



HAL
open science

Étude systémique d'un projet asymétrique d'échanges en ligne - le cas d'apprenants de FLE hellénophones

Dora Loizidou

► **To cite this version:**

Dora Loizidou. Étude systémique d'un projet asymétrique d'échanges en ligne - le cas d'apprenants de FLE hellénophones. Linguistique. Université Grenoble Alpes, 2017. Français. NNT : 2017GREAL017 . tel-01803843

HAL Id: tel-01803843

<https://theses.hal.science/tel-01803843>

Submitted on 31 May 2018

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.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE LA COMMUNAUTÉ UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

Spécialité : **Sciences du langage – Didactique du Français
Langue Étrangère**

Arrêté ministériel : 25 mai 2016

Présentée par

Dora LOIZIDOU

Thèse dirigée par **François MANGENOT**, Professeur, Université
Grenoble Alpes

préparée au sein du **Laboratoire de Linguistique et Didactique
des Langues Étrangères et Maternelles**
dans l'**École Doctorale Langues Littératures et Sciences
Humaines**

Étude systémique d'un projet asymétrique d'échanges en ligne

le cas d'apprenants de FLE hellénophones

Volume 1

Thèse soutenue publiquement le **15 novembre 2017**,
devant le jury composé de :

Madame Christelle COMBE

Maitre de conférences, Université Aix-Marseille, Membre

Monsieur Peter GRIGGS

Professeur, Université Lumière Lyon 2, Rapporteur

Monsieur François MANGENOT

Professeur, Université Grenoble Alpes, Directeur de thèse

Madame Martine MARQUILLÓ LARRUY

Professeur, Université Lumière Lyon 2, Rapporteur

Madame Eike NISSEN

Professeur, Université Grenoble Alpes, Président



à Éva, Olga et Andrea

Résumé

Cette recherche a pour objet un dispositif de télécollaboration asymétrique qui met en relation des apprentis tuteurs de FLE avec des apprenants distants. Notre objectif est d'examiner le parcours de l'apprenant à travers ses activités et ses échanges avec les tuteurs. La communication entre les deux groupes est exclusivement médiatisée par ordinateur à travers une plateforme d'apprentissage en mode asynchrone (forums) et quasi-synchrone (clavardage). La recherche est focalisée sur les apprenants et elle cherche à voir si leurs échanges en ligne avec les tuteurs se révèlent potentiellement acquisitionnels au plan de l'interaction verbale et de la réflexion sur la langue.

La recherche s'inscrit dans le domaine des sciences du langage et plus particulièrement de la didactique des langues, dans la lignée des recherches en apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO, CALL en anglais). Ayant comme objectif de mieux comprendre le vécu et l'activité des apprenants, de manière holistique, nous faisons appel à d'autres champs d'études, à savoir les sciences de l'éducation, les sciences de l'information et de la communication, les technologies éducatives et la psychologie des apprentissages. Ainsi, notre cadre conceptuel est transdisciplinaire.

Nos analyses reposent sur deux axes. Le premier a pour but d'examiner la dimension communicationnelle des échanges en ligne à travers les tâches proposées aux apprenants par les tuteurs. Le second vise à étudier les pratiques « méta » des apprenants, issues du feedback correctif que les tuteurs donnent aux apprenants dans le cadre de leurs tâches. Nous avons recueilli plusieurs types de données et pour répondre à nos questions de recherche, nous recourons à leur triangulation. Nous avons adopté une démarche descriptive et notre analyse est qualitative et empirico-inductive. Nous avons aussi fait appel à l'approche systémique qui nous permet d'étudier l'ensemble des éléments de notre système, interreliés de telle manière que tout changement d'un paramètre a un effet sur les autres.

Cette étude a deux visées : herméneutique et praxéologique. D'une part, nous cherchons à étudier et à comprendre l'activité d'apprentissage à travers les technologies tout en prenant en compte les relations qui existent entre le contexte et le sens que l'apprenant accorde à l'apprentissage dans ce même contexte. D'autre part, la recherche propose quelques pistes pédagogiques, interactionnelles et ingénieriques fondées sur les échanges observés ; l'objectif est d'améliorer les pratiques d'apprentissage à partir de la télécollaboration asymétrique étudiée grâce à la modélisation de certains paramètres.

Mots-clés : activités de l'apprenant ; communication médiatisée par ordinateur (CMO) ; didactique du FLE ; échanges en ligne ; feedback correctif ; télécollaboration

Abstract

Systemic study of an online asymmetric telecollaboration exchanges project – the case of Greek speakers and learners of French as a foreign language

This research looks into an asymmetric telecollaborative exchange, where tutor trainees of French as a foreign language communicate with distance learners. Our work examines students' paths through their learning activities and exchanges with the tutors. Communication between the two groups is exclusively mediated by computer, via a learning platform in asynchronous and quasi-synchronous mode (forums and chats respectively). The research focuses on learners and aims at studying whether online exchanges with tutors prove to be potentially acquisitional in terms of verbal interaction and reflection on language.

The research focuses on language sciences and in particular on applied linguistics in line with research on computer assisted language learning (CALL). With a view to better understanding learners' experience and activity, in a holistic approach, we also refer to other fields of study, such as educational sciences, information and communication sciences, educational technologies and psychology of learning. Thus, our conceptual framework is transdisciplinary.

Our analysis consists of two phases. Firstly, we examine the communicative dimension of online exchanges through tasks designed for the learners by the tutors. Secondly, we study learners' "meta" practices, coming from the tutors' corrective feedback on their tasks. We collected several types of data and, in order to answer to our research questions, we used data triangulation. We used a descriptive approach and our analysis is qualitative and empirico-inductive. We also used a systemic approach, which allows us to examine all of the elements of our system. These elements are interrelated in such a way that any change of one parameter has an effect on the others.

This study has two goals: hermeneutics and praxeological. On the one hand, we intend to study and understand learning activity through technology, while taking into account the relationship between the context and the meaning that the learner gives to learning within this context. On the other hand, our research suggests some pedagogical leads based on the exchanges we studied; our aim is to improve learning practices from asymmetric telecollaboration observed by modelling certain parameters.

Keywords: computer mediated communication (CMC); corrective feedback; French applied linguistics; learners' activities; online exchanges; telecollaboration

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Συστημική μελέτη ασυμμετρικού προγράμματος ανταλλαγών μέσω Διαδικτύου – Μελέτη περίπτωσης ελληνόφωνων μαθητών γαλλικής ως ξένης γλώσσας

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας είναι ένα ασυμμετρικό πρόγραμμα τηλεσυνεργασίας που φέρνει σε επικοινωνία μαθητευόμενους καθηγητές της γαλλικής ως ξένης γλώσσας με εξ αποστάσεως μαθητές. Έχει ως στόχο να μελετήσει την πορεία του μαθητή μέσα από τις δραστηριότητές του και τις ανταλλαγές του με τους μαθητευόμενους καθηγητές. Η επικοινωνία των δύο ομάδων πραγματοποιείται αποκλειστικά μέσω υπολογιστή. Συγκεκριμένα, μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας μάθησης, με ασύγχρονη και σύγχρονη επικοινωνία (φόρουμ και chats αντίστοιχα). Η έρευνα επικεντρώνεται στους μαθητές και εξετάζει αν οι διαδικτυακές ανταλλαγές με τους μαθητευόμενους καθηγητές παρουσιάζονται δυνητικές για την απόκτηση της γλώσσας σε επίπεδο λεκτικής αλληλεπίδρασης και προβληματισμού γύρω από τη γλώσσα.

Η μελέτη επικεντρώνεται στις επιστήμες της γλώσσας και ειδικότερα στη διδακτική των γλωσσών και την έρευνα γύρω από την εκμάθηση γλωσσών με τη βοήθεια του υπολογιστή (βλ. CALL στην αγγλική γλώσσα). Με στόχο να κατανοήσουμε καλύτερα την εμπειρία και τη δραστηριότητα του μαθητή, από ολικής άποψης, ανατρέχουμε επίσης και σε άλλα πεδία μελέτης, όπως οι επιστήμες της αγωγής, οι επιστήμες πληροφοριών και επικοινωνίας, οι εκπαιδευτικές τεχνολογίες και η εκπαιδευτική ψυχολογία. Έτσι, η προσέγγιση της έρευνας είναι διεπιστημονική.

Η ανάλυση αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο έχει ως στόχο να διερευνήσει την επικοινωνιακή διάσταση των διαδικτυακών ανταλλαγών μέσα από τα καθήκοντα που προτείνουν οι μαθητευόμενοι καθηγητές. Το δεύτερο εξετάζει τις πρακτικές «μετά» των μαθητών, οι οποίες πηγάζουν από την ανάδραση που οι μαθητευόμενοι καθηγητές στέλνουν στους μαθητές μέσα στο πλαίσιο των καθηκόντων τους. Έχουμε συλλέξει δεδομένα διαφόρων τύπων, τα οποία διασταυρώσαμε μεταξύ τους για να απαντήσουμε στα ερωτήματα εργασίας. Η μελέτη είναι περιγραφική και η ανάλυση είναι ποιοτική και εμπειροεπαγωγική. Ανατρέξαμε επίσης στη συστημική μέθοδο, η οποία μας επέτρεψε να μελετήσουμε το σύνολο των στοιχείων του συστήματός μας, τα οποία αλληλοσυνδέονται με τέτοιο τρόπο ούτως ώστε η μεταβολή μίας παραμέτρου να έχει συνέπεια στις άλλες.

Η εν λόγω μελέτη έχει δύο στόχους: ερμηνευτική και πρακτική. Αφενός, αναζητούμε να εξετάσουμε και να κατανοήσουμε τη μαθησιακή δραστηριότητα μέσω τεχνολογιών, λαμβάνοντας υπόψη τη σχέση μεταξύ του περικειμένου και του νοήματος που δίνει ο μαθητής σε αυτό το περικείμενο. Αφετέρου, βάσει των ανταλλαγών που παρατηρήσαμε, η έρευνα προτείνει ορισμένες τροποποιήσεις αναφορικά με την παιδαγωγική μέθοδο, την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων και το σχεδιασμό των καθηκόντων. Στόχος είναι η βελτίωση των πρακτικών εκμάθησης μέσω του ασυμμετρικού προγράμματος τηλεσυνεργασίας που μελετήσαμε με τη μοντελοποίηση ορισμένων παραμέτρων.

Λέξεις-κλειδιά: ανάδραση, ανταλλαγές μέσω Διαδικτύου, διαμεσολαβημένη επικοινωνία μέσω υπολογιστή, διδακτική της γαλλικής ως ξένης γλώσσας, δραστηριότητες μάθησης, τηλεσυνεργασία

Remerciements

*« Lorsque tu mettras le cap sur Ithaque,
fais de sorte que ton voyage soit long,
plein d'aventures et d'expériences. »*

Cavafy, 1911, *Ithaque*

Après un parcours scientifique, riche en expériences, la présente thèse s'achève suite à l'aide précieuse de plusieurs personnes, à qui je voudrais ici présenter toute ma reconnaissance et les remercier vivement.

Je souhaite d'abord exprimer toute ma gratitude à mon directeur de thèse François Mangenot qui m'a accompagnée, soutenue et aidée tout au long de ce travail. Son encadrement précieux, l'attention qu'il a portée à mon travail, l'exigence de son regard, ses encouragements et sa disponibilité ont été des éléments décisifs pour l'accomplissement de ce travail. Je le remercie profondément.

J'aimerais ensuite remercier des membres de notre laboratoire Lidilem, avec qui les échanges m'ont poussé à approfondir mes travaux. Un grand merci à Laure Chotel et à Carmenne Kalyaniwala pour les discussions fructueuses, leur soutien et notre complicité de doctorantes. Je remercie particulièrement Charlotte Dejean, dont les conseils et les critiques bienveillantes m'ont permis d'améliorer les points problématiques et à creuser les pistes les plus porteuses. Je remercie aussi chaleureusement Christian Degache, Catherine Muller et Thierry Soubrié pour leurs remarques, conseils et encouragements. Merci à Elke Nissen pour les séminaires TED. Je remercie aussi Isabelle Rousset pour tout le temps consacré sur des aspects techniques.

Merci aussi aux professeurs et aux chercheurs qui, dans le cadre de réunions scientifiques, m'ont transmis leur savoir et m'ont permis d'élargir mes lectures et ma réflexion épistémologique. Un immense merci à Olivier Delhaye pour ses remarques constructives, ses précieux conseils, son soutien pour des aspects techniques, sa bienveillance et ses encouragements. Je le remercie aussi d'avoir accepté de lire mon travail.

Je tiens aussi à remercier les membres du jury pour le temps consacré à mon travail.

Mes remerciements s'adressent également aux tutrices qui ont encadré le projet en question et à toutes mes étudiantes qui ont pris part et ont accepté de contribuer à mes recherches.

Enfin, un remerciement à ma famille, à tous mes amis et à mes collègues pour leur soutien. Je remercie particulièrement ma sœur et ma cousine Irene pour leur aide avec mes questions sur des aspects quantitatifs et mon frère pour sa contribution aux analyses des données. Un grand merci à Angela et à Katia. Merci à Jane pour le résumé en anglais et à Andriani pour celui en grec.

Grenoble, Nicosie 2012-2017

Sommaire

Introduction.....	15
Chapitre 1 : Théories de référence	21
1.1. Les théories d'apprentissage des langues	21
1.2. Le contexte dans l'apprentissage	23
1.3. Tâche et apprentissage d'une langue étrangère	27
1.4. Feedback correctif, métacognition	41
1.5. Synthèse	59
Chapitre 2 : Communication pédagogique médiatisée par ordinateur.....	61
2.1. Bref historique de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur.....	61
2.2. Effet des technologies sur la langue.....	62
2.3. La télécollaboration : revue de la question	75
2.4. Synthèse	92
Chapitre 3 : Contexte de la recherche	93
3.1. Télécollaboration asymétrique : le français en (première) ligne	93
3.2. Partenariat Nicosie-Grenoble 2012.....	97
3.3. Synthèse	121
Chapitre 4 : Cadre méthodologique	123
4.1. Positionnement épistémologique	123
4.2. Questions de recherche	130
4.3. Recueil des données et corpus constitué.....	131
4.4. Outils d'analyse	137
4.5. Garantie de la protection des données	142
4.6. Synthèse	143
Chapitre 5 : Activité en ligne – vue d'ensemble.....	145
5.1. Tâches proposées	145
5.2. Nature des travaux réalisés	151
5.3. Interprétation.....	166
5.4. Synthèse	167
Chapitre 6 : Dimension communicationnelle des échanges	169
6.1. Aperçu quantitatif	169
6.2. Description et analyse des tâches.....	173
6.3. Synthèse	241
Chapitre 7 : Pratiques « méta »	243
7.1. Pratiques correctives tutorales	243
7.2. Attitude à l'égard de la correction	258
7.3. Démarches d'(auto)correction	270
7.4. Synthèse	321
Chapitre 8 : Conclusions et perspectives	323
8.1. Synthèse des résultats	323
8.2. Perspectives pédagogiques, interactionnelles et ingénieriques.....	329
8.3. Dimension systémique du F1L	334
Bibliographie.....	339
Index des notions	367
Index des sigles et abréviations.....	371
Table des figures	373
Table des tableaux.....	375
Table des matières.....	377

Introduction

L'objet de recherche de la présente étude est un dispositif de télécollaboration asymétrique qui met en contact des étudiants de deux institutions universitaires à des fins de formation et d'apprentissage en FLE. Notre objectif général consiste à mieux comprendre le parcours de l'apprenant à travers ses activités d'apprentissage et à étudier les effets des échanges en ligne dans ce contexte. Nous nous reconnaissons dans la notion de « contextualisation didactique » telle que la définit Blanchet et dans laquelle le chercheur vise à « mobiliser des éléments et des phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ d'observation au titre de contexte, c'est-à-dire de paramètres efficaces [...], pour comprendre les éléments et les phénomènes sur lesquels on focalise l'observation » (2016, p.9).

Nous commencerons par expliquer les motivations du choix du sujet, qui est fortement lié à notre parcours professionnel, ensuite nous présenterons brièvement notre terrain et l'inscription épistémologique de ce projet de recherche, puis nous aborderons notre problématique et nos choix méthodologiques, enfin nous présenterons le plan de la thèse.

Ancrage

Nous commencerons en situant ce projet de recherche dans notre parcours professionnel. Suite à notre première formation à l'Université de Thessalonique en Grèce¹, nous avons été très tôt sensibilisée à l'apport des sciences du langage aux pratiques d'enseignement. Ainsi, depuis notre première expérience en 2002 en tant qu'enseignante de FLE, nous nous sommes intéressée aux apports et aux effets des outils technologiques tant du côté de l'enseignement, que de celui de l'apprentissage. En 2003-2004, nous avons mené une étude, dans le cadre de notre mémoire de Master 2, qui portait sur l'apport en termes d'autoapprentissage des sites Internet pour l'apprentissage du FLE, ouverts et gratuits. Parmi les limites importantes de ces sites, notre étude a mis en avant le manque d'interaction humaine, les utilisateurs ne pouvant « interagir » qu'avec la machine. Ce souci de faire interagir nos apprenants de FLE avec de « vrais » interlocuteurs francophones nous a beaucoup préoccupée dans nos différents environnements de travail avec un public adulte varié (Centre de Langues de l'université de Chypre, Centre Culturel

¹ Licence et Maîtrise en langue et littérature françaises et DEA en Sciences du Langage, spécialité en Didactique des Langues (l'équivalent de Master 2 en France).

Français de l'Ambassade de France à Chypre).

En 2010, en tant que chargée de cours à l'université de Chypre² à Nicosie, nous avons été confrontée à un nouveau public universitaire hétérogène d'étudiants qui avaient le français comme matière principale. Le défi à relever consistait à les aider tous à progresser. Partie de l'idée que pour progresser en langue étrangère, l'apprenant a besoin d'interagir et de pratiquer la langue avec des locuteurs natifs (ou plus experts que lui), nous avons affronté une difficulté pour sa mise en œuvre : vivant dans un pays où le contact avec des francophones était utopique, les étudiants avaient leurs enseignants comme seuls interlocuteurs. Le statut de l'enseignant dans une classe tend à placer celui-ci sur un axe vertical par rapport à ses étudiants, même si un certain degré de proximité peut exister. De cette façon, l'opportunité que nous avons eue de mettre nos étudiants en contact avec des jeunes Français nous a semblé idéale ; fin 2010, notre rencontre avec François Mangenot³ nous a permis d'initier des échanges en ligne dans le cadre d'un partenariat entre l'université Stendhal-Grenoble 3 et l'université de Chypre. Ces échanges ont eu lieu dans le cadre du projet de télécollaboration le *français en première ligne*⁴, qui fait l'objet de la présente étude. De notre point de vue, les étudiants auraient ainsi la possibilité de communiquer avec des personnes plus proches de leur âge, et avec qui ils pourraient avoir plus d'intérêts communs qu'avec leur enseignant.

Dès notre première expérience dans le projet en question, en 2011-2012, nous nous sommes demandée comment cette communication se mettrait en place, si elle serait profitable et motivante pour les étudiants. En 2012, nous avons réalisé une étude, dans le cadre d'un mémoire de Master 2 Recherche avec l'université de Grenoble, qui avait comme objet le dispositif de télécollaboration en question ; cette recherche sur les feedback correctifs a montré l'importance que les apprenants accordaient à ces derniers (Loizidou, 2012). En raison du statut des étudiants en France, qui se formaient à l'enseignement du FLE et étaient supposés endosser le rôle de tuteurs, ce projet plaçait nos apprenants de licence en position « basse » par rapport à leurs partenaires. Comme d'autres études sur le même projet l'ont déjà montré (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006b), nous avons aussi très vite remarqué l'alternance dans leur relation, tantôt une relation entre tuteurs et étu-

² Au sein du Département d'Études françaises et européennes.

³ Dans le cadre du colloque FLIT 2010, organisé par l'Université de Chypre, où il a été invité pour donner une conférence plénière.

⁴ Notons que les initiateurs de ce projet sont Chrisitne Develotte et François Mangenot (cf. chap. 3, section 1).

dians, tantôt entre pairs. Cette situation de communication asymétrique a tendu à susciter des échanges en ligne⁵ assez scolaires. C'est ce constat qui est à la genèse de notre problématique pour la présente recherche.

Notre thèse s'inscrit dans le domaine des sciences du langage et plus particulièrement dans celui de la didactique des langues, dans la lignée de recherches en apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO). Cependant, souhaitant mieux comprendre le vécu et l'activité des apprenants, de manière holistique, nous avons élargi notre cadre conceptuel en y intégrant des bases théoriques issues d'autres champs d'études, tels que les sciences de l'éducation, les sciences de l'information et de la communication, les technologies éducatives et la psychologie des apprentissages. De cette façon, notre positionnement épistémologique est transdisciplinaire, plutôt que pluri- ou interdisciplinaire. Il « est à la fois entre les disciplines, à travers les différentes disciplines et au-delà de toute discipline. Sa finalité est la compréhension du monde présent, dont un des impératifs est l'unité de la connaissance » (Nicolescu, 1996, p. xxviii).

Avant de présenter la problématique, nous souhaitons préciser que le projet de télécollaboration que nous étudions ici s'inscrit dans une recherche-action (cf. chap. 3, section 1.2.), mais notre étude n'est pas une recherche-action en soi puisque notre démarche d'investigation n'a pas eu comme objectif de transformer et/ou modifier les variables étudiées. Plusieurs recherches scientifiques ont été effectuées sur le dispositif que nous étudions ici et certaines ont même fait l'objet d'une thèse de doctorat (Codreanu, 2014; Drissi, 2011; Nicolaev, 2012; Salam, 2011; Vincent, 2012; Zourou, 2006). Toutes les recherches susmentionnées portent sur une étude mettant le focus sur les tuteurs et certaines présentent le manque des données de la part des apprenants comme une limite de leur recherche, estimant que ces données auraient pu enrichir leur réflexion (Salam, 2011). Prenant en considération les recherches déjà publiées dans le domaine de ce dispositif, nous avons décidé d'effectuer une recherche focalisée sur les apprenants. Par ailleurs, nous avons considéré que même si notre double statut peut être considéré comme une limite de la présente recherche –pour des raisons de risque d'interprétation subjective– nous estimons que la possibilité donnée au praticien-chercheur de recueillir des données de manière ethnographique dans le cadre d'une participation observante est plus un privi-

⁵ À notre sens, *échanges en ligne* comprend toute l'activité en ligne, à savoir les consignes des tâches, les interactions dans les forums et les clavardages, les productions, les feedback etc.

lège qu'une contrainte (cf. chap. 4, section 1.2.).

