



**HAL**  
open science

## Suivi de l'apprenant à distance

Jean-Christophe Coquilhat

► **To cite this version:**

Jean-Christophe Coquilhat. Suivi de l'apprenant à distance. Les Après-midi de LAIRDIL, 2009, Le suivi des apprenant/es par les systèmes numériques, 14, pp.63-92. hal-04051830

**HAL Id: hal-04051830**

**<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04051830v1>**

Submitted on 30 Mar 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Suivi de l'apprenant à distance: Plaidoyer pour un *feedback* rationnel d'accompagnement conatif et évaluatif**

*Jean-Christophe Coquilhat*<sup>1</sup>

Notre propos va tenter d'établir des passerelles entre les concepts présidant à la mise en œuvre d'un dispositif de Formation Ouverte et à Distance (FOAD) et la réalité du *feedback* dans sa réalisation concrète. Notre conception du suivi de l'apprenant est celle d'un suivi prodigué tout au long du processus de formation en fonction des productions écrites ou orales que l'enseignant reçoit. Mais il ne s'agit pas d'exposer l'apprenant à des retours dont le contenu se contenterait d'un corrigé sur la forme. À notre sens, un *feedback* constructif doit pouvoir montrer son utilité dans le réinvestissement, par l'apprenant, de conseils prodigués dans une approche empathique où la notion d'erreur s'estompe au profit de celle d'une performance énoncée, trace d'une interlangue en évolution. Pour que ce suivi puisse opérer de manière optimale, il semble nécessaire de résoudre un certain nombre de problèmes conceptuels. Le premier touche à la distance elle-même et impose un renversement de posture impliquant une proximité inversement proportionnelle à la distance temporelle et géographique. Cela passe par l'instauration d'une présence sociale et de l'instauration d'un dialogue, au-delà des réalités imposées par le décalage du mode asynchrone. Le second problème tient dans la nature de cet accompagnement. Si celui-ci doit, comme c'est le cas dans notre recherche, s'exercer uniquement à travers le *feedback*, il convient de se poser la question de son efficacité et de sa légitimité. Le Cadre Européen de Référence pour les Langues (CECRL) peut-il rendre compte d'un réel état des compétences en se surimposant à une évaluation plus traditionnelle évaluant une performance? Telles sont les pistes que nous allons aborder dans cet article.

---

<sup>1</sup> Jean-Christophe Coquilhat est professeur Agrégé à l'Université Bordeaux 1 dont il dirige le Centre de Langues, l'Espace Omega. Sa thèse de doctorat en recherche-action et recherche-développement porte sur la création d'un dispositif d'enseignement-apprentissage de l'anglais faisant appel au monde du logiciel libre (Linux) et à une approche tutorale orientée sur un profilage et une correction fonctionnelle des productions alloglottes à l'écrit et à l'oral.

## **I - Mode asynchrone et *feedback* conatif<sup>2</sup>: éléments d'une logique de conciliation**

“Il n’y a [...] pas la distance à vaincre ou à supprimer, il y a la distance dans sa pluralité à assumer”, nous dit Michel Bernard (1999 : 193). Nous aurions même tendance à affirmer qu’il n’y a *que* de la distance. Dans la mesure où les êtres ne se confondent ni de manière physique, ni de manière psychique, les relations sociales se régulent forcément par les liens qui s’instaurent entre les êtres à divers degrés de proximité. Qu’elle soit de type volontaire (consciente ou inconsciente) ou médiatique (critique ou dialectique) la distance *est*, de fait. Selon la théorie de la proxémie (Hall, 1971) il existe des schémas culturels qui visent à contrôler et réguler les distances interpersonnelles afin de gérer les différents degrés de proximité et d’implication relationnelles.

On peut dégager quatre distances, elles-mêmes modulables selon le degré de proximité: la distance intime, la distance personnelle, la distance sociale et la distance publique (Hall, 1971 : 147). Dans les rapports entre tuteur et apprenant ce sont les distances sociale (rapports professionnels et sociaux) et publique (rapport de l’orateur à son public) qui représentent les modes les plus conformes à la relation pédagogique médiée<sup>3</sup>.

La distance publique, selon Hall (*loc. cit.*: 155) implique une élaboration particulière du vocabulaire, de la grammaire et de la syntaxe. Il s’agit d’un style formel compatible avec la structuration signifiante de la création didactisée à distribuer. C’est donc une régulation sociale collective et unidirectionnelle qui a aussi pour but de légitimer un système – et donc l’institution qui le porte – par rapport aux acteurs qui le composent.

La distance sociale aura tendance à séparer les individus (Hall, *loc. cit.*: 154) et à leur donner une latitude dans l’instauration ou non d’un dialogue. On peut voir dans cette distance l’incarnation de la relation privilégiée entre tuteur et apprenant. Dans ce rapport individualisant, la richesse des échanges sera fonction à la fois de la volonté et des besoins de l’apprenant, et de l’investissement du tuteur à travers l’instauration d’une présence sociale.

### **1. La présence sociale en mode asynchrone**

La présence sociale pourrait se définir comme le degré perçu de la présence d’autrui dans l’interaction (Short *et al.*, 1976) en termes de sociabilité, sensibilité, chaleur et relation humaine, c’est-à-dire dans les domaines conatifs<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> A comprendre dans son sens le plus large, c'est-à-dire qui fait référence à l'expérience, au vécu personnel et à la motivation. Chez l'enfant il s'agira de la prise en considération des interactions entre les dimensions cognitives et affectivo-comportementales.

<sup>3</sup> Joseph Rézeau (2001 : 204-205) souligne l’existence, dans la recherche à défaut du dictionnaire, du verbe “*médier*” qui semble plus euphonique que “*médier*”.

<sup>4</sup> Les indicateurs de la présence sociale sont définis par Rourke *et al.* (2001) selon trois catégories: l’affectivité, l’interaction et la cohésion. White (2003 : 114) met l’accent sur l’empathie et la motivation.

de l'enseignement-apprentissage. Or, les réalisations de la présence sociale ne se conçoivent pas identiquement dans les communications à distance selon que l'on utilise le mode synchrone ou le mode asynchrone. Selon Walther (1992 : 52) "asynchronous online environment reduces a communicator's ability to establish his or her own presence or to perceive others as being present". Russo insiste sur ce même point.

A focus on tasks and deadlines (especially in the context of self-directed asynchronous courses where students must manage their investment of time) is likely to enhance this effect (Russo *et al.*, 2004 : 218).

D'où non seulement un besoin, mais aussi un devoir, d'instaurer dans la durée une relation interpersonnelle forte et immédiate (*construct of immediacy*, Andersen, 1979 : 544) à l'instar de la situation de classe en présentiel (Ellis, 2000 : 264). Cette notion a été formalisée par Shin en tant que "présence transactionnelle" où l'apprenant "senses the availability of, and connectedness with, teachers, peers, and the institution" (Shin, 2003 : 69). L'immédiateté du temps de réponse est ainsi définie comme une fonction de la distance psychologique que l'apprenant perçoit entre sa personne et l'objectif communicationnel, et donc comme corrélat au bon déroulement perçu des échanges pédagogiques. Or, cette dynamique globale de l'interaction est, par la nature même des caractéristiques du mode asynchrone, moins évidente à mettre en œuvre qu'en mode synchrone. Dans la temporalité synchrone, la mise en présence en temps réel par le dispositif de médiation agit comme un substitut spatial et vecteur de rapprochement. Au niveau de la gestion de la parole, les échanges prennent une fonction de séquenciation et de marquage du travail de formulation. En contrepoint de cet avantage apparent, cette structuration des échanges autour d'une substance sonore encadrée intervient dans l'ici et maintenant, et ses incidences cognitives sont celles d'une mise en pratique (élaboration, formulation, pauses) de la production discursive dans le réemploi immédiat. Le temps du mode asynchrone rompt avec la continuité de la parole car son but est d'élaborer, à travers le traitement mental du langage en construction, des formulations étayées sur un rythme distendu. Les environnements CMAL (*Computer-Mediated Asynchronous Learning*) défendent l'idée d'un contexte propice à la réflexion et à la délibération que l'on ne trouve pas dans l'immédiateté du mode synchrone. La permanence du dialogue et ses traces enregistrées permettent un marquage cognitif qui va au-delà des interactions parfois superficielles du mode synchrone et prolonge les échanges hors de l'adéquation temporelle. Ainsi, les apprenants sont vus comme des "problem solvers rather than memorizers of facts" (Collins *et al.*, 1996 : 3). Les termes "careful deliberation over course content" (Weasenforth *et al.*, 2002 : 59), "self-pacing and self-directed learning" (Benbunan-Fich *et al.*, 1999 : 411) évoquent avec insistance la dimension structurante de la temporalité spécifique du mode asynchrone.

Il n'est évidemment pas question d'opposer ces deux modes qui ont leurs avantages respectifs, mais plutôt de montrer que leur réalisation temporelle implique une réflexion sur les objectifs poursuivis, et non une juxtaposition de nature. Dans un cas (la synchronie) le *feedback* réciproque entre les participants en interaction rend compte implicitement ou explicitement de la mise en pratique langagière et permet de reformuler, de réorganiser la pensée en actes et d'obtenir un guidage en fonction des besoins immédiats. Dans l'autre cas (l'asynchronie), le décalage temporel entre émission et réception autorise "la perte de temps nécessaire, le tâtonnement" (Aumont *et al.*, 1992 : 104) propices à l'élaboration du message, sans pour autant remettre en cause le degré de proximité entre tuteur et apprenant (présence médiée, filiation des échanges). Cela légitime selon nous le recours à ce mode particulier d'un point de vue pédagogique, à condition qu'un véritable dialogue s'instaure entre tuteur et apprenant.

