour poster les activités. Il était important de s'organiser pour éviter de "se perdre" dans le tutorat. Dès le début, nous avons envoyé un calendrier à nos apprenantes, sur lequel figuraient nos journées de tutorats ainsi que nos vacances. C'était une sorte de "contrat implicite". Le calendrier était présenté avec des icônes. Je pense qu'il a permis de mieux visualiser les choses. C'était très important pour les apprenantes et pour nous. Par ailleurs, afin de progresser dans les nouvelles activités, nous avons décidé de ne plus corriger les réponses postées après deux semaines. Dès que l'on ne pouvait pas corriger à cause de la révision d'un examen par exemple, on prévenait nos apprenantes. Dans l'ensemble, je pense que nous avons passé plus de temps sur les corrections que sur la conception des activités. C'était nécessaire. Toutefois, nous pouvons être fières de nous car nous avons réussi à nous en tenir à notre calendrier de départ. Cette planification nous a permis de gérer au mieux notre temps et d'être efficaces. (Annexes de Mangenot *et al.*, 2007)

Tous les tuteurs ne s'organisent pas aussi bien que les deux étudiantes évoquées ci-dessus mais ils font tous l'expérience de l'impossibilité de fournir des corrections exhaustives et donc de la nécessité de faire des choix ; ils se rendent compte que ces choix concernent également la conception des tâches, celles-ci pouvant être plus ou moins chronophages en termes de correction.

3.3 *Présence dans l'absence... ou absence dans la présence...*

Un autre phénomène, que l'on pourrait nommer « présence dans l'absence » et qui est également lié à l'asynchronie, mérite d'être relevé. De nombreuses tâches demandent aux apprenants de s'enregistrer à plusieurs, puis d'attacher le fichier son à un message de forum (Mangenot, 2008b). En 2009, des tuteurs ont même eu l'idée de demander à des apprenants japonais, répartis par groupes de quatre, de mener des discussions par clavardage sur un thème précis, sans toutefois que le tuteur y participe. Dans les deux cas, les apprenants sont tout à fait conscients que leur production sera examinée par leur(s) tuteur(s), celui-ci ne pouvant donc pas être considéré comme vraiment absent : l'interaction se déroule d'ailleurs intégralement en français. L'analyse des productions révèle souvent une double énonciation, fréquente dans les émissions radiophoniques, l'un des interlocuteurs s'adressant à l'autre pour solliciter des informations en fait destinées à l'auditoire. Dans la transcription ci-dessous d'un dialogue oral entre deux Japonais, on note même à la fin une adresse directe à la tutrice, adresse humoristique (le ton de la voix change, d'ailleurs) qui montre bien que celle-ci est présente à l'esprit de l'apprenant :

- *Bien que la plupart des Japonais soient bouddhistes, on fait beaucoup de cérémonies de différentes traditions, n'est-ce pas Natsuo ?*
- *Oui, c'est vrai. Par exemple, le Noël, c'est chrétien et on fête le Nouvel An de la manière shintoïste. [...]*
- *Et la cérémonie du mariage est parfois bouddhiste, parfois chrétienne. Vous verrez si vous vous mariez avec un Japonais comme moi.* (Mangenot, 2008b : 22)

On s'aperçoit dans cet exemple que l'absence du tuteur n'est pas un frein à sa prise en compte dans le discours. De façon opposée, la présence physique dans le dispositif synchrone ne constitue pas en soi une assurance d'être vu. Ainsi, en 2006-2007, les deux fenêtres de MSN pour l'un des groupes de binômes tuteurs/apprenants ne montraient que deux visages sur les quatre en présence : l'un des deux étudiants américains ne souhaitait pas être vu et dissimulait, autant que faire se peut, son image en se positionnant, en grande partie, hors champ de la webcam. Dans la fenêtre du bas, le binôme d'étudiants était composé d'un Français de caractère extraverti et d'une étudiante étrangère, laquelle, même si elle était d'un excellent niveau linguistique en français, se sentait en situation d'insécurité dans ce rôle de tuteur en ligne et se mettait donc en retrait par rapport à son collègue. On se rend donc compte que même si la visioconférence permet un accès visuel à l'autre, cet accès est susceptible d'être modalisé, d'une part par l'image que l'on a de soi et d'autre part par celle que l'on veut donner à l'autre et par la négociation de l'espace entre les deux étudiants du binôme. La distance peut ainsi être recréée en présence et l'image de la visio, bien que plébiscitée par la quasi-totalité des étudiants, peut s'avérer un frein dans certains cas de figure (Develotte, 2008).