Problématique et démarche méthodologique

Le point de départ de notre problématique, comme nous l'avons évoqué ci-dessus, porte sur la relation asymétrique qui se crée entre tuteurs et apprenants. Cette préoccupation initiale se fonde sur deux constatations, à la fois contradictoires et complémentaires, de la dimension communicationnelle. D'un côté, des échanges entre étudiants peuvent être ressentis comme plus authentiques, plus proches de la vie réelle et donc plus susceptibles de contribuer au développement de la capacité à interagir. Le principe des projets de télécollaboration, qui est de faire communiquer des publics distants au niveau langagier et interculturel, constituerait ainsi un avantage. Mais de l'autre côté, dans une interaction didactique (Cicurel, 2011b; Sinclair & Coulthard, 1975), l'aide que l'enseignant apporte à l'apprenant permet à ce dernier d'entrer dans une *zone proximale de développement de l'interlangue* (Matthey, 2003). Dans ce type d'échanges, la réflexivité (le « méta ») constitue un élément important dans l'apprentissage d'une langue. Le fait que les tuteurs soient des profs en formation devrait sur ce plan constituer un atout par rapport à des situations de type *Tandem*. Toutefois, ce rapport, certes interactif, est aussi asymétrique et unidirectionnel (Mondada & Pekarek Doehler, 2000). Les tuteurs du projet en question oscillent entre les deux positionnements, comme prof et comme pair, sans que l'on puisse prévoir *a priori* quel rôle prédomine.

Dans ce contexte, considérant l'ensemble des échanges en ligne (consignes, interactions dans les forums et clavardages, productions des apprenants, feedback des tuteurs) ayant eu lieu durant un semestre de télécollaboration asymétrique, nous nous sommes posé la question suivante :

Dans quelle mesure l'ensemble des échanges en ligne se révèlent-ils potentiellement acquisitionnels pour les apprenants sur le double plan de l'interaction verbale (y compris dans sa dimension interculturelle) et de la réflexion sur la langue ?⁶

Notre objectif est de comprendre et d'expliquer la manière dont les apprenants du projet se sont appropriés les activités et l'occasion d'échanger avec les tuteurs. Privilégiant le point de vue de l'apprenant, nous cherchons à étudier cette activité d'apprentissage en

⁶ Suite à cette question générale, deux séries des questions ont été formulées. Elles seront présentées dans le chapitre portant sur le cadre méthodologique (cf. chap. 4, section 2).

considérant les relations qui existent entre le contexte d'apprentissage et le sens que l'apprenant accorde à l'apprentissage dans ce même contexte.

Notre recherche est descriptive et nous avons opté pour une analyse qualitative et empirico-inductive dont la démarche méthodologique repose sur une primauté des données ; autrement dit, notre cadre d'analyse, notamment nos questions de recherche, ont été reconstruits après une première analyse des données. Cette étude de cas étant axée sur l'apprenant, nous avons adopté une approche systémique, partant du principe que le contexte d'apprentissage est un système que nous souhaitons examiner pour le comprendre. Nous étudions ainsi l'ensemble des éléments de ce système qui sont interreliés de telle manière que tout changement d'un paramètre a un effet sur les autres (Mangenot, 2002).

Cette étude a deux visées : herméneutique et praxéologique. La visée herméneutique a pour objet d'analyser les échanges en ligne suscités par les tâches dans le but de mieux comprendre et d'interpréter l'activité des apprenants dans un environnement écologique, au sens d'un apprentissage situé. La visée praxéologique a comme objectif l'amélioration des pratiques d'apprentissage du dispositif en question, grâce à la modélisation de certaines variables.

Plan de la thèse

Pour présenter notre travail, nous avons choisi un plan assez classique, commençant par la construction d'un cadre théorique qui permettra d'ancrer les notions théoriques dans le contexte de notre étude. Ensuite, nous continuerons avec le cadre méthodologique sur lequel se fondent les analyses et enfin nous présenterons quelques propositions conclusives. La thèse se compose de huit chapitres.

Les deux premiers chapitres seront consacrés au cadre théorique nous permettant d'articuler les différentes références théoriques répondant à la définition de notre objet d'étude. Le premier chapitre abordera d'abord les théories d'apprentissage des langues, tout en présentant l'évolution de grands paradigmes, ensuite le rôle de la didactique contextualisée dans l'apprentissage, l'importance de la tâche dans un tel contexte, notamment en contexte numérique, et enfin la dimension réflexive de la langue, à savoir le feedback correctif et la métacognition. Le deuxième chapitre évoquera la question des échanges pédagogiques en ligne ; dans un premier temps il présentera le domaine de l'ALAO dans lequel ces échanges s'inscrivent, dans un deuxième temps il discutera l'effet de la techno-

logie sur la langue et dans un dernier temps il dressera une revue des pratiques et des recherches dans le domaine de la télécollaboration.

Le troisième chapitre présentera le contexte de notre étude, notamment le dispositif de télécollaboration étudié, et servira à bien définir notre terrain de recherche ; d'une part il contribuera à décrire le projet de télécollaboration en question et d'autre part il explicitera l'environnement dans lequel il se situe avec ses différents éléments et les acteurs impliqués.

Le quatrième chapitre explicitera notre démarche méthodologique, ainsi que notre positionnement épistémologique ; il se focalisera sur le type de recherche choisi et sur les choix méthodologiques opérés pour la constitution du corpus, tout en présentant la multitude de données récoltées et les outils d'analyse adoptés pour le décortiquer.

Les trois chapitres suivants seront consacrés à l'analyse de nos données. Le cinquième chapitre remplit un rôle de pré-analyse ; l'objectif est de donner une vue d'ensemble de l'activité des apprenants en ligne pour permettre d'éclairer les deux chapitres d'analyse qui suivent. Le sixième chapitre portera sur la dimension communicationnelle des échanges en ligne ; il examinera le décalage éventuel entre ce qui a été prescrit dans les tâches et le réalisé, ainsi que la structure des échanges entre les apprenants et les tuteurs. Le septième chapitre approfondira la question des pratiques « méta », issues du feedback correctif donné aux apprenants ; il étudiera d'abord les pratiques correctives auxquelles les apprenants ont été confrontés, ensuite il examinera les attitudes des apprenants à l'égard de la correction et enfin il mettra l'accent sur les démarches d'(auto)correction des apprenants.

Le huitième chapitre nous permettra d'abord de faire une synthèse conclusive des principaux résultats de notre recherche, ensuite nous avancerons quelques propositions praxéologiques en vue d'améliorer le dispositif asymétrique en question, et enfin, après avoir évoqué certaines limites de la présente recherche, nous proposerons des pistes pour de futures investigations.

Chapitre 1 : Théories de référence

Cette étude s'intéresse essentiellement aux échanges en ligne à finalité d'apprentissage d'une langue dans le contexte d'une télécollaboration asymétrique. Faire pratiquer une langue en ligne présuppose que l'on ait une vision de ce qu'est apprendre une langue. Ce premier chapitre du cadre théorique s'appuiera donc tout d'abord sur certaines théories traitant de l'apprentissage des langues. Nous adopterons dans ce travail les perspectives interactionniste, contextualisée et actionnelle. Pour appuyer nos analyses approfondies sur les pratiques correctives, nous traiterons également la question des feedback et des SPA (*séquences potentiellement acquisitionnelles*).

1.1. Les théories d'apprentissage des langues

La question de l'apprentissage des langues a longtemps préoccupé plusieurs courants des théories de l'apprentissage (à savoir acquisitionnistes, interactionnistes, didacticiens). Dans un ouvrage collectif de Legros et Crinon (2002), présentant plusieurs recherches effectuées sur les effets des *technologies de l'information et de la communication (TIC)* sur l'enseignement et l'apprentissage, un chapitre discute de manière critique l'influence des technologies sur les théories de l'apprentissage (Legros, Maître de Pembroke, & Talbi, 2002). Ces auteurs présentent leur analyse en s'appuyant sur les grands paradigmes de l'apprentissage : les théories béhavioristes, cognitives et constructivistes. Ces théories ont influencé la construction de notre cadre conceptuel et ainsi, dans cette section, nous expliciterons pourquoi et comment ces théories de l'apprentissage s'appuient et influent sur l'intégration du numérique dans l'apprentissage des langues.

Le premier paradigme du domaine de la psychologie béhavioriste est basé sur une série d'objectifs d'apprentissage que l'apprenant doit atteindre. Mettant en avant l'information à transmettre, « [l]es béhavioristes ne s'intéressent qu'aux résultats, et non aux processus cognitifs de traitement des informations ». De cette façon, le système cognitif de l'apprenant est négligé, suscitant ainsi :

une confusion grave entre la notion d'information et celle de connaissance qui n'a fait que se renforcer avec le développement des TIC. D'autres confusions encore plus graves, comme celles qui consistent à assimiler cohésion entre les informations proposées et cohérence entre les connaissances construites, contribuent à ignorer le travail de l'apprenant dans son activité de construction de la cohérence des représentations des connaissances. (Legros et al., 2002, p.

26)

Le béhaviorisme ne pouvant pas « contribuer efficacement au développement cognitif et métacognitif de l'élève » (ibid. 2002, p. 26) ces auteurs expliquent son inefficacité dans le domaine des technologies éducatives : « il apparaît en effet difficile de concevoir des scénarios pédagogiques incluant des environnements d'apprentissage sans connaître précisément le fonctionnement cognitif de l'apprenant dans les activités proposées et les effets de ces environnements sur ces activités » (ibid. 2002, p. 24). Toutefois, cette approche béhavioriste apparaît dans la conception des systèmes d'aide à l'apprentissage, comme Bruillard (1997) l'explique dans un ouvrage traitant des applications de l'informatique à l'éducation. Dans les modèles de type transmissif :

L'enseignement est vu comme un processus de commande au cours duquel une certaine quantité de savoir et de connaissances est acquise. L'enseignement traditionnel se caractérise par une insuffisance de rétroaction de l'élève au maître ce qui engendre un grave défaut dans le contrôle du processus d'enseignement. (ibid. 1997, p. 27)

Le paradigme cognitiviste est marqué par le rôle de la mémoire, l'organisation des connaissances en mémoire et le traitement des informations. Contrairement au béhaviorisme, pour les tenants de ce paradigme : « l'apprentissage est conçu comme un processus de construction des connaissances, et non pas comme un processus d'acquisition des connaissances [et] les activités d'enseignement sont des activités d'aide à la construction des connaissances et non pas des activités de transmission des connaissances » (Legros et al., 2002, p. 28).

L'avantage des systèmes informatiques inspirés par ce paradigme est qu'ils permettent des interactions entre l'apprenant et le contenu, éventuellement à travers les systèmes de guidage et de régulation qu'ils contiennent. Par ailleurs, ces systèmes informatiques répondent à trois objectifs, que nous estimons essentiels pour l'apprenant : « (i) s'adapter aux particularités et aux besoins des élèves, (ii) rendre possible l'apprentissage par l'action et (iii) permettre le transfert des connaissances » (op. cit. 2002, p. 28-29).

Comme nous l'avons signalé, les théories de l'apprentissage ont influencé la conception des outils informatiques. Legros *et al.* (2002) ont montré que ces environnements d'apprentissage, étaient favorables aux échanges et à la collaboration à distance entre apprenants et ont ouvert de nouvelles perspectives pour la recherche ; ainsi, constatons-nous

un changement de paradigme théorique orienté vers le constructivisme. Ce qui nous intéresse dans ce paradigme, c'est son volet appuyé sur le social, dont dérive l'approche socioculturelle de Vygotski – nous éloignant ainsi de la conception individualiste de Piaget⁷. Dans ce dernier paradigme, la notion de *contexte* joue un rôle fondamental : « [I]a construction de connaissances nouvelles ne peut se produire que dans les contextes de la vie réelle qui ont servi de base à la construction de nos connaissances antérieures » (op. cit. 2002, p. 30). Nous avons choisi de traiter la notion de contexte, élément essentiel pour notre recherche, dans la section suivante au fil de laquelle nous montrerons comment la théorie socioculturelle a influencé d'autres approches dans le domaine de la didactique des langues. Ce changement de paradigme a aussi influencé les méthodes d'enseignement et ainsi l'approche communicative a fait son apparition. Cette approche met l'accent sur la communication et est centré sur l'apprenant (contrairement aux précédents centrés sur l'enseignant). Cependant, cette approche est critiquée dans un ouvrage sur l'apprentissage d'une langue étrangère (Bange, Carol, & Griggs, 2005). Pour ces auteurs :

l'approche communicative n'a pas renouvelé les méthodes d'apprentissage : on a certes modifié la nature de l'objet d'apprentissage, mais l'apprentissage lui-même n'a pas changé. [...] L'apprentissage reste un préalable à la communication; on ne peut pas parler d'apprentissage dans la communication, mais seulement d'apprentissage en vue de la communication. On est là dans le schéma traditionnel : d'abord on apprend et, au bout du compte, quand le transfert a eu lieu, on communique. (Bange et al., 2005, p. 166)

L'approche communicative met l'accent sur la dimension sociale et pragmatique, marginalisant ainsi sa dimension cognitive (Bange et al., 2005; Griggs, 2007). Pour Griggs, ceci ne suffit pas dans l'apprentissage d'une langue étrangère, parce qu'« elle doit être aussi une approche cognitive qui se préoccupe de mécanismes psycholinguistiques de la compréhension, de la production et de l'apprentissage de ces processus » (2007, p. 159).

1.2. Le contexte dans l'apprentissage

Pour désigner ce que nous avons choisi d'appeler *contexte*, une variété de termes est utilisée dans la littérature : *situation*, *terrain*, *milieu*, *environnement* (Blanchet & Rispaïl, 2011; Castellotti, 2014; Porquier & Py, 2004). Il est à noter que ces notions ont eu parfois des significations contradictoires et que leur utilisation dépend de la période et/ou de la

⁷ Nous ne présenterons pas les différences entre ces deux dimensions, cependant nous expliquerons brièvement un élément concernant la médiation sociale (cf. chap. 1, section 4.1).

discipline (par exemple le terme *terrain* est plutôt employé par les sciences de l'éducation) (Blanchet, 2016; Castellotti, 2014).

Pour certains auteurs, la didactique des langues a été influencée par l'approche communicative des travaux des années 1970-80 de Hymes en sociolinguistique et de Vygotski en psychologie socioconstructiviste (Blanchet & Rispaïl, 2011; Castellotti, 2014; Porquier & Py, 2004). Pour la sociodidactique, Blanchet et Rispaïl expliquent que la *contextualisation didactique* a :

comme objectif et comme moyen d'enseignement-apprentissage « des usages effectifs dans des situations de communication (contextes « authentiques ») produites ou imitées en situations de classes (contextes pédagogiques) de façon réaliste (contexte social) ». Puisque les compétences linguistiques sont désormais définies comme des compétences à entrer en relation, à réaliser des actes de langages, à co-construire des significations, l'apprentissage de la prise en compte des contextes en devient un élément primordial ; et puisque la situation classe est un lieu essentiel d'appropriation durable (consciente, transférable) de ces compétences (y compris d'une façon spécifique en contexte homoglotte dit « de langue seconde »), les caractéristiques de ce contexte et leur prise en compte pour enseigner, pour apprendre, pour valider les apprentissages, pour y communiquer, deviennent primordiales. (2011, p. 68)

Toutefois, la notion de *contextualisation* est critiquée comme étant superficielle (Castellotti, 2014), mais Blanchet « réfute ces objections et montre en quoi, tout en étant réaliste sur ses limites, une démarche de contextualisation est constructive en didactique et en didactologie des langues dans une perspective plurielle » (2016, p. 8). Ce même auteur explique que :

Contextualiser, c'est 'mobiliser des éléments et des phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ d'observation au titre de contexte, c'est-à-dire de paramètres efficients mais qui ne sont pas au centre de la focale, pour comprendre les éléments et les phénomènes sur lesquels on focalise l'observation, phénomènes qu'on inscrit dans le continuum des pratiques sociales'. (Blanchet, 2016, p. 9)

Dans la théorie de l'apprentissage situé (en anglais : *situated learning*), aussi appelé *apprentissage contextualisé* et développée par Lave et Wenger (1991), il est proposé d'analyser le contexte dans lequel l'apprentissage se situe en même temps que la pratique sociale. Dans un ouvrage publié récemment (Canzittu & Demeuse, 2017), les auteurs donnent au concept de l'apprentissage situé une place importante dans les théories de l'apprentissage. Pour ces auteurs, « la communauté d'apprentissage formée par l'apprenant et les différents acteurs pédagogiques est ancrée dans un contexte social et

culturel qui permet le développement de compétences particulières » (ibid. 2017, p. 71). D'après Tardif (1998), les connaissances construites et les compétences développées dans un tel contexte sont signifiantes car l'apprentissage se fait en action, ce qui engage l'apprenant dans son apprentissage lui permettant de développer des stratégies cognitives et métacognitives⁸.

Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné, la théorie socioculturelle de Vygotski donne une grande place à la médiation sociale. Pour le didacticien des langues américain van Lier, les travaux de Vygotski et de Bakhtine constituent une base enrichissante qui, dans une approche écologique, met en commun les éléments de l'apprentissage des langues (van Lier, 2000). Notons brièvement que dans l'approche écologique, l'environnement est un élément fondamental (Scavetta, 1997 ; van Lier, 1999). Ainsi, selon van Lier :

the learner is immersed in an environment full of potential meanings. These meanings become available gradually as the learner acts and interacts within and with this environment. Learning is not a holus-bolus or piecemeal migration of meanings to the inside of the learner's head, but rather the development of increasingly effective ways of dealing with the world and its meanings. Therefore, to look for learning is to look at the active learner in her environment, not at the contents of her brain. (2000, p. 246)

Dans le champ de la didactique des langues, la notion d'apprenant actif, donnée dans la définition de van Lier, renvoie à la perspective actionnelle qui « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Cappellini (2014), qui a étudié dans sa thèse les étayages dans un environnement télé-tandem à partir d'une perspective interactionniste et écologique, utilise le terme *environnement* comme synonyme du terme *situation*. Ainsi, définit-il l'approche écologique comme « une approche qui vise à rendre compte le plus exhaustivement possible des processus étudiés tels qu'ils se présentent dans leur environnement ou [...] dans leur situation » (ibid. 2014, p. 180). De cette manière, nous tiendrons le plus grand compte de la situation pédagogique et institutionnelle dans laquelle se trouvent les apprenants de notre dispositif, l'environnement d'apprentissage incluant selon nous le groupe de tuteurs français et leur propre contexte.

⁸ Nous traiterons la notion de *stratégies* dans ce chapitre (cf. *infra*).

À ce point, il est nécessaire d'aborder les composantes d'un système pédagogique. Partant du triangle pédagogique (Houssaye, 1988) où nous avons classiquement l'enseignant, l'apprenant et le savoir, Bracewell *et al.* (1998) ont ajouté une quatrième composante qui est le contexte. Ce qui est intéressant dans leur étude, c'est qu'en examinant les conditions qui favorisent l'intégration des TIC, ils concluent qu'il est nécessaire d'étudier tous les éléments du système pour éviter des résultats déroutants :

Research on one or the other of the four basic elements of each 'extreme' model of use [...] while neglecting the others, is bound to lead to partial and confusing results. The Review Team emphasizes that a focus on one element at the expense of the others tends to raise superficial questions and unproductive debates. The interdependence of the four fundamental elements that this review takes into account (and highly recommends for consideration in all further inquiry) should be progressively documented with respect to the impact of online technologies on teaching and learning in the classroom. (**Bracewell et al., 1998, n.p.**)

Par ailleurs, étudiant les composantes d'une situation pédagogique selon une perspective systémique⁹, Mangenot (2002) propose d'ajouter aux quatre éléments susmentionnés deux composantes supplémentaires : les ressources numériques et le dispositif. Pour cet auteur, « les outils informatiques ont une influence sur l'activité pédagogique » (2002, p. 173). Il explique que « rattacher l'accès aux ressources' à la composante 'apprenant' présente l'inconvénient de ne pas suffisamment considérer celui-ci en tant qu'individu socialement situé, avec ses objectifs, ses représentations, son degré de dépendance ou d'autonomie » (2002, p. 173-174).

Pour finir, nous avons vu que le contexte a une place importante dans l'apprentissage, tant au plan social que didactique. Cependant, il est essentiel de ne pas écarter d'autres constituants de l'apprentissage d'une langue étrangère, telles que les activités de l'apprenant. Comme Pendax le rappelle :

L'apprentissage relève de trois dimensions : d'une part, le cadre culturel, cognitif et affectif dans lequel l'apprenant déploie son activité, et qui détermine ses représentations de la langue étrangère et de l'apprentissage ; d'autre part, la situation institutionnelle où se réalise l'enseignement, et notamment ses implications sur le statut de la communication en classe ; finalement, les activités de classe elles-mêmes, qui définissent l'activité de l'apprenant et orientent le sens de son apprentissage. (**Pendax, 1998, p. 9**)

⁹ Cette approche est adoptée dans notre recherche (cf. chap. 4, section 1.1.).

Dans la section suivante, nous aborderons cette activité de l'apprenant dans la perspective de l'approche par tâches sur laquelle les tuteurs de notre projet de télécollaboration se sont basés pour concevoir leurs tâches.

1.3. Tâche et apprentissage d'une langue étrangère

La notion de *tâche*, qui a préoccupé depuis quelques décennies la didactique des langues, est née du besoin de donner un sens à l'utilisation de la langue de l'apprenant dans la classe ; elle a fait l'objet de nombreuses recherches et est devenue un élément central dans les recherches sur l'acquisition d'une langue seconde (Ellis, 2003; Nunan, 1989; Pica, 2005).

1.3.1. La tâche chez les anglo-saxons

Plusieurs didacticiens, surtout anglo-saxons, ont abordé la notion de tâche avec des définitions qui diffèrent. Nous discutons ci-après les éléments de ces définitions qui concernent notre objet d'étude.