## **2. La relation apprenant-tuteur en mode asynchrone. Quelles conditions pour un dialogue?**

Un dialogue est-il possible en mode asynchrone? Le dialogue n'est-il pas plutôt d'essence interactive dans l'ici et maintenant? Le fait que deux locuteurs inscrivent un échange dans la synchronie interdit-il pour autant que l'on puisse parler de dialogue en mode asynchrone? Tels sont les points de questionnement que l'on peut envisager dans la dimension du tutorat à distance. Il existe en fait un glissement de sens relativement commun de l'acceptation du terme. Hormis les sens restreints impliquant un échange dyadique<sup>5</sup>, on peut, par extension, exprimer une valeur dialogique à un discours non dialogal. Le dialogisme, en tant que "dialogisation" interne ou "dialogue cristallisé" (Ducrot, 1980 : 50) ne nécessite pas un destinataire dans l'échange mais un co-énonciateur qui soit plutôt inscrit dans la réalité du texte ou du discours. On peut ainsi se référer à Bakhtine quand il déclare: "on peut comprendre le mot "dialogue" dans un sens élargi, c'est-à-dire non seulement comme l'échange à haute voix et impliquant des individus placés face à face, mais tout échange verbal, de quelque type que ce soit [...] Toute énonciation, quelque signifiante et complète qu'elle soit par elle-même, ne constitue qu'une fraction d'un courant de communication verbale interrompu" (Bakhtine, 1977 : 136). Ainsi, il n'y a pas langage parce qu'il y a langage entre des locuteurs, mais parce que cette activité est une réflexion qui dépend nécessairement de cette possibilité. Il est impossible de ne pas être en situation de communication. Donc, toute production monologale est dialogue en son principe car elle est déterminée par la somme des productions antérieures mais aussi par la projection sur un interlocuteur potentiel.

---

<sup>5</sup> La différence entre le suffixe "dia-" - signifiant "à travers" – et "di-" signifiant "deux" permet une sorte de confusion dont on pourrait sortir en utilisant des néologismes comme "dilogue", "trilogue" ou "polylogue" (Kerbrat-Orecchioni *et al.*, 1995).

Ainsi, le discours peut être monologal (ou monogéré dans la mesure où il est le fait d'un seul locuteur) mais dialogique dans la mesure où il met en scène un énonciateur et un co-énonciateur (Jeanneret, 1999). Les dialogues se situant hors du cadre de la conversation naturelle comme les dialogues dramatiques, cinématographiques ou encore les dialogues de manuels scolaires, sont à même d'atteindre d'autres buts que l'aboutissement à un consensus, par un formalisme construit dont les visées peuvent être d'ordre artistique, littéraire ou pédagogique.

Si l'on considère que la dimension dialogique ne s'opère que dans un vis-à-vis où la distance temporelle est exclue, le dialogue asynchrone rejoint l'échange de type épistolaire. Si, à l'extrême opposé, et à l'instar d'un dialogue entre acteurs de théâtre où le dialogue est préexistant et sans cesse rejoué et incarné, on considère que la dimension interactionnelle met en jeu des personnages actants interagissant et inter-réagissant dans le temps, on peut entrevoir un mode dialogique différé dont les effets peuvent rejoindre ceux induits par un dialogue en synchronie par des voies différentes. La vivacité, la multiplicité et la spontanéité de l'échange dialogique synchrone se trouvent ainsi supplantés par la profondeur et la qualité de l'argumentation du mode asynchrone. Si l'on rejoint les axes de la médiologie défendue par Régis Debray (2000), le point de vue de la communication est synchronique, (c'est celui de l'humanité dans l'actualité des vivants), alors que le point de vue de la transmission est diachronique. Sous cet angle, la mise en présence d'un savoir et d'un récepteur ne suffit pas pour que l'information s'incarne dans le récepteur, et la dimension synchronique semble n'apporter que les conditions de la communication. Néanmoins, si dans une approche dite "communicative" le fait communicatif en lui-même représente l'objet de la transmission (il s'agit ici de compétences et non de savoirs), la synchronie est aussi d'essence transmissive. Les deux modes semblent à l'évidence contenir en eux les éléments transmissifs que poursuit la FOAD. Dans le cadre de notre recherche, ce "dialogue" s'instaure à travers des navettes évaluatives et constitue donc un *feedback* devant respecter à la fois des règles empathiques au niveau socio-cognitif et des règles d'harmonisation au niveau institutionnel.

### **3. Les voies de l'empathie par l'approche socio-cognitive**

L'approche sociocognitive tend à faire prendre en compte l'interaction existant entre le comportement d'un apprenant, ses caractéristiques propres et l'environnement dans lequel il évolue. Cette interaction énonce le concept de déterminisme réciproque. En effet, chaque composante du triangle environnement-comportement-caractéristiques individuelles est à la fois influencée par les deux autres et opère une influence sur les deux autres. Les degrés d'influence mutuelle font souvent l'objet de débats tant il est difficile de pouvoir mesurer efficacement le "poids" de l'environnement sur des

comportements eux-mêmes induits par des caractéristiques individuelles particulières.

Ainsi, le comportement d'un apprenant à distance pourra s'expliquer par des modèles environnementaux influençant l'individu (contexte familial, urbain, télévisuel) au niveau de ses valeurs mais aussi par des caractéristiques individuelles portées sur l'autonomie et le besoin de suivi. L'apprentissage des langues et les facteurs motivationnels qui y sont attachés reposent sur une dynamique de ce type.

Le traitement cognitif que l'apprenant fait des événements auxquels il est associé est le point de départ de sa motivation. Bandura (1986) dégage quelques aptitudes communes à tous les êtres humains à des degrés bien sûr différents:

- la capacité de se représenter et d'interpréter leur environnement grâce à des systèmes symboliques comme les langages parlé et écrit. (conceptualiser, théoriser et solutionner);
- la capacité de se référer au passé et d'anticiper le futur (dynamique motivationnelle);
- la capacité d'observer les autres et d'en tirer des conclusions (apprentissage par mimétisme);
- la capacité de s'autoréguler en fonction des évaluations de situations (contrôle et modification).

L'apprenant est donc porteur, si l'on en croit ces constats sociocognitifs, des capacités nécessaires à une participation active et responsable dans son apprentissage. Si le dispositif se doit d'offrir un environnement favorable à l'apprentissage, il ne peut se substituer à l'apprenant pour assumer l'acte d'apprendre. En revanche, il peut offrir un point de vue différent sur l'erreur et modifier la perception de l'apprenant quant à ses propres compétences.

Il semble que l'apprenant doive, dans cette optique, cesser de considérer l'erreur comme l'écart plus ou moins répréhensible entre sa performance et une norme langagière difficilement identifiable par lui-même. Dans le contexte éducatif, l'apprenant est amené à rendre compte du degré d'acquisition de nouvelles connaissances, ce qui peut représenter une certaine incertitude quant à la correspondance entre ce qui est attendu et ce qui est produit.

Le concept de perception de sa compétence devrait sans doute aussi être dissocié de celui de l'attente de résultats. La perception de sa compétence est l'évaluation qu'une personne fait de sa capacité de réussir, alors que l'attente de résultats est l'évaluation qu'elle fait de ses possibilités. Ainsi, un dispositif de FOAD peut être conçu et considéré comme tout à fait apte (capable) à induire un enseignement correct d'une matière mais dans le même temps être perçu comme incapable de permettre la réalisation d'objectifs. De même, un apprenant peut se sentir incapable d'effectuer une tâche donnée alors qu'il en a les capacités car la perception qu'un apprenant a de sa compétence peut exercer une influence néfaste sur son engagement cognitif.

Idéalement, le suivi de l'apprenant devrait réinstaurer la perception des compétences comme un déterminant de l'activité de l'apprenant. Ce suivi aurait idéalement pour conséquence de permettre à l'apprenant de s'investir à plusieurs niveaux.

- Dans ses choix: le choix qu'un apprenant fait d'accepter l'activité d'apprentissage ou de la refuser par des stratégies d'évitement, de retardement, de négociation, etc.
- Dans sa persévérance: durée dans le travail, temps consacré aux "devoirs", qualité de l'activité,
- Dans son engagement cognitif: ce terme se définit comme l'utilisation par l'apprenant de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'autorégulation lorsqu'il accomplit une activité.

Si les stratégies d'apprentissage sont au cœur de l'engagement cognitif de l'apprenant, le *feedback* agit comme instance régulatrice de la perception de la performance. C'est ce que Bandura appelle le Sentiment d'Efficacité Personnelle.

#### **4. Feedback et appropriation langagière**

Le *feedback* peut être considéré comme le vecteur principal du processus d'autonomisation puisqu'il remplit quatre fonctions primordiales: "il rassure, il informe, il corrige et il aide" (Paquelin, 2000). Ceci rejoint la vision de Bruner sur le caractère auto-adaptatif du cycle d'apprentissage (Bruner 1982 : 313). Dans cette optique, la fonction qui rassure l'apprenant permettra d'influer sur le filtre affectif/motivationnel dans une dynamique d'encadrement corroborant ou infirmant la voie suivie par l'apprenant dans sa performance. Ce type de *feedback* doit avoir pour conséquence un encouragement à progresser ou à corriger le tir. Quand on connaît l'impact positif ou négatif de l'effet Pygmalion<sup>6</sup>, il demande (exige) de la part de l'enseignant-tuteur les précautions psychologiques d'usage.

En second lieu, le *feedback* se doit d'informer l'apprenant sur son positionnement au sein de l'apprentissage qu'il suit. Dans un environnement où le chemin est unilatéralement négocié par l'apprenant, l'enseignant-tuteur peut, sans doute par ses qualités d'expertise et de recul, réorienter l'apprenant sur des chemins de remédiation, d'engagement vers un niveau plus élevé ou même d'amélioration d'une tâche en imposant un recommencement.