4. Synthèse et perspectives

Cette synthèse est le moment de revenir rapidement sur les éléments de réponse qui peuvent apportés à nos deux questions de départ.

Dans les deux versions du dispositif, chaque année, les apprentis tuteurs se déclarent satisfaits de la relation pédagogique qu'ils ont créée avec leurs apprenants. Ils développent des stratégies communicationnelles personnalisées et adaptées aux locuteurs (cf. image de soi par visio en 3.3). Les propriétés des outils de communication sont ainsi testées en réel et peuvent déboucher sur des procédures non prévues par le formateur (cf. utilisation du clavardage en asynchronie en 3.3.) mais tout à fait pertinentes du point de vue de la didactique des langues : on peut bien évoquer ici des *affordances dynamiques*.

Concernant l'adaptation aux contraintes temporelles, nous avons pu constater que les compétences professionnelles développées diffèrent profondément. L'espace d'exposition discursive étant plus complexe en synchronie (par le nombre d'outils/documents à gérer simultanément), la polyfocalisation de l'attention est plus forte et les compétences développées sont liées à la rapidité de réaction corrective, à l'apport d'un soutien socio-affectif au bon moment. En asynchronie, il s'agit surtout d'apprendre à bien s'organiser et à susciter l'adhésion des apprenants aux rythmes proposés.

Ainsi, alors que la reconnaissance sociale de la profession de tuteur n'en est qu'à ses débuts et que peine à émerger un modèle professionnel différencié de celui d'enseignant en présentiel, les comparaisons effectuées ici rendent compte d'une grande disparité dans les compétences à faire acquérir selon que le tutorat s'exerce en synchronie ou en asynchronie. Dans la mesure où ces deux types de tutorat travaillent sur des compétences langagières assez différentes (plus axées sur l'écrit en asynchronie), on peut penser que les deux savoir-faire sont complémentaires et susceptibles de fonctionner en concomitance dans les situations d'enseignement qui vont se développer en FOAD. Mais on peut aussi considérer qu'un type de tutorat est plus adapté qu'un autre en fonction de la demande linguistique, de l'équipement technique d'un pays ou de la disponibilité des apprenants. Quel que soit le cas de figure, la nécessité d'une formation spécifique aux outils concernés dans la perspective de l'enseignement d'une langue nous semble s'imposer et nous retrouvons ici le point de vue de Jacquinet Delaunay (2002 : 112-113) : « *pour former les enseignants et les formateurs aux nouveaux usages des technologies de l'information et des réseaux, il faut incontestablement les former à la manipulation des outils mais surtout, les engager dans une diversité de situations de formation et d'apprentissage, qui leur fasse prendre conscience des différents moyens de "donner" et de "solliciter" les signes de la présence.* ».