Nunan dans son ouvrage sur les tâches aborde le sujet de la communication en classe de langue et a comme objectif la conception et le développement de « communicative language learning tasks » (1989, p. 1). Pour cet auteur, une tâche communicative contient les éléments suivants : objectifs (en anglais : *goals*), *input*, activités (en anglais : *activities*), rôle de l'enseignant et de l'apprenant et dispositif (en anglais : *settings*). Nous remarquons que plusieurs recherches postérieures à Nunan se basent sur les éléments susmentionnés. Pour notre objet d'étude, tous ces éléments sont importants et interreliés. À ce stade, nous mettons l'accent sur les objectifs d'une tâche d'apprentissage qui, pour Nunan, sont vagues et peuvent être liés à un grand éventail de résultats. Cet auteur cite quatre types d'objectifs qui sont d'ordre¹⁰ (ibid. 1989, p. 48-49)

- *communicatif* : établir et maintenir des relations interpersonnelles, échange d'informations, d'idées, d'opinions, et de ressentis,
- *socio-culturel* : comprendre la vie quotidienne de la société de la langue-cible,
- *apprendre à apprendre* : négocier et planifier son travail dans le temps prévu, ainsi qu'apprendre à fixer des objectifs réalistes à rechercher les moyens pour les atteindre,

¹⁰ Notre traduction.

- *sensibilisation linguistique et culturelle* : comprendre la nature de la langue et comment elle fonctionne.

Après une revue de la littérature autour des définitions de la tâche, Ellis identifie les principales caractéristiques qui la définissent :

A task is a workplan [...] involves a primary focus on meaning [...] involves real-world processes of use [...] can involve any of the four language skills [...] engages cognitive processes [...] and] has a clearly defined communicative outcome. (2003, p. 9-10)

Il y a un consensus sur le fait que la tâche est une activité focalisée sur le sens, basée sur les besoins communicatifs des apprenants et liée à la vie réelle (Levy & Stockwell, 2006; Müller-Hartmann & Schocker-Von Ditfurth, 2011). La tâche prend donc pour l'apprenant différentes dimensions qui sont d'ordre communicationnel, cognitif, linguistique, social et culturel. Apprendre une langue nécessite la participation active de l'apprenant, enrichie par les interactions avec d'autres apprenants et/ou l'enseignant (Müller-Hartmann & Schocker-Von Ditfurth, 2011, p. 14).

Ainsi, des recherches dans le domaine de l'apprentissage d'une langue seconde ont montré la nécessité d'introduire dans la classe de langues l'approche fondée sur les tâches (en anglais : *Task-based language teaching*) (Müller-Hartmann & Schocker-Von Ditfurth, 2011). Cependant, le domaine de l'acquisition des langues secondes (en anglais : *Second Language Acquisition*¹¹), tout en mettant l'accent sur le lien éventuel entre la tâche et l'acquisition, étudie comment la conception et la réalisation de la tâche influencent l'interaction. Pour bien comprendre le lien, indirect, entre la tâche et l'acquisition, il est nécessaire d'étudier d'une part le lien entre la tâche et l'usage de la langue et de l'autre l'usage de la langue et son acquisition. Plus précisément, il est nécessaire d'étudier comment la conception de la tâche influence la négociation, les stratégies de communication et le produit de communication (Ellis, 2003).

Ellis (2003), qui présente un état de l'art des recherches autour des tâches dans le domaine de l'acquisition de la langue seconde, met l'accent dans un chapitre sur les facteurs qui influencent l'interaction ; il énumère six caractéristiques des tâches.

Primo, il distingue les tâches de simple échange d'informations (en anglais : *information*

¹¹ La recherche en *Second Language Acquisition* désigne une partie de la didactique des langues américaine.

*gap tasks*¹²) de celles à travers lesquelles l'apprenant va au-delà de l'information donnée pour donner son opinion (en anglais : *opinion gap tasks*). La différence cruciale entre les deux est que pour compléter une tâche d'*information gap*, l'échange d'informations est requis, tandis que pour une tâche d'*opinion gap*, elle est facultative. D'ailleurs, il est à noter qu'une tâche peut être composée d'une partie d'*information gap*, suivi d'une seconde partie d'*opinion gap*. Ce type de tâche est considéré comme un puzzle et elle est appelée *jigsaw task*.

Secundo, dans une tâche d'*information gap*, Ellis (ibid. 2003) différencie la tâche *one-way* de celle de *two-way*. Pour le premier type, l'information est donnée par un participant, même si d'autres participants peuvent intervenir pour montrer qu'ils ont bien compris ou pas. Pour le second type, la participation de tous est nécessaire pour compléter la tâche.

Tertio, une autre caractéristique de la tâche concerne le type de son résultat : ouvert ou fermé. Plus précisément, à l'inverse des tâches fermées où il y a une seule bonne réponse, pour les tâches ouvertes, il n'y a pas de réponse prédéfinie. Pour Mangenot et Louveau le choix entre tâche ouverte et fermée est « un critère fondamental dès que l'on travaille avec des ordinateurs » (2006, p. 45). Ils expliquent que l'ordinateur n'est pas capable d'analyser des réponses si la réponse n'est pas clairement prédéfinie et, de cette façon, ils proposent soit « de fournir un corrigé, activable par l'apprenant une fois les tâches réalisées, ou bien de prévoir une évaluation par un enseignant ou tuteur » (ibid. 2006, p. 45). En outre, les tâches ouvertes sont divisées en deux sous-catégories : tâches *divergentes* et *convergentes* (Ellis, 2003). Ce qui les distingue est le fait que pour les tâches divergentes, le résultat des informations à échanger peut être différent et même opposé, tandis que pour les tâches convergentes, le résultat doit être dirigé vers un point commun.

Quarto, la thématique de la tâche est considérée comme un élément qui influe sur la négociation du sens par les apprenants et par conséquent sur la réussite de la tâche ; en fait, la thématique porte sur un niveau individuel et ainsi il est difficile de classifier des catégories générales qui permettent aux apprenants d'interagir. Plus précisément, un des facteurs à prendre en considération est le niveau de familiarité et l'importance que chaque

¹² Certains termes utilisés dans la littérature anglo-saxonne, qui sont assez répandus dans la didactique des langues, sont difficilement traduisibles en français et de cette façon nous avons choisi d'utiliser les termes anglais aussi bien pour éviter les mauvaises interprétations que pour faciliter la lecture de notre cadre conceptuel.

apprenant prête à la thématique traitée : moins l'apprenant est familiarisé avec la thématique, moins il négociera (Ellis, 2003).

Quinto, le *mode discursif*¹³ est aussi une dimension importante des tâches. Le mode discursif est utilisé « pour désigner des ensembles textuels homogènes et descriptibles à dominante descriptive, narrative, explicative, prescriptive [...] en particulier pour désigner le glissement du mode informatif des discours médiatiques vers d'autres modes »¹⁴. Il peut influencer non seulement le niveau de négociation des apprenants, mais aussi les stratégies de communication mises en œuvre (Ellis, 2003). Par ailleurs, le mode discursif peut aussi agir sur la forme linguistique que l'apprenant utilise pour réaliser la tâche.

Et sexto, la complexité cognitive (en anglais : *cognitive complexity*) est un terme qui recouvre différents facteurs qui peuvent influencer la difficulté de la tâche. En fait, il est considéré qu'une tâche qui demande plus de travail au niveau cognitif et des informations plus détaillées encouragera plus les apprenants à en négocier le sens pour sa réalisation (Ellis, 2003). D'après Müller-Hartmann et Schocker-Von Ditfurth (2011), les enseignants doivent évaluer le degré de complexité de la tâche dans le but d'aider les apprenants à développer des compétences communicationnelles, méthodologiques et interculturelles. Toutefois, ceci reste un défi pour les enseignants parce que des recherches ont montré que ces derniers ont tendance à tellement simplifier la tâche, qu'elle ne stimule plus les apprenants (ibid. 2011).

Nous résumons les six caractéristiques que nous avons présentées ci-dessus dans le tableau suivant (cf. *infra* tableau 1.1) qui montre quelles dimensions sont censées influencer positivement l'acquisition de la langue. Notons que le projet que nous étudions dans la présente recherche est fondé sur une approche par tâches et qu'ainsi nous nous sommes servie de ces critères pour construire notre outil d'analyse (cf. chap. 4, section 4.1. et chap. 6, section 2.1.).

Nous garderons cependant une certaine distance avec certains des paramètres ci-dessus, notamment avec la question de l'information/discussion gap et celle du *discourse domain*. Pour nous, le caractère obligatoire d'un échange n'est pas en relation avec le fait qu'il s'agisse d'information gap ou de discussion gap. Et l'important, en ce qui concerne le *discourse domain*, est de familiariser les apprenants à divers types de textes, sans qu'un

¹³ En anglais : *discourse domain*.

¹⁴ Entrée de dictionnaire (« mode discursif », 2002, p. 495).

type puisse être considéré comme supérieur à un autre, au plan de l'acquisition ; la collaboration, de son côté, est un mode de travail en commun et non un type de discours.

Tableau 1. 1 : Task dimensions hypothesized to impact positively on L2 acquisition according to Interactional Hypothesis (Ellis, 2003, p. 96)

Task features	More positive	Less positive
Information exchange	Required (information gap)	Optional (opinion gap)
Information gap	Two-way	One-way
Outcome	Closed	Open
Topic	Human-ethical / Familiar	Objective-spatial / Less familiar
Discourse domain	Narrative / Collaborative	Description / Expository
Cognitive complexity	Context-free / Detailed information	Context-dependent / Less detailed information

Par ailleurs, il est important de distinguer la tâche prescrite de la tâche réalisée : certains auteurs relèvent des décalages entre la tâche telle qu'elle a été conçue par ses concepteurs et la tâche effectuée par les apprenants (Bayle, 2014; Dessus & Sylvestre, 2003; Kaschny Borges & Raby, 2000). Du point de vue de la psychologie ergonomique, Dessus et Sylvestre ont défini la tâche prescrite et réalisée et ont expliqué sa transposition ainsi :

[l'élève] récupère, de son prescripteur ([...] enseignant pour l'élève), un certain nombre de consignes, de prescriptions, qui lui permettent de se représenter un premier état de sa tâche, nommée tâche prescrite. Cette tâche prescrite va être ensuite redéfinie, en fonction d'une situation précise, puis, une nouvelle fois transformée, cette fois dans l'activité, en prenant en compte les caractéristiques les plus immédiates de la situation (i.e., [...] le matériel ou le manuel, pour l'élève) : c'est la tâche effective, celle qui est véritablement mise en œuvre dans l'action. A posteriori, [l'élève] met à jour une nouvelle représentation de la tâche, la tâche réalisée. (2003, p. 8)

Le schéma ci-dessous (cf. *infra* figure 1.1) de Kaschny Borges et Raby (réadapté des travaux de Leplat, 1997; et de ceux de Rogalski, 2000) montre la transposition ergonomique de la tâche ; ils expliquent qu'il s'agit du « résultat de plusieurs transpositions : la transposition technique, du côté du concepteur des supports techniques ; la transposition organisationnelle, du côté de l'institution dans laquelle la tâche est insérée [...] ; la transposition cognitive, du côté du sujet avec ses propres caractéristiques, compétences, objectifs, représentations » (Kaschny Borges & Raby, 2000, p. 5).

Nous nous appuyerons sur cette transposition ergonomique pour nos analyses : nous chercherons à étudier les décalages entre la tâche prescrite et la tâche réalisée tout en prenant en considération le ressenti de nos apprenants et d'autres facteurs qui interfèrent éventuel-

lement lors de la réalisation de la tâche.

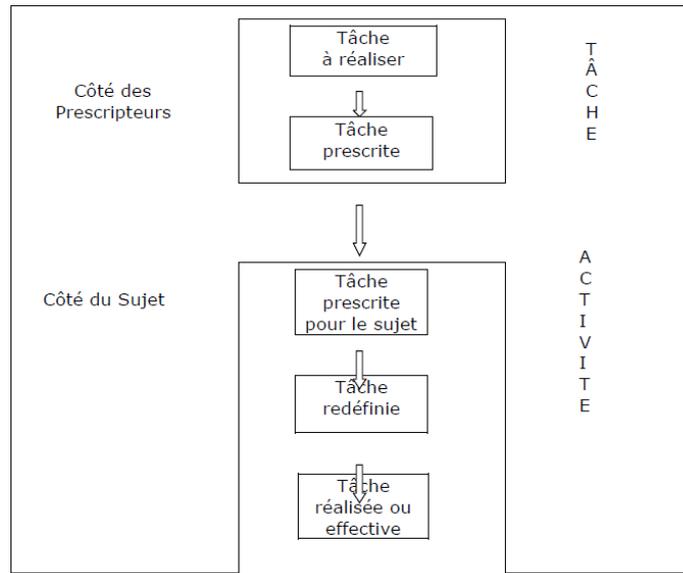


Figure 1. 1 : Transposition ergonomique (Kaschny Borges & Raby, 2000, p. 5)

Pour finir, d'après Ellis (2003), certaines démarches, lors de la réalisation de la tâche, influent non seulement sur l'efficacité de la communication, mais aussi sur la négociation du sens et l'utilisation des stratégies de communication. Nous les énumérons ici brièvement : i) le rôle du participant, ii) la répétition de la tâche, iii) la familiarité avec son interlocuteur et iv) le type de feedback. Notons que ces quatre éléments sont essentiels pour nos analyses.

1.3.2. La tâche dans le Cadre européen commun de référence pour les langues

Dans une perspective dite *actionnelle*, les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) donnent une définition de la tâche assez large dans laquelle la personne doit agir pour parvenir à son objectif. Pour eux, la nature de la tâche est très variée et est définie comme : « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16).

Pour l'accomplissement d'une tâche dans le CECR, l'individu en tant qu'acteur social met en œuvre ses compétences pour réaliser des activités langagières tout en mobilisant ses stratégies. Dans ce processus, « [l]a communication fait partie intégrante des tâches dans lesquelles les participants s'engagent en interaction, réception, production, compré-

hension ou médiation ou une combinaison de deux ou plus de ces activités » (op. cit. 2002, p. 120).

Par ailleurs, le CECR distingue le type de tâches susmentionnées des tâches de nature *pédagogique* dans une situation de classe. Même si elles sont considérées comme étant éloignées de la vie réelle, elles ont un sens pour l'apprenant qui s'engage dans un « faire-semblant accepté volontairement » :

Les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat) (op. cit. 2002, p. 121)

De cette manière, les deux types de tâches, *authentiques* et *pédagogiques*, mentionnés dans le CECR, sont considérés comme des types de tâches communicatives ; le sens est un élément central, comme dans le *Task-based Language Learning and Teaching* (TBLT, en français : *apprentissage fondé sur les tâches*), mais l'accent est mis sur l'exécution de la tâche. D'ailleurs, pour ce qui est des activités, il est considéré que pour faciliter la réalisation de la tâche, « il faut maintenir constamment l'équilibre toujours instable entre forme et fond, aisance et correction » (op. cit. 2002, p. 122).

Dans un article sur les variations des tâches dans l'enseignement/apprentissage des langues, Nissen (2011) compare la notion de tâche selon le CECR et le TBLT. Selon cette auteure, plusieurs contradictions existent ; plus précisément, l'objectif de la tâche de TBLT est de « faire communiquer pour apprendre à communiquer en langue étrangère », tandis que celui dans le CECR est « [d']apprendre à réaliser (ensemble) des tâches en langue étrangère » (ibid. 2011, paragr. 30). En outre, Nissen relève une autre différence liée au fait que les tâches de TBLT « visent l'apprentissage de la langue (*language learning tasks*), alors que les tâches 'authentiques' du CECR s'inscrivent dans une vision plus large » (ibid. 2011, paragr. 30). Les tâches *authentiques* du CECR, telles que nous les avons décrites ci-dessus, correspondent d'après la même auteure aux tâches-cibles (en anglais : *target tasks*) dans le TBLT, c'est-à-dire « les activités du monde réel dans lesquelles s'engagent des personnes » (op. cit. 2011, paragr. 30).

1.3.3. La tâche en contexte numérique

Dans l'optique de faire communiquer les apprenants avec le monde réel autant que de les faire agir dans ce monde autour d'une tâche, plusieurs auteurs estiment que de bons moyens sont les TIC, et surtout l'exploitation d'Internet (Furstenberg, 1997; Mangenot, 2000; Nissen, 2011; Thomas & Reinders, 2010). L'utilisation de la technologie s'est de plus en plus accrue dans l'enseignement/apprentissage des langues sous différentes formes, comme nous l'avons montré (cf. *supra*). Plusieurs associations consacrées à l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (Calico, EuroCALL, Alsic) ont créé des *Special Interest Groups* (SIG) sur la *communication médiatisée par ordinateur* (CMO¹⁵). Un de leurs constats est que la tâche ne se réalise pas de la même manière dans un environnement en face à face et dans un environnement médiatisé, et que notamment une interaction dans une CMO ne donne pas les mêmes potentialités d'apprentissage qu'une interaction en face à face (Thomas & Reinders, 2010). D'ailleurs, dans un ouvrage collectif dédié au TBLT avec la technologie, Thomas et Reinders (2010) examinent comment les apprenants réagissent à des tâches pédagogiques dans divers environnements numériques et montrent que la grande variété de ces contextes peut amener à des types d'activité très différents.

Par ailleurs, Lamy et Hampel (2007) proposent, dans une perspective socioculturelle, un modèle de la médiation de l'apprentissage d'une langue dans une CMO ; pour ces auteurs : « [h]uman learning is mediated through interaction with others, using language as well as other 'mediational tools' [...:] 'participant interaction', 'tasks' and 'technology' » (ibid., 2007, p. 31). Dans leur modèle, figuré par trois cercles (cf. *infra* figure 1.2), la langue agit comme médiateur pour toutes les relations et quatre espaces (A, B, C et D) représentent les points de rencontre de ces trois outils de médiation.

Dans un chapitre d'un ouvrage collectif portant sur l'approche par tâches avec la technologie, Müller-Hartmann et Schocker-Von Ditfurth estiment que : « TBLT supports meaning production through technology use » (2010, p. 19) ; pour eux, ceci amène les apprenants à développer des « littératies multiples » (en anglais : *multiple literacies*) étant donné que non seulement l'intervention humaine est nécessaire, mais aussi d'autres aspects sociaux (ibid. 2010).

¹⁵ En anglais : *computer mediated communication* (CMC).

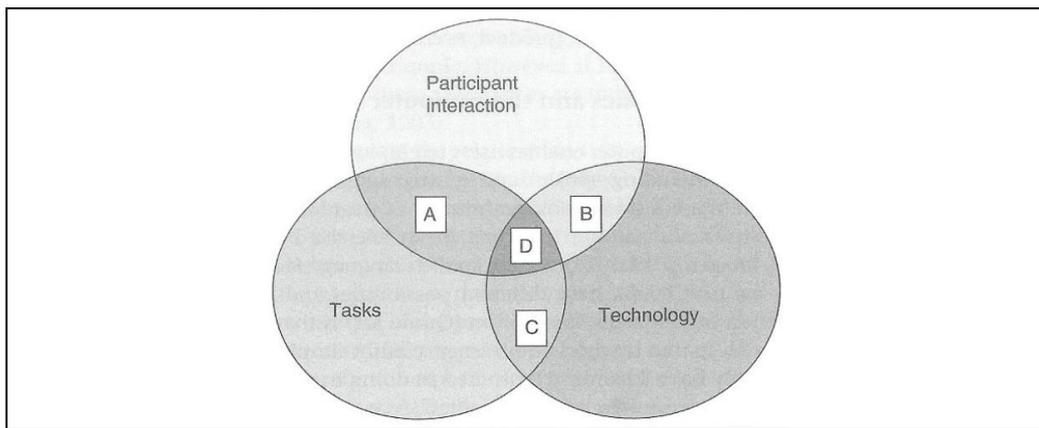


Figure 1. 2 : A model of mediation in CMCL¹⁶ (Lamy & Hampel, 2007, p. 33)

Par ailleurs, ces mêmes auteurs soutiennent que la théorie de l’activité (Engeström, Mietinen, & Punamäki, 1999) est l’évolution moderne de la théorie socioculturelle de Vygotski (op. cit. 2010) ; d’après eux, cette théorie peut servir de cadre pour l’insertion de la TBLT dans des environnements de la CMO de la classe. Dans l’extrait ci-dessous, ils expliquent le lien de la théorie de l’activité avec le système d’activité qu’ils proposent (cf. figure 1.3) :

Human activity is the central unit of analysis in AT [activity theory]. [...] all aspects of AT are interrelated and influence each other. It thus represents one activity system (AS). AT differentiates between ASs in the fields of play, education, and work which influence each other. The language classroom is an AS in the field of education. In an AS, activity can be viewed from three different perspectives, hence the three different levels which influence human behaviour in different ways. (op. cit. 2010, p. 22)

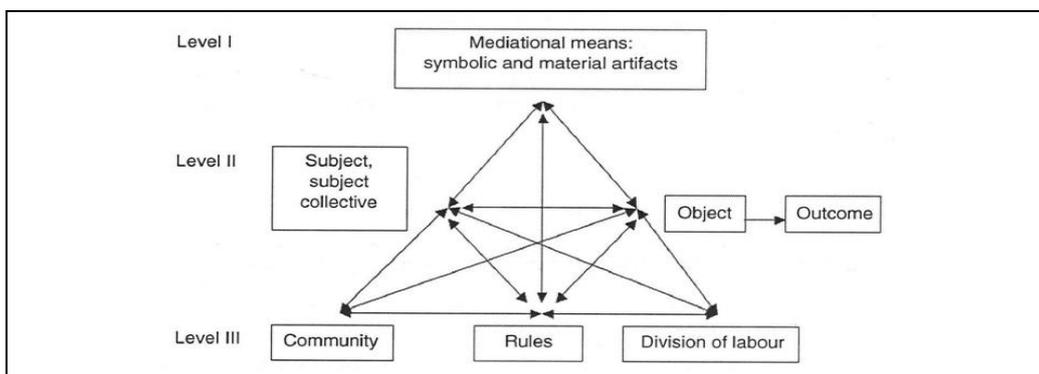


Figure 1. 3 : Système d’activité (Müller-Hartmann & Schocker-Von Ditfurth, 2010, p. 22)

¹⁶ En anglais : *Computer-mediated communication oriented to language learning* (Lamy & Hampel, 2007, p. 7).