Ces informations sont à même de toucher les domaines grammaticaux et lexicaux, mais aussi phonétiques et prosodiques, sans oublier le fond et le sens. Ici, le type de *feedback* s'affirme comme résolument critérié et recouvre sans doute les fonctions de l'évaluation de type formatif.

L'aide est bien entendu l'objectif vers lequel convergent les facteurs précités. Cela signifie que ces derniers doivent être perçus dans leur globalité

---

<sup>6</sup> Terme introduit par Rosenthal pour désigner l'influence que les attentes de l'enseignant (au même titre que ses préjugés parfois) peuvent avoir sur le comportement de réussite des élèves.



comme concourant à une progression et non à un quelconque jugement de type sommatif, auquel cas ce nouvel *input* que représente le *feedback* pourrait se réduire à un blocage supplémentaire (cacophonie cognitive). Le *feedback* réflexif semble donc lié à l'acceptation par l'apprenant d'une critique instituant un changement de son état pour le cycle suivant (que cela soit orienté vers le haut, vers le bas, ou même encore vers la reconduction d'une performance à des fins de consolidation).

Le *feedback* humain semble rester le garant du lien enseignant-apprenant à travers l'éloignement. Si l'interface peut proposer des exercices automatisés (le plus souvent de type structural), l'état actuel des développements en intelligence artificielle interdit une correction synchrone des productions de l'apprenant à l'écrit comme à l'oral, sur le fond comme dans la forme. En tout état de cause, le *feedback* semble à la fois devoir jouer ce rôle de suppléance à un recul épistémique défaillant de l'apprenant et de ciment dans la construction de l'interlangue. Au sein de cette interlangue, un lien acquisitionnel fort semble positionner l'apprenant dans un triangle impliquant les mécanismes de la mémoire, les tâches à effectuer et la langue à apprendre.

Dans le domaine de la FOAD, peu d'études existent sur l'impact du *feedback*, surtout en mode asynchrone (Bangs, 2002 ; Felix, 2002) et elles se divisent entre des études de la performance et des études sur l'interaction. Il en ressort que le *feedback* métalinguistique (Yang *et al.*, 1999 ; Nagata, 1997) est plus efficace qu'un *feedback* de correction d'erreurs traditionnel car les apprenants intègrent les explications fournies comme un élément d'apprentissage supplémentaire susceptible d'être réinvesti. D'un point de vue didactique, le *feedback* semble être rattaché à la fois à la théorie interactionniste de l'acquisition du langage (Gass, 1997 ; Long, 1996) et à la notion de *noticing* (Schmidt, 1990). Selon l'hypothèse interactionniste, l'interaction par la négociation du sens facilite l'acquisition notamment dans le domaine du *feedback* correctif. Dans notre optique, cela incite à respecter les points suivants:

- L'*input* est susceptible de devenir *intake* s'il est repéré (*noticed*).
- L'apprenant est susceptible de remarquer une forme linguistique par l'interaction (négociation de la forme).
- Les formes linguistiques devraient être appréhendées à la fois au niveau syntaxique et sémantique afin de constituer un *intake*.
- Le but du *feedback* interactionnel est de permettre à l'apprenant de mesurer l'écart entre *input* (message correctif reçu) et *output* (production langagière de l'apprenant).

Si l'on se réfère au cadre de la distance de transaction de Moore (1993)<sup>7</sup>, le tutorat d'encadrement agira comme l'instauration d'un dialogue visant à pallier la structure plus ou moins rigide du dispositif, et donc à minimiser la distance transactionnelle. En cela, le tutorat agit comme vecteur de réinvestissement, de

---

<sup>7</sup> C'est-à-dire, pour faire simple, à l'espace psychologique et communicationnel qui sépare l'enseignant de l'apprenant dans une situation d'enseignement-apprentissage à distance.

reconstruction sur le plan verbal dans une logique sémantique mais aussi méthodologique de ce que l'apprenant ne maîtrise pas.

Mais il serait louable que l'intentionnalité de la relation quadripolaire évoquée *supra* se pare d'objectifs d'autonomisation allant au-delà de la simple assistance, c'est-à-dire que le tutorat d'accompagnement relationnel soit le préalable à un tutorat d'accompagnement cognitif.

## **5. Le Cadre Européen de Référence pour les Langues comme instrument de mesure de l'interlangue**

L'interlangue renvoie au rapport de l'objet didactique à la complexité de l'appréhension individuelle mais aussi, d'un point de vue descriptif, à des systèmes transitoires, des états intermédiaires d'une langue en cours d'apprentissage dont les processus dynamiques (externes pour la régulation et internes pour la cognition) sont soumis à l'idéologie descriptive du chercheur.

Selon Wendt (2000 : 115) on peut relier le concept de stratégie aux théories de l'action (cf. Leontiev) en considérant la stratégie comme une suite d'opérations et en remplaçant la notion de résolution de problèmes par celle "d'action de langue". Dès lors, on peut envisager une conception bifide de stratégies d'apprentissage et de stratégies de communication, elles-mêmes liées aux quatre compétences. Ces processus cognitifs d'élaboration de stratégies menant à une conscience langagière de l'interlangue, peuvent parfaitement être recouverts par la dénomination de "conscience réflexive de l'interlangue". Cette vision correspond parfaitement avec celle d'un enseignement à distance puisqu'elle sépare les actions de langue suivant les buts à atteindre, eux-mêmes tributaires des tâches à effectuer.

Ainsi, les stratégies de communication peuvent aussi participer de l'acquisition à travers la sollicitation d'aides, le renforcement d'acquis par leur mise en œuvre, la correction ou l'incompréhension de l'interlocuteur, la mise en parallèle de la langue source et de la langue cible. Inversement, les phases d'apprentissage, même les plus simples, sont (ou devraient être dans l'absolu) engagées dans une optique de communication. Un contexte d'apprentissage en approche communicative nourrira la "valeur communicative potentielle" (Gaonac'h 1991 : 181) même si celle-ci peut rester différée. La langue se définit ainsi non seulement par ses caractéristiques structurelles mais aussi selon des critères réciproques d'intelligibilité au sein d'une communauté d'utilisateurs. Dans le cas de l'apprentissage institutionnel, l'interlangue ne renvoie pas à une communauté partageant un sociolecte commun, puisqu'il n'y a que des interlangues individuelles, mais à un espace pédagogique dont le dénominateur commun serait la langue cible. L'évaluation d'après les critères du Cadre Européen de Références pour les Langues (CECRL) devrait permettre de donner un instantané des compétences distribuées au sein de l'interlangue, et constituer un complément éclairant et socialement légitime au *feedback* d'accompagnement. Mais ces critères sont-ils fiables dans leur nature

évaluative? Il apparaît que, malgré sa complexité et son exhaustivité, le CECRL se heurte à des critiques de deux ordres. Une critique que l'on peut qualifier de méthodologique et une critique associée à un certain flou en ce qui concerne la langue de spécialité.

Puren déplore que le Cadre, s'il reconnaît l'absence de consensus suffisamment solide dans la recherche pour se fonder sur une quelconque théorie d'apprentissage, justifie son ouverture éclectique par des arguments négatifs et ne développe pas de réflexion systématique sur les relations entre pratiques de l'éclectisme et théories de la complexité. Le Cadre, selon cet argument, évite une approche didactologique prenant en compte des points de vue déontologique, épistémologique et idéologique, courant ainsi le risque de "dérives d'instrumentalisation au service de pratiques formatives autoritaires et d'harmonisations institutionnelles forcées" (Puren, 2006 : 74). En outre, Puren pointe un "décalage impressionnant entre d'un côté la précision des niveaux de compétence en langues et leurs descripteurs, et une réflexion méthodologique aussi ambiguë qu'inachevée". (*op. cit.*: 79).

En ce qui concerne la langue de spécialité, le Cadre définit des domaines particuliers d'action des acteurs sociaux dans la mobilisation de compétences langagières pour la réalisation de buts communicatifs. Ces domaines sont: le domaine éducatif, le domaine professionnel, le domaine public et le domaine personnel. Dans le domaine professionnel, le Cadre ne se décompose pas en descripteurs portant sur l'objet central de la profession ou sur les conditions de pilotage de l'activité. Michel Petit (2007) relève que, en termes de discours, il n'y a pas d'évocation de discours interne spécialisé, de discours hétérospécialisé ni de discours d'interface fonctionnelle. En somme, les descripteurs du Cadre ne traitent pas spécifiquement de la langue de spécialité mais intègrent sa pratique aux usages ordinaires. L'utilité opérationnelle des descripteurs prête le flan à une marge d'interprétation: quelle différence existe-t-il entre "comprendre un texte" et "lire sans effort"?

Au niveau phonologique, bien que le Cadre insiste sur cette dimension en de nombreuses occasions (c'est d'ailleurs plutôt le terme "phonétique" qui revient le plus souvent), il ne fournit qu'un seul tableau de descripteurs (p.92 du Cadre) en donnant pour instruction: "Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas, les aptitudes phonologiques nouvelles exigées par l'apprenant, l'importance relative des sons et de la prosodie, si l'exactitude phonétique et l'aisance constituent un objectif d'apprentissage immédiat ou à plus long terme" (*ibid.*).

Même si cela peut se comprendre dans la mesure où l'approche consensuelle du Cadre favorise les compétences pragmatiques sur le fond plutôt que sur la forme (peu importe en somme que le locuteur ait un accent étranger dès lors qu'il manie la langue correctement), il semble que le travail d'évaluation ne puisse faire l'impasse sur ces aspects cruciaux de l'expression orale puisque le but affiché reste de fournir à l'apprenant un feedback constructif

sur sa performance autant sur le fond que sur la forme. Enfin, le besoin d'adaptation institutionnel (note chiffrée de contrôle continu) et technique (dispositif de FOAD) font que le Cadre doit rester un pôle de référence en arrière-plan, c'est-à-dire un outil de cadrage, balisant la mise en place d'outils d'évaluation spécifiques.

## II - Le dispositif mis en place à l'Université Bordeaux 1

### 1. Principes d'un dispositif hybride

On peut considérer le cœur du dispositif en relation avec le potentiel d'action qu'il induit et l'appréhender comme une co-construction à achever. C'est une approche modulaire qui permet d'envisager l'ajustement du dispositif au gré du décalage qui s'instaure nécessairement entre l'organisation planifiée proactive et la "potentialisation des situations" (Paquelin, 2005 : 4). Cela implique l'existence d'un schème d'usage transformateur actualisé par le sujet en situation dans son interaction avec le dispositif, hors du champ de la prescription. Ainsi, en fonction de l'appréhension par l'apprenant de ce que l'on attend de lui (objectifs, tâches prescrites), il projettera une organisation unique d'emploi du dispositif qui induira des conduites d'appropriation, de rejet, de substitution de moyens, d'exploitation des ressources, de mise en place de routines d'apprentissage éminemment personnelles. L'exploitation des artefacts et les recours aux aides, la navigation et la gestion du temps, évoquent une auto-régulation environnementale, passage de l'instrumentalisation à l'instrumentation dans ce que Proulx (2002 : 180) appelle des "trajectoires d'usages"<sup>8</sup> et que nous préférons appeler "la négociation de la distance de transaction". Il n'existe pas de scénario ou de synopsis pré-établi de manière figée, ni même de planification, mais plutôt une trame en filigrane par rapport à laquelle l'usager choisira de construire un cheminement non linéaire en fonction de ses besoins et capacités. Ce cheminement évoque la "trajectance", "démarche par laquelle la personne produit son chemin faisant en situation, dans le temps et en tenant compte de cette perspective "bifilaire" où s'entrecroisent et s'entrelacent trajet et trajectoire" (Bernard, 1999 : 162).

Nous allons reprendre ici la distinction que Puren (2006 : 77) effectue dans la modélisation des tâches et des actions conjointement à la distribution des rôles d'usager ou d'apprenant en l'adaptant à la FOAD. Le dispositif asynchrone mis en place à l'Université Bordeaux I se décomposait d'un point de vue didactique de la manière suivante.

**a. Objectif:** la société comme domaine de réalisation des actions langagières.

---

<sup>8</sup> "Les parcours singuliers que les individus empruntent à travers la constellation d'objets communicationnels passés, présents ou émergents qui leur sont offerts et qui constituent un environnement informationnel et cognitif privilégié dans l'élaboration de leurs pratiques d'information et de communication".

## **b. Moyens:**

- *À distance*: la FOAD comme domaine de réalisation des tâches.
  - L'interface comme lieu de conception d'actions (transposition et intégration didactique)
  - L'interface comme lieu d'action (réalisation de tâches).
  - L'interface comme lieu d'entraînement et de préparation aux compétences langagières et culturelles à mettre en œuvre dans un contexte futur d'interaction sociale (simulations orales et écrites).
  - Le feedback comme lieu de remédiations et de reconstructions (feedback en cours de parcours ou après production).

- *En présentiel*

- La classe comme lieu de réalisation artificiel d'actions de langue.
- La classe comme lieu synchrone de remédiations.

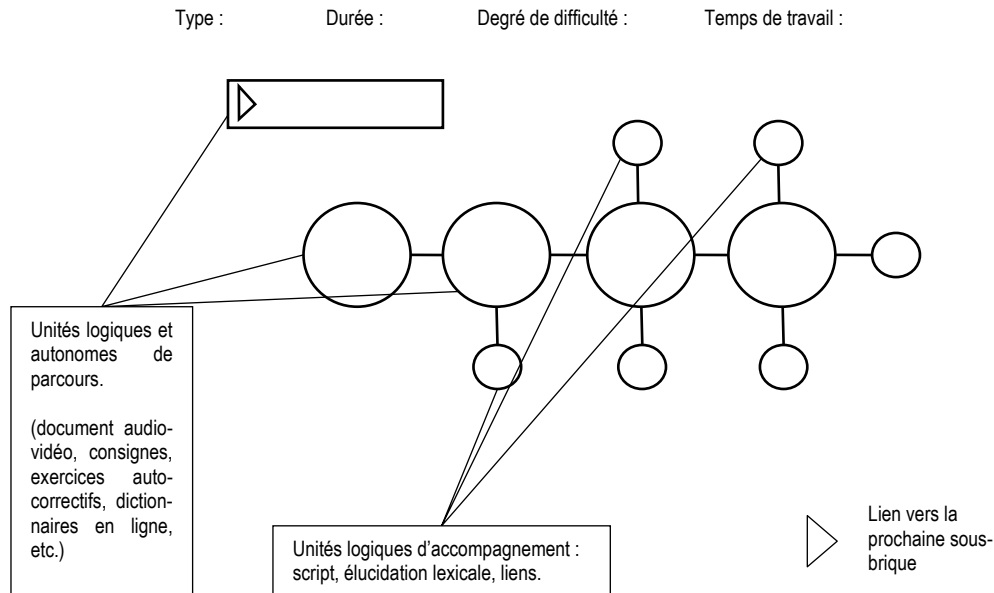
D'un point de vue technique, le dispositif s'organisait, en amont, par la mise à disposition en ligne ou sur cédérom hybride de contenus organisés selon des briques pédagogiques adaptatives. En ce qui concerne l'ingénierie de formation, l'effort a porté sur la création d'un environnement de travail répondant à une quadruple contrainte:

- l'adaptabilité au plus grand nombre de systèmes informatiques existants,
- une orientation *open source* économiquement viable,
- l'intégration de contenus organisés en briques pédagogiques adaptatives,
- un suivi de l'apprenant constructif et harmonisé.

## **2. Mise en œuvre**

Cet environnement de travail consiste en une distribution Linux Slackware transformée et adaptée à la mise à distance d'un enseignement-apprentissage de l'anglais. Il est issu des expérimentations effectuées les deux années précédentes avec l'interface IDEM LAB (Interface Didactique d'Enseignements Multimédia en Laboratoire). Open Lads signifie à la fois "Outil Pédagogique d'Enseignement Numérique en Langue Anglaise de Spécialité" et fait référence à l'ouverture (Open) et à la communauté d'apprentissage. Dans le système sont intégrés: une présentation, des instructions, un calendrier, des adresses de contact, un point sur l'évaluation et le Cadre Européen Commun de Référence en Langues, et les ressources pédagogiques organisées selon un mode adaptatif particulier. Les briques pédagogiques adaptatives (Figure 1) ont pour but de prendre en compte la variabilité des styles cognitifs, des compétences communicatives et de l'interlangue de chacun à travers l'implémentation d'un mécanisme didactique de perception des formes qui puisse permettre aux apprenants de bâtir des associations vers la langue cible. Ainsi, des constituants subordonnés visant à la particularisation, la définition ou l'analyse, des éléments évaluatifs ou phatiques, des items paraphrastiques (reformulation ou redite) ou d'exposition (précisions contextuelles) se trouvent insérés au sein d'un agrégat didactique afin d'en faire un réel objet d'apprentissage, voire d'acquisition

relative. Dans ce sens, et sans chercher nécessairement à provoquer une hiérarchisation des contenus sémantiques à partir de leur fonction dans l'organisation argumentative, on peut raisonnablement espérer un impact dans l'utilisation d'éléments au gré d'un besoin de la structure discursive.



*Figure 1: Structure graphique d'un élément de brique pédagogique adaptative*

Au niveau du travail demandé, les tâches à accomplir étaient de deux ordres. Soit il s'agissait de celles proposées par l'interface, et donc graduées par un système d'étoiles indiquant le niveau de difficulté de la tâche. Les étudiants pouvaient s'entraîner sur des exercices ou des tâches de bas niveau (\*). Au final, ils devaient respecter dans leur choix une tâche de production langagière d'un minimum de deux étoiles. Soit, second cas, l'étudiant décidait de se créer lui-même sa tâche en abordant un sujet de son choix (basé sur un document proposé) et en respectant les modèles fournis dans l'interface.

En termes de production, la tâche demandée aux étudiants n'impliquait pas de planification polygérée, comme dans un dialogue, où le contrôle est assuré tour à tour par les divers coproducteurs du discours. Il n'y avait pas d'interaction à réguler, et la cohésion textuelle n'avait pas à être assurée par des références à des paramètres de production inhérents à des interlocuteurs. Dans l'organisation générale des productions, la structuration est un élément important puisqu'elle articule les procédures de représentation langagière du contexte à celles de l'organisation communicative de la chaîne textuelle (la textualisation, c'est-à-dire l'organisation discursive mettant en jeu les opérations de connexité, de cohésion et de modalisation, reste un élément primordial). Au niveau de la correction de la langue, les erreurs concernant la grammaire plus que les tournures idiomatiques ou simplement l'organisation de la phrase de type anglo-saxon, demeurent des éléments à corriger impérativement, mais aussi à expliquer.

On se trouvait donc face à des productions langagières où les opérations étaient, de fait, liées à la planification et à l'organisation de la progression argumentative. Donc, ancrage autonome, tournures impersonnelles (dues sans doute à un "apprentissage" préalable par cœur), voix passive et un emploi fréquent des temps et des modaux. Les correcteurs avaient ainsi à gérer la correction de productions langagières sur plusieurs niveaux.

En aval de la mise à disposition des contenus, il était nécessaire de structurer le *feedback* selon trois points clé. Le *feedback* devait être:

- *contingent*: congruent avec la tâche demandée et la production;
- *spécifique*: adapté aux traits caractéristiques de chaque production;
- *immédiat*: afin de ne pas casser le cycle en induisant un temps de réaction trop long entre production et correction;

et décliné selon une triple évaluation:

- *feedback* écrit et oral (évaluation selon les descripteurs du CECRL);
- *feedback* écrit et oral sur les productions corrigées et améliorées (évaluation selon les descripteurs du Cadre);
- présentation orale sur le thème en exposé et *feedback* immédiat sur la performance.

### 3. Contraintes techniques

D'un point de vue technique, il existe globalement trois sortes d'outils susceptibles d'être utilisés dans la correction de productions écrites:

- des logiciels dédiés comme *Mark-in*<sup>9</sup>,
- le module de correction d'un traitement de texte (mode révision),
- l'utilisation d'un *tablet-pc* qui numérise la graphie manuscrite sur le document dactylographié.

Pour l'oral, certaines universités ont développé des outils de type client-courrier intégrant dans le mode fenêtré du courrier une piste son associée au contenu du message. Mais le principe d'association d'un fichier son à un fichier correctif ne pose pas de problème avec les outils classiques de *voice-mail*.

Dans ces cas de figure, il semble que cela soit plutôt l'utilisation que l'on fait de ces outils qui importe que la valeur ajoutée de leur spécificité. Il semble dès lors nécessaire de respecter les principes de présence sociale à travers ces outils pour incarner au mieux un tutorat à même d'accompagner les apprenants dans leur parcours.

Les choix ont été dictés, dans le cas qui nous intéresse, par les constats suivants.

- *Mark-in* n'agit que sur des fichiers rtf ou html alors que les étudiants utilisent des traitements de texte.
- le *tablet-pc*, hormis la dimension financière, peut reproduire une écriture difficilement lisible.
- Word est un logiciel propriétaire que tout le monde ne possède pas.

---

<sup>9</sup> <http://www.cict.co.uk/software/markin/index.htm>.

C'est pourtant ce dernier choix qui a été opéré dans la mesure où l'on peut accepter une grande variété de fichiers (rtf, odt, txt, html, etc.) et les convertir en format pdf si nécessaire.

#### **4. Modes de correction**

La mise en place de ce système hybride (20 heures éq. TD + 4h30 à distance) ne permettait pas de rentrer avec les enseignants dans des considérations complexes d'uniformisation et d'harmonisation de leurs corrections en fonction de critères spécifiques d'analyse du discours. Au préalable, il a été nécessaire d'effectuer une analyse des modes de correction des enseignants afin de déterminer si ce contexte particulier pouvait induire des courants convergents au niveau du *feedback*. L'observation des différents modes de correction montre une convergence vers une utilisation pragmatique de l'objet à corriger, sans doute induit par un objectif d'efficacité conjugué à la répétitivité de la tâche corrective. Ainsi, pour l'écrit, le texte a servi de support pour l'utilisation variée de marques de correction: double barré, couleur rouge (associée parfois à des caractères gras) et commentaires dans les cases de correction. Tous ont aussi associé un commentaire sur le fonds et des conseils méthodologiques sur la manière de réorganiser l'argumentation, soit dans le corps du courriel, soit en bas de page du fichier Word.

À l'issue de l'analyse des modes de correction des enseignants, des règles d'harmonisation des corrections ont été définies selon les axes suivants (*Annexe 1a et 1b*).

*Dans le corps du texte:*

- texte remplacé en rouge,
- texte barré (superflu),
- omissions,
- surlignage pour la prononciation.

*En marge du texte:*

- correction nécessitant une mise au point grammaticale en français; explications claires et détaillées.
- mises au point sur le style, les erreurs de dictionnaire et les emplois *abusifs non admis dans la langue*.

*À la suite du texte:*

- commentaire global sur la longueur, le niveau de langue, l'approche méthodologique et la structure;
- conseils pour la seconde version; encouragements.

Évaluation d'après les descripteurs du CECRL: items à cocher ou non selon les compétences développées (possibilité de deux tableaux consécutifs pour rendre compte d'un niveau intermédiaire (B2+, C1+): les items du premier tableau sont tous cochés et ceux du second, partiellement seulement). L'évaluation finale en notation chiffrée sanctionne l'effort et la prise en compte des conseils prodigués à partir du niveau de performance de départ, ce qui respecte la



variété des degrés de compétence des étudiants, reflète une évaluation formative plutôt que normative et agit comme facteur d'encouragement (*Annexe 2*).

Évaluation de la performance oralisée: fichier son d'accompagnement: commentaire suivi de la performance orale, correction des éléments phonétiques et prosodiques, exemples de prononciation, exemples d'oralisation sur un paragraphe (*Annexe 3*).

À l'oral, la technique a sans doute pesé plus lourd car peu d'enseignants on renvoyé des fichiers sonores. En revanche, tous ont renvoyé des fichiers texte<sup>10</sup> portant un regard critique à la fois sur les mêmes aspects communicatifs et langagiers que les textes, mais aussi sur l'accentuation, voire la prosodie. Les codes de couleur rouge sur les syllabes accentuées ont été la règle générale. On retrouve les mêmes aspects qu'à l'écrit dans la mesure où il s'agit pour la plupart de commentaires lus face à un micro. À cela, rien de répréhensible (c'était admis depuis le départ) puisque l'interface asynchrone n'avait pas pour objectif d'enregistrer de l'oral sur un mode dialogique ou conversationnel, mais d'entraîner dans ce but (articulation et argumentation conjointe). En revanche, un commentaire audio envoyé à l'étudiant reste un objectif pour la phase suivante, à la fois dans un souci de cohérence avec l'exercice mais aussi dans une perspective d'abolition de la distance par la proximité pédagogique évaluative.

L'objectif de ces navettes évaluatives ne correspond pas à l'illusion que l'on pourrait avoir de considérer que le travail effectué sur un semestre suffirait à faire évoluer le niveau langagier des étudiants de manière significative. Plus prosaïquement, l'objectif principal consistait à délivrer des repères individualisés susceptibles de développer une réelle conscience de l'interlangue en mutation:

- des repères dans les domaines lexicaux, syntaxiques, morfo-syntaxiques et phonologiques;
- des repères permettant aux étudiants de se positionner par rapport aux descripteurs du cadre correspondant aux productions monogales alloglottes (le but avéré étant de passer à une phase interactionnelle authentique);
- des repères méthodologiques dans le travail asynchrone encadré à la fois dans leur parcours au sein des briques pédagogiques, des tâches proposées, et des sujets abordés, mais aussi dans les registres de compréhension orale et d'appropriation de la langue de spécialité;
- enfin, des repères permettant de mieux appréhender un parcours hybride entre la responsabilisation induite par l'autonomie guidée et l'effort participatif dû au travail interactionnel en classe.

---

<sup>10</sup> Certains avec des liens hypertextes sur des fichiers son offrant la prononciation correcte. Quelques exemples de productions et des *feedbacks* associés à l'écrit et à l'oral sont disponibles à l'adresse suivante : [http://www.english-site.com/Tests\\_Openlads](http://www.english-site.com/Tests_Openlads).

## 5. Analyse des productions

L'observation des modèles corrigés permet de dégager quelques grandes lignes sur le niveau général des étudiants de Master 1 d'Informatique. Tout d'abord, d'un point de vue méthodologique, et quand la langue cible ne fait pas défaut en termes de moyens langagiers, la grande majorité des étudiants sait allier une compétence énonciative (cohérence par rapport au contexte situationnel du document de travail) et une compétence textuelle (cohésion interne de la production du point de vue de l'analyse et du commentaire). Au niveau des sous-groupes que Bronckart (1985) dégage dans les opérations langagières de structuration, les opérations de repérage de types discursif, déictique voire historique, de même que la planification argumentative ne font pas défaut à de très rares exceptions près. Les étudiants de ce niveau ont visiblement appris, à travers leur parcours, à aborder les thèmes d'étude de manière ordonnée et à argumenter de manière construite. Au niveau du lexique de spécialité, il n'y a pas de problème de réemploi, du fait que la cohérence narrative en fait l'objet d'une utilisation impérative, mais aussi qu'il s'agit d'un vocabulaire utilisé dans leur filière de spécialité. En revanche, la correction de la langue générale reste sujette à bien des défauts: la structure des phrases produites mélange, pour l'immense majorité, des expressions apprises, des phrases correctes, mais calquées sur le français, des phrases incorrectes, calquées aussi sur le français, du lexique issu de recherches dans le dictionnaire de manière plus ou moins heureuse.

## 6. L'évaluation orale présentielle post-FOAD

L'instance finale du suivi individuel devait se formaliser dans une présentation orale suivie d'une interaction avec les membres du groupe classe. Pour l'enseignant, il était nécessaire d'évaluer les retombées du travail préparatoire encadré à distance et d'utiliser pour cela un outil cohérent à la fois avec une notation institutionnelle (contrôle continu), avec les descripteurs du CECRL (prise de parole en continu et interaction) et qui puisse faire l'objet d'un retour sur la performance (document donné à l'étudiant à l'issue de sa performance).

Nous avons pour cela essayé de critérier les éléments entrant en jeu dans cet exercice particulier de l'exposé-entretien en prenant en compte les dimensions de communication, d'organisation, de compréhension de la problématique, de compétence langagière et d'interaction. L'ensemble des points accordés suivant la nomenclature des items représentait 40 points (*Annexe 4*). Le lien avec le CECRL est expliqué dans la partie droite du document (qui est en fait un cadre dédié à la prise de note de l'enseignant pendant l'exposé afin d'assurer un *feedback* oral "à chaud" après la performance) et était purement indicatif car, même si nous avons élaboré cette grille les yeux rivés sur les descripteurs du CECRL, nous ne pouvons affirmer qu'il y ait une correspondance absolue avec eux dans la mesure où la performance fait l'objet

d'une préparation en amont. La performance reflète donc, dans un domaine particulier, sur un sujet connu (cf. le problème de la langue de spécialité soulevé par Petit, *supra*), un état de la compétence qui ne couvre pas la généralité globale des sujets abordables. L'indication donnée (note inférieure à 10 = A2, note entre 10 et 13 = B1, note entre 14 et 17 = B2, note supérieure à 18 = C2) permettait de donner une indication globale sur le degré de compétence atteint durant l'exposé sans pour autant avoir une valeur de certification. Nous avons tenu à ce que les étudiants le sachent.

Nous avons tenu, dans l'élaboration de la fiche, à répartir les points équitablement entre, d'une part, la compétence de communication (autonomie, attitude, adaptation à l'auditoire, etc., sur 10 points) et les qualités d'organisation (8 points) pour un total de 18 points et, d'autre part, la réalisation concrète des actes de langage (15 points) et l'interaction (4 points) pour un total de 19 points, le travail préparatoire et le recul de l'étudiant dans son effort de synthèse étant doté de 3 points.

Une dernière question demeure. Quel est l'avis de l'apprenant sur ce suivi particulier? Existe-t-il des différences de perception suivant les niveaux dégagés par les critères du CECRL? Nous avons sélectionné quelques éléments d'un long questionnaire distribué aux étudiants à l'issue de leur formation sur leur vécu socio-pédagogique.

## 7. Impressions des apprenants

Ce questionnaire a été rempli de manière anonyme afin que la question de la sincérité ne soit pas de mise. En revanche, nous avons demandé aux étudiants de déposer leurs feuilles remplies sur des chemises correspondant aux niveaux du CECRL qu'ils avaient obtenus à l'issue de leur formation. Cela nous a permis de faire un tri révélateur à bien des égards.

a. *Le recours à l'évaluation selon les critères du Cadre Européen de Référence en Langues constitue surtout (une seule réponse):*

	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>
- un instrument de vérification de l'appropriation des connaissances.	39%	33.5 %	16.5%
- un instrument de constatation du chemin à parcourir pour s'améliorer.	60%	50%	72.5%
- une approche globalement réductrice.	0%	12.5%	5.5%
- un gadget dont on pourrait se passer.	1%	4%	5.5%

La perception des critères du CECRL semble rendre compte d'une approche reconnaissant sa légitimité sur l'ensemble des étudiants. On peut sans doute expliquer que 12,5% des niveaux B2 y trouvent "une approche globalement réductrice" par le fait que leur niveau de compétence (qui aspire à tendre vers le C1 qu'ils sentent proche) est suffisamment élevé pour percevoir

un décalage entre leur perception personnelle de leur compétence et celle donnée par notre adaptation (sans doute critiquable) des critères du CECRL. Cela ne s'étend pas aux C1 qui considèrent que le niveau C2 est proche du bilinguisme et donc pratiquement inatteignable.

L'immense majorité des étudiants semble consciente que, dans notre optique, le CECRL n'est pas un instrument de vérification des connaissances ou de compétences, mais un instrument permettant d'assurer un suivi de l'interlangue en actes. Nous pensons, à cet égard, avoir réussi à faire partager notre vision de l'adaptation et de l'utilisation du CECRL dans cet objectif.

b. *La correction de vos travaux écrits vous a-t-elle paru offrir de réels outils d'amélioration (conseils, règles, approfondissements)?*

	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>
- Oui.	65%	58.5%	55.5%
- Assez.	35%	25%	44.5%
- Peu.	0%	16.5%	0%
- Non.	0%	0%	0%

c. *La correction de vos travaux oraux vous a-t-elle paru offrir de réels outils d'amélioration (phonétique, accentuation, rythme)?*

	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>
- Oui.	72.5%	62.5%	66.5%
- Assez.	27.5%	29%	28%
- Peu.	0%	8.5%	5.5%
- Non.	0%	0%	0%

Les réponses à ces deux questions doivent être analysées conjointement. Il est intéressant de constater que le *feedback* sur l'oral représente des éléments de satisfaction supérieurs à celui de l'écrit. Dans notre plaidoyer, nous avons insisté sur la dimension empathique du *feedback*, notamment à travers le dialogue. Il semble que les étudiants aient été plus sensibles aux contenus des fichiers audio accompagnant le retour sur leurs performances oralisées. À travers une voix s'adressant à eux et leur parlant de manière conviviale, il ont sans doute mesuré le degré zéro de la distance de transaction, et donc apprécié cette instance d'individualisation conative moins impersonnelle que la trace écrite. On notera une quasi égalité chez les étudiants estampillés C1 entre un "oui" et un "assez", ce qui semble indiquer une variation de perception entre le *feedback* productif considéré comme indispensable, et le *feedback* en tant qu'élément parmi d'autres (notamment les ressources didactisées du dispositif).

Enfin, nous ne pouvons que nous féliciter de l'unanimité des réponses positives sur l'utilité du *feedback* même s'il ne s'agit que d'éléments de perception dont la subjectivité peut être un élément déformant. Nous y voyons néanmoins la transmission, chez l'étudiant, du sentiment que le travail à distance

ne s'arrête pas à l'utilisation de l'interface et que l' "après" est de nature autant, sinon plus, importante que la première phase d'apprentissage.

d. *Considérez-vous que les corrections étaient surchargées?*

	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>
- Oui.	15%	0%	0%
- Assez.	55%	0%	0%
- Peu.	15%	16.5%	11%
- Non.	15%	83.5%	89%

On voit ici une répartition logique entre les niveaux par rapport à la dimension quantitative du *feedback*. Le niveau B1 a fait l'objet d'un *feedback* adapté à des productions dont les éléments langagiers, méthodologiques et phonologiques nécessitaient une profusion de commentaires. Cela s'estompe pour les niveaux B2 et C1 pour lesquels le *feedback* n'a été qu'un accompagnement indicatif par petites touches.

e. *Auriez-vous désiré des critiques et des commentaires supplémentaires?*

	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>
- Oui.	50%	42%	44.5%
- Non.	50%	58%	45.5%

En relation avec la question précédente, ces réponses appellent un commentaire permettant de relever un paradoxe. Tous les niveaux se partagent entre un besoin de commentaires supplémentaires ou un statu quo par rapport à la situation vécue. Cela semble indiquer que parmi les 100% d'étudiants C1 estimant que les corrections n'étaient pas surchargées, la moitié d'entre eux (question 4) aurait voulu un *feedback* plus complet, et qu'une partie des 70% de B1 estimant les corrections surchargées en auraient voulu encore plus.

L'élément satisfaisant, en l'occurrence, est que l'ensemble des étudiants estime n'en avoir pas trop eu. Si cela avait été le cas, on aurait pu se poser la question de la correspondance des niveaux aux échelles du CECRL: une profusion de correction pour un C1 indiquerait que ce n'est pas un C1.

f. *Les critères d'évaluations des travaux écrits (grille) étaient-ils assez explicites?*

	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>
- Oui.	90%	83.5%	45.5%
- Non.	10%	16.5%	44.5%

g. *Les critères d'évaluations des travaux oraux (grille) étaient-ils assez explicites?*

	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>
- Oui.	80%	75%	61%
- Non.	20%	25%	39%

Comme pour les réponses aux questions 2 et 3, les réponses 6 et 7 méritent un traitement conjoint. On retrouve la préférence pour le feedback oral chez les étudiants niveau C1, alors que la tendance s'inverse légèrement pour les étudiants B1 et B2. La position des étudiants C1 est relativement étonnante puisque le CECRL, nous l'avons vu, ne donne pas de grille très précise concernant les éléments phonologiques et prosodiques. Peut-être que les C1 ont aussi pris en compte l'évaluation au sens large, c'est-à-dire les critères de correction du professeur sur les éléments de la chaîne parlée.

h. *À l'issue des corrections, vous sentez-vous capable de refaire vos productions en vraiment mieux?*

	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>
- Oui.	85%	71%	72%
- Non.	15%	29%	28%

La réponse quasi unanime et également répartie à cette question pourrait suffire à légitimer notre dispositif en tant qu'instrument préparatoire à un réinvestissement langagier à travers le développement de compétences langagières spécifiques. Pourtant, un petit tiers des B2-C1, et 15% des B1 n'envisagent pas les choses sous cet angle. On peut considérer le manque d'assurance de certains B1 comme élément de réponse. Mais en ce qui concerne les utilisateurs indépendants et expérimentés, cela pose un certain nombre de questions, notamment sur la nature adaptative de nos briques pédagogiques et sur la valeur du *feedback* proposé. Ces éléments montrent en outre un paradoxe avec l'ensemble des réponses aux questions 2 et 3. Il existe donc sans doute, pour certains, un vide transitionnel entre la reconnaissance de l'utilité du *feedback* (questions 2 et 3) et les conséquences opérationnelles attendues à partir de ces retours.

i. *Pensez-vous que l'ouverture d'un forum en anglais aurait apporté quelque chose à votre parcours dans le cadre de l'expérimentation Open Lads?*

	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>
- Oui.	59.5%	58.5%	44.5%
- Non.	40.5%	41.5%	45.5%

Nous avons envisagé, dans notre suivi, la possibilité d'utiliser un forum (expérience d'ailleurs engagée à la fin de notre recherche, sans grand succès)

afin de ne pas seulement circonscrire ce suivi à l'unique exploitation des navettes évaluatives. Les avis sont ici partagés et en légère contradiction avec la réalité de l'expérimentation menée, il est vrai l'année suivante avec d'autres étudiants, dans le cadre de notre dispositif remanié. Aux vues de la proportion entre présentiel et mode à distance (cf. II.4), nous pensons que l'utilisation du forum de discussion augmenterait en fonction de l'importance du nombre d'heures dévolues au travail à distance.

j. *Selon vous, l'évaluation aurait dû être accompagnée d'un barème comme pour un examen.*

	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>
- Oui.	20%	29%	44.5%
- Non.	80%	71%	45%

Il y a ici une différence claire entre les B1-B2 et les C1 au niveau de la perception de la pression institutionnelle. Les B1-B2 semblent, dans leur immense majorité, considérer le dispositif et le suivi comme des outils de formation et rejeter les barèmes d'évaluation dans le champ institutionnel et administratif de l'exigence d'un contrôle continu. Les C1 sont d'ailleurs partagés également sur ce point. On peut sans doute expliquer ce plus grand pourcentage par le fait que, à la question 1, 72.5% d'entre eux n'envisagent les descripteurs du CECRL que comme une balise de progression.

*En ce qui concerne la place de l'enseignant(e) dans ce dispositif, vous l'avez plutôt trouvé(e) (barrer les mentions inutiles):*

a. Proche des étudiants, à l'écoute	<b>B1</b> 90%	<b>B2</b> 91.5%	<b>C1</b> 83%
b. investi(e) dans votre parcours	<b>B1</b> 90%	<b>B2</b> 91.5%	<b>C1</b> 78%
c. assurant un bon suivi	<b>B1</b> 90%	<b>B2</b> 83%	<b>C1</b> 91.5%
d. surchargé(e) de travail	<b>B1</b> 50%	<b>B2</b> 29%	<b>C1</b> 44.5%
e. distant(e)	<b>B1</b> 0%	<b>B2</b> 4%	<b>C1</b> 5.5%
f. peu investi(e)	<b>B1</b> 0%	<b>B2</b> 0%	<b>C1</b> 0%
g. tantôt proche et tantôt distant(e)	<b>B1</b> 50%	<b>B2</b> 29%	<b>C1</b> 22%
h. n'assurant pas un bon suivi	<b>B1</b> 0%	<b>B2</b> 0%	<b>C1</b> 0%
i. ayant peu de travail	<b>B1</b> 0%	<b>B2</b> 0%	<b>C1</b> 0%
j. s'investissant assez peu pour vous	<b>B1</b> 0%	<b>B2</b> 0%	<b>C1</b> 0%

La dernière question porte sur la perception de la relation apprenant-tuteur, et montre d'étonnants points de convergence au sein de la répartition par niveaux de compétence. Un bon point est délivré au niveau de la proximité (a) et de l'écoute (présence sociale) de même que dans la perception du suivi et de l'investissement de l'enseignant-tuteur dans le parcours (b et c). Ces éléments sont corroborés par les réponses aux questions miroir (e, f, g, h, i et j) qui donnent un pourcentage très faible sur la distance de l'enseignant et son manque d'investissement. Les réponses à la question g sont intéressantes car elles

montrent une conscience de la distance interpersonnelle à la fois dans la FOAD mais aussi en présentiel. La moitié des étudiants B1 est concernée par cette impression, ce qui semble rendre compte d'un point de vue fréquentiel de la nature parfois distendue des relations, et d'un point de vue qualitatif de la qualité de la présence sociale du tuteur.

Un autre aspect intéressant est celui-ci: les enseignants n'apparaissent pas surchargés de travail, ce qui atteste que l'envers du décor, c'est-à-dire le nombre conséquent d'heures passées à gérer le *feedback* individualisé, sans compter les préparations spécifiques des cours en présentiel, n'est que peu perçu par les étudiants. L'investissement pédagogique permettant d'assurer un suivi individualisé de l'apprenant dans un dispositif hybride est pourtant relativement important et terriblement chronophage. Les étudiants semblent avoir intégré que cela n'a, en soi, rien d'exceptionnel d'un point de vue pédagogique. Mais du point de vue des moyens, cela implique une mise en œuvre sans commune mesure avec ceux dévolus à un simple enseignement en classe. L'université française devrait peut-être commencer à en tenir compte.

## **Conclusion**

Les éléments recueillis après dépouillement des réponses des étudiants semblent indiquer que nous sommes sur la bonne voie. Ce "plaidoyer pour un *feedback* rationnel d'accompagnement conatif et évaluatif" tend à vouloir montrer, à travers la relation que nous établissons entre orientations théoriques et mise en œuvre pratique, que l'on peut obtenir des résultats satisfaisants en termes d'effets escomptés (motivation de l'apprenant) et de représentations (cf. résultats du questionnaire).

Nous restons conscient de la perfectibilité de cette approche, notamment au regard de la fiabilité de nos adaptations du CECRL et dans une gestion de l'hétérogénéité des publics qui pourrait être plus exhaustive, et nous n'avons d'ailleurs pas vocation à élaborer un "modèle" de suivi de l'apprenant en formation à distance. Notre contexte institutionnel a néanmoins eu une utilité certaine dans la mesure où la dimension "abandon" ou "décrochage" en cours de formation n'a jamais été de mise, les étudiants de Master étant suffisamment mûrs et motivés pour acquérir tous leurs crédits ECTS nécessaires à l'obtention de leur diplôme. Simplement, nous espérons que le partage de cette expérience menée à l'Espace Omega de l'Université Bordeaux 1 pourra inspirer d'autres développements fructueux.



## Annexe 1

### a. Principes de correction utilisant le module correctif de Word.

Actually, I think private companies should not be a part of the University system. First, it contributes in making **disparities** between students, on one hand we can find rich students who can afford such expensive studies and on the other hand, [there is students from the working] class who cannot afford it.

What's more, in my opinion, the standards of private education are worse than the public **education**. The fact that, private universities are run like **businesses**, therefore they have to keep **surlignage pour la prononciation** by doing their best to keep rich students into their institution. For example, bringing down the general difficulty for having a better success rate per year makes student's parents luring, to get their wallet out for their child. **Moreover, most of the time**, students who come from private high school have a better chance of **texte remplacé en rouge** going into a reputable firm instead of other students who has more deserved to get a good job.

To my mind, ~~the fact that these firms offer young~~ students a vocational training does not help them because these **texte barré (superflu)** firms make these students what they need. As a result if these students were fired, they will not have the general training needed for X company.

and Indians; they just have an idea of what is it! Instead of X **pour omission** people, who have their own computer since their childhood, young Indian can only access to computers by shared time when it is possible.

Correction nécessitant une mise au point grammaticale en français. Explications claires et détaillées.

Mises au point sur le style, les erreurs de dictionnaire et les emplois abusifs non admis dans la langue.

- ➔ Commentaire global sur la longueur, le niveau de langue, l'approche méthodologique et la structure.
- ➔ Conseils pour la seconde version. Encouragements.

### b. Copie d'écran d'un exemple de texte corrigé.

*Before beginning* To start with I would like to ~~precise- delineate~~ the subject; because I think that this question is ~~nearly to be quite stupid, asked like this if asked like this, verges on stupidity~~. I'm sure a good answer must be based on ~~take into account the~~ public's age even if it's neither mentioned in the video (~~— but TV news reports are not known for showing comprehensive reports —~~) nor in this question. I'm convinced that people agree that machines are not the best way for ~~handwriting to be learnt by~~ to teach **handwriting** to pupils, that's why this statement is a *rotten* (too rude. Use a dictionary and find a more suitable word for a written text) summary (done by a person with a quite poor argument, this explains that?). ~~produced by ... with quite a poor argument.~~

*Now, I'm going to explain* Here is my point of view: machines can greatly improve the teaching content (so they must be used by schools or countries ~~who~~ which can offer ~~them~~ such an expensive material). Their purpose is not (for the moment) to replace teachers, so the "human interaction" is not affected; it's only a new item that can be used to access a more complete knowledge. No one ~~thinkS~~ that books affect the "human interaction", and a computer can be seen — (and used) — just like a "super" book : containing millions of pages, dealing with all imaginable subjects, moreover it can be *daily* updated **daily** and people can interact with it. In the report, machines are seen like this and not as a ~~teacher~~ **substitute** **substitute for teachers**, so the human interaction would ~~stay~~ remain the same as now: with our school bag full of heavy, incomplete and always out-of-date books.

As a conclusion, I would like to add that for students, even more for scientific ~~students~~; it's a very important thing to have an easy access to all ~~this~~ **these** resources and for the teachers to use them to demonstrate. For them, it's the most useful item to illustrate their lessons; indeed, it's easier to show the Linux code on a screen than to write it (that could take long...) on a blackboard, for example.

In a nutshell, **let me point out** that machines are extremely useful and have an enormous potential; sorry for bad ~~philosopherS~~ and sociologists, who are ~~always~~ trying to find theories that would completely change the world, but the

Commentaire [E01] : News est invariable en anglais et donc toujours au singulier : ex. *what is the news today?*, *the news was terrible*. Dans votre texte pour exprimer un jugement d'ordre général, il vaut donc 'tricher' en associant **reports** à **news** pour produire un nom composé qui puisse prendre la forme pluriel.

Commentaire [E02] : C'est une habitude bien française que de penser son texte de phrases entre parenthèses. L'anglais ne le fait pas, ou beaucoup moins. N'en abusez donc pas. À la place, l'anglais utilise des virgules ou le trait long... comme ceci — ou cela

Commentaire [E03] : Fb : 'them' ne réfère à aucun nom pluriel cité juste avant. Il vaut mieux soit changer de verbe... *which can offer such expensive materials*, soit ne pas donner de complément au vb *offer* : *which can offer such expensive materials*

Commentaire [E04] : voir E02. Dans ce cas où placer 'for the moment' ? Début de phrase ou après teachers?

Commentaire [E05] : Syntaxe. Le début de phrase 'it's a very important thing' est trop long pour garder le balancement. Il vaut mieux écrire 'and teachers can use them for demonstrations...' ou 'as for teachers, they can use them...'

Commentaire [E06] : conjugation erronée. Il ne faut pas de virgule en.

## Annexe 2

Évaluation d'après les descripteurs du cadre: items à cocher ou non (colonne de droite) par l'enseignant selon les compétences développées.

<b>Level B2 - Writing</b>	
Can write a clear and detailed text (composition, report or text of a presentation) on various topics related to one's field of interest.	<input type="checkbox"/>
Can write summaries of articles on topics of specific interest.	<input type="checkbox"/>
Can summarise information from different sources and media.	<input type="checkbox"/>
Can discuss or debate a topic in a composition, giving reasons for or against a specific point of view and explaining the advantages and disadvantages of different alternatives.	<input type="checkbox"/>
Can systematically discuss a topic, emphasising decisive points and including supporting details.	<input type="checkbox"/>
Can express a viewpoint and can briefly list positive and negative points.	<input type="checkbox"/>
Can write a fairly long and easily comprehensible text.	<input type="checkbox"/>
Can make a statement in favour of or against a point of view.	<input type="checkbox"/>
Has a relatively large vocabulary.	<input type="checkbox"/>

***If you have over 80% of the points ticked, you have probably reached Level B2.***

*Note:* Possibilité de deux tableaux consécutifs pour rendre compte d'un niveau intermédiaire (B2+, C1+): les d'items du premier tableau sont tous cochés, et ceux du second, seulement partiellement.

### Annexe 3

Évaluation de la performance oralisée: Grille d'évaluation selon le CECRL.



#### Oral expression: competences in phonology and phonetics.

		Level	A1 A2	B1	B2	C1	C2
A	Aptitude for delivering expressive phrases (fluency).		1	2	3	4	5
B	Word stress (authenticity, intelligibility).		1	2	3	4	5
C	Rhythm (speech delivery).		1	2	3	4	5
D	Intonation (fall-rise).		1	2	3	4	5

La grille est suivie d'un fichier son d'accompagnement: commentaire suivi de la performance orale, correction des éléments phonétiques et prosodiques, exemples de prononciation, exemples d'oralisation sur un paragraphe.

## Annexe 4

### ① COMMUNICATION

parle à partir de (1) rien (0,5) notes (0) texte rédigé  
autonomie (1) consulte ses notes (0,5) récite par cœur (0) lit son texte  
regarde (1) le public (0) sa feuille (0) l'enseignant (0) l'horizon ou ailleurs  
débit (1) naturel (0,5) un peu rapide / lent (0) beaucoup trop rapide / lent  
ton (1) convaincant (0,5) neutre (0) monocorde  
volume voix (1) clair (0,5) un peu trop bas (0) inaudible  
attitude (1) naturelle (0,5) rigide (0) surexcitée

adaptation à l'auditoire (1) excellente (0,5) correcte (0) faible ou inexistante

utilisation de supports : lesquels .....

qualité du support : (2) complémentaire de l'exposé  
(1) cohérent mais trop important par rapport à l'exposé  
(0) surchargé / confus  
(0) est le double de l'exposé

La partie "communication" englobe la performance orale (savoir être) et au niveau du support, un savoir-faire didactique (transposition, adaptation, intégration).

### ② ORGANISATION

introduction : (2) claire (1) peu claire (0) inexistante  
plan : (2) clair (1) confus (0) inexistant  
conclusion : (2) ouverte (1) expédiée (0) inexistante  
transitions, enchaînements : (2) variés et judicieux  
(1) banals  
(0) inexistants

La partie "organisation" porte sur le savoir-faire performatif et vise à évaluer le lien entre méthodologie et performance.

### ③ COMPREHENSION DE L'ARTICLE, DU SUPPORT DE DEPART / DE LA PROBLEMATIQUE DU SUJET.

(3) excellente (2) bonne (1) correcte (0) faible

La troisième partie de la grille d'évaluation concerne le recul épistémique.

### ④ LANGUE

phonétique : (3) excellente (2) bonne (1) correcte (0) faible  
accentuation : (3) excellente (2) bonne (1) correcte (0) faible  
intonation : (3) excellente (2) bonne (1) correcte (0) faible  
correction grammaticale : (3) excellente (2) bonne (1) correcte (0) faible  
richesse lexicale : (3) excellente (2) bonne (1) correcte (0) faible

Pour la langue, on se réfère à la page 96 du CECRL et on évalue à la fois la gestion articulatoire du message et les savoirs et savoir-faire communicatifs.

⑤ **QUESTIONS / REPONSES**

compréhension des questions : (2) excellente (1) correcte (0) faible  
réponses : (2) claires et pertinentes (1) brèves mais correctes (0) confuses  
(0) superficielles (0) répète ce qui a été dit

La partie 5 vise la dimension interactionnelle.

⑥ **IMPRESSIONS GENERALES / REMARQUES / NOTES**

NOTE ..... / 40 → NOTE ..... / 20 Echelle niveau CECRL : .....

Et la dernière partie sert à opérer un bilan à la fois qualitatif et chiffré de la performance. Il semble important de préciser que la partie droite de la fiche sert à la prise de note de l'enseignant pendant l'exposé.

## **Bibliographie**

ANDERSEN, JANIS. 1979. Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. *Communication Yearbook* 3. 543-559.

AUMONT, BERNADETTE & PIERRE-MARIE MESNIER. 1992. *L'acte d'apprendre*. Presses Universitaires de France.

BAKHTINE, MIKHAIL. 1977. *Le marxisme et la philosophie du langage*. Minuit.

BANDURA, ALBERT. 1986. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall.

BANGS, PAUL. 2002. Why is feedback dying of starvation? Let's try to revive it. *Eurocall 2002*. Finlande: Jyväskylä.

BENBUNAN-FICH, RAQUEL & STARR ROXANNE HILTZ. 1999. Impact of asynchronous learning networks on individual and group problem solving: a field experiment. *Group Decision and Negotiation* 8. 409-426.

BERNARD, MICHEL. 1999. *Penser la mise à distance en formation*. L'Harmattan.

BRUNER, JÉRÔME. 1982. The nature of adult-infant transaction. VON CRANACH MARIO & HARRE ROM. *The analysis of Action*. Cambridge University Press.

COLLINS, MAURI & ZANE BERGE. 1996. Facilitating interaction in computer-mediated online courses. <http://www.emoderators.com/moderators/flcc.html>.

CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Didier.

DEBRAY, RÉGIS. 2000. *Introduction à la médiologie*. Presses Universitaires de France.

DUCROT, OSWALD. 1980. *Les échelles argumentatives*. Minuit.

ELLIS, KATHLEEN. 2000. Perceived teacher confirmation: the development and validation of an instrument and two studies of the relationship to cognitive and effective learning". *Human Communication Research*, 26 : 2. 264-291.

FELIX, USCHI. 2002. Teaching language online. Deconstructing myths. *Eurocall 2002*. Finlande: Jyväskylä.

GAONAC'H, DANIEL. 1991. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Didier.

GASS, SUSAN. 1997. *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Lawrence Erlbaum Associates.

HALL, EDWARD. 1971. *La Dimension Cachée*. Le Seuil.

JEANNERET, THÉRÈSE. 1999. *La coénonciation en français. Approches discursive, conversationnelle et syntaxique*. Peter Lang, coll. Sciences pour la communication.

LONG, MICHAEL. 1996. The role of linguistic environment in second language acquisition. RITCHIE, WILLIAM & TEJ BHATIA (dir.) *Handbook of Second Language Acquisition*. Academic press. 413-468.

MOORE, MICHAEL. 1993. Theory of transactional distance. KEEGAN, DESMOND (dir.) *Theoretical principles of distance education*. Routledge. 22-38.

NAGATA, NORIKO. 1997. An experimental comparison of deductive and inductive feedback generated by a simple parser. *System*, 25 : 4. 515-534.

PAQUELIN, DIDIER. 2000. Quelques règles ergonomiques pour l'analyse et la conception d'applications multimédias interactives. <http://robin.blondet.free.fr/ipm/reglesconception.html>.

PAQUELIN, DIDIER. 2005. Planification versus potentialisation. De la structuration des contenus à la structuration de la contenance. Colloque SIF. <http://sif2005.mshparisnord.org/pdf/Pauelin.pdf>

PETIT, MICHEL. 2007. Les descripteurs du Cadre: quelle conception de la langue de spécialité? HARAMBOURE, FRANÇOISE, MICHEL PETIT & CHRISTOPHE CHAMBOST (dir.). *Enseigner les langues vivantes: enjeux contemporains*. Bordeaux, IUFM d'Aquitaine / Université Bordeaux 2. 14-29.

PROULX, SERGE. 2002. Trajectoires d'usages des technologies de communication: les formes d'appropriation d'une culture numérique comme

enjeu d'une société du savoir. *Annales des télécommunications* 57 : 3-4. 180-189.

PUREN, CHRISTIAN. 2006. Le Cadre Européen Commun de Référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures: un chantier à reprendre. *Synergies Europe* 1. 74-80.

RUSSO, TRACY & SCOTT CAMPBELL. 2004. Perceptions of mediated presence in an asynchronous online course: interplay of communication behaviors and medium. *Distance Education* 25 : 2. 215-232.

SHIN, NAMIN. 2003. Transactional presence as a critical predictor of success in distance learning. *Distance Education* 24 : 1. 69-86.

SCHMIDT, RICHARD. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11 : 2. 129-158.

SHORT, JOHN, EDERYN WILLIAMS & BRUCE CHRISTIE. 1976. *The Social Psychology of Telecommunications*. Wiley.

WALTHER, JOSEPH. 1992. Interpersonal effects in computer-mediated interaction: a relational perspective. *Communication Research* 19. 52-90.

WEASENFORTH, DONALD, SIGRUN BIESENBACH-LUCAS & CHRISTINE MELONI. 2002. Realizing constructivist objectives through collaborative technologies: threaded discussions. *Language Learning and Technology* 6 : 3. 58-86.

WENDT, MICHAEL. 2000. Stratégies de l'apprenant et stratégies d'apprentissage: recherche au service des chercheurs. HOLTZER, GISELE & MICHAEL WENDT (dir.), *Stratégie de l'apprenant: une notion en mouvement*. Université de Franche-Comté. 111-126

YANG, YU-FENG. 2005. Situated learning as a framework for CALL research. EGBERT, JOY & GINA MIKEL PETRIE (dir.) *CALL Research Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates. 155-168.