Bibliographie

- Anis J., « Chats et usages graphiques », in Anis J., *Internet, communication et langue française*, Paris, Hermès, 1999, p. 71-90.
- Bourdet J.-F., « Construction d'un espace virtuel et rôles du tuteur », *Le Français dans le monde, Recherches et applications* 40, 2006, p. 32-43.
- Chanier T., Vetter A., Betbeder M.-L., Reffay C., « Retrouver le chemin de la parole en environnement audiographique synchrone », *Le Français dans le monde, Recherches et applications* 40, 2006, p. 139-150.
- De Lièvre B., Depover C., Acierno M., « Analyse du soutien fourni aux apprenants par les tuteurs à l'aide d'outils synchrones et asynchrones », *Actes du Colloque Jocair'06*, Amiens, 2006.
- Degache C., Mangenot F. (coord.), *Lidil 34, Echanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures*, Grenoble, Ellug, 2007.
- Dejean-Thircuir C., Mangenot F., « 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* 40, 2006, p. 75-86.
- Denis B., « Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? », *Distances et savoirs*, Vol. 1/1, 2003, p. 19-46.
- Develotte C., « Décrire l'espace d'exposition discursive dans un campus numérique », *Le Français dans le monde, Recherches et applications* 40, 2006, p. 88-100.
- Develotte C., Guichon N., Kern R., « "Allo Berkeley? Ici Lyon... Vous nous voyez bien?" Étude d'un dispositif d'enseignement-apprentissage en ligne synchrone franco-américain », *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, vol. 11/1, 2008, <http://alsic.revues.org>
- Develotte C., Mangenot F., « Discontinuités didactiques et langagières au sein d'un dispositif pédagogique en ligne », *Glottopol* 10, 2007, p. 127-144. <http://www.univ-roouen.fr/dyalang/glottopol/>
- Develotte C., « Aspects de l'identité des acteurs dans deux modules d'enseignement en ligne », table ronde « Identité de l'enseignant, identité de l'apprenant dans les modules à distance via l'Internet », Congrès mondial de la FIPF, Québec, 23 juillet 2008, sur le site <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/publications.php>.
- Drissi S., « Adaptation pédagogique de tuteurs en formation aux contraintes d'un environnement vidéographique synchrone », in Develotte C., Mangenot F., Nissen E., *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne*, Grenoble, 5-7 juin 2009, <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>
- Gadet F., *La variation sociale en français*, Paris, Gap, Ophrys, 2007.
- Guichon N., "Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis", *ReCALL* 21 (2), 2009, p. 166-185.
- Jacquinet-Delaunay G., « Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence », in Guir R., *Pratiquer les TICE. Former les*

enseignants et les formateurs à de nouveaux usages, Bruxelles, De Boeck, 2002, p. 103-113.

Jones R. H. ,« The problem of Context in Computer Mediated Communciation », in le Vin & Ron Scollon, *Discourse & Technology multimodal discourse analysis*, Georgetown University Press, 2004, p. 20-33.

Lamy M.-N., « Conversations multimodales », *Le Français dans le monde, Recherches et applications* 40, 2006, p.129-138.

Mangenot F., Zourou K., « Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne », *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* vol. 10 / 1, 2007, p. 65-99. <http://alsic.revues.org>

Mangenot F., Tanaka S., « 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* vol. 11/1, 2008, p.33-59. <http://alsic.revues.org>

Mangenot F., « Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils : le cas des forums ». *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation* Vol. 15, 2008, n. p. Revue en ligne : <http://sticcf.org>

Mangenot F., « La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne », in Sidir M., Baron G.-L., Bruillard E., *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux* (Jocair 2008), Paris, Hermès, Lavoisier, p. 13-26.

Mangenot F., Salam P.-L., « Quelles normes langagières dans les échanges pédagogiques en ligne ? Une étude de cas. », in Bertrand, O., Schaffner, I., *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, Palaiseau, Les Editions de l'Ecole polytechnique, 2010, p. 53- 72

O'Dowd R. (dir.), *Online Intercltural Exchange*, Clevedon, Buffalo, Toronto, Multilingual Matters, 2007.

O'Rourke B., "Form-focused Interaction in Online Tandem Learning", *CALICO Journal*, vol. 22/3, 2005, p. 433-466.

Perriault J., « La question de la temporalité chez les étudiants dans les enseignements à distance », in Sicard M.-N., Besnier J.-M., *Les technologies de l'information et de la communication : pour quelle société ?* Université de technologie de Compiègne, 1998, p. 143-149.

Weissberg J. M., *Présences à distance*, Paris, L'Harmattan, 1999.

Yamada M, Akahori K., "Social Presence in Synchronous CMC-based Language Learning : How does it affect the productive performance and consciousness of learning objectives ?", *Computer Assisted Language Learning*, vol. 20 / 1, 2007, p. 37-65.