Dans ce système d'activité, nous mettons l'accent sur un aspect qui nous intéresse particulièrement dans notre recherche : la dimension systémique apportée par les éléments interreliés de ce système (cf. chap. 4, section 1.1.).

1.3.4. Types de tâches

Dans un article sur les types de tâches dans l'enseignement/apprentissage des langues, Nissen (2011) fait la distinction entre la tâche simple et la tâche complexe en expliquant que cette dernière « comporte des sous-tâches, que l'on peut encore appeler étapes » (2011, paragr. 42). Le schéma ci-dessous (cf. figure 1.4) montre les éléments mis en œuvre en vue de la réalisation d'une tâche complexe, à savoir sous-tâches, activités d'entraînement et aides. D'abord, la sous-tâche « est directement orientée vers la réalisation de la tâche complexe et fait partie intégrante de la tâche » (ibid.). Les activités d'entraînement « ont pour objectif d'attirer l'attention sur certains aspects et de travailler ainsi des compétences mises en œuvre ensuite » (ibid.). Contrairement à la sous-tâche, elles « ne visent pas directement l'accomplissement de la tâche, mais représentent, par exemple, un entraînement langagier, méthodologique, culturel, cognitif, etc. [...] À différents moments dans le scénario, des aides peuvent être mises à disposition de l'apprenant afin de faciliter la réalisation de la tâche ou des sous-tâches » (2011, paragr. 43).

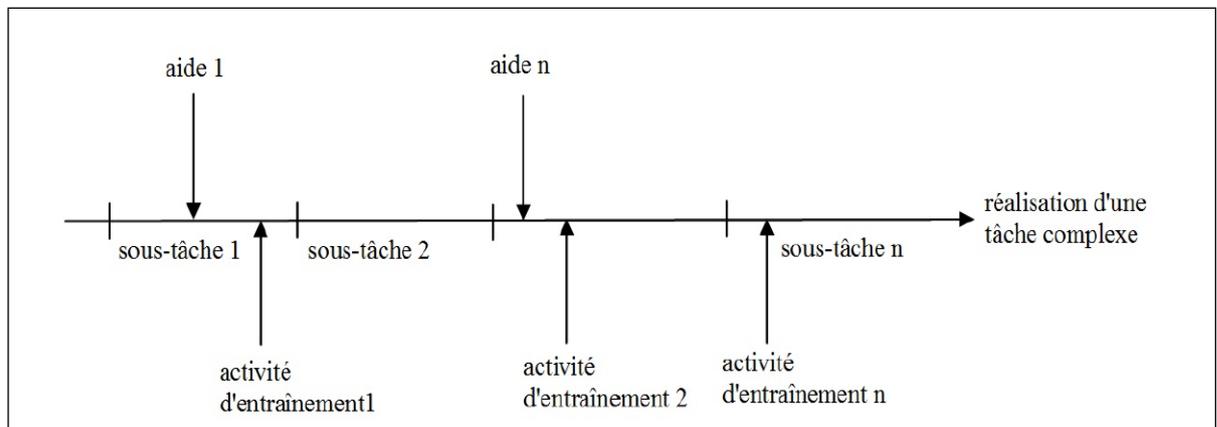


Figure 1. 4 : Représentation schématique des notions utilisées en lien avec la réalisation d'une tâche complexe (Nissen, 2011, paragr. 42-43)

Dans le domaine de la télécollaboration (pour plus d'informations, cf. chap. 2, section 3), O'Dowd et Ware (2009) distinguent les tâches effectuées dans ce cadre de celles réalisées traditionnellement dans une classe de langue ; ils justifient ainsi cette distinction :

Classroom-based task activity can often hold limited potential for the negotia-

tion of linguistic and cultural meaning, as tasks are carried out in monolingual and mono-cultural contexts [...]. However, telecollaborative tasks generally involve different linguistic and cultural communities and thereby have a strong possibility of producing negotiation of meaning and providing opportunities for the exploration of different cultural perspectives. (O'Dowd & Ware, 2009, p. 174-175)

Ces mêmes auteurs ont proposé une typologie des tâches télécollaboratives : ils en ont identifié douze types qu'ils ont regroupés dans trois grandes catégories : « information exchange », « comparison and analysis » et « collaboration and product creation » (ibid. 2009, p. 176-177). Notons que cette typologie porte plutôt sur des projets de télécollaboration symétriques et ainsi nous avons décidé de ne pas la présenter en détail. Cependant, Mangenot et Soubrié (2010a, 2010b) ont étudié des tâches dans un projet de télécollaboration asymétrique (il s'agit du même projet que celui que nous étudions ici) et ont proposé une classification. Dans leurs articles, ces auteurs discutent des difficultés rencontrées pour modéliser les tâches et mettent l'accent dans leur conclusion sur la question du sens « qui est centrale dans une tâche » mais dont « il est difficile de rendre compte à travers les champs d'une base de données, dans la mesure où ce sens peut être lié à des paramètres très différents d'une tâche à l'autre » (2010b, n.p.). Dans leur classification, ils ont identifié trois catégories ; dans le tableau ci-dessous (cf. tableau 1.2), nous résumons les descripteurs retenus.

Tableau 1. 2 : Classification de tâches multimédias (Mangenot & Soubrié, 2010b)

Champs pour décrire tout objet pédagogique	Titre Langue Niveau Thème Durée URL	Descripteurs qui ne sont pas spécifiques à la tâche
Champs situant la tâche dans son contexte social	Action principale Domaine Étapes	Descripteurs propres à l'objet tâche
Caractéristiques des activités langagières	Type de tâche Contrat Documents-supports Production langagière dominante Type de production	

Moyennant quelques adaptations au contexte de la télécollaboration asymétrique, ces descripteurs peuvent constituer l'essentiel de la grille d'analyse des tâches que nous utilise-

rons dans la partie empirique de notre étude (cf. chap 4, section 4.1. et chap. 6, section 2.1.).

1.3.5. Scénario pédagogique et scénario de communication

Dans l'optique de la réalisation d'une tâche, simple ou complexe, le scénario pédagogique s'avère important, surtout dans un contexte médiatisé, pour présenter l'ensemble de l'activité avec éventuellement des étapes intermédiaires. Même si la notion de *scénario pédagogique* fait son apparition dès l'intégration des *technologies de l'Information et de la communication pour l'enseignement* (TICE), il semble que son importance est encore plus accentuée quand il s'agit de formation à distance. Ainsi, De Lièvre, Quintin et Depover (2002) donnent-ils au scénario pédagogique une dimension temporelle visant l'efficacité. Pour eux, il s'agit « [d']une organisation temporelle d'activités pédagogiques agencées en vue d'atteindre le plus efficacement possible les objectifs fixés » (ibid. 2002, p. 2).

Dans des dispositifs distants, Tricot (2004) donne au scénario un aspect d'action pour guider l'apprenant. Pour lui, un scénario :

c'est un guide ouvert, un ensemble de possibles et non un ensemble de contraintes. Mais un ensemble structuré, de sorte que quand l'apprenant ne sait plus ce qu'il doit faire (il n'arrive plus à prendre de décisions) une suggestion d'action est là, disponible. (2004, p. 108)

En didactique des langues, Mangenot (2003), ne distinguant pas la tâche du scénario, donne une importance à la communication et à l'accompagnement pédagogique tout en prenant en considération la dimension spatio-temporelle du dispositif :

la tâche ou le scénario incluent une ou des activités faisant sens pour les apprenants, s'appuient sur des ressources et prennent en compte le dispositif spatio-temporel et humain, à la fois en termes de communication et d'accompagnement pédagogique. (2003, n.p.)

Quelques années plus tard, Dejean et Mangenot ont introduit la notion de scénario de communication (cf. figure 1.5). Pour eux, un scénario pédagogique est une « tâche combinée avec un scénario de communication et prévoyant une chronologie des échanges » (2006, p. 313). Les tâches que l'on fait accomplir aux apprenants sont proposées de manière individuelle ou collective et elles sont définies « comme un agencement d'activités d'apprentissage (appelées par certains 'micro-tâches' ou 'sous-tâches'), appuyé[es] sur

des ressources et prévoyant une production » (ibid. 2006).

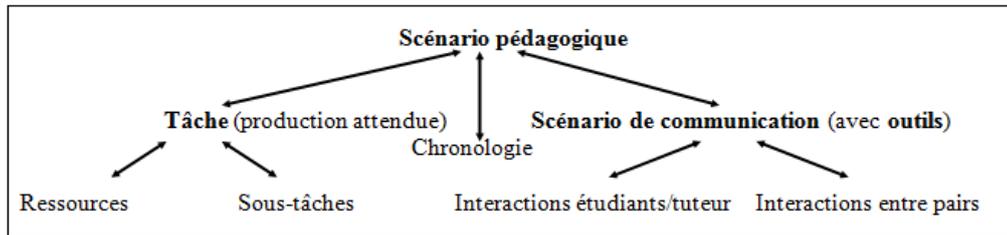


Figure 1. 5 : Scénario pédagogique (Dejean & Mangenot, 2006, p. 313)

Dans une publication plus récente, pour Nissen le scénario pédagogique :

comprend les consignes, l'explicitation des objectifs, du produit attendu, des sous-tâches et activités prévues, des critères d'évaluation [...], de la durée prévue, de l'emplacement des ressources si le scénario fait appel à une plateforme, éventuellement des interactions prévues ou recommandées avec les différents acteurs de la formation (scénario communicatif), et idéalement la mise à disposition d'aides pour rendre l'apprenant autonome dans son travail, ainsi que l'indication des libertés et choix qu'a l'apprenant (2011, paragr. 21)

Nous considérons que les termes *tâche* et *scénario pédagogique* désignent le même objet, mais d'un point de vue différent. Pour notre recherche, nous avons choisi d'utiliser le terme *tâche* parce que d'un côté ce terme a été l'objet de recherches des didacticiens des langues anglo-saxons et de l'autre, il a toujours été utilisé par les participants de notre projet et notamment lors des échanges entre Nicosie et Grenoble que nous étudions ici. Nous décrirons plus tard notre représentation de la tâche, adaptée en fonction du cadre discuté ici, et nous fournirons des exemples (cf. chap. 5, section 1). Mentionnons brièvement que dans notre corpus, chaque tâche comprenait des consignes, des activités, des ressources et des aides, explicitait le produit attendu et prévoyait un ou plusieurs scénarios de communication.

Le terme *scénario de communication* a été utilisé par Tricot et Plégat-Soutjis (2003) pour la conception des formations à distance. Ces auteurs se sont interrogés sur « [c]omment faire communiquer les acteurs de la formation » (2003, paragr. 3.6). Cet aspect de communication des acteurs s'est déjà posé pour les cours en présentiel dans l'approche par tâche ; en fait, Ellis (2003) met l'accent sur l'interaction qu'il appelle structure de participation (en anglais : *participatory structure*) et en propose la définition suivante :

The participatory structure of a lesson refers to the procedures that govern how

the teacher's and students' contributions to the performance of the task are organized. A basic distinction can be made according to whether the type of participation is individual [...] or social [...]. The choice of participatory structure will influence to what extent there is interaction in the classroom and also its nature. (2003, p. 263)

D'après Mangenot (2008b), la question du scénario de communication est plus compliquée à distance en raison de la profusion d'outils technologiques permettant la communication synchrone ou asynchrone. Dans un article portant sur l'importance du scénario de communication dans des formations hybrides utilisant Internet, cet auteur conclut que « définir un scénario de communication revient en partie à envisager le(s) genre(s) au(x)quel(s) se rattacheront les productions visées » et propose de prendre en compte un ensemble de paramètres (2008b, p. 25, 2008a). Nissen (2006) a étudié des formations hybrides et a relevé cinq facteurs qui déterminent les scénarios de communication dans ce type de dispositifs. Foucher (2010) de son côté en a ajouté trois et propose une grille de paramètres (cf. tableau 1.3). Elle explique que « ces paramètres peuvent avoir des influences sur la manière dont va être compris, approprié et mis en œuvre le contrat de parole (ou contrat codique) par les apprenants. » (ibid. 2010, p. 86-87).

Tableau 1. 3 : Paramètres du scénario de communication (Foucher, 2010, p. 87)

Paramètres	Actualisations possibles
1. Interlocuteurs dans le scénario de communication	Enseignant, tuteur, pair(s), natif, autre...
2. Statuts de ces interlocuteurs	Dissymétrique, égal/individu, groupe
3. Nombre et organisation de ces interlocuteurs	Nombre/Groupe(s), binôme, individu...
4. Objet(s) des échanges	Thématique, méthodologique, linguistique, ...
5. Objectif(s) des échanges	Communication, pratique de la langue, réalisation finale commune, individuelle...
6. Langue(s) des échanges	Langue maternelle, langue étrangère, langue tierce/échanges unilingues, bilingues, plurilingues, ...
7. Temporalité des échanges	Modalité synchrone, asynchrone, fréquence, rythme, durée
8. Médiatisation des échanges	Clavardage, forum, blogue, ...

D'une manière proche de celle de Foucher, Mangenot (2008b) propose de prendre en compte cinq paramètres d'un point de vue systémique. Il s'agit des paramètres de travail collectif (degré de collaboration des acteurs), sociaux et communicationnels (qui communique avec qui et pourquoi), temporels (mode synchrone ou asynchrone), instrumentaux (caractéristiques sémio-pragmatiques des outils utilisés) et d'encadrement (mode et rythme d'intervention du tuteur).

Les paramètres décrits dans cette section peuvent aussi constituer une base pour notre grille d'analyse (cf. chap. 4, section 4.1. et chap. 6, section 2.1.).

1.4. Feedback correctif, métacognition¹⁷

En commençant par une étude de la notion d'*étayage* dans une communication exolingue, nous présenterons de manière plus approfondie dans cette section la notion de *feedback correctif* qui a été identifiée comme centrale dans les échanges de notre corpus. Signalons d'ores et déjà que le troisième chapitre de nos analyses (cf. chap. 7) est consacré à cette question.

1.4.1. Étayage et communication exolingue

Une première notion constituant le point de départ de notre cadre conceptuel est la théorie vygotkienne qui donne une grande place à la médiation sociale. Pour Vygotski :

chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme une fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique. (**Bronckart & Schneuwly, 1985, p. 111**)

Cette thèse soutenue par Vygotski s'oppose à celle de Jean Piaget. Pour ce dernier, le développement de l'enfant s'effectue de l'individuel vers le social, tandis que Vygotski pense au contraire qu'il procède du social vers l'individuel. De cette façon, le développement cognitif de l'enfant se fait en collaboration, ce qui amène Vygotski à développer le concept de zone proximale de développement (ZPD) :

En collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul. [...] La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec sa zone proximale de développement. (**Vygotski, 1985, p. 271**)

Cette zone se définit par une distance entre le niveau de développement actuel et le niveau de développement potentiel ; dans le premier cas, l'enfant est indépendant, tandis que dans le second cas, il s'appuie sur la direction d'un adulte ou sur la collaboration avec

¹⁷ Dans cette section, nous reprenons quelques extraits de notre mémoire (M2 Recherche) qui a porté sur le feedback correctif tutoral dans le même projet de télécollaboration (Loizidou, 2012).

un pair plus expert que lui :

the zone of proximal development [...] is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotsky, 1978, p. 86).

Selon Vygotski, cette collaboration est conçue comme un état cognitif qui permet à l'enfant d'apprendre en imitant et en se faisant aider par quelqu'un d'autre. Ainsi, la collaboration induit-elle non seulement l'interaction entre les locuteurs, mais aussi la négociation du sens, considérée comme fondamentale dans le processus d'apprentissage des langues. Comme van Lier l'explique : « in negotiating meaning a piece of language that was not comprehensible before, now becomes comprehensible as a result of negotiation work and can thus be incorporated into the learner's target-language repertoire » (2000, p. 247).

Par ailleurs, le développement cognitif de la langue étrangère comporte de nombreux points communs avec celui de la langue maternelle :

ces différences [entre l'acquisition de L1 et de L2], si profondes soient-elles, ne doivent pas nous masquer que ces deux processus d'assimilation de la langue maternelle et de la langue étrangère ont entre eux tant de points communs qu'ils appartiennent au fond à une classe unique de processus de développement verbal. (Vygotski, 1985, p. 225)

Ce parallélisme entre l'assimilation de la langue maternelle et celle de la langue étrangère nous autorise à avancer que l'apprenant d'une langue étrangère, un *alloglotte*, a besoin d'être guidé et/ou collaborer avec un expert pour progresser dans son processus d'apprentissage. C'est dans ce cadre de communication exolingue que nous rencontrons les *séquences potentiellement acquisitionnelles*, autrement dites SPA, considérées comme « rencontre des circonstances conversationnelles plus ou moins favorables » au développement de l'interlangue de l'alloglotte (De Pietro, Matthey, & Py, 1989, n.p.). Pour Matthey :

L'apprenant peut solliciter et ratifier les données des natifs, ou il peut préférer des stratégies qui lui, permettront d'éviter ce qu'il peut considérer comme un état de dépendance par rapport à autrui. Il peut entrer dans le jeu des séquences potentiellement acquisitionnelles en accordant de l'importance à la thématisation du code de la conversation, ou il peut au contraire minimiser ces divergences codiques en privilégiant le contenu de la conversation. (2003, p. 166)

Le concept d'étayage, proposé par Bruner, est lié au concept de ZPD et est défini comme « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ » (Bruner, 1983). Bruner repère six fonctions d'étayage : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques dominantes, le contrôle de la frustration, la démonstration ou présentation des modèles de solution.

Cappellini discute les similitudes et les différences entre l'étayage brunérien et la ZPD vygotkienne et donne la définition suivante dans un contexte de télé-tandem de langues étrangères :

L'étayage est un phénomène de médiation sociale qui agit comme moteur du développement aux niveaux de la micro- et de l'onto-génèse. Le développement procède par une logique d'intériorisation des instruments de médiation se caractérisant de façon parfois évolutive, parfois révolutionnaire. L'étayage peut agir dans la ZPD de l'apprenant, mais peut aussi la dépasser. L'étayage se base sur la communication et peut intégrer différents types de régulations, basées sur l'attention conjointe. (2014, p. 65-66)

Selon l'approche interactionniste de l'acquisition langagière, le « locuteur interagi[t] avec d'autres interlocuteurs et s'appropri[e] ainsi progressivement des ressources communicatives variables et fonctionnelles » (Mondada & Pekarek Doehler, 2000, paragr. 3). Comme nous l'avons montré jusqu'à présent, la théorie socioculturelle issue du modèle vygotkien pourrait constituer une base pour notre cadre conceptuel. Cependant, Mondada et Pekarek Doehler (2000) ont critiqué la conception de ce modèle dans l'acquisition d'une langue étrangère et ont expliqué que son application présente des difficultés. Selon ces auteures, la médiation sociale correspond à « un support linguistique expert, réalisé dans un rapport certes interactif mais asymétrique et unidirectionnel » (ibid. 2000, paragr. 6).

Dans le cadre d'un projet télécollaboratif, Quanquin et Foucher (2016) analysent les symétries et les asymétries d'un dispositif. Elles montrent qu'à part les symétries/asymétries constitutives, d'autres symétries/asymétries se manifestent. Ces nouvelles symétries/asymétries, qu'elles appellent *émergentes*, sont d'ordre stratégique (« action mise en place volontairement pour résoudre un problème »), comportementale et structurelle (« modification plus ou moins profonde du dispositif ») (ibid. 2016, paragr. 65). Dans leur

étude, ces auteures ont aussi relevé que ces émergences apparaissent à des niveaux différents (individuel, groupal, intergroupal) et dépendent de facteurs de nature variable.

Par ailleurs, la relation inégale et asymétrique a été déjà relevée dans une classe de langue étrangère par Bange (1992), qui se base sur les travaux de Sinclair et Coulthard (1975). Ces auteurs, à la suite des travaux de Bellack *et al.* (1966), ont marqué les interactions verbales en situation d'enseignement/apprentissage avec le schéma dit IRF, initiation – réponse – feedback (en anglais : *Initiation-Response-Follow-up*). Cette structure ternaire est un échange entre un professeur et son apprenant : le professeur initie l'échange, l'apprenant répond et le professeur donne un retour en fonction de la réponse de ce dernier. Pour Bange, la place centrale donnée à l'évaluation aboutit à ce que la communication exolingue en classe porte plus sur la langue que sur la communication. Il explique :

dans ce schéma d'organisation, c'est l'enseignant qui dirige entièrement le déroulement de l'interaction et [...] l'évaluation a un rôle-clé, puisqu'elle définit les critères de poursuite de l'interaction. Par le choix de ses critères d'évaluation, l'enseignant donne les orientations décisives pour la nature et le déroulement de la communication. (Bange, 1992, paragr. 46)

Celik et Mangenot (2004) ainsi que Mangenot et Dejean-Thircuir (2009), qui ont étudié la structure des échanges dans des forums pédagogiques¹⁸, dans lesquels la notion de tâche à accomplir est centrale, remarquent que « la structure la plus courante est [...] ternaire, avec un enchaînement du type : Consignes => Contributions répondant aux consignes => Feedback » (op. cit. 2004, paragr. 6). Pour ces auteurs, « les consignes de l'enseignant-tuteur [...] peuvent [...] être considérées comme des interventions initiatives » auxquelles les apprenants réagissent avec des contributions réactives pour réaliser des tâches et après l'exécution desquelles les étudiants attendent bien logiquement un feedback de la part de leur enseignant-tuteur (op. cit. 2004, paragr. 6).

Néanmoins, cette asymétrie entre un locuteur natif et non natif est justifiée dans ces conditions d'apprentissage d'une langue étrangère par le contrat didactique. Pour Matthey, « si la situation est régie par un contrat didactique, explicite ou non, le natif peut, et même doit, transmettre ses connaissances linguistiques » (2003, p. 63). Comme Cicurel le souligne :

L'interaction didactique met en relation un interactant expert dans la matière

¹⁸ Il ne s'agissait pas d'activités collaboratives.

enseignée avec des interactants-apprenants qui ont besoin de sa collaboration ; forme dialoguée de la transmission se construit collectivement, mettant en œuvre un système d'alternance de la parole dont on peut dire que c'est l'interactant expert qui en a généralement la maîtrise ; elle comporte des rituels qui aident (ou parfois déroutent) les participants. (2011a, p. 44)

1.4.2. Notion de feedback correctif

Si l'acquisition d'une compétence de communication « se fait en principe spontanément en milieu naturel », il est essentiel qu'elle fasse « l'objet d'un enseignement-apprentissage si l'apprenant ne vit pas dans une communauté partageant cette compétence » (Roulet, 1999, p. 10). Si nous avons montré jusqu'à présent que l'apprenant a besoin d'interagir avec un expert pour progresser dans son apprentissage, Roulet (1999) met l'accent non seulement sur la pratique de la communication, mais aussi sur l'évaluation et la correction des productions des apprenants ; il explique que « [c]ette phase est indispensable pour assurer la progression de l'apprentissage et soutenir la motivation » (ibid. 1999, p. 14). Marquilló Larruy, de son côté, propose de « négocier les modalités de correction avec les apprenantes [c'est-à-dire de] privilégier à certains moments les interactions et la communication, à d'autres moments l'adéquation formelle » (2003, p. 83).

Pour désigner la notion de « feedback » (anglicisme¹⁹), les termes *feed-back* et *rétroaction* sont aussi utilisés. Dans le *Dictionnaire de didactique du français*, la définition suivante est donnée :

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue première ou étrangère, il s'agit des réactions verbales et gestuelles (corrections, reformulations, reprises, répétitions complètes ou partielles etc.) des experts (individus – parents, enseignants ou autres – ayant des connaissances supérieures à celles de l'apprenant) aux productions verbales de ce dernier. Ces rétroactions verbales semblent faciliter l'acquisition de cette langue. (Cuq, 2003b, p. 216)

Le feedback correctif est issu d'une *erreur* ou d'une *faute* de la part de l'apprenant. Dans la didactique des langues, Marquilló Larruy distingue ces deux termes par leur nature :

Les fautes correspondent à des erreurs de type « lapsus » inattention/fatigue que l'élève peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé). En revanche, les erreurs relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de « cheval » en « chevaux » lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier). Les élèves ne

¹⁹ En anglais : *feedback*, c'est-à-dire « to feed 'nourrir' et back 'en retour' » (entrée de dictionnaire « feed-back », 2013).

peuvent donc pas corriger tout seuls leurs erreurs. (2003, p. 120)

Au niveau de la correction, nous nous intéressons à l'évaluation formative qui est un processus continu permettant de recueillir des informations sur les points forts et faibles. Comme Pendax le signale : « l'évaluation formative [...] vise à s'intégrer au processus d'apprentissage pour l'améliorer sans attendre le résultat final et implique un travail individualisé avec les apprenants » (Pendax, 1998, p. 50). Ce qui nous intéresse dans ce type d'évaluation est que ce n'est pas seulement l'enseignant qui évalue, mais aussi l'apprenant, à travers une forme d'auto-évaluation. D'ailleurs, l'apprenant a un rôle, à notre sens, actif parce que :

pendant le processus d'apprentissage [l'apprenant peut] i) recevoir un feedback de ses démarches d'apprentissage, ii) se sentir valorisé dans ses acquis, iii) avoir accès à une explication de ses insuffisances et être guidé dans les moyens d'y remédier, iv) s'approprier les objectifs, v) prendre conscience de ses démarches d'apprentissage, vi) intérioriser les critères d'évaluation (Pendax, 1998, p. 51)

Pour que l'information rétroactive ait de l'effet, son récepteur doit être capable :

i) d'en tenir compte [...] être attentif, motivé, connaître la forme sous laquelle elle arrive, ii) de la recevoir [...] ne pas être noyé sous l'information, [...] avoir un moyen pour l'enregistrer, [...] l'organiser et [...] se l'approprier, iii) de l'interpréter, [...] avoir une connaissance et une conscience suffisantes pour comprendre de quoi il s'agit précisément afin de ne pas agir de manière inefficace et iv) de s'approprier l'information, [...] avoir le temps, l'orientation et les ressources appropriées pour y réfléchir, l'intégrer et mémoriser ainsi l'élément nouveau. Cela suppose une certaine autonomie, qui présuppose formation à l'autonomie, au contrôle de son propre apprentissage, au développement des moyens de jouer sur le feedback. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 141)

Dans un contexte d'apprentissage CMO, il est considéré que « [t]ext-based CMC²⁰ creates affordable learning conditions to support both meaning-oriented communication and form-focus reflection » (Lee, 2008, p. 53). D'ailleurs, la communication en mode asynchrone est supposée encourager la réflexion critique (Zourou, 2012), qui est un aspect qui nous intéresse particulièrement dans notre recherche (cf. chap. 2, section 2.2.). Dans le cadre des échanges en ligne, plusieurs chercheurs examinent le feedback correctif, prenant en considération différents paramètres (Lee, 2008; Loizidou, 2013; Mangenot & Zourou, 2007; Muller, 2014; Pujolà, 2001; Rivens Mompean, 2012; Zourou, 2008,

²⁰ Computer mediated communication.

2009, 2012). Dans un article portant sur le feedback correctif dans des projets de télécollaboration, en mode synchrone et asynchrone, Zourou, se basant sur plusieurs études du domaine, étudie le feedback correctif au plan de la symétrie et de l'interaction et conclut que le feedback correctif et l'interaction sont interreliés :

Finally, corrective feedback needs to be examined as a highly interactional phenomenon that is collectively constructed. Interaction and provision of corrective feedback are dynamically interrelated and influenced by a variety of parameters such as socio-affective factors [...], tool mediation (the nature of tool facilitating exchanges – asynchronous or synchronous – tool use) and broader sociocultural aspects. (Zourou, 2009, p. 17)

Nous présenterons ci-dessous, en commençant par une typologie, des recherches qui ont examiné des feedback correctifs non seulement d'ordre cognitif, mais aussi d'ordre social, affectif et culturel tout en prenant en compte l'outil technologique.

1.4.3. Typologies de feedback correctifs

Le feedback correctif en présentiel se distingue du feedback correctif à distance ; dans le second cas la communication est médiatisée par ordinateur, tandis que dans le premier cas la communication peut s'effectuer en face à face ou par ordinateur. Un article de Ware et Warschauer (2006) porte sur l'efficacité du feedback correctif médiatisé par ordinateur en comparaison du feedback correctif face à face. Les auteurs concluent que dans des formations présentielles, la combinaison des deux types est un grand avantage. D'ailleurs, dans les interactions orales en présentiel, la technique d'hétéroreformulation corrective est souvent présente ; dans un processus de co-élaboration de l'énoncé, l'enseignant intègre dans ses propos la réponse de l'apprenant (Cicurel, 2011a). Par contre, dans des formations à distance où le feedback correctif est exclusivement médiatisé par ordinateur, les tuteurs ou les pairs doivent recourir à des outils de correction qui leur permettront de communiquer le feedback correctif aux apprenants ou à leurs pairs.

À travers les recherches effectuées, des typologies de feedback correctifs sont proposées pour la formation en présentiel ou à distance et nous en présentons trois ; les deux premières ne concernent que le feedback correctif d'ordre linguistique, tandis que la troisième propose également des outils technologiques utilisés.

En premier lieu, Ellis (2009), examinant les productions écrites, rassemble à partir de plusieurs études en contexte de formation en présentiel, les types de correction qu'un en-

seignant peut fournir aux apprenants (cf. *infra* tableau 1.4).

Dans cette typologie, le feedback correctif est fourni en présence et Ellis identifie un type de correction médiatisé par ordinateur (feedback électronique) par rapport aux autres qui sont fournis face à face.

Tableau 1. 4 : Types de feedback correctifs (Ellis, 2009, p. 99)

Type of Corrective Feedback (CF) Strategies for providing CF	Description
1. Direct CF	L'enseignant donne à l'apprenant la forme correcte.
2. Indirect CF	L'enseignant signale l'erreur, mais ne donne pas la forme correcte.
a. Indicating + locating the error	Ceci prend par exemple la forme de soulignement pour montrer un oubli dans le texte de l'apprenant.
b. Indicating only	Une indication est donnée dans la marge pour montrer qu'il y a une erreur sur une ligne.
3. Metalinguistic CF	L'enseignant donne des indices métalinguistiques concernant la nature de l'erreur.
a. Use of error code	L'enseignant écrit des codes dans la marge (par exemple : ww = wrong word, art = article).
b. Brief grammatical descriptions	L'enseignant fait une brève description grammaticale de chaque erreur.
4. The focus of the feedback	L'enseignant essaie de corriger toutes les erreurs de l'apprenant (ou la plupart) ou choisit un ou deux types d'erreurs à corriger. Cette distinction peut s'adopter à toutes les options susmentionnées.
a. Unfocused CF	Feedback correctif extensif.
b. Focused CF	Feedback correctif intensif.
5. Electronic feedback	L'enseignant signale une erreur et donne un lien avec des exemples de la forme correcte.
6. Reformulation	Reprenant le contenu original de l'apprenant, le texte est réécrit de façon à ressembler à un texte d'un natif.

En deuxième lieu, Ware et Pérez-Cañado analysent le feedback correctif entre pairs dans la télécollaboration et suggèrent les stratégies suivantes (2007, p. 118-120) :

1. *Distinguish between 'global errors' and 'local mistakes'* : Donner du feedback sur l'ensemble du texte ou sur des points particuliers.
2. *Provide indirect feedback* : Signaler l'erreur plutôt que la corriger, en utilisant éventuellement des couleurs différentes pour surligner les erreurs du même type.
3. *Selectively address language forms* : Donner du feedback sur un ou deux types d'erreurs par message.
4. *Reformulate 'awkward' syntax in the partner writing* : Réécrire des phrases de façon à ce qu'elles ressemblent aux phrases d'un natif.

5. *Give examples to exemplify a point* : Expliquer un point tout en donnant des exemples de la forme correcte.
6. *Ask clarification questions* : Le pair est encouragé à demander des clarifications si un point est ambigu ou peu clair.
7. *Provide 'mini-grammar lessons'* : Expliquer certains problèmes en donnant une brève leçon de grammaire.

En troisième lieu, Zourou (2012) examine, dans un projet de télécollaboration, les feedback correctifs entre tuteurs et apprenants dans la CMO asynchrone et, s'appuyant sur une typologie initialement proposée par Lyster et Ranta (1997), propose une typologie pour la correction de l'écrit et de l'oral (cf. *infra* tableau 1.5). Précisons que la typologie n'est pas homogène : les types de feedback correctifs de 1 à 6 concernent le feedback langagier, le type 7 concerne le mode d'adresse (collectif), tandis que le reste se réfère à l'outil technologique utilisé pour fournir le feedback correctif (ainsi certains items sont combinables avec d'autres).

À partir des trois typologies présentées, une première question qui se pose concerne le niveau de la correction : global ou local. Ware et Pérez-Cañado (2007) notent que tous les deux sont importants dans des projets de télécollaboration et que ce choix dépend des exigences de l'apprenant. Dans le cas du feedback local, la question de l'exhaustivité s'y ajoute : faut-il tout corriger ou se focaliser sur certains points ? Ellis relève que : « if learning is dependent on attention to form, then it is reasonable to assume that the more intensive the attention, the more likely the correction is lead to learning » (2009, p. 102). D'autre part, les tuteurs du même projet de télécollaboration que nous étudions ici expliquent les raisons pour lesquelles le feedback ne doit pas être exhaustif, raisons qui sont d'ordre socio-affectif (ne pas décourager) et temporel (tout corriger est chronophage) (Mangenot & Zourou, 2007).

Nous tenons à préciser que le feedback direct où la bonne réponse est explicitement donnée n'est pas proposé dans la typologie de Ware et Pérez-Cañado (2007) ; ils optent principalement pour des stratégies de correction qui encouragent la réflexion métalinguistique et l'interaction de la part de l'apprenant. Ce dernier type de correction a été examiné dans une étude de Sauro (2009) qui compare deux types de correction fournis par écrit, en mode synchrone : l'explication métalinguistique et l'hétéroreformulation. Il conclut que toutes les deux ont été efficaces et qu'aucune n'a été significativement plus efficace que

l'autre à court ou à long terme.

Tableau 1. 5 : Types de feedback correctifs pour l'écrit et l'oral (Zourou, 2012, p. 225-237)

1. Recast	
1.1 Recast	Le tuteur répond au texte erroné de l'apprenant donnant la forme correcte.
1.2 Recast with discursive opening	En plus, donnant suite aux propos de l'apprenant, il essaie d'aborder de nouveaux sujets de discussion.
2. Explicit correction	Le tuteur corrige l'apprenant en donnant des explications explicites :
2.1 Explicit correction (L2 use)	- dans la langue cible (langue étrangère étudiée).
2.2 Explicit correction (L1 use)	- dans la langue source (langue maternelle de l'apprenant).
3. Elicitation	Un feedback implicite est donné dans le but d'encourager les apprenants à trouver la bonne réponse ou de déclencher une autocorrection à l'aide des questions posées :
3.1 Elicitation (L2 use)	- dans la langue cible.
3.2 Elicitation (L1 use)	- dans la langue source.
4. Clarification requests	Similaire au précédent, le tuteur dit à l'apprenant que son message est mal compris et il demande une reformulation.
5. Metalinguistic feedback	Le tuteur donne des informations métalinguistiques s'appuyant sur la grammaire :
5.1 Metalinguistic feedback (L2 use)	- dans la langue cible.
5.2 Metalinguistic feedback (L1)	- dans la langue source.
5.3 Metalinguistic feedback in both languages on the same feedback move	- dans les deux langues en même temps.
6. Multiple feedback	Plusieurs types de feedback correctif coexistent.
7. Collective feedback	Le tuteur donne un feedback collectif s'adressant au groupe et pas à l'apprenant individuellement.
8. Insertion of HTML tags to an ASCII (non-HTML) environment (emphasis)	Le tuteur ponctue la forme correcte de la forme erronée utilisant des couleurs ou des caractères gras, insérant des balises HTML.
9. Use of commenting and advanced markup tools	Le tuteur peut éditer ou commenter le texte de l'apprenant utilisant des outils de marques avancés.
10. Feedback attached separately in word document	Le tuteur donne le feedback en fichier attaché.
11. Oral feedback	
11.1. Oral feedback including learner's oral production	La voix du tuteur natif est insérée à l'intérieur de l'enregistrement de l'apprenant.
11.2. Oral feedback as a standalone reply to oral learner's input	Le tuteur répond oralement dans l'ensemble de la production orale de l'apprenant.

En ce qui concerne le feedback indirect, où l'erreur est signalée et où l'apprenant doit réaliser une autocorrection, d'une part, et le feedback métalinguistique, où des informations explicites sont données et l'autocorrection est déclenchée, de l'autre, ces deux techniques de correction ne sont pas clairement définies et l'une se mêle à l'autre : il est considéré que le feedback métalinguistique fait partie du feedback indirect, dans la mesure où

la bonne réponse n'est pas donnée et que l'apprenant est incité à interagir (Zourou, 2012). Pour ce qui est des outils, le feedback oral en mode asynchrone nécessite plus de maîtrise technologique que les autres. Le feedback correctif est de manière générale considéré comme chronophage, mais la pratique corrective sonore est encore plus coûteuse en temps (Mangenot & Zourou, 2007). Pour notre étude, nous nous appuyons en grande partie sur la typologie proposée par Zourou (2012), basée sur les feedback correctifs d'échanges en ligne en mode asynchrone du même projet *Le français en (première) ligne*²¹ parce que nous avons identifié la plupart de ces catégories dans notre corpus (cf. tableau 1.6). Précisons aussi que dans notre corpus tous les feedback ont été fournis en langue française²² et donc les sous-catégories proposées dans la langue source ne sont pas présentes. De plus, dans la catégorie des hétérocorrections, nous avons ajouté une sous-catégorie, identifiée dans notre corpus, qui distingue les hétérocorrections réalisées avec ou sans explications. Quant à la catégorie des signalements, nous avons pris en compte la problématique citée par Zourou (cf. *supra*) et donc nous avons déplacé la catégorie *explications métalinguistiques* dans celle-ci (cf. chap. 7, section 1.2.).

Tableau 1. 6 : Techniques de correction utilisées

Signalement	Hétérocorrection	Demande de clarification
- explications non-verbales (code couleurs) - explications verbales	- explications non-verbales (code couleurs) - explications verbales - sans explications	- explications - sans explications

Nous allons maintenant essayer d'examiner le degré d'efficacité et d'utilité du feedback correctif dans ses dimensions socio-affectives, culturelles et cognitives, d'après des études réalisées dans ce domaine.

1.4.4. Caractère social, affectif et culturel du feedback correctif

La télécollaboration favorise des interactions interculturelles (Develotte, 2007) puisque les projets qui se mettent en place cherchent à faire communiquer deux ou plusieurs groupes distants, issus de deux pays différents. À travers les échanges en ligne, un lien entre les participants s'établit et le degré de proximité dépend du niveau linguistique et de l'âge des apprenants (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006b; Develotte & Mangenot, 2007;

²¹ Pour notre typologie, nous avons retenu les mêmes techniques que nous avons identifiées dans notre mémoire de master 2 recherche qui avait comme objet le feedback correctif tutoral (Loizidou, 2012).

²² Les tuteurs ne parlaient pas la langue maternelle des apprenants, à savoir le grec.

Mangenot & Zourou, 2007). En outre, Develotte (2008) constate que la relation pédagogique-affective construite par les tuteurs dépend aussi des différents styles de tuteurs et elle explique que « certains cherchent à être très démonstratifs dans leurs marques d'affection et à instaurer une relation de type amical alors que d'autres cherchent à maintenir une distance 'professionnelle' avec leurs apprenants » (ibid. 2008, p. 51). Mangenot et Salam ajoutent que chaque tuteur définit cette relation selon « ses représentations de l'enseignement du FLE et de la situation particulière dans laquelle il se trouvait mais également [...] en fonction du groupe qu'il encadrait » (2010, p. 60). Par ailleurs, dans une étude que nous avons réalisée pour le même projet de télécollaboration que celui que nous étudions ici et portant sur la place et le rôle du socio-affectif dans les feedback évaluatifs, nous avons conclu :

Malgré le vouvoiement et le statut de tutrices, le lien socio-affectif a eu une place assez marquante, surtout dans les clavardages, pour lesquels nous supposons que leur caractère synchrone a permis aux interactants de prendre spontanément part à la discussion et de se confier un peu plus. On peut avancer que le lien socio-affectif qui se construit à travers ces échanges est surtout établi par les tutrices : dès que celles-ci essaient de se rapprocher des apprenantes, ces dernières s'adaptent à cet esprit et répondent de la même façon, aussi bien dans les forums de discussion que dans les clavardages. **(Loizidou, 2013)**

Mangenot et Zourou (2007) ont étudié les pratiques tutorales correctives via Internet en mode asynchrone dans le cadre du même projet de télécollaboration que nous étudions ici et concluent qu'une réelle communication s'instaure entre tuteurs et apprenants, malgré la correction des erreurs presque systématique. Dans une autre étude sur le même projet, l'auteur explique qu'une « vraie » communication à distance s'établit grâce au contact avec des apprenants distants qui leur permet de réellement pratiquer la pédagogie du projet (Mangenot, 2005). De même, ce caractère de feedback social, affectif et cognitif se rejoint dans une autre étude de cas sur le feedback correctif entre pairs en mode asynchrone (Abdullah, 2011) ; les participants essaient d'établir une bonne relation qui renforce leurs interactions en ligne tout en essayant d'encourager et de motiver ces dernières (Mangenot & Zourou, 2007). Par ailleurs, le feedback favorise les interactions entre pairs (Dippold, 2009; Phoungsub, 2011) et le feedback positif en particulier les encourage (Phoungsub, 2011).

Le lien socio-affectif se repère particulièrement dans deux situations discursives très fréquentes : la première est l'ouverture et la clôture de la contribution et la seconde est

l'appréciation que les tuteurs portent sur le travail des apprenants, faite souvent de remarques positives puisque le caractère public de leurs messages incite à une certaine modération dans les critiques (Develotte, 2004). Toutefois, selon Marcoccia (1998), le caractère « public » des échanges sur les forums fait apparaître des problèmes de *faces*. En fait, la relation sociale est considérée par Goffman « comme étant une situation où une personne est particulièrement forcée de compter sur le tact et la probité d'autrui pour sauver la face et l'image qu'elle a d'elle-même » (1974, p. 39). Selon Brown et Levinson (1987), tout individu possède deux faces : la face positive et la face négative, qui sont menacées dans chaque interaction par les actes que les interactants doivent accomplir. Cette notion de *Face-Threatening Acts* (FTAs), proposée par ces deux auteurs, porte pour Kerbrat-Orecchioni (1992) sur la politesse négative. Selon cette auteure, des *anti-FTA* sont aussi produits dans les interactions portant sur la politesse positive ; elle introduit ainsi la notion de *Face-Flattering Acts* (FFAs). Par ailleurs, dans une étude relative au tutorat dans un blogue d'apprentissage dont la structure met tuteurs et apprenants dans une relation quasi symétrique, l'auteure relève que la forme d'interaction communicative du tuteur favorise l'informalité permettant ainsi « de résoudre les problèmes de face en créant une complicité au sein de la communauté » (Rivens Mompean, 2012, p. 13).

1.4.5. Caractère cognitif du feedback correctif

Bien que la dimension socio-affective de la CMO soit souvent sous-estimée par rapport à la dimension socio-cognitive (Mangenot & Zourou, 2005), elle est essentielle, comme nous l'avons déjà mentionné, pour le développement cognitif de l'apprenant et ainsi pour la réussite de la formation. Les apprenants d'une langue étrangère prendraient-ils une télécollaboration au sérieux s'ils savaient que leurs erreurs ne seraient pas corrigées ?

Le feedback correctif est en général considéré comme étant important pour l'apprentissage d'une langue (Marquilló Larruy, 2003) et il est même considéré que : « conscious noticing of linguistic forms is necessary in order for learning to take place » (Lee, 2008, p. 53). Cependant, pour que les apprenants s'améliorent, ils doivent recevoir un feedback approprié au bon moment et dans un contexte pertinent (Guénette, 2007). D'après Guénette, l'efficacité du feedback correctif dépend de plusieurs facteurs, tels que l'ambiance de la classe, le type d'erreurs, le niveau des apprenants, la nature des productions demandées etc. De cette façon et compte tenu de la complexité de la démarche corrective, il est difficile d'adopter un modèle de feedback correctif qui soit efficace dans

tous les cadres (Ellis, 2009; Guénette, 2007; Marquilló Larruy, 2003) parce que ce qui est efficace pour un apprenant dans un contexte précis ne l'est pas pour un autre (Hyland & Hyland, 2006).

Une étude sur le feedback correctif entre pairs, au niveau de la langue maternelle, examine la relation de différents types de feedback correctifs à l'application du feedback donné (Nelson & Schunn, 2009). Nelson et Schunn concluent que : « the feedback was more likely to be implemented if a solution was provided » (2009, p. 393). D'après eux, pour comprendre le problème, le signalement du problème ainsi qu'un résumé sont des facteurs positifs, tandis que l'explication peut provoquer de mauvaises interprétations parce qu'il se peut que le pair n'ait pas réussi à bien expliquer le problème. Toutefois, ils mettent l'accent sur la compréhension du problème, ce qui ne signifie pas que l'apprenant soit capable de trouver une solution. Autrement dit, il est possible que l'apprenant soit conscient d'avoir fait une erreur, cependant il n'est pas capable de la corriger (Marquilló Larruy, 2003). Les conclusions de Crinon, Marin et Cautela sont également intéressantes au niveau du feedback entre pairs : les apprenants à qui on demande de donner leur feedback « acquièrent ou mobilisent des connaissances métacognitives » et améliorent plus leurs textes que ceux qui les reçoivent (2008, p. 468).

Des recherches en langues étrangères montrent que les apprenants sont favorables au feedback correctif envoyé par les enseignants parce qu'ils pensent qu'il les aide (Guénette, 2007) et, ainsi, plus le feedback correctif est compréhensible et efficace, plus son récepteur le prend en considération et se l'approprie (van der Pol, van den Berg, Admiraal, & Simons, 2008). Bien que le feedback envoyé par les pairs soit accepté seulement si les récepteurs le perçoivent comme correct (Díez-Bedmar & Pérez-Paredes, 2012), il est toutefois fortement apprécié (Mangenot & Phoungsub, 2010; Ware & O'Dowd, 2008). Cette attitude peut être expliquée par le fait que les pairs ne sont pas toujours capables de donner des explications métalinguistiques de leur langue maternelle (Ware & O'Dowd, 2008). En effet, il semble que seuls les apprenants de niveau avancé sont capables de le faire (Mangenot & Phoungsub, 2010). De plus, les pairs fournissent très peu de feedback correctif (Dippold, 2009; Mangenot & Phoungsub, 2010; Phoungsub, 2011; Ware & O'Dowd, 2008) puisqu'ils considèrent que ceci fait partie des tâches de l'enseignant et pas des leurs (Phoungsub, 2011). En revanche, dans le cas du dispositif que nous étudions ici, c'est tout à fait différent parce que leur rôle est asymétrique ; en fait, d'un côté il y a

des apprenants de FLE (français langue étrangère) et de l'autre des tuteurs en tant qu'experts en langue (il s'agit d'étudiants de Master 2 FLE). Toutefois, il est à noter que l'interprétation des erreurs par des enseignants est considérée comme une pratique subjective (Marquilló Larruy, 2003).

Pour que le feedback correctif ait des effets, les apprenants doivent le comprendre et être capables d'agir (Guénette, 2007). Dans la mesure où les tuteurs doivent fournir un feedback correctif clair, à savoir des explications métalinguistiques, l'étape de correction devient complexe et chronophage (Mangenot & Zourou, 2007; Ware & Warschauer, 2006). Une autre difficulté liée à l'efficacité de la correction en ligne et à distance relève du manque de réaction de la part des apprenants distants à propos de leurs feedback correctifs (Develotte & Mangenot, 2007).

Nous pouvons citer Marquilló Larruy qui suggère dans le domaine de la didactique des langues :

[d']éviter deux risques extrêmes, d'une part, l'absence systématique de correction (sous prétexte de privilégier l'intention de communication) qui aboutirait inmanquablement à la stabilisation des écarts (soit à des fossilisations), et, d'autre part, une correction systématique (sous prétexte de privilégier l'adéquation aux aspects formels du code) qui aboutirait inmanquablement à l'inhibition du locuteur, cela sans oublier par ailleurs que ce dosage idéal est susceptible de variations selon les apprenantes. (2003, p. 119)

1.4.6. La dimension « méta »

Le préfixe *méta* dérive du grec et signifie « ce qui dépasse, englobe un objet, une science »²³. En sciences du langage, il désigne « une entité réflexive qui prend pour objet elle-même ou une entité de même nature » (Cuq, 2003a, p. 164). Dans la présente étude, nous nous intéressons à cette dimension réflexive du métalangage et de l'activité métacognitive lors du feedback correctif.

Dans une perspective interactionniste, Griggs, Carol et Bange (2002) mettent l'accent sur l'activité métalinguistique. Ces auteurs expliquent que dans une classe de langues, il est nécessaire d'aller au-delà de la communication et qu'un facteur déterminant pour l'apprentissage est constitué par « les conduites linguistiques que les apprenantes adoptent en [...] réalisant [des tâches communicatives] ». Plus précisément :

²³ Entrée de dictionnaire (« Mét(a)- », 2013).

les interactions les plus fructueuses du point de vue acquisitionnel se caractérisent par un taux élevé d'activité métalinguistique [...] destinée non pas à l'intercompréhension, mais à un travail, effectué souvent en collaboration, de recherche de la forme conventionnelle de la langue cible. (Griggs et al., 2002, p. 28)

Richer (2014) propose un nouveau paradigme méthodologique de la perspective actionnelle dans lequel il accorde une place importante à la réflexivité (cf. *infra* figure 1.6) ; en fait, « [ce paradigme] accorde une égale importance tant aux composantes psycho-socio-cognitives et culturelles qu'aux composantes linguistiques et sociolinguistiques [et ainsi il] constitue une approche plus holistique de l'enseignement/apprentissage des langues » (ibid., 2014, paragr. 45). Nous mettons l'accent sur le fait que la réalisation des tâches nécessite la mobilisation « des stratégies qui déterminent, combinent et régulent de façon efficace et économique les ressources nécessaires à la réalisation des actions langagières, intellectuelles et physiques » (Richer, 2014, paragr. 40). Cet auteur montre dans sa conclusion l'importance de la stratégie au niveau de la réflexivité :

Occupant dorénavant un rôle clé, la notion de stratégie entraîne la mise au premier plan de la réflexivité avec laquelle elle entretient d'étroites relations. L'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit intégrer pleinement cette autre dimension métacognitive et prévoir l'instauration de retours réflexifs sur les tâches, les projets réalisés. Pendant ces retours, les apprenants évalueront leurs stratégies, leur diversité [...], leur pertinence, leur efficacité et leur « élégance » [...]. De tels retours réflexifs participeront au développement de l'*apprendre à apprendre* des apprenants et de leur autonomie [...]. (ibid. 2014, paragr. 48)

Matthey propose une réflexion sur la conscience linguistique et montre que : « le type de conscience linguistique n'est pas sans rapport avec le potentiel de développement de l'interlangue, et que cette conscience linguistique oriente également le type d'échange didactique susceptible de se dérouler entre natif et apprenant » (2003, p. 168). Pour Griggs, « le travail métalinguistique [s'inscrit] dans une finalité communicative » (2007, p. 194) ; en fait, cet auteur avance que « le modèle sociocognitif permet de rendre compte des processus en jeu dans l'apprentissage guidé de [langue étrangère] » (ibid. 2007, p. 194).

Par ailleurs, dans un ouvrage portant sur les compétences, Richer reproche au CECR la marginalisation de la réflexivité et suggère que le savoir-mobiliser des stratégies « projette [...] au premier plan la réflexivité [...] et incite à s'interroger sur son rôle dans le développement de [la] compétence à communiquer langagièrement (2012, p. 174). Dans

notre contexte, étant donné que les apprenants sont amenés à utiliser la langue dans un environnement médiatisé par la technologie, il est nécessaire de les préparer avec un esprit critique à la façon dont le média influence le sens (Kern, 2014).

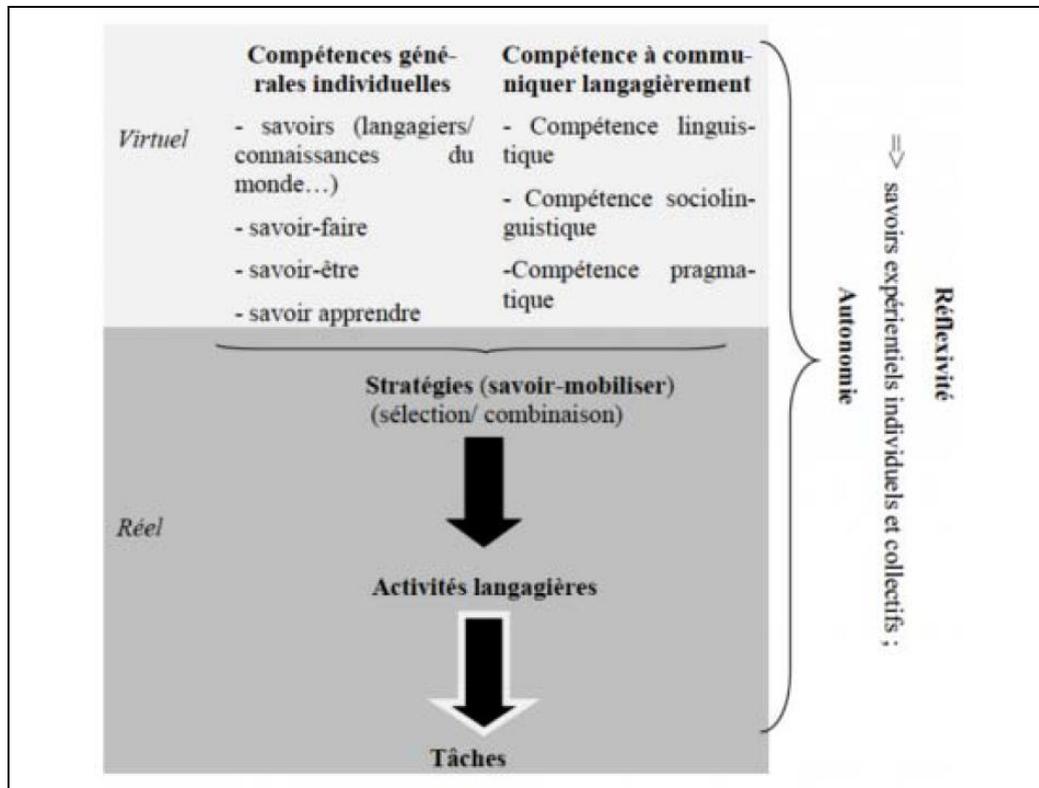


Figure 1. 6 : Paradigme méthodologique de la perspective actionnelle (Richer, 2014, paragr. 44)

De cette façon, nous nous appuyons sur les stratégies métacognitives qui « consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'autoévaluer et à s'autocorriger » (Cyr, 1998, p. 42). Dans le modèle stratégique d'autorégulation d'une langue étrangère²⁴ (cf. *infra* figure 1.7), Oxford (2011) propose le terme « métastratégies » pour désigner les stratégies non seulement métacognitives, mais aussi méta-affectives et méta socio-culturelles interactives. D'après cette auteure, certaines stratégies sont plus importantes que d'autres dans différentes situations, mais le plus important dans ce concept est qu'il représente la réalité multidimensionnelle de l'apprenant d'une langue étrangère (ibid. 2011).

²⁴ En anglais : *Strategic Self-Regulation Model of L2 learning (S²R Model)*.

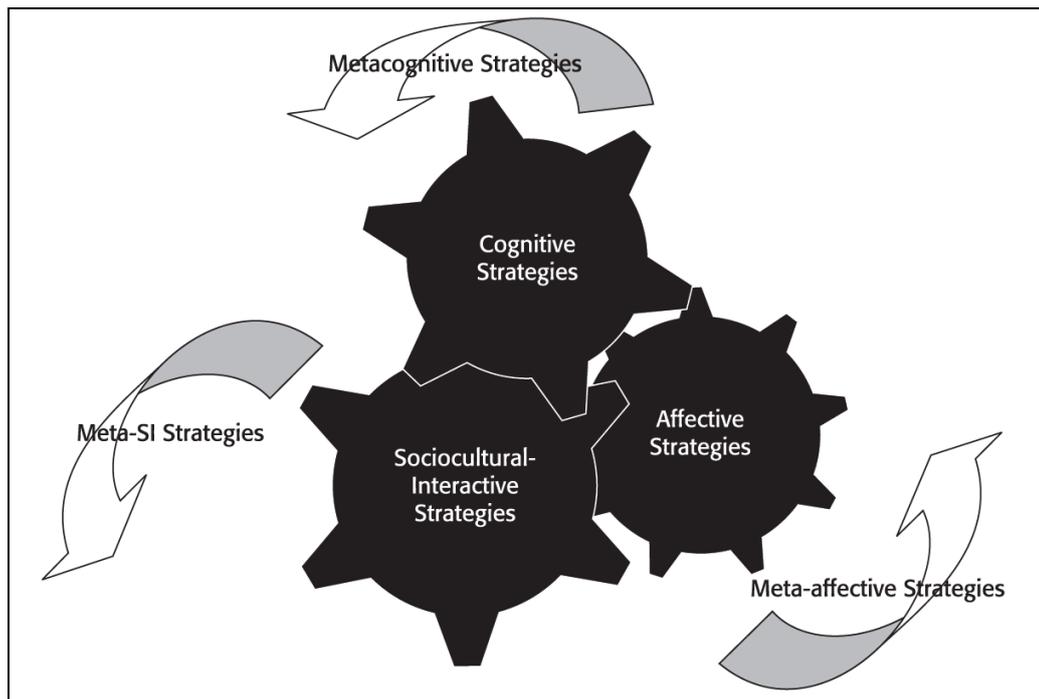


Figure 1. 7 : Dynamic interaction of strategies and metastrategies for L2 learning in the S2R Model (Oxford, 2011, p. 17)

Par ailleurs, nous tenons à ajouter quelques caractéristiques importantes des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère (Cyr, 1998). Premièrement, certaines stratégies sont observables par l'enseignant et/ou le chercheur et d'autres ne le sont pas, cependant le chercheur peut recourir à d'autres outils pour les identifier. Deuxièmement, elles peuvent être utilisées « consciemment en réponse à un problème d'apprentissage », mais elles peuvent aussi « devenir automatisées » à partir du moment où l'apprenant les utilise « dans des situations d'apprentissage familières » (ibid. 1998, p. 59). Troisièmement, les stratégies sont aussi modifiables, c'est-à-dire qu'elles peuvent être « transférées ou adaptées à de nouvelles situations » (ibid. 1998, p. 59). Et quatrièmement, elles servent à « la résolution de problèmes », c'est-à-dire que l'apprenant « peut les utiliser en réponse à différents besoins ou problèmes d'apprentissage » (ibid. 1998, p. 59).

Étant donné que notre objet d'étude est constitué d'êtres humains, il est aussi fondamental de mentionner ici brièvement les facteurs qui influent sur le choix des stratégies. Suite à une revue de la littérature, Cyr (1998) propose plusieurs facteurs :

Ces facteurs peuvent être reliés à la personnalité, comme le style d'apprentissage, l'extraversion, l'introversion, ou sont tout simplement d'ordre biographique, comme l'âge, le sexe et la langue maternelle. Ils peuvent être personnels, tels les buts ou les objectifs poursuivis, l'orientation professionnelle et le

degré de conscience linguistique, ou bien être affectifs, telles les attitudes et la motivation. Enfin, un certain nombre de variables sont plutôt situationnelles et relèvent de la langue cible, du niveau de connaissance de l'apprenant, de la tâche d'apprentissage et des approches pédagogiques utilisées. (1998, p. 81-82)

1.5. Synthèse

Dans ce premier chapitre, nous avons présenté les théories de référence de notre cadre conceptuel. D'abord, nous avons discuté l'influence des technologies sur les théories de l'apprentissage et, ensuite, nous avons expliqué le rôle du contexte dans l'apprentissage. Puis, nous avons discuté la notion de tâche dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Après avoir évoqué les types des tâches, nous avons traité le rôle du scénario pédagogique et du scénario de communication dans la tâche. Enfin, nous avons présenté les apports et les limites du feedback correctif dans l'apprentissage au plan de l'interaction et de la réflexion sur la langue.

Pour compléter notre cadre théorique, le chapitre suivant traitera de la communication pédagogique médiatisée par ordinateur.

Chapitre 2 : Communication pédagogique médiatisée par ordinateur

Ce deuxième chapitre abordera la question de la communication pédagogique médiatisée par ordinateur. Nous pouvons considérer très globalement que les ordinateurs ont été mis au service des apprentissages de deux manières très différentes, en tant que machines à enseigner (Bruillard, 1997) et en tant que machines à communiquer. À propos des mythes autour de l'utilisation des technologies (Amadiou & Tricot, 2014; Mangenot, 2014, 2017), Kern affirme clairement sa position : « Despite the cries of doomsayers who believe that computers will replace teachers, teachers in the digital age are as essential as ever in helping students to make and interpret meaning in a new language and culture » (2011, p. 200). Suite à la revue que nous avons effectuée des paradigmes d'apprentissage en les reliant aux théories correspondantes (cf. chap. 1, section 1), nous présenterons ici rapidement le domaine de la CMO. Celui-ci est par ailleurs devenu un sous-domaine de l'ALAO²⁵ (voir SIG d'Eurocall et Calico) et nous ferons une rapide revue des pratiques dans ce domaine. Il se terminera par une revue des pratiques et recherches dans le domaine de la télécollaboration.

2.1. Bref historique de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur

Dans la présente étude, nous nous positionnons dans le domaine de l'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO²⁶). Dans la littérature, le domaine ALAO a fait son apparition durant les années 1960 (Lamy & Hampel, 2007)²⁷. Il s'agit d'un domaine multidisciplinaire dont nous retrouvons plusieurs définitions. Dans un numéro de la revue *Études de linguistique appliquée*, Chanier et Pothier donnent la définition suivante :

Domaine de recherche et d'application intégrant les systèmes d'information et de communication en vue de modéliser l'apprentissage d'une langue, ou d'étudier comment ces systèmes peuvent être utilisés comme outils d'aide à l'apprentissage, ou encore de concevoir de nouveaux systèmes d'aide à l'apprentissage et d'étudier leur influence sur cet apprentissage. (1998, p. 134-136)

Ce qui nous intéresse dans ce domaine, c'est son évolution en fonction des changements de paradigmes des apprentissages, tels que nous les avons décrits ci-dessus (cf. *supra*

²⁵ Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur.

²⁶ Équivalent du sigle anglais CALL (*Computer Assisted Language Learning*).

²⁷ Pour plus d'informations, cf. http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-4.htm#typology

chap. 1, section 1). Nous mentionnerons ici brièvement les trois phases historiques relevées par Lamy et Hampel (2007, p. 9) :

- i) Phase béhavioriste : les objectifs cognitifs dominant et les compétences abordées sont plutôt la compréhension écrite et la production écrite.
- ii) Phase communicative (dans les années 1980) : la communication dans l'enseignement est mise en avant. Des compétences orales s'ajoutent aux objectifs et l'apprenant a plus de choix. Cependant, l'interaction²⁸ se fait plutôt entre apprenant et ordinateur.
- iii) Phase intégrative (à partir des années 1990) : le multimédia et Internet sont de plus en plus répandus, permettant ainsi le développement des compétences multimodales, ce qui permet de mieux se rapprocher de la communication en face-à-face.

Dans la présente étude, nous nous intéressons au champ de la CMO qui est devenu un domaine clé dans le développement de l'ALAO. Ce champ constitue une des thématiques principales des conférences EuroCALL²⁹ et est devenu un de ses *Special Interest Groups* (SIGs)³⁰. Les chercheurs qui travaillent dans ce groupe examinent l'utilisation des outils de communication en ligne (tels que blogs, wikis, e-mail, forums de discussion, audio et vidéoconférences, monde virtuel) dans des environnements d'apprentissage des langues étrangères. Quelques thèmes importants sont la télécollaboration, la conception des scénarios pédagogiques pour susciter des interactions en ligne, le rôle de l'enseignant qui devient *tuteur* dans l'apprentissage en ligne, les échanges interculturels en ligne (O'Dowd, 2007).

Intéressée par les situations pédagogiques réalisées (entièrement ou partiellement) sur Internet, nous présenterons dans cette section leurs spécificités et discuterons leurs effets potentiels sur les échanges.

2.2. Effet des technologies sur la langue

Les formes de communication médiatisée sont en constante évolution en raison de la fuite en avant de la technologie, selon Crystal qui conclut dans une monographie sur la langue

²⁸ Mangenot (2001) préfère dans ce cas parler d'interactivité.

²⁹ Cf. <http://www.eurocall-languages.org/>

³⁰ Cf. <http://www.eurocall-languages.org/sigs/computer-mediated-communication-cmc-sig-homepage>

et la technologie :

Any attempt to characterize the language of the Internet, whether as whole or with reference to one of its constituent situations, immediately runs up against the transience of the technology. The different arenas of communication described in earlier chapters will not remain as they are for long, given that the technological developments upon which they rely are constantly evolving, putting users under constant pressure to adapt their language to the demands of new contexts, and giving them fresh opportunities to interact in novel ways. The readiness with which people do adapt language to meet the needs of new situations, which is at the heart of linguistic evolution [...] is going to be fully exploited in the next few decades, with the emergence of yet more sophisticated forms of digitally mediated communication. (2006, p. 257)

Depuis la publication de cet ouvrage dans lequel Crystal analyse des formes de communication, telles que les e-mails, les clavardages, les mondes virtuels, les blogs, les messageries instantanées³¹, de nouvelles formes ont fait leur apparition permettant ainsi le développement de nouveaux types d'échanges en ligne (pour un état des lieux, cf. Mangenot, 2017). La CMO³² étant un champ d'étude qui intéresse plusieurs disciplines, les sciences du langage et la didactique des langues présentent plusieurs atouts par rapport aux autres disciplines parce qu'elles examinent les interactions en classe depuis des années (Mangenot, 2011a).

Comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent, l'interaction joue un rôle fondamental dans l'apprentissage d'une langue-culture. Mais si cette interaction est médiatisée par l'ordinateur, l'outil joue un rôle essentiel (Kern, 2011) parce qu'il affecte cette communication. En fait, si l'on accepte que « [l']appropriation des langues se fait par le moyen de la communication » et que « [c]'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, c'est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrés dans un système socio-culturel de représentations et de savoirs sur le monde » (Bange, 1992, paragr. 3), l'apprenant peut activer ses compétences communicationnelles en interagissant avec d'autres locuteurs (Beacco, 2007). Mangenot avance que « le véritable apport d'Internet à la formation tient plus à sa dimension horizontale (échanges, mutualisation, réseaux sociaux, communautés de pratiques, etc.) qu'à sa dimension verticale transmissive » (2011a, p. 338). Intéressée aux situations de communication dans lesquelles l'apprenant se trouve, nous traiterons dans cette section la notion de la communication dans un cadre médiatisé par ordinateur.

³¹ Les deux dernières ne sont pas traitées dans la première édition (cf. Crystal, 2001).

³² Jacques Anis est considéré comme le pionnier en France (Mangenot, 2011).

Les pratiques pédagogiques en ligne étant nombreuses, nous avons choisi de n'évoquer que celles qui sont en lien avec l'objet de notre recherche. Notre étude se situe dans une télécollaboration qui s'appuie sur un dispositif hybride. Dans la section suivante, nous traiterons certaines caractéristiques de ces dispositifs, telles que la communication en mode asynchrone et quasi-synchrone, les forums de discussion et les clavardages.

Compte tenu du fait que nous avons parlé de *médiation sociale* de l'apprentissage dans une perspective socioculturelle, il nous paraît nécessaire, avant notre discussion sur les communications pédagogiques en ligne, d'accepter la distinction entre médiatisation et médiation (Barbot & Lancien, 2003; Charlier, Deschryver, & Peraya, 2006; Gettliffe-Grant, 2004; Glikman, 2002). Ainsi, nous préférons opposer le terme *médiation humaine* au terme *médiatisation technologique*. De plus, il est aussi nécessaire de distinguer les notions *interaction* et *échange* : ces deux termes ont fait l'objet d'un débat que nous rapportons dans la section suivante.

2.2.1. Distinction entre *interaction* et *échange*

Pour les linguistes, « une interaction est une unité communicative qui présente une évidente continuité interne (continuité du groupe des participants, du cadre spatiotemporel, ainsi que des thèmes abordés), alors qu'elle rompt avec ce qui la précède et la suit » (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 36). Les « participants exercent en permanence les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles : parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant » (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 55). Plus précisément :

le terme d'« interaction » désigne d'abord un certain type de processus (jeu d'actions et de réactions), puis par métonymie, un certain type d'objet caractérisé par la présence massive de ce processus : on dira de telle ou telle conversation que c'est une interaction (verbale), le terme désignant alors toute forme de discours produit collectivement, par l'action ordonnée et coordonnée de plusieurs interactants. », le terme « exprimant le fait que les participants à un échange exercent en permanence les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles » (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 55)

Les notions d'*interaction* et d'*échange* ont d'un certain point de vue le même sens et d'un autre l'échange est une composante de l'interaction :

Dans son sens ordinaire, échange désigne tout discours effectivement produit par plusieurs individus. C'est la notion de coproduction qui importe ici, et, dans ce sens général, échange fonctionne comme synonyme d'interaction ou de dialogue et s'oppose à monologue. Dans son sens technique, l'échange est un des rangs de l'analyse hiérarchique des interactions [...]. Un échange est constitué d'au moins deux contributions produites par des locuteurs différents ;

il est en ce sens, pour ce type d'approche, l'unité de base de l'interaction.
(« Échange », 2002)

Par les termes de *contribution* ou d'*intervention*, nous entendons une unité « produite par un seul et même locuteur [...] à un échange particulier » (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 37) dans le sens de Roulet (1999) qui identifie des interventions dans des échanges à distance même si elles sont décalées dans le temps et l'espace.

Étudiant les propriétés du discours, Roulet propose de dépasser sa « perspective interactionnelle [...] pour concevoir le discours en tant que négociation [qui est] une discussion entre interlocuteurs pour aboutir à un accord » (1985, p. 14-15). Il explique que dans toute négociation, les interventions sont initiatives ou réactives ; l'échange démarre avec une initiation d'un locuteur, qui nécessite une réaction, favorable ou défavorable, de son interlocuteur. Si la réaction est favorable, la négociation est clôturée par le premier locuteur, ce qui en fait un échange simple à trois constituants. Si par contre elle est défavorable, l'échange se compose de plusieurs constituants, ce qui en fait un échange complexe (ibid. 1985).

Faisant le pont entre l'analyse conversationnelle et les échanges en ligne, Marcoccia considère l'échange de messages en ligne comme une « forme originale de conversation écrite » (2000, p. 250-251). Par ailleurs, Kerbrat-Orecchioni, se référant au courrier électronique, n'accepte pas son caractère interactif et le justifie ainsi : « la notion d'interaction implique que le destinataire soit en mesure d'influencer et d'infléchir le comportement du locuteur de manière imprévisible alors même qu'il est engagé dans la construction de son discours » (2005, p. 17). Selon Develotte (2006), l'interactivité n'est pas absente, mais différente. D'ailleurs, des recherches ont étudié le degré d'interactivité d'échanges en mode asynchrone en ligne. Mangenot (2013a) explique comment un groupe de chercheurs à l'origine des colloques EPAL (Échanger Pour Apprendre en Ligne) a finalement préféré privilégier l'expression *échanges en ligne* alors que la recherche dont ces colloques étaient issus s'intitulait « Outils et didactique pour les interactions en ligne » (ODIL): Le passage du terme interactions à celui d'échanges a été motivé par le fait que certains chercheurs du projet ODIL se réclamaient de l'analyse conversationnelle ; pour eux, l'interaction verbale désigne avant tout le jeu d'influence mutuelle exercée par les interactants (Kerbrat-Orecchioni, 1998). Dans ce cadre, les modes de communication asynchrone peuvent difficilement être désignés par le terme d'interaction

(Kerbrat-Orecchioni, 2005).

Par ailleurs, dans les discours sur les technologies, le terme d'*interaction* est souvent confondu avec celui d'*interactivité*. La confusion est renforcée par l'emploi très fréquent (et mélioratif) de l'adjectif *interactif*. Pour désambiguïser ces termes, Magnenot propose de « réserver le terme d'*interactivité* aux rapports homme/machine et celui d'*interaction* aux rapports humains, en comprenant bien sûr dans le second terme les rapports humains médiatisés par un système technologique » (2001, p. 13).

Par ailleurs, dans des études fondées sur les forums de discussion, l'interactivité est souvent associée à la participation, ce qui est critiqué par Henri (1992). Cette auteure a examiné l'interactivité dans des forums de discussion et a relevé qu'il faut trois actions pour qu'il y ait interactivité : « i) un message de A à B, ii) un message de B à A élaboré en fonction de l'information transmise par A et iii) un message de A en réponse à celui de B » (1992, n.p.). Si par contre, il n'y a que deux actions, il s'agit de quasi-interactivité (1992). Notons que pour cette auteure, l'interactivité est « une des caractéristiques les plus importantes de la communication [dans les forums de discussion] et constitue un des principaux facteurs qui influent sur le processus d'apprentissage » (1992, n.p.).

Quintin et Masperi (2006) ont aussi analysé l'interactivité dans une formation plurilingue à distance. Leur objectif est : « d'analyser la dynamique interne d'une formation à distance et de privilégier l'étude de l'efficacité d'un dispositif de formation en tentant de cerner les conditions dans lesquelles un apprentissage se révèle efficace » (2006, paragr. 1). Pour eux, « il y a interaction lorsque, dans l'élaboration du discours commun, un locuteur tient compte d'un message précédent pour élaborer son intervention » (ibid. 2006, paragr. 34). Dans leur contexte particulier d'intercompréhension, ils ont établi :

des critères d'identification de la dominante discursive d'un sujet de discussion. Est-elle interactive, le sujet étant composé principalement de messages qui "se répondent", ou au contraire est-elle de nature monologique, les contributions de chacun étant simplement juxtaposées à la suite les unes des autres, sans lien évident entre elles ? (ibid. 2006, paragr. 34)

2.2.2. Les forums de discussion

Nous nous intéressons particulièrement aux forums parce que la communication des participants que nous observerons se faisait à travers cet outil. En fait, les tâches conçues par les tuteurs ont été mises en ligne sur une plateforme d'apprentissage se servant essentiellement de la fonction *forum*.

Une première définition du terme *forum*, équivalent au terme anglais *newsgroup*, est donnée en France dans le *Vocabulaire de l'informatique et de l'internet* : « Service permettant l'échange et la discussion sur un thème donné : chaque utilisateur peut lire à tout moment les interventions de tous les autres et apporter sa propre contribution sous forme d'articles » (Commission générale de terminologie et de néologie, 1999, p. 3906). Nous noterons que le terme *article* n'est plus utilisé aujourd'hui, nous lui préférons le terme anglais de *post*, celui de *message* ou encore celui de *contribution*.

La dimension d'échange et de discussion avec d'autres est soulignée dans une monographie d'Henri et de Lundgren-Cayrol (2001) dédiée à l'apprentissage collectif à distance. Ces auteures mettent l'accent sur la collaboration entre apprenants et le forum est considéré comme « un lieu virtuel où se construit le discours d'un groupe, où l'apprenant s'approprie de nouvelles connaissances en conversant avec d'autres » (*ibid.* 2001, p. 68). Selon les mêmes auteurs, un forum permet :

- i) [d']exposer des idées, [d]élaborer sa pensée, [de] construire de nouvelles connaissances, [de] les valider et [de] les confirmer avec le soutien du groupe.
- ii) [de] facilite[r] l'apprentissage de connaissances complexes appartenant à des domaines peu ou mal structurés.
- iii) [de] favorise[r] une attitude réflexive sur l'apprentissage.
- iv) à un groupe de vivre une expérience d'apprentissage motivante et de développer un engagement sociocognitif qui donne encore plus de sens à l'apprentissage. (***ibid.* 2001, p. 68**)

Pour Mangenot (2004), la spécificité communicationnelle des forums est constituée par les quatre dimensions écrite, asynchrone³³, publique et structurée des échanges. En ce qui concerne la structuration des échanges, les forums de discussion se structurent « par l'existence de 'fils de discussion' (correspondant souvent à des thèmes) [...] ; ainsi un intervenant a-t-il trois possibilités : « créer un nouveau fil de discussion, poster une intervention initiative dans un fil existant, poster une intervention réactive dans un fil existant » (Mangenot, 2004, p. 41). De cette façon, pour envoyer un message dans un forum, l'interactant doit « choisir explicitement le statut de son intervention sur trois aspects : le placement de son intervention dans la structuration (intervention initiative ou réactive), le choix du destinataire (à qui s'adresse le message ?) ; le choix de rester dans le forum ou d'en sortir » (Marcochia, 2004, paragr. 22).

Dans le but de comprendre les effets de cet outil dans une pratique sociale de communica-

³³ Pour Mangenot (2004), le terme *article*, donné dans la définition du *Vocabulaire de l'informatique et de l'internet* (cf. *supra*), évoque implicitement la dimension asynchrone.

tion en ligne qui nous intéresse ici, nous évoquerons les atouts et les limites de ces dimensions, tels que nous les avons relevés dans la littérature.

Dans un premier temps, l'apparition de ce nouvel outil a engendré des recherches comparatives ayant pour référent la communication en face-à-face (Henri, Peraya, & Charlier, 2007; Mangenot, 2004). Indiquons brièvement que pour les pragmaticiens, une interaction face-à-face contient non seulement du matériel verbal, à savoir des unités linguistiques, phonologiques, lexicales et morphosyntaxiques, mais aussi du matériel paraverbal, qui accompagne les unités linguistiques transmises par le canal auditif (par exemple : intonations, pauses, débit, etc.), ainsi que du matériel non verbal, transmis par le canal visuel (gestes, mimiques, postures) (Kerbrat-Orecchioni, 1996). Plusieurs recherches montrent que le caractère écrit des forums appauvrissent la communication dans la mesure où ils « provoquent la perte de toute information analogique de la communication (modalités vocales, traits suprasegmentaux, mimiques, contact oculaire, gestuelle, etc.) » (Henri et al., 2007, p. 4).

Mais, devrions-nous attendre que la communication médiatisée par ordinateur soit la même qu'en face-à-face ? Pour notre part, nous estimons que le média affecte la communication tout en étant consciente que :

all discourse is mediated in some way, and the ways it is mediated can influence its form (length, style, syntactic complexity, degree of cohesion, etc.), its usability (some things are easier to recall or interpret when they are presented in one medium versus another), and its content (what is appropriate to express in one medium may not be appropriate in another). (Kern, 2014, p. 341)

Ainsi, dans cette optique, sommes-nous en accord avec Kern, pour qui : « [i]n electronic environments, discourse takes on additional layers of mediation, often without our conscious awareness » (ibid. 2014, p. 341). Des chercheurs examinant les genres de discours électroniques ont montré que ceux-ci s'appuyaient parfois sur des genres plus anciens (Marcoccia, 2003). Mourlhon-Dallies (2007) a rapproché ainsi le courrier des lecteurs d'un journal papier aux échanges en ligne de joueurs.

Toutefois, dans une communication écrite médiatisée, des matériaux non verbaux peuvent être communiqués par d'autres signes ; les analyses faites sur « des traces autres que textuelles » sont considérées comme importantes « pour les recherches qui portent sur le développement des forums eux-mêmes » (Henri et al., 2007, p. 6). En fait, des recherches ont montré que les participants cherchent de nouveaux moyens comme les majuscules et

surtout les émoticônes³⁴ (Gauducheau, 2008; Marcoccia, 2000). Marcoccia caractérise ce choix de « paradoxal » tout en expliquant que le besoin des utilisateurs de trouver des substituts écrits pour « faire du face à face avec de l'écrit » est né car ces derniers souhaitaient accorder de l'importance à la dimension relationnelle (2000, p. 250). D'ailleurs, dans d'autres travaux, les chercheurs expliquent comment les émoticônes peuvent contribuer à la constitution d'une communauté d'apprentissage (Dolci & Spinelli, 2007) et au lien socio-affectif entre les participants (Loizidou, 2013), ce que nous discuterons par la suite.

Une critique faite à la formation à distance par rapport à celle en face-à-face est que la communication se limite à des échanges, parfois ternaires, entre étudiants et enseignants (Mangenot, 2003). Cet aspect sera examiné dans nos analyses (cf. chap. 6). Pour répondre à cette critique, des outils synchrones, tels qu'audioconférences, vidéoconférences, visioconférences, ont été mis en place (Bullen, 1997; Kern, 2014). La possibilité d'utiliser des matériaux paraverbaux et/ou non verbaux donne un avantage à ces outils synchrones. Cependant, comme ces outils technologiques peuvent en même temps constituer une contrainte spatio-temporelle pour les participants, puisqu'ils exigent que ces derniers soient connectés simultanément, le forum se présente comme un outil flexible aux plans du temps et de l'espace, ce qui peut compenser cette limite de l'asynchronie (Bullen, 1997) ; cette caractéristique du forum se présente comme un élément susceptible d'encourager les apprenants à participer parce qu'ils sont libres d'interagir quand ils le peuvent sans se sentir pressés par d'autres apprenants, ce qui arrive souvent dans une discussion en classe (Bullen, 1997). En revanche, d'autres recherches ont suggéré que la participation dans un forum peut être décourageante ; d'une part à cause de la surcharge de messages reçus, et d'autre part à cause de l'impression que l'on peut parfois avoir de parler dans le vide (Bullen, 1997).

Néanmoins, le caractère écrit et asynchrone des forums permet à ses utilisateurs des échanges approfondis, comme l'explique cet extrait :

la souplesse chronologique qu'autorise le temps différé et la permanence de l'écrit qui fait du forum l'équivalent d'un texte en perpétuelle voie d'enrichissement. Cette permanence, liée à l'accessibilité, permet de parler à la fois d'extériorisation et de partage de la cognition, au même titre que lorsque deux personnes rédigent ensemble un texte sur le même ordinateur. (**Mangenot, 2004, p. 41**)

³⁴ Ce terme est aussi connu de l'anglicisme *smiley*.

Cette dimension de partage est évoquée par plusieurs auteurs. Dans une étude de cas, Bullen (1997), qui a examiné la participation à des forums dans le cadre d'un cours universitaire, suggère que le forum³⁵ est susceptible de faciliter l'interaction parmi les participants. Du point de vue de l'apprenant, le forum a une fonction non seulement d'interaction, mais aussi de rétroaction parce qu'après un travail individuel, le forum devient un espace où l'apprenant peut avoir un retour sur le travail effectué (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001). Ceci suscite pour l'apprenant une plus grande réflexivité sur son travail « facilitée par la mise en mémoire des messages qui offre la possibilité de revoir la transcription des échanges, d'analyser les comportements du groupe et d'évaluer tant sa production que sa productivité » (ibid. 2001, p. 70).

Dans un deuxième temps, pour plusieurs auteurs, la principale caractéristique des forums de discussion est leur dimension publique. Selon Marcoccia (1998, 2000, 2003), cette dernière dimension a des spécificités originales qui modifient le cadre communicationnel : d'un côté les participants peuvent garder leur anonymat et de l'autre la participation peut être complexe ; en fait, Marcoccia identifie leurs échanges sous le terme de « polylogues discontinus médiatisés par ordinateur » (op. cit. 2003, n.p.) tout en expliquant que :

dans un forum de discussion, il est impossible de sélectionner un destinataire. Toute intervention est « publique », lisible par tous les participants au forum, même si elle se présente comme la réaction à une intervention initiative particulière. L'aparté est impossible : le polylogue est la forme habituelle du forum et le multi-adressage en est la norme. (**op. cit. 1998, p. 17**)

Toutefois, malgré ces particularités originales, le caractère public des forums peut causer des problèmes de face³⁶ : en se basant sur la métaphore théâtrale de Goffman, Marcoccia souligne que ce type de communication appauvrit certains aspects de la dimension relationnelle, tels que les règles de politesse et l'expression des émotions. Ainsi, afin de compenser cette limite, l'auteur suggère de « ménager la face de l'autre [et d'] adoucir ses messages », notamment en respectant la *Netiquette*³⁷ (étiquette du Net), qui est un « un code de bonne conduite, de 'savoir-communiquer' » (2000, p. 252).

Nous estimons qu'à ce point il est nécessaire de mieux définir le caractère public qui a

³⁵ En anglais, Bullen utilise le terme *computer conferencing*.

³⁶ Pour plus d'informations, cf. *supra* chap. 1, section 4.4.

³⁷ Donnant suite à l'apparition des émoticônes susmentionné, ajoutons que c'est à l'intérieur de la *Netiquette* que leur usage est né (Marcoccia, 2000).

une connotation différente dans un forum pédagogique ou non pédagogique ; le second étant destiné au grand public, tandis que le premier a comme objectif de s'approprier des connaissances et n'est généralement ouvert qu'aux utilisateurs qui ont accès au forum, ce qui sera d'ailleurs le cas dans notre étude.

Concernant les forums non pédagogiques, comme ceux des journaux, Kern (2011) les estime qu'ils constituent une « mine d'or potentielle » pour l'apprentissage d'une langue étrangère à partir du moment où les apprenants peuvent participer à des discussions qui les intéressent. Pour lui, ceci peut stimuler leur motivation et augmenter leur niveau d'engagement. Toutefois, cet auteur reconnaît un risque de cet usage dans le cas où les apprenants cherchent à discuter avec des personnes dans un cadre informel. Il explique que cette expérience peut être décevante pour les apprenants si certains participants ont peu de patience avec ceux qui sont en train d'apprendre la langue (ibid. 2011). En outre, dans une étude de cas de Hanna & de Nooy, deux apprenants qui apprenaient le français n'ont pas été acceptés dans le forum d'un journal français par les autres utilisateurs sous prétexte qu'ils voulaient pratiquer la langue française (Hanna & de Nooy, 2003).

Néanmoins, le problème de faces qui naît du caractère public des échanges sur les forums, est aussi présent dans les forums pédagogiques, même s'il a une dimension différente en raison du caractère « restreint » du groupe qui a accès au forum en question. Des chercheurs ont montré que certains apprenants ne souhaitent pas s'exposer devant le groupe et préfèrent rester « silencieux » – c'est-à-dire lire, les messages sans réagir – et/ou s'adresser à l'enseignant en particulier (Mangenot, 2004; Mangenot & Miguet, 2001) ; selon leurs observations, ces auteurs ont expliqué que les apprenants ne sont pas familiarisés avec ce nouvel outil, « habitués jusque-là aux seuls échanges bilatéraux avec l'enseignant », et ce « caractère public des échanges, bien que préconisé et argumenté par les enseignants, peut constituer une source de blocage » (Mangenot, 2004, p. 42).

En fait, ce problème de faces peut aussi se poser non seulement au niveau de la participation de l'apprenant, mais aussi au niveau du feedback, étant donné que ce dernier s'exerce dans un forum pédagogique. Dans un article de Develotte et de Mangenot (2010) étudiant la formation aux tutorats synchrone et asynchrone en langue, les auteurs observent qu'en mode asynchrone les tuteurs sont attentifs à la forme de leur feedback parce qu'ils sont visibles par tous et ont un caractère permanent. Mangenot (2008d) propose de gérer ce problème en utilisant des fichiers attachés, ce qui est d'ailleurs une des techniques adop-

tées par les tuteurs du projet *le français en (première) ligne* que nous étudierons ici ; ces derniers mettent les feedback correctifs en fichier attaché, ce qui donne un caractère un peu plus privé aux remarques portant sur la langue effectuées par les tuteurs, même si le fichier reste accessible à tous les participants (Mangenot & Zourou, 2007).

Le problème de faces peut être régulé par d'autres moyens, tels que le sentiment d'appartenance à une communauté. Dans une étude relative au tutorat, sur un blogue d'apprentissage dont la structure met tuteurs et apprenants dans une relation quasi symétrique, Rivens Mompean révèle que le style d'interaction communicative du tuteur favorise l'informalité, permettant ainsi « de résoudre les problèmes de face en créant une complicité au sein de la communauté » (2012, paragr. 74). Par ailleurs, Lamy montre que la constitution d'une communauté se fait tant sur le plan cognitif que socio-affectif ; cet auteur explique que pour les formations à distance « il existe un déficit socio-affectif, qu'il est important de compenser » et le seul moyen pour le réduire est la tenue d'un discours « prenant en compte les propriétés matérielles de l'outil (interface, utilisation de l'espace et du temps) ainsi que les 'comportements' tant cognitifs que socio-affectifs d'une communauté d'apprentissage créée, elle aussi, de toutes pièces par un ensemble de discours » (2001, p. 142-143).

Dans un troisième temps, le placement d'une intervention dans la structuration du forum, initiative ou réactive telle que nous l'avons décrite ci-dessus, risque de poser des problèmes de participation. En fait, « de nombreux messages ont une forte dimension monologique dans la mesure où ils ne paraissent pas susciter l'enchaînement » (Marcocchia, 2004, paragr. 27). Plus précisément, il s'agit d'échanges tronqués, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de réponse à des questions posées. Par ailleurs, « les participants font parfois des erreurs lorsqu'ils placent leurs messages dans la discussion, par exemple en plaçant en position d'intervention initiative un message dont le contenu montre qu'il est une réaction à un message précédemment posté » (Marcocchia, 2004, paragr. 24).

Les caractéristiques des forums, telles que nous les avons présentées ci-dessus, influent sur la communication qui s'y déroule créant ainsi des *affordances* (Mangenot, 2013b). Ce dernier terme désigne : « la manière dont les utilisateurs s'approprient l'outil et utilisent au mieux ses caractéristiques (y compris celles qui ne sont pas mises en avant) afin de mener à bien leurs intentions communicatives et pédagogiques » (Mangenot, 2013a, paragr. 1.3). Pour O'Rourke, les caractéristiques de la technologie dans la CMO sont en

corrélation avec les activités des utilisateurs suscitant ainsi des *affordances dynamiques* :

CMC environments are themselves artifacts, which therefore ought not to be seen as nonnegotiable objects with direct and predictable effects on user behavior. Rather, their features are exploited, and often subverted, by users making active, strategic choices. The choices are shaped by the contingencies of task and interpersonal dynamics, which themselves are not objective 'givens' but are instead constructed in negotiation. In ecological terms, the properties of the technology stand in a dialogic relation to the activities of users, giving rise to dynamic affordances. (2005, p. 434-435)

Dans notre premier chapitre d'analyses (cf. chap. 5), nous examinerons comment les apprenants se sont appropriés la technologie CMO pour réaliser leurs tâches. À titre d'exemple, une affordance des forums porte sur la production orale en mode asynchrone. Fynn (2007) a mis en place un logiciel de forums vocaux pour faciliter le feedback lors de l'interaction orale en langue étrangère ; après avoir constaté que le fait de privilégier la forme conduisait à inhiber fortement les échanges, il montre que ce logiciel « propose [...] une possibilité intéressante de solution au dilemme sens/forme dans la construction d'aides à l'apprentissage de la production orale » (2007, paragr. 26). Par ailleurs, Kim et Mangenot ont aussi étudié la production orale asynchrone dans l'apprentissage nomade et une de leurs conclusions porte sur « la possibilité de recommencer l'enregistrement vidéo [qui] permet aux apprenants d'améliorer leur capacité d'expression spontanée » (2011, p. 206).

2.2.3. Les clavardages

Contrairement aux forums de discussion, la communication dans les clavardages se fait en temps réel entre deux ou plusieurs personnes distantes. Crystal appelle clavardages « the nearest we are likely to get to seeing written dialogue in its spontaneous, unedited, naked state » (2006, p. 176). Le principe fondamental ressemble à la conversation en face-à-face, c'est-à-dire que le participant attend le message de son interlocuteur avant de répondre (Crystal, 2006).

Dans la littérature, plusieurs études ont été effectuées pour examiner ce type de communication par rapport au face-à-face ou à la communication écrite en mode asynchrone et montrent qu'il y a un débat entre ses apports et ses limites (Crystal, 2006; Kern, 2006; Pierozak, 2003). Kern (2006) a proposé un état des lieux sur les clavardages. D'une part, il a retiré des apports pour les apprenants :

- (a) plus d'occasions de s'exprimer que dans une discussion orale d'une durée

équivalente (ce qui aboutissait donc à plus de production langagière) ; (b) plus de temps pour concevoir et raffiner leurs idées, ce qui devait mener en principe à une plus grande précision de l'expression ; (c) un contexte qui demandait l'emploi d'une plus grande variété de fonctions langagières ; (d) un esprit de collaboration et d'encouragement qui alimentait la motivation à participer activement, surtout pour ceux qui participaient rarement aux discussions orales en classe ; (e) une diminution de l'anxiété souvent associée à l'expression en langue étrangère (**Kern, 2006, p. 18**)

De l'autre, cet auteur a relevé les difficultés suivantes : i) niveau de contrôle des professeurs sur la discussion, ii) « le débit rapide de la discussion excédait parfois la capacité de lecture des étudiants » ii) « plus d'erreurs morphosyntaxiques » et ainsi « les étudiants se retrouvaient à lire un français parfois aberrant », iv) « les discussions semblaient souvent manquer de cohérence et de continuité et elles n'aboutissaient guère à des conclusions définitives » (ibid. 2006, p. 18). Ce même auteur a conclu que :

L'efficacité de cette activité dépendait des buts de l'enseignement. L'utilisation de la CMO synchrone stimulait l'expression libre des idées, la motivation et l'initiative dans la communication, l'énonciation des différences d'opinion, la multiplication des perspectives sur les sujets discutés et la réduction des différences de statut et de pouvoir parmi les participants (professeurs et élèves). En revanche, la CMO synchrone n'était pas favorable au renforcement des normes, qu'il s'agisse de perfectionnement grammatical et stylistique, de cohérence globale ou de consensus. (**ibid. 2006, p. 18**)

Par ailleurs, Crystal (2006) dans une perspective générale, montre que l'intérêt du chat dépend de ce qu'on y cherche :

Chatgroups provide something else – a person-to-person interaction that is predominantly social in character [...]. If you are looking for facts, the chatgroup is not the place to find them. But if you are looking for opinions to react to, or want to get one of your own off your chest, it is the ideal place. (**2006, p. 174-175**)

Dans notre étude, nous chercherons à comprendre l'intérêt et l'utilité des échanges par clavardage entre apprenants et tuteurs (cf. chap. 6). Okuyama (2005), de son côté, a examiné, dans une étude de cas, des interactions asymétriques par clavardage entre des participants de langue maternelle japonaise et des apprenants de cette langue. Cette auteure a relevé huit facteurs qui influencent l'interaction des participants : i) nombre des participants, ii) familiarité avec l'ordinateur et la communication synchrone, iii) développement des stratégies de CMO synchrone, tel que l'usage des émoticônes, iv) collaboration parmi les participants, v) type de tâches, vi) compétence orale de la langue étrangère, vii) interlocuteurs de la langue maternelle, viii) limites au niveau technologique. Nous examinons en détail ces facteurs (cf. chap. 6, section 2) et nous nous intéressons également aux

modalités de leur influence sur l'interaction entre participants. Par exemple, nous avons remarqué qu'une apprenante avait considéré qu'elle ne pouvait interagir rapidement aux messages des autres parce qu'elle ne savait pas bien se servir du clavier avec des accents.

2.3. La télécollaboration : revue de la question

Notre « terrain » sera un projet de télécollaboration qui s'est déroulé sur un semestre universitaire, faisant lui-même partie d'un projet au long cours : *Le Français en (première) ligne*. Il convient donc de présenter de manière globale comment ce type de projet, avec les nombreuses variantes possibles correspondant à des objectifs et des scénarios assez différents, est traité dans la recherche, puis de voir le cas des télécollaborations asymétriques et asynchrones, moins courantes. Nous commencerons par la terminologie, ensuite nous ferons un bref historique des origines de la télécollaboration en présentant les projets considérés comme pionniers et enfin nous proposerons une typologie.

2.3.1. Pléthore de termes

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, la terminologie utilisée pour désigner la télécollaboration est abondante. À partir d'une revue de la littérature, nous remarquons que cette pléthore de termes résulte de variantes de la même activité, les principaux paramètres étant les objectifs visés, la configuration des échanges et des outils de communication (Guth & Helm, 2010; Mangenot, 2013b; O'Dowd & Lewis, 2016). Dans cette section, nous parcourrons ces différentes désignations pour faire un bref historique de la question.

L'apparition d'Internet a fait évoluer des méthodes déjà existantes. La méthode d'apprentissage *Tandem* était connue bien avant l'apparition des outils informatiques. Dans une revue historique, O'Rourke (2007) définit le Tandem ainsi : « reciprocal support and instruction between two learners, each of whom is a native speaker of the other's target language, be it through face-to-face or any other mode of communication » (2007, p. 43). Pour désigner la même méthode, des termes tels que *keypals*, *e-pals* et *eTandem* ont été utilisés (O'Dowd, 2007; O'Dowd & Lewis, 2016). Les deux premiers ont été plutôt utilisés au niveau scolaire (enseignement élémentaire et secondaire) et le dernier au niveau universitaire (O'Dowd & Lewis, 2016). La première tentative de la variante électronique de cette méthode a été tracée en 1992 à travers des échanges par le biais d'e-mails individuels (cf. O'Rourke, 2007).

Cette forme de communication en binôme qui se met en place dans un eTandem a pris d'autres formes dans un ouvrage collectif de Mark Warschauer publié en 1995, intitulé « *Virtual Connections: Online Activities & Projects for Networking Language Learners* ». Dans cet ouvrage, l'auteur proposait, parmi d'autres, des environnements d'interaction virtuels (1995). Le terme *virtual exchange* est retenu dans la littérature et est considéré comme équivalent du terme *télécollaboration* (O'Dowd & Lewis, 2016), mais notons que l'adjectif *virtuel* est souvent utilisée pour désigner les mondes virtuels (cf. Sadler, 2012).

Au Brésil, le terme utilisé est *télé tandem* (Telles, 2009). Pour Cappellini : « Le 'télé tandem' indique l'application de la méthode tandem à des environnements de visioconférence (au sens large) [qui] combinent des caractéristiques du tandem classique – dont la plus importante est la possibilité d'un contact visuel » (Cappellini, 2014, p. 31).

Le terme de *télécollaboration* est apparu pour la première fois au milieu des années 90 dans un autre ouvrage collectif de Mark Warschauer (1996), intitulé « *Telecollaboration in Foreign Language Learning* », dans les actes d'un symposium à Hawaï. Cet auteur a mis l'accent sur les nouveaux outils technologiques qui facilitent l'environnement d'apprentissage « based on authentic communication, collaborative learning, and creative, goal-oriented activities » (ibid. 1996, p. ix). Toutefois, ce même auteur a publié quelques années plus tard un nouvel ouvrage collectif, codirigé avec Richard Kern, proposant la désignation *network-based language teaching* (NBLT) (2000). Pour ces auteurs, « NBLT is language teaching that involves the use of computers connected to one another in either local or global networks [...] where human-to-human communication is the focus » (ibid. 2000, p. 1). En mettant l'accent sur la communication humaine, ces auteurs se distancient du domaine du CALL³⁸. Toutefois, cette désignation a reçu des critiques : l'accent était mis sur l'enseignement plutôt que sur l'apprentissage, sur la technologie plutôt que sur les objectifs pédagogiques, (Mangenot, 2013b).

Même si Mark Warschauer a introduit le terme de *télécollaboration*, sa première définition a été donnée par Julie Belz qui a dirigé un numéro spécial de la revue *Language Learning & Technology* dédié à ce sujet :

telecollaboration is characterized by institutionalized, electronically mediated intercultural communication under the guidance of a languacultural expert (i.e., a teacher) for the purposes of foreign language learning and the development of intercultural competence. (Belz, 2003, p. 2)

³⁸ *Computer Assisted Language Learning*.

Dans cette définition, nous relevons les principales caractéristiques qui mettent l'accent sur l'aspect institutionnalisé, la présence d'un expert de la langue et ses objectifs tant linguistiques qu'interculturels. Ce terme a souvent été discuté même s'il est largement utilisé dans la littérature du domaine et a fait l'objet de plusieurs publications. Une des critiques provient du fait que le terme présuppose un travail collaboratif (Mangenot, 2013), ce qui est loin d'être toujours le cas.

Une tentative pour un nouveau terme a été donnée par Julie Belz et Steven Thorne dans un ouvrage collectif (2006). Ils ont proposé la désignation *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education* (ICFLE) parce que pour eux les termes utilisés jusqu'à ce moment ne correspondaient pas vraiment à l'activité en question. Premièrement, malgré l'existence de plusieurs termes pour la même activité (parmi lesquelles des désignations plus générales telles que NBLT ou CMC), l'aspect interculturel manquait. Deuxièmement, il n'y avait pas d'accent mis sur la langue étrangère et troisièmement, la référence à l'éducation renvoie tant à l'enseignement qu'à l'apprentissage et à l'acquisition (Thorne, 2006).

Suite à toutes ces discussions terminologiques, Robert O'Dowd a introduit dans un ouvrage collectif publié en 2007 un nouveau terme *Online Intercultural Exchange* (en français : *échanges interculturels en ligne*) qui est retenu et largement utilisé dans la littérature anglo-saxonne :

The term 'online intercultural exchange' refers to the activity of engaging language learners in interaction and collaborative project work with partners from other cultures though the use of online communication tools such as e-mail, videoconferencing and discussion forums. The aims of such online interaction can be to develop students' communicative ability in the target language, to increase intercultural sensitivity and to encourage learner independence. (O'Dowd, 2007, p. 4)

Dans cette désignation, l'auteur accepte la dimension interculturelle (en faisant référence à Julie Belz, op. cit.), tout en expliquant que la communication dans une langue étrangère : « involves not only the exchange of information, but also the expression of speaker identity and the development of relationships in situations of intercultural contact » (ibid. 2007, p. 4). D'ailleurs, un nouvel élément qui apparaît dans cette définition est l'indépendance de l'apprenant. Mangenot a critiqué l'introduction du terme interculturel en justifiant qu'elle « exclu[t] tout type d'échange ne visant pas la dimension interculturelle, alors que l'expérience montre que l'on peut fort bien avoir des échanges en ligne à

visée avant tout linguistique » (2013b, p. 7) comme par exemple celui que nous étudions dans la présente thèse.

Dans la littérature francophone, nous avons relevé des variantes de ces expressions anglo-saxonnes, telles qu'*échanges exolingues via Internet* (Degache & Mangenot, 2007) et *Échanges Interculturels Exolingues en Groupe en Ligne* (EIEGL) (Audras & Chanier, 2008). Pour Degache et Mangenot, le choix du terme *exolingue* montre que la communication se réalise dans une langue autre que la langue maternelle des interactants dont l'échange est caractérisé principalement par leurs « profils de compétences linguistiques asymétriques » (2007, paragr. 12). Ces auteurs distinguent le nombre des langues impliquées dans l'échange en ligne et regroupent ce type de projets en trois catégories : « échanges exo-monolingues », « exo-bilingues » et « exo-plurilingues » (Degache & Mangenot, 2007, paragr. 13). Par ailleurs, une autre expression proposée par Audras et Chanier met l'accent sur le travail en groupe et la perspective collaborative :

Une situation d'Échanges Interculturels Exolingues en Groupe en Ligne (EIEGL) est une situation dans laquelle des groupes d'apprenants résidant dans des pays différents sont impliqués dans des tâches de travail à visée interculturelle en groupe à distance, tâches intégrant des échanges exolingues. Nous privilégions ici les tâches de nature collaborative. (2008, paragr. 1)

Ces mêmes auteurs avait déjà utilisé ce terme en 2007, mais le mot *interculturel* n'était pas présent : ils évoquaient des *échanges exolingues en groupe en ligne* (EEGL) (Audras & Chanier, 2007, paragr. 3).

Pour conclure sur la question de la terminologie, les termes *télécollaboration* et *Online Intercultural Exchange* (OIE) sont les deux termes les plus couramment utilisés. Ce qui est intéressant est que souvent les auteurs ne rejettent ni l'un ni l'autre terme et qu'ils expliquent leurs choix en fonction du contexte (Dooly & O'Dowd, 2012; O'Dowd, 2007; O'Dowd & Lewis, 2016). Dans un ouvrage collectif récent d'O'Dowd et Lewis, les auteurs privilégient le terme *OIE* en tant que « engagement of groups of students in online intercultural interaction and collaboration with partner classes from other cultural contexts or geographical locations under the guidance of educators and/ or expert facilitators » (2016, p. 3) et mettent l'accent sur le caractère actionnel de tels échanges :

OIE [is] a form of language-mediated social action that brings the complex reality of communicating across cultural and linguistic (as well as social class, gender and religious or spiritual) borders into direct experience. For foreign language students removed from everyday uses of their language of study, the power of OIE is that language comes alive as a resource for doing things. Sub-

sequent to this realization, explicit instruction regarding linguistic form, pragmatic norms and genre precision can strengthen the capacity and desire for communicative action. (O'Dowd & Lewis, 2016, p. ix)

Nous trouvons que cette définition désigne bien cette activité dans notre contexte parce qu'elle met en valeur l'action communicative des apprenants tant à travers la langue qu'à travers la culture. Par ailleurs, nous estimons que la dimension culturelle/interculturelle va de soi dans l'apprentissage d'une langue. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi d'utiliser, pour le titre de notre thèse, le terme général d'*échanges en ligne* sans faire référence à l'interculturel. Nous sommes consciente que ce terme inclut d'autres types d'échanges en ligne (cf. Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006a; Dooly & O'Dowd, 2012) et ainsi, pour neutraliser cette imprécision, nous utiliserons le plus souvent dans la présente thèse le terme de *télécollaboration*.

Le tableau ci-dessous (cf. tableau 2.1) présente les différents termes que nous avons retirés de la littérature ; nous donnons également la date de première apparition, ainsi que certaines références bibliographiques. Notons que nous avons privilégié les ouvrages collectifs ainsi que des numéros de revues dédiés à ce sujet.

Tableau 2. 1 : Revue des désignations du terme *télécollaboration*

Date	Terme	Références
1992	eTandem	(O'Rourke, 2007)
1995	Virtual exchange	(Sadler, 2012; Warschauer, 1995)
1996	Telecollaboration (en français : télécollaboration)	(Belz, 2003; Dooly, 2008; Dooly & O'Dowd, 2012; Guth & Helm, 2010; Jager, Kurek, & O'Rourke, 2016; O'Dowd, 2006; Tcherepashenets, 2015; Warschauer, 1996)
2004	TéléTandem	(Cappellini, 2014; Telles, 2009)
2006	Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education	(Belz & Thorne, 2006)
2007	Online Intercultural Exchange (OIE)	(O'Dowd, 2007; O'Dowd & Lewis, 2016)
	Échanges exolingues via Internet	(Degache & Mangenot, 2007)
	Échanges Exolingues en Groupe en Ligne (EEGL)	(Audras & Chanier, 2007)
2008	Échanges Interculturels Exolingues en Groupe en Ligne (EIEGL)	(Audras & Chanier, 2008)

2.3.2. Bref historique : origine et premiers projets

Les premiers projets consistant à faire collaborer des classes distantes sont bien antérieurs à l'apparition d'Internet ; nous avons choisi d'en présenter quatre ici. Ce qui est intéressant dans ces projets est qu'ils ont exploité les moyens et/ou la technologie de leur époque

pour atteindre leurs objectifs. Comme nous allons le voir, cette influence de l'évolution technologique se poursuit au fil du temps et elle influe sur la conception des dispositifs télécollaboratifs (cf. *infra* typologie).

Le premier projet appartient au pédagogue Célestin Freinet qui, avec une approche révolutionnaire pour son époque, est considéré comme le précurseur de ce type de projets (Cummins & Sayers, 1995). Enseignant dans une école publique dans un village des Alpes maritimes, il a mis en place un partenariat avec une classe dans un village en Bretagne en 1924 :

the French students had learned how to print up their writings, and each class mailed their neatly printed news articles every other day to their distant colleagues. And every week, the two classes exchanged "cultural packages". [...] Célestin Freinet wrote a single entry in his dairy on the day the first cultural package arrived: "Maintenant, nous ne sommes plus seuls" (Cummins & Sayers, 1995, p. 123)

Cette collaboration se distingue par le sens donné aux productions écrites à partir du moment où celles-ci sont destinées à des partenaires éloignés ne pouvant être joints d'une autre manière. Nous parlons souvent de la pédagogie Freinet comme d'une technique permettant de sortir des murs de la classe (cf. *supra* « nous ne sommes plus seuls »).

Sur le même principe, le deuxième projet porte sur un autre partenariat en Italie en 1960 qui a été mis en place par Mario Ludi et Bruno Ciardi ; leurs élèves ont échangé non seulement des lettres, mais aussi des cassettes audio. À travers ces cassettes audio, ils ont observé des variantes dialectales entre les deux villages (op. cit. 1995).

Le troisième projet a eu lieu aux États-Unis en 1986. Deux enseignants bilingues (en Californie et au Connecticut) ont mis en contact leurs élèves hispanophones ; ces élèves ont échangé des courriers électroniques et se sont envoyés par courrier des vidéocassettes qu'ils ont appelé « lettres vidéo » (en anglais : *video letters*). Comme les élèves italiens, les élèves hispanophones ont aussi remarqué des différences entre les deux dialectes (op. cit. 1995). Pour Cummins et Sayers, les enseignants de ces projets avaient une vision commune :

to create a fertile ground for their own and their students' learning by sharing curricular activities with a distant partner class, activities that nevertheless remained firmly rooted in community-based learning. (*ibid.* 1995, p. 124)

Le dernier projet que nous présentons a été mis en place par Francis Debyser en 1986 également. Il a mis en contact à travers le Minitel quatre groupes de quatre villes diffé-

rentes : Sèvres, Naples, Lisbonne, Madrid (Debyser, 1987). Étant conscients que la mise à disposition d'un outil de communication n'était pas suffisant pour les faire échanger, ils ont choisi non seulement de structurer leur projet, mais aussi d'animer les échanges. L'objectif principal était de construire « une fiction interactive à partir d'un scénario squelettique » (ibid. 1987, p. 62). En fait, nous pouvons considérer Debyser comme un précurseur de l'interactivité en ligne (Dejean & Mangenot, 2006), dans la mesure où il recherchait déjà « une véritable interactivité, avec la participation communicative des gens, soit en direct, soