

Apports de la conception et de l'animation de tâches en ligne à la formation de futurs enseignants de FLE

Pierre Louay SALAM, Lidilem, Université Grenoble 3

Résumé :

*La recherche présentée dans cet article a été influencée par deux constats : le premier en rapport avec l'évolution des fonctions de l'enseignant dans les dispositifs de formations ouvertes et à distance et le second de l'identification de la nécessité de former les étudiants en même temps aux nouvelles fonctions et aux difficultés spécifiques à cet univers. Pour mieux répondre à ce besoin, nous avons analysé les fonctions des étudiants dans le projet **Le français en Ière ligne** où ils devaient concevoir des tâches en direction d'apprenants éloignés et les tutorer. Après une présentation de notre cadre théorique, de nos questionnements et du contexte des échanges, nous analyserons les fonctions des étudiants dans le projet. Nous conclurons par la présentation des apports de ce genre de dispositif à la préparation des étudiants aux métiers d'enseignement du FLE. L'objectif final est de modéliser les facteurs d'efficacité de ce genre de projet dans la formation de formateurs. Notre démarche sera de type ethnographique, en croisant plusieurs données comme l'étude des échanges en ligne, l'observation des cours et l'analyse des entretiens réalisés avec les étudiants à la fin de la formation.*

Mots-clés : Echanges en ligne – didactique du FLE – formation de formateurs — tutorat – conception multimédia - FOAD – CMO – TIC

1. Introduction

Les spécificités des FOAD, surtout celles ayant pour support Internet, remettent en question la place de l'enseignant et ses fonctions pédagogiques. La mise en place d'un dispositif en ligne exige une organisation du travail en deux phases : la conception des cours et le tutorat. Dans la première, il est concepteur et producteur de contenus pédagogiques (activités, tâches, scénarios...) et s'associe à une équipe de techniciens et de pédagogues (Glikman, 2002). S'il devient tuteur, son action, qui commence à la suite de la production, consiste à gérer les échanges en ligne avec les apprenants (Denis, 2003). Les deux fonctions ne sont pas toujours assumées par les mêmes personnes, qui par ailleurs y sont rarement formées.

La formation des futurs enseignants s'intéresse progressivement à ces nouvelles fonctions ainsi qu'aux difficultés générées par le contexte de la FOAD, tels les risques que les formateurs soient débordés ou que certains apprenants se désistent. La majorité des masters et même des licences comportent désormais une unité au moins en rapport avec les TIC et plusieurs masters dédiés à la FOAD et à l'ingénierie pédagogique font leur apparition, que ce soit à distance ou en traditionnel (Mangenot, 2005). De nombreux articles et recherches pointent la nécessité de repenser la formation des futurs formateurs à la lumière de ces nouvelles problématiques afin qu'ils soient plus aptes à remplir leurs nouvelles fonctions et développer des compétences adéquates.

L'objectif de notre intervention est d'analyser la place et les fonctions des étudiants dans le projet *Le français en 1^{ère} ligne*, afin d'arriver à une modélisation des facteurs d'efficacité de ce genre de projet. Ce travail fait partie intégrante d'une recherche plus profonde que nous menons afin d'obtenir un doctorat en didactique du FLE à l'université Stendhal Grenoble 3.

Après une présentation de notre cadre théorique, de la fonction d'enseignant, du contexte des échanges, nous analyserons les fonctions en suivant une grille d'intervention et de compétences associées. Nous concluons par la présentation des apports de ce genre de dispositif à la formation des formateurs à travers notre analyse de l'entretien que nous avons organisé avec les étudiantes de l'échantillon.

2. Cadrage théorique

Notre recherche est une étude d'un corpus d'échanges écrits en ligne, pour la plupart asynchrones, dont l'objet est l'apprentissage du français et qui en outre s'inscrit dans le cursus

du master 2 FLE professionnel de l'université de Grenoble 3. En ce sens, elle relève des sciences du langage et plus précisément de la didactique du FLE.

Le champ d'étude de la didactique des langues analyse les interactions entre un enseignant et des apprenants dans une classe. Nos recherches s'intéressent aux interactions en ligne entre un groupe d'enseignants et un groupe d'apprenants utilisant un espace virtuel commun qui est la plateforme Moodle. Nous nous référons aux travaux sur les interactions en classe de langue et plus précisément aux « *modifications induites par les nouvelles formes de communication et d'instrumentation* » comme le précisent Dejean-Thircuir et Mangenot (2006) à qui nous reprenons le terme d' « *échanges en ligne* » plutôt qu' « *interactions* » qui est jugé comme appartenant plutôt à la communication en face à face.

Notre recherche s'intègre aussi au domaine de la Communication Médiatisée par Ordinateur (CMO) ou plutôt à un sous-domaine distingué par Peraya (2000) qui est la « *communication éducative médiatisée* ».

De nombreux laboratoires et chercheurs en didactique des langues s'intéressent aux questions d'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement et l'éducation car cela répond à une demande forte du terrain (Le Bray, 2000). Si plusieurs sigles persistent, la majorité des recherches ont adopté actuellement l'acronyme TICE qui est défini dans le *Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003, p.238) comme : « *Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education* ». Nos échanges s'intègrent dans le champ de la Formation en ligne que Mangenot (2006, pp. 14-16) considère comme la meilleure traduction du terme anglais e-Learning, en comparaison avec celui de FOAD (Formation Ouverte et A Distance) qui inclut tous types de dispositifs de formation s'adressant à un public résidant dans des lieux éloignés de l'établissement prestataire (Cuq, 2003).

3. La fonction enseignante

Nous avons tenté de définir la fonction de l'enseignant de langue en général et pour traiter cette question nous sommes partis des définitions traditionnelles afin d'arriver à cerner les transformations dues en partie à l'introduction des TICE.

Cyr (1996) définit l'enseignant de langue seconde comme :

L'enseignant stratégique est un penseur, un preneur de décision, un motivateur, un modèle, un médiateur et un entraîneur.

Pothier (2003, p. 31) considère que les fonctions de l'enseignant sont surtout de communiquer et d'interagir :

L'enseignant doit savoir communiquer (des savoirs, des savoir-faire, l'envie d'échanger et d'apprendre), doit savoir gérer les interactions (ou les faire gérer), ce qui doit, à terme, permettre la communication hors de la classe.

Elle considère aussi qu'il peut assumer plusieurs fonctions selon les besoins du contexte d'apprentissage : transmetteur de savoirs (faire passer aux apprenants ce qu'il a déjà acquis), médiateur de l'apprentissage (se mettre à la disposition de l'apprenant, cas des cours particuliers ou des petits groupes), évaluateur (du niveau de l'apprenant ou de la formation), animateur (proposer des contenus, organiser les groupes et gérer les interactions), facilitateur (suggérer des ressources et des modalités de travail pour mieux atteindre l'objectif), concepteur de manuel (médiatise ses savoirs et anticipe les difficultés)...etc.

L'introduction d'outils informatiques de plus en plus sophistiqués s'accompagne d'une nécessité de développer de nouvelles compétences, que ce soit pour l'enseignant ou l'apprenant. Le développement des FOAD n'a pas annulé la « *fonction enseignante* » (Glikman, 2002) comme le craignaient certains ou le préconisaient d'autres mais lui a permis d'évoluer. Cette modification fait appel à des modes pédagogiques différents de ceux qui président à la formation dite traditionnelle ou aussi appelée formation « *en présentiel* » ou « *en face à face* ». Kern (2006) pointe l'importance de former les enseignants à ces nouvelles fonctions car « *Repenser le rôle d'enseignant veut dire repenser la formation des enseignants* ».

Comme nous l'avons indiqué précédemment, deux fonctions majeures se distinguent pour les enseignants qui s'engagent dans des dispositifs de formation en ligne : concepteur de matériel pédagogique et tuteur. En ce qui concerne le premier, Pothier (2003) considère que les enseignants sont les meilleures personnes pour ce genre de fonction car ils détiennent trois genres d'expertises nécessaires pour cela : celle des contenus, celle des réactions probables des apprenants et celle des aides envisageables par les enseignants sur place. La spécificité des échanges en ligne exige d'eux une quatrième expertise qui est rattachée au support que nous qualifierons d'expertise technique. Glikman (2002) considère que les enseignants devraient avoir une certaine « *culture technique* » des outils utilisés.

Le terme « *tuteur* », traduction de « *tutor* », désigne communément dans le cadre de la FOAD toute personne chargée de fournir un soutien aux apprenants (Glikman, *op.cit.*). Selon le contexte éducatif, il assume différentes fonctions mais conserve celle d'accompagner les

apprenants qu'ils soient élèves, étudiants, adultes ou salariés d'entreprises. Bourdet (2006, p. 37) considère les situations de tutorat comme une « *évolution significative dans la pondération des différents rôles pédagogiques tenus classiquement par l'enseignant* ». Il donne au tuteur sept rôles : disciplinaire, d'imposition, d'animation, de ressource, de parité, de contrôle et enfin de régulation. Denis (2003) lui donne « *un rôle d'animateur et de médiateur* » et relève six fonctions demandant des compétences d'ordre pédagogique et relationnel, d'ordre disciplinaire et d'ordre technique.

Beaucoup d'institutions reconnues dans l'univers de la FOAD, telles le CNED et la Télé Université du Québec, optent pour une division du travail entre phase de conception et de réalisation du dispositif et phase de diffusion. Chaque phase a ses propres acteurs qui sont très rarement mis en rapport puisque les dispositifs sont conçus parfois pour plusieurs années (Glikman, *op.cit.*). Si le rôle de concepteur exige d'être confié à des experts du domaine, il n'est pas rare que les tuteurs n'aient aucune connaissance préalable du contenu et même n'aient aucune possibilité d'influer sur lui.

Dans certains organismes de plus petite taille, les deux fonctions sont endossés par la même personne, ce qui assure une plus grande interaction entre conception et suivi. Selon Dejean et Mangenot (2005) cela pourrait permettre de réaliser des supports plus en rapport avec les besoins du public, tout en facilitant les phases de suivi, spécialement l'évaluation.

Les questionnements de cette recherche sont les suivants : Quelles ont été les fonctions assumées par les étudiants dans ce dispositif et quelles compétences ont-ils développées ? Quels sont les apports de ces fonctions à la formation des futurs enseignants ?

4. Description du contexte des échanges

Comme cela est indiqué sur son site officiel², le projet « Le Français en 1^{ère} ligne » a débuté en 2002-2003 et vient de conclure sa cinquième année. L'objectif est d'utiliser le réseau Internet afin de faire communiquer des étudiants en maîtrise puis en master FLE en France et des étudiants d'universités étrangères qui ont à leur programme la langue française parmi d'autres matières. Le projet a été intégré à un cours sur les TICE assuré depuis sa mise en place par F. Mangenot. Il comporte des objectifs didactiques et technologiques afin de former aux différents profils en FOAD. Actuellement, ce cours dépend du cursus de Master 2 FLE professionnel de l'université de Stendhal Grenoble 3.

² Consultable à l'URL suivant : <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/>

A la rentrée 2006-2007, l'enseignant a présenté le projet aux étudiants ainsi que leurs « missions » : concevoir des activités en binôme et gérer individuellement un groupe d'apprenants via la plateforme (déposer les tâches, échanger et corriger les productions). La majorité d'entre eux étaient novices dans le domaine de la formation en ligne mais avec une expérience de l'enseignement « traditionnel » du FLE et une connaissance des outils techniques puisqu'ils avaient déjà suivi un cours TICE en Master 1. Face à eux, une soixantaine d'étudiants de l'université Sophia de Tokyo et leur enseignante de FLE. Cette dernière s'était engagée à critiquer les tâches et à s'assurer de l'assiduité de ses étudiants. Il est important de préciser qu'elle assurait un cours de FLE en utilisant la méthode *Tempo* avec eux depuis plusieurs sessions et les connaissait donc bien.

Afin de faciliter la lecture de l'article, une précision terminologique nous semble s'imposer : nous avons choisi de garder dans l'ensemble de l'article le terme "*étudiant*" pour désigner ceux de Grenoble, mais en ce qui concerne les Japonais, nous avons préféré celui d'"*apprenants*" qui est plus adapté à leur place dans le projet. Dans les autres articles dédiés à ces échanges, nous retrouvons beaucoup le terme "*tuteurs*" pour les étudiants de Grenoble, que nous préférons éviter pour ne pas l'opposer à la fonction de concepteur qu'ils ont eue aussi à assumer.

La communication en ligne s'est faite essentiellement via des forums d'une plateforme Moodle qui était hébergée par le serveur de l'université partenaire. Des groupes ont été formés, composés d'un étudiant natif et de six à huit apprenants japonais. Les étudiants ont conçu les tâches en binôme mais assuraient le suivi individuellement.

Les deux enseignants se sont concertés longuement avant de commencer le projet et pendant les échanges. Le choix des thèmes est resté à la liberté des étudiants mais la production orale et le communicatif furent largement encouragés.

En ce qui concerne notre place dans ce dispositif, l'enseignant nous a présenté aux étudiants dès le premier jour en précisant qu'ils pouvaient nous solliciter pour toute aide technique. Notre objectif était d'observer le déroulement du cours afin d'acquérir des informations qui nous avaient manqué dans une recherche similaire³. Bien que nous ayons gardé une certaine retenue dans les deux cours, nous avons un statut égalitaire avec les étudiants, ce qui a permis d'être plus proches et de mieux connaître les difficultés qu'ils devaient surmonter, qu'elles soient techniques ou pédagogiques ou relationnelles. Cette relation nous a permis de mieux organiser les entretiens semi directifs avec la majorité des étudiants sur lesquels se base une bonne partie

³ Salam, L. P. (2006) *Didactique du FLE et Formation en ligne, Mémoire 2 Master recherche en Science du langage*, sous dir. Mangenot, F., Université Grenoble 3, p. 129.

de nos analyses. Durant la rédaction de cette intervention, il nous a semblé plus judicieux de nous restreindre à deux groupes :

- Groupe /C/ composé de six apprenants (quatre garçons et deux filles) et géré par l'étudiante Car.
- Groupe /D/ composé de sept apprenantes et géré par l'étudiante So.

Les deux étudiantes retenues ont participé à un seul et même entretien semi-directif, dont nous citerons des extraits.

5. Analyse des rôles des étudiants

Dans le *Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003, pp. 216 – 217), la notion objective de « fonction » est rapprochée de celle plus subjective de « rôle » :

Un rôle est toujours la conduite d'un acteur (enseignant ou apprenant) qui interprète subjectivement une fonction qui lui revient objectivement. *Rôle* est donc un concept fondamental en psychologie sociale comme en didactique et est toujours couplé à celui de *fonction*.

Les étudiants, comme nous l'avons précédemment présenté, ont été des concepteurs et des tuteurs, ce qui leur a demandé de réaliser des interventions spécifiques aux fonctions exigées et permis de développer certaines compétences. Les étudiants se sont organisés en deux phases de travail : la médiatisation du contenu et le tutorat.


Nous avons préféré faire le choix de séparer les deux phases dans l'analyse, car dans la première ils travaillent en binôme, alors que dans la seconde ils sont chacun face à son groupe. Nous commencerons par présenter les fonctions dans chaque phase puis nous présenterons les compétences associées.

5.1. Phase 1, conception des tâches

Nous avons observé que cette phase se déroule principalement hors ligne et se termine avec la mise en ligne de la tâche que les étudiants présentent avec un message d'accueil identique pour les deux groupes (voir Extraits 1 et 2). La conception se réalisant à deux, la première activité formatrice des étudiants était de choisir un mode de travail de groupe : collaboratif (la conception se réalise ensemble à tous les stades) ou coopératif (séparer les parts de travail entre les deux). En ce qui concerne le binôme analysé, le mode de travail se rapproche du coopératif car les étudiantes ont avoué ne pas avoir réalisé une tâche complète ensemble. Ce choix a été influencé par la facilité puisqu'elles se voyaient tous les jours en cours mais ne pouvaient se

mettre ensemble sur un ordinateur. Nous présentons trois tâches, dont la première qu'ils ont eue à réaliser, afin de présenter l'évolution de leur conception à travers le projet.

La conception d'une tâche demande une certaine planification qui exige du temps. La majorité des tâches se présente avec un message d'accueil auquel les étudiantes ont joint un document texte contenant la tâche et un lien pour le document son (voir extrait 01). La présentation des tâches est toujours identique d'une étudiante à l'autre.

☺	Comparaison Paris-Grenoble par Car. - mercredi 18 octobre 2006, 17:23
	 Activite3_Car..doc
	Bonjour à tous, voici votre nouvelle activité. Vous ouvrez le fichier joint pour découvrir les consignes. vous écoutez les deux fichiers sons suivants: http://localhost/moodle/file.php/4/sons/So.parisgrenoble.MP3 http://localhost/moodle/file.php/4/sons/Car.parismeylan.MP3 Bon travail, à bientôt

- Extrait 1, Groupe C -

Dans le fichier joint, les apprenants étaient confrontés à des questions fermées auxquelles ils devaient répondre.

Exercice 1 : So. et Car. ont vécu toutes les deux à Paris. Elles vont essayer de comparer dans une présentation orale la vie parisienne et la vie à Grenoble. Après avoir écouté le document oral vous pourrez répondre aux questions suivantes en faisant des phrases :

- 1 - Quelle difficulté connaît Car. pour aller prendre le tram à Meylan ?
- 2- Comment So. se déplace t-elle à Grenoble ?
- 3 – Pour Car. quel est le principal attrait de Grenoble par rapport à Paris ?
- 4- Qu'est ce que So. aimait à Paris ?
- 5- Pourquoi Car. fait des économies à Meylan ?
- 6- A quoi sert la voiture de So. ?
- 7- D'après vous est ce facile de faire du sport à paris ?
- 8-D'après les descriptions réalisées par vos tutrices, ou aimeriez vous habiter, Paris ou Grenoble ?

Exercice 2: Nous allons vous décrire une de nos journées à Grenoble, à vous de remplir les trous avec un verbe conjugué au présent.

Je me _____ le matin vers 7h15. Puis je _____ mes enfants pour les emmener à l'école. Mon mari travailler en même temps que moi. Ensuite je _____ ma voiture pour aller à la fac. Je _____ deux fois par semaine à la cafétéria. Les autres jours, je _____ déjeuner chez moi. Je _____ les courses dans un supermarché une fois par semaine. Je vais à la boulangerie tous les jours pour acheter du pain. Quand je n' pas cours je _____ un footing le matin. Nous _____ souvent chez des amis ou au restaurant le week-end avec mon mari. Le mercredi, les enfants ne _____ pas à l'école. Alors ils _____ avec leurs amis ou ils _____ du sport. Les autres jours, quand ils _____ de l'école, ils _____ leurs devoirs et ils car ils ont faim. En général ils _____ du pain et du chocolat. Puis je leur _____ le bain et je le dîner. En ce moment, il commence à faire froid, je _____ souvent de la soupe. Nous _____ en général vers 20 heures.

- Extrait 2 : consignes de la tâche 1-

Nous avons remarqué un certain effort dans les tâches qui ont suivi, que ce soit du point de vue de l'organisation ou du contenu. La première difficulté a été de savoir pallier leur absence en synchrone. Il ne faut pas oublier que les apprenants consultaient la plateforme à des moments différents et ne pouvaient poser des questions directement. Ils se lançaient dans la réalisation des productions en demandant éventuellement à leur enseignante sur place, mais celle-ci devait gérer des groupes de 30 apprenants. Pour résoudre ce manque, les étudiantes ont opté pour une scénarisation et un découpage des tâches en activités moins longues avec des consignes claires. Elles ont incité les apprenants à réaliser des productions écrites et orales ouvertes afin de leur permettre de mieux acquérir le français.

En ce qui concerne le choix des ressources adéquates, il ne faut pas oublier que les étudiants ont un certain statut d'expert de la langue cible. Ils ont déjà une solide formation didactique (bac+4) et parlent français couramment (la majorité ayant suivi une scolarité en France ou tout au moins à l'université).

Dans la deuxième tâche présentée, elles ont fabriqué une situation de « micro trottoir » en mettant quatre dialogues audio sur le thème « connaissez-vous le Japon » (voir extrait 02) où chacune des personnes interviewées (des proches d'une des étudiantes) présentait sa vision du Japon.

☉	le pays du soleil levant et moi, par So.- mercredi 22 novembre 2006, 17:00
	<div style="text-align: right;">Activite_5.doc</div> <p>Bonjour à toutes! J'espère que vous allez bien. Voici un document Word dans lequel vous trouverez les consignes pour votre nouvelle activité. Voici les fichiers son :</p> <p>http://localhost/moodle/file.php/4/sons/romain.mp3 http://localhost/moodle/file.php/4/sons/camille.mp3 http://localhost/moodle/file.php/4/sons/ludovic.mp3 http://localhost/moodle/file.php/4/sons/francoise.mp3</p> <p>Bon travail et pensez à le poster au plus tard mercredi 29. A très bientôt... So.</p>

- Extrait 3, groupe D -

Dans le fichier texte, elles ont commencé par des consignes évolutives en plusieurs étapes (voir Extrait 4).

<p>Activité 5 : le pays du soleil levant et moi Vous allez réaliser cette activité en trois temps :</p> <ul style="list-style-type: none"> - écouter les interviews - remplir le tableau de compréhension - enregistrer un monologue à l'oral <p>Etape 1 :</p> <p>Vous allez écouter un micro trottoir (des interviews de plusieurs personnes sur le même sujet) de 4 Français d'âge différent : Romain (10 ans) qui est en dernière année d'école primaire, Camille (17 ans) qui est en dernière année</p>

de lycée (l'année avant d'entrer à l'université) Ludovic (39 ans) et Françoise (55 ans) qui travaillent tous les deux.

Nous leur avons demandé ce qu'évoquait le Japon pour eux.

Pour vous aider, voici un petit lexique des mots difficiles :

BD : Bande dessinée - Pôles : **endroits** - Côté paradoxal : **côté contradictoire** - Triades : **en économie triade désigne l'ensemble des trois pôles qui dominent le commerce et la politique internationale : l'Amérique du Nord, l'Europe occidentale et le Japon.** - Puissance économique : **pays économiquement fort** - Fonction achat : **dans le domaine des achats** - Fournisseur : **clients de l'entreprise** - Densité de population : **lien entre le nombre d'habitant et la surface qu'ils occupent**

Etape 2: Qui dit quoi ?

Vous allez maintenant écouter ces quatre petites interviews et remplir le tableau suivant :

	Romain	Camille	Ludovic	Françoise
Qui parle des mangas ?	Oui	Oui	Oui	non
Qui est déjà allé dans un restaurant japonais ?				
Qui évoque l'histoire japonaise ?				
Qui pensent que les mangas sont plus drôles que les BD françaises ?				
Qui a vu le dessin animé : <u>le voyage de Shihiro.</u>				
Qui parle de la religion japonaise ?				
Qui aimerait aller au japon ?				
Qui est déjà allé au Japon ?				
Qui aimerait aller au Japon pour son coté nature ?				

Etape 3 :

Vous allez répondre au moins à 3 des 4 Français que vous venez d'écouter. Vous leur parlerez de votre pays en fonction des éléments qu'ils vous ont donnés. Pour réaliser cette étape, vous travaillerez individuellement. Vous ferez un monologue à l'oral. Vous vous adresserez directement à chaque personne. Faites des enregistrements séparés pour chaque personne en vous adressant à elle.

Exemple : - Bonjour Romain, tu as raison les mangas sont drôles

- Bonjour Camille, tu devrais aller dans un restaurant japonais
- Bonjour Ludovic,.....
- Bonjour Françoise.....

Romain, Camille, Ludovic et Françoise attendent avec impatience vos commentaires. Nous leur ferons écouter vos productions.

Votre monologue devra durer minimum 1 minute

- Extrait 4, consignes de la tâche 02 -

Nous avons observé que leur première fonction était d'acquérir les différents outils techniques nécessaires (plateforme et logiciels) pour réaliser des tâches en ligne, même si elles y sont rapidement parvenues. Certes, l'enseignant et nous les avons aidées techniquement durant les cours, mais elles sont devenues rapidement autonomes. Malgré quelques difficultés au début, surtout dans le traitement des images et des sons, elles ont rapidement assimilé et leurs interpellations techniques devenaient quasi inexistantes vers la moitié du semestre et cédaient de plus en plus la place à des questions didactiques. Nous émettons deux hypothèses pour expliquer cette acquisition rapide : la première est liée aux compétences acquises lors du cours

TICE en première année de master et la seconde à la maîtrise informatique que la majorité des étudiants possèdent maintenant.

Les deux étudiantes avouent avoir réalisé plusieurs manipulations techniques qui leur paraissaient impossibles auparavant, comme la prise de photos et le recadrage avec le logiciel Gimp, l'enregistrement et le traitement du son avec Audacity et la gestion générale d'une plateforme. A ce propos, Car. déclare en parlant des compétences techniques acquises :

Même si c'est pas compliqué à la base, mais quand on en a jamais fait, on a l'impression que c'est compliqué, (...) quand on sait pas, on se dit, oh là là, et tout non, en fait il suffit de faire une fois, en fait l'informatique, il faut faire une fois soi même et en fait ça marche, donc, là ça nous a aidé à faire des choses, qu'on n'avait jamais faites, et à découvrir que finalement, c'était pas si compliqué que ça, (...)

5.2. Phase 2 tutorat :

En ce qui concerne la « *culture technique* » que nous avons présentée dans la partie précédente, il est évident que les étudiantes continuaient à l'enrichir durant les échanges. Si nous n'avons pas observé d'intervention d'aide technique, cela est dû au fait que les apprenants japonais utilisaient la plateforme avec d'autres enseignants. Elle était hébergée sur un serveur de l'université partenaire et il y avait une personne sur place à leur disposition. Les étudiants ont navigué au milieu des échanges et choisi entre les différentes possibilités de communication. Bien que l'outil forum soit le plus utilisé, un échange s'est déroulé par chat (synchrone) écrit. Cela demandait beaucoup plus d'efforts organisationnels, en raison notamment du décalage horaire entre la France et le Japon.

Pour revenir aux interventions didactiques classifiées par Denis (2003), nous en avons observé trois types : l'accueil et la mise en route des activités - l'accompagnement méthodologique - l'évaluation à distance. Dans ce qui suit, nous présenterons chaque intervention fournissant des exemples issus des échanges.

Fonctions d'accueil et de mise en route des activités

L'accueil est important pour mettre en place les jalons de la relation étudiants-apprenants. Plusieurs chercheurs mentionnent l'importance de cette relation pour faire face au phénomène d'abandon des apprenants en FOAD. Pourtant, dans notre corpus, un phénomène intéressant s'est produit puisque ce sont les apprenants qui se sont présentés en premier sur la plateforme (voir Mangenot & Tanaka, ici même). Il est important de préciser que ce changement a surpris les étudiants et a retardé leur première participation, ce qui a poussé l'enseignant à leur demander de répondre assez vite en lançant les premières tâches.

Chacune des deux tutrices adopte un accueil proche de sa personnalité, car si Car. préfère le registre sérieux (voir Extraits 5 à 9), So. choisit un registre plus décontracté.

Dès le début, les deux étudiantes affirment leur statut de « tuteur » et invitent les étudiants à commencer à réaliser la tâche. Dans les extraits 5 et 6, qui font suite à une série de messages de la part des apprenants, Car. s'adresse le 5 octobre à l'ensemble du groupe en les invitant à commencer la première tâche. Dès le lendemain (Extraits 7 et 8), elle répond aussi individuellement à chacun des apprenants. Ces derniers avaient réalisé un message commun (Extrait 5) avec photo de groupe, puis chacun avait posté individuellement un petit message pour se présenter (Extrait 7). Nous remarquons qu'elle a rajouté une petite remarque personnelle pour chaque apprenant afin de casser les barrières de la distance. Les formules de politesse employées sont du registre formel (« *Bonjour* », « *A très bientôt* ») et le ton reste assez sérieux, même si elle tutoie directement les apprenants qui ont commencé par un vouvoiement.

☺	Nous sommes dans votre groupe. par Takanori - mardi 3 octobre 2006, 10:08
	Bonjour!Enchantés! Nous sommes dans votre groupe. Takanori, Hiroki, Yusuke, Ryu, Masashi, Sayako, Yuki A bientôt!

- Extrait 5 -

☺	Re: Nous sommes dans votre groupe. par Car. - jeudi 5 octobre 2006, 21:11
	Bonjour à tous Je suis très contente d'être votre tutrice. Vous allez maintenant pouvoir travailler sur la tâche de présentation. J'espère vous faire découvrir le plus de choses possibles sur Grenoble et la France. Si vous avez des demandes précises n'hésitez pas à nous les faire parvenir. A très bientôt Car.

- Extrait 6 -

☺	Re: Nous sommes dans votre groupe. par Yusuke - mardi 3 octobre 2006, 10:33
	Bonjour! Je suis etudian à l'université Sophia. Dans cette photo,je porte une cravate.

- Extrait 7-

☺	Re: Nous sommes dans votre groupe. par Car. - vendredi 6 octobre 2006, 05:17
	Bonjour Yusuke! Est-ce que tu mets toujours des cravates pour aller à l'université ou est ce que c'était pour la photo? En tous les cas, j'ai pu te reconnaître facilement!

- Extrait 8 -

So. répond de la même façon en commençant par un message groupé puis plusieurs personnalisés. Les messages de présentation débutent toujours par la formule « *salut* » et se terminent par la formule « *à bientôt* » qui préfigurent un tutoiement. Dans la majorité des

messages, elle adopte un ton décontracté (« *un petit message de grenoble pour te dire que je suis contente d'être ta tutrice ce semestre.* ») et même humoristique (« *il commence à faire froid (surtout le matin!!!) mais ce n'est pas encore l'hiver... donc il fait plus chaud l'après-midi.* »).

Les deux étudiantes ont tenté d'établir un dialogue hors du cadre des tâches, afin d'établir une relation plus personnalisée. Cela a même permis de mettre en place, dans le groupe D, un échange non formel sur la cuisine, en parallèle aux échanges sur les tâches.

L'accompagnement méthodologique

Denis (2003, pp. 25-26) définit trois situations où les tuteurs réalisent un accompagnement méthodologique : l'aide au choix des « *méthodes de travail et l'organisation* », sur le « *soutien affectif* » ou encore l'encouragement à « *la communication et la collaboration entre apprenants* ».

En ce qui concerne les méthodes de travail, les étudiantes ont invité les apprenants à refaire certaines parties de leurs productions (« *Tu devras corriger toi-même les sept premières questions à partir de la nouvelle Activité "Activité 3 suite" qui est déjà en ligne. L'auto correction est un exercice de cette activité.* »).

Il nous semble évident qu'un effort considérable a été déployé pour réaliser un bon soutien affectif et cela dès le début comme nous l'avons remarqué précédemment. Nous citerons un exemple assez significatif : dans une tâche, remarquant un retard de réponse de plusieurs apprenants, So. les interpelle afin d'éviter un décrochage de leur part. Elle adopte un registre plus sérieux et plus formel pour réaffirmer son statut de « tuteur » qui est renforcé par l'utilisation du terme « *mesdemoiselles* » et par la manière de segmenter sa phrase.

●	Message pour toutes..., par So. – mardi 21 novembre 2006, 05:59
	j'attends toujours les productions de Yuko, Yuka, Manamil, ManamiO et Kei. N'ayant pas eu, mesdemoiselles, vos productions à temps, je n'ai pas encore mis la nouvelle activité en ligne. j'espère que vous mettrez vos productions en ligne ce mercredi 22 novembre, ceci afin de ne pas prendre du retard sur la prochaine activité !

- Echange 9 -

●	Re: Activité 3 suite, par Car. – samedi 18 Novembre 2006, 23:15
	Bonjour Hiroki, Je n'ai pas de tes nouvelle pour cette activité. Est ce que tu pourrais lire l'article et répondre aux questions. J'espère que tout va bien A très bientôt Car.

- Extrait 10 -

Les étudiantes font preuve de disponibilité ("*si tu as des questions par rapport à cette activité, je suis disponible même pendant ces vacances*") et parsèment leurs interventions de petits messages affectifs (« *Je te souhaite de bonnes vacances....* », « *Je voulais te féliciter pour les*


documents que tu as envoyés », « je suis désolée que tu n'aies pas pu participer au chat. »...) afin de conserver un certain lien avec les apprenants et ne pas tomber dans une relation trop formelle. La séance d'écrit synchrone (le chat) a permis aussi de renforcer le lien affectif.

Il ne faut pas oublier que les apprenants se rencontrent en face à face, puisqu'ils travaillent ensemble, ce qui minimise le besoin d'encourager la communication entre eux. Pourtant, sensibles à l'importance du travail collaboratif en acquisition d'une langue étrangère, les étudiantes les encouragent à collaborer en concevant des tâches demandant l'enregistrement de conversations orales par groupe. Elles leur conseillaient aussi de joindre leurs efforts pour réussir les activités qu'ils n'avaient pas réalisées tous seuls (*« Comme tes camarades n'ont pas encore répondu aux questions sur l'article, tu pourras peut-être les aider afin que vous **puissiez tous faire** l'activité 4 mercredi. »*)


L'évaluation à distance

Si dans une classe de langue en face à face, l'évaluation des apprenants est du ressort de l'enseignant, cette charge ne paraît pas aussi évidente dans nos échanges. Bien que les étudiantes corrigent les productions des apprenants, elles ne leur attribuent pas de notes et ce domaine est géré par l'enseignante sur place. Elles ont donc développé plusieurs systèmes de corrections selon les productions écrites ou orales.

Pour la correction de l'écrit, elles récupéraient les documents textes et y rajoutaient leurs corrections en changeant le titre du document (voir Extraits 11 et 12). Dans ce document, chaque étudiante développe un système propre : si Car. a choisi de mettre les bonnes réponses entre parenthèses, So. opte pour un système de différentes couleurs pour marquer les mots erronés (en rouge) et les réponses justes (en rose souligné). Etant expertes de la langue et personnes ressources, elles rajoutent quand cela semble nécessaire des explications plus précises (*« So. : (...) (« donne », on dit « prendre son bain » quand le sujet est celui qui prend son bain. Dans ce cas précis, c'est le parent qui « donne le bain » aux enfants. (...)», « Car. : (...) (je les mets ou je leur donne) (...)*»). A la fin de chaque activité, elles rajoutent un commentaire appréciatif afin de valoriser le travail de l'apprenant.

☺	Re: Activité 1: Qui suis-je? par Manami – mardi 10 octobre 2006, 10:45
	 Manami_Osaka20061011.doc Bonjour!! Je n'ai pas encore terminé des exercices.... Je les vais faire à la semaine prochaine.


Extrait 11

●	correction de l'activité 1 par So. – vendredi 13 octobre 2006, 19:11
	<div style="text-align: right;"> Correction_Manami_Osaka.doc</div> <p>Bonjour Manami, tu trouveras dans le fichier joint, la correction de ton travail. si tu as des questions, je suis à ta disposition pour y répondre. Il ne faut pas oublier de faire l'exercice 4. à bientôt.... so.</p>

Extrait 12

Il nous semble important de rendre compte d'une observation des étudiantes : elles ont ressenti une certaine déception car elles n'étaient pas convaincues que leurs corrections étaient consultées par les apprenants et se demandaient si leurs efforts servaient à quelque chose.

La correction des productions orales paraît plus difficile et sensible. Les apprenants déposaient un fichier son (MP3) qu'ils avaient eux-mêmes enregistré (voir extrait 13). Les étudiantes ont préféré être moins minutieuses que pour l'écrit et rajouter uniquement des commentaires valorisants globaux (voir échanges 15, 16 et 17) sans entrer dans une correction des prononciations qui auraient pu décourager les apprenants.

☺	Re: Activité 4 : Voyage par Yusuke – mardi 21 novembre 2006, 09:49
	<div style="text-align: right;"> dialogue2.mp3</div> <p>Bonjour Car! De jour en jour, il fait plus froid au Japon! On a fait notre nouveau dialogue. C'est un peu plus long! Écoutez, s'il vous plaît.</p>

Extrait 13

●	Re: Activité 4 : Voyage, par Car. – lundi 27 novembre 2006, 18:07
	<p>Bonjour Yusuke!</p> <p>Merci beaucoup pour votre nouveau dialogue qui est vraiment très intéressant. Votre dialogue est très fluide, c'est très bien. Fais juste attention à la façon dont tu prononces le son "ou" que tu prononces comme le "u".</p> <p>Je vois que tu t'intéresses à l'art, je te mets en ligne un lien vers une des plus grandes écoles française d'arts : "l'école des beaux arts" qui se situe dans un très beau quartier de Paris réputé pour son côté artistique: http://www.ensba.fr/informations/informations.htm si tu as le temps, essaie de regarder le site A très bientôt et encore bravo pour votre dialogue! Car.</p>

Extrait 14

●	Bonjour Kaori, par So.- dimanche 3 décembre 2006, 00:11
	j'ai écouté avec plaisir tes productions. Romain, Camille et Ludovic sont très contents. ils répondront bientôt à vos messages et je mettrai leurs messages en ligne. (...)

Extrait 15

☺	Re: le pays du soleil levant et moi par Car. – Monday 4 December 2006, 06:31
	<p>Bonjour Takanori!</p> <p>J'ai écouté avec grand plaisir ton oral. (...)</p>


Extrait 16

Dans certains échanges, elles ont tenté d'encourager les apprenants à aller plus loin que les activités en leur conseillant des informations complémentaires (voir extrait 14).

Pour conclure cette partie, il nous semble intéressant de préciser que les étudiantes passaient constamment d'une fonction à l'autre. Au début de chaque tâche, elles intervenaient auprès du groupe d'apprenants en qualité de tuteur « *facilitateur de l'apprentissage* », où elles présentaient les consignes (extrait 17). Une fois les tâches réalisées, elles devenaient « *animateurs de formation individualisée* », en répondant individuellement à chaque apprenant, en lui spécifiant ses fautes et comment il pouvait s'améliorer (extrait 18).

●	Bonjour à toutes, par So. - vendredi 27 octobre 2006, 05:11
	<p>bonjour mesdemoiselles. je suis désolée du problème d'écoute que vous avez rencontré durant cette activité. j'essaierai d'obtenir un matériel d'enregistrement de meilleure qualité pour la prochaine fois. Yuka et Manami Ikeda m'ont demandé la transcription de l'oral. Vous la trouverez toutes dans l'activité suivante "Activité 3 suite". Si vous avez des difficultés n'hésitez pas à me les soumettre, afin que je vous aide. je vous dis à bientôt, et passez de bonnes vacances. so.</p>

Extrait 17

☺	Correction de l'activité 3, par So. - vendredi 27 octobre 2006, 04:41
	<p style="text-align: right;"> Correction_Manami_1.doc</p> <p>Bonjour, Manami tu trouveras dans ce fichier word joint, la correction de la question 8 de l'exercice 1 et la correction complète de l'exercice 2. Tu devras corriger toi-même les sept premières questions à partir de la nouvelle Activité "Activité 3 suite" qui est déjà en ligne. l'auto correction est un exercice de cette activité. si tu as des questions par rapport à cette activité, je suis disponible même pendant ces vacances. Je te souhaite de bonnes vacances.... à bientôt... so.</p>

Extrait 18

Dans l'entretien, les étudiantes ont affirmé qu'elles avaient ressenti un besoin culturel de faire cette « individualisation » pour la présentation des corrections. Nous avons observé qu'elles utilisaient la plupart du temps les mêmes textes, par un procédé de copier/coller qui leur a permis de gagner du temps tout en réalisant une certaine personnalisation.

5.3. Evolution des compétences des étudiants

Selon Denis (2003), les tuteurs doivent posséder un profil de compétences en adéquation avec les fonctions remplies. Les compétences peuvent être définies comme une série d'aptitudes à mettre en œuvre des savoirs, des savoir-faire et des attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. Nous remarquons que les étudiants ont eu à développer une multitude de compétences qui se rapprochent fortement de celles que développe un enseignant de FLE pour animer un cours traditionnel en face à face. Nous trouvons que l'on peut les réunir dans trois catégories distinctes qui se complètent : 1) compétences pédagogiques et relationnelles, 2)

compétences disciplinaires, 3) compétences techniques. Ces dernières semblent plus difficiles à identifier car elles « *constituent un cas un peu à part : l'éventail des compétences peut en effet être assez large* » (Mangenot, 2005). Dans les deux tableaux qui suivent (tableaux 1 et 2), nous avons rattaché chaque type d'intervention aux compétences nécessaires pour la réaliser afin de mieux définir les acquis des étudiants que nous présenterons à la suite.

Phase 1 conception des contenus :

Type d'interventions	Compétences associées
Interventions techniques : s'approprier la plateforme Moodle, utiliser des logiciels de création (texte, images, sons...), utiliser différents outils (forum, chat, messagerie...)	Techniques et pédagogiques
Choisir un mode de travail à deux (collaboratif ou coopératif)	Pédagogiques et relationnelles
Anticiper les difficultés des apprenants	Pédagogiques, relationnelles, disciplinaires
Rédiger des consignes	Pédagogiques et disciplinaires
Trier et choisir les ressources adaptées	Pédagogiques, disciplinaires et techniques

Tableau 1

Phase 2 tutorat :

Type d'interventions	Compétences associées
Accueillir les apprenants et mettre les activités en route	Pédagogiques, relationnelles, disciplinaires et techniques
Accompagner méthodologiquement	Pédagogiques, relationnelles et disciplinaires
Evaluer à distance (oral, écrit)	Pédagogiques, disciplinaires et techniques
Choisir un mode d'intervention (groupée / personnalisée)	Pédagogiques et relationnelles
Interventions techniques : utiliser plusieurs outils, Utiliser des logiciels de traitement (texte, sons)	Techniques et pédagogiques

Tableau 2

Nous n'avons pas traité ici d'un type de compétence que les étudiants ont également dû développer, du fait des échanges avec un public à la culture très éloignée : la compétence de communication interculturelle (voir Mangenot & Tanaka, ici même).

6. Apport du projet à la formation d'enseignants

Dans cette dernière partie, nous nous intéresserons aux apports que cette double fonction a pour la formation des formateurs. Comme nous l'avons présenté précédemment, les étudiants ont eu à endosser en même temps deux fonctions qui, bien qu'elles aient été très complémentaires dans ce projet, sont rarement reliées.

A travers le croisement des différentes données, nous avons identifié deux genres d'apports : les premiers sont plus généraux et ont été le résultat d'actions que les étudiants avaient à réaliser durant tout le semestre. Les deuxièmes sont plus spécifiques à des situations précises et nous en présenterons quelques-unes qui nous ont paru les plus révélatrices.

Après avoir analysé les différents genres d'apports, nous présenterons un tableau récapitulatif. Le premier apport est de mieux découvrir les difficultés de la conception et du suivi. Il n'est pas étonnant, vu la spécificité de la situation didactique, que leurs compétences évoluent avec l'avancée du module et nous avons identifié une certaine évolution dans la conception des tâches, puisque dans la première (voir extraits 1 et 2, tâche 1), elles ont réalisé une activité fermée alors qu'elles se sont tournées progressivement vers des tâches plus scénarisées (voir extraits 3 et 4, tâche 2). En ce qui concerne le suivi, les échanges gagnent en richesse avec l'avancement des travaux. Bien que les deux étudiantes aient annoncé avoir ressenti une certaine angoisse au début de l'année, elles sont satisfaites d'avoir choisi ce module. Elles ont apprécié le fait que la formation comporte la présence d'apprenants réels. Dans les cours universitaires traditionnels, si elles ont acquis des savoirs, cela est resté très théorique et manquait d'une expérience pratique en situation réelle. Dans les entretiens, elles reprennent fréquemment les phrases « *avoir des vrais apprenants* » ou « *un vrai public* » qui avaient été utilisées par l'enseignant dans le cours. Il est donc clair que ce côté réel, même si cela se passe via un environnement virtuel, a été très formateur pour elles. Elles ont pu voir les réactions des apprenants à leur conception et découvrir les difficultés de l'intégration des TICE dans l'enseignement des langues. Dans un dispositif classique de FOAD, les tuteurs n'ont aucun rapport avec les concepteurs et ne peuvent influencer sur le contenu. Il n'est pas rare aussi qu'ils

n'aient pas les compétences pour cela mais ils peuvent contacter les concepteurs pour leur demander d'adapter certaines parties des tâches trop compliquées pour les apprenants. Certains auteurs conseillent que concepteurs et tuteurs se concertent pour construire ensemble le matériel didactique. Dans notre contexte, partageant les deux fonctions, les étudiants réalisaient une certaine « médiation » entre les objectifs de la conception et les besoins des apprenants, ce qui rendait les tâches plus en rapport avec les attentes de ces derniers.

L'évaluation des productions à distance a été aussi un élément formateur pour les étudiantes : ces dernières affirment avoir eu des difficultés pour choisir un système adapté pour le traitement des erreurs, même si elles avaient un statut d'expert de la langue et qu'elles avaient une petite expérience de l'enseignement. Cette activité leur a été assez coûteuse en temps au début mais elles ont réussi à s'organiser avec l'avancement du projet. Elles ont quand même réfléchi sur l'impact de leurs corrections sur les acquis des apprenants. Bien qu'elles jugent qu'il soit assez important de corriger intégralement, elles avouent avoir ressenti une certaine déception car elles n'avaient pas la certitude que les apprenants consultaient leurs remarques, ce qui augmentait la difficulté de la correction à distance :

So. : oui, moi je pense que c'est difficile, parce qu'on ne sait jamais s'ils ont regardé les corrections, moi je sais que moi, j'ai eu un souci là-dessus (...)

Elle affirme aussi qu'une des apprenantes répétait systématiquement la même erreur dans ses productions malgré les conseils et que cela la perturbait.

Actions effectuées	Apports
Concevoir des tâches multimédias destinées à de vrais apprenants	Développer des compétences techniques, pédagogiques et disciplinaires
Échanger avec des apprenants réels et répondre à leurs besoins en y adaptant les tâches	Connaître les caractéristiques d'une situation naturelle d'enseignement à distance
Concevoir et tutorer en parallèle et repenser les deux fonctions	Découvrir les contraintes des deux fonctions et les effets de l'une sur l'autre
Concevoir et tutorer en parallèle	Progresser dans la conception des tâches grâce à l'expérimentation au fur et à mesure.
Mettre en place plusieurs méthodes de correction des productions écrites ou orales	Apprendre les difficultés de l'évaluation à distance

Tableau 3

Comme nous l'avons présenté au début de cette partie, les apports ne sont pas uniquement issus des actions générales mais aussi – même surtout – de situations d'échanges avec les apprenants. Ces situations leur ont permis d'acquérir une certaine culture du contexte de la FOAD avec ses avantages et ses difficultés. Dans le tableau 4, nous avons présenté certaines situations et leurs apports :

Dans une formation en ligne comme dans une situation de formation en face à face, il est illusoire de vouloir contrôler complètement les échanges car plusieurs éléments spécifiques interviennent. Même en situation didactique en ligne, il est extrêmement difficile d'anticiper les réactions d'un public apprenant lointain mais enthousiaste de communiquer avec des tuteurs natifs. Comme nous l'avons précédemment expliqué, les apprenants se sont présentés avant les étudiants, alors que la première tâche traitait de la présentation. Cela leur a demandé de réaliser un certain effort de réflexion quant à la démarche à suivre et une hésitation à présenter la première tâche. So. explique l'embarras qu'elles ont vécu à cause de cette situation qu'elle avait qualifiée de « clash du début » :

So. : « (...) les étudiants japonais se sont présentés alors que nous on avait tous préparé des activités de présentation, la question était de savoir, qu'est ce qu'on fait nous maintenant, on répond aux japonais en se présentant ou est ce qu'on attend de leur donner nos activités, ça été un peu difficile là-dessus, (...) donc ça a été une question qu'on a, à laquelle on ne s'attendait pas quoi. »

Cette situation spécifique rejoint l'analyse de Bourdet (2006) qui considère que les tuteurs et apprenants interviennent dans un contexte à la fois « *précis* » et « *flou* » où il y a un « *renversement profond des manières de faire* ».

La distance n'encourage pas les compétences orales et les étudiants ont dû réaliser des enregistrements (MP3) et demander aux apprenants de faire de même pour répondre. Dans l'entretien, les deux étudiantes ont avoué avoir été très sceptiques pour cette action car elles n'avaient jamais fait cela auparavant. Pourtant, elles ont réussi facilement, avec l'aide d'une collègue, à enregistrer un fichier son. Cette situation a permis de casser leur crainte des outils informatiques et d'augmenter leur capacité à auto-apprendre.

En ce qui concerne les consignes, nous rappelons que les étudiantes présentaient des tâches aux apprenants. Suite à une de ces tâches mal comprise et mal réalisée, l'enseignante japonaise a trouvé que les consignes étaient trop compliquées. Il ne faut pas oublier que le contexte de la formation à distance, précis et flou à la fois, demande beaucoup plus d'autonomie de l'apprenant car l'enseignant est absent au moment de la consultation de la tâche. Pour réussir, il doit réaliser un plus grand effort de médiatisation et proposer des consignes claires. Les

étudiantes ont fait un certain effort pédagogique pour mieux réussir les consignes suivantes et elles ont même fait appel à leur enseignant ressource.

Situations	Apports
Le « clash du début »	Découvrir les difficultés de la Formation en ligne et surtout le fait qu'un contexte de FOAD est précis et flou à la fois
Réaliser des sons et les traiter	Casser la peur de l'informatique et leur donner confiance en leur capacité à auto-apprendre.
Demande de retravailler les consignes et faire appel à l'enseignant	Acquérir une culture des échanges en ligne où l'enseignant est absent et représenté par les consignes
Répondre simultanément aux groupes et à chaque apprenant	Respecter la culture d'apprentissage des apprenants

Tableau 4

Au final, le fait de vivre les différentes situations en endossant les deux fonctions (concepteur et tuteur) leur a permis de réaliser des supports pertinents et plus en rapport avec les besoins du public tout en facilitant les phases de suivi et l'évaluation des productions.

6. Bibliographie

- Bourdet, J.-F. (2003) Construction d'un espace virtuel et rôles du tuteur, *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, N°40, *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, Paris : Clé international, pp. 32-43
- Cuq, J.-P. (dir., 2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- Cyr, P. (1996) *Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, Col. Le Point sur... Anjou (Québec) : Edition CEC.
- Dejean, C. & Mangenot, F. (coord. 2006) *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, N°40, *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, Paris : Clé international.
- Denis, B. (2003) Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ?, *Distance et Savoirs*, Vol.1, N°1, Paris : CNED Lavoisier, pp. 309-333.
- Develotte, C. & Mangenot, F. (2004) Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif, *Distances et Savoirs*, Vol. 10, n°10, Paris : CNED Lavoisier, p. 309-333,
- Glikman, V. (2002) *Des cours par correspondance au « E-learning »*, col. *Education et formation*, Paris : PUF.
- Kern, R. (2006) La communication médiatisée par ordinateur en langues : recherches et applications récentes aux USA, *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, N°40, *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, Paris : Clé international, pp. 17 – 29.
- Le Bray, J.-E. (2000) La recherche en FLE : l'exemplarité des études sur les Nouvelles Technologies Éducatives (NTE), in *Les cahiers de l'ASDIFLE*, N°12, *la recherche en FLE*, Paris : ASDIFLE, pp.37-43.
- Mangenot, F. & Dejean, C. (2005) Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles, in *Les Cahiers de l'ASDIFLE n°17, Les usages des TICE en FLE/FLS*, Paris : ASDIFLE, pp. 310-321.
- Mangenot, F. & Louveau, E. (2006) *Internet et la classe de langue*, col. *Technique et Pratique de classe*, Paris : Clé International.
- Mangenot, F. (2005) Quelles compétences, quelles formations, quels métiers liés aux TICE ?, in *Les Cahiers de l'Asdifle n°16, Les métiers du FLE*, Paris : ASDIFLE, pp. 163-176.

Muhlstein-Joliette, C. & Barbot, M.-J. coord. (2005) *Les usages des TICE en FLE/FLS*, Les cahiers de l'ASDIFLE, N°17, ASDIFLE : Paris.

Peraya, D. (2000) Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisée, in Alava (dir.) *Cyberspace et formations ouvertes*, De Boeck université : Bruxelles, pp. 17-44.

Pothier, M. (2003) *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*, Paris : Ophrys.

Salam, L. P. (2006) *Didactique du FLE et Formation en ligne*, Mémoire Master 2 recherche en Science du langage, sous dir. F. Manganot, Université Grenoble 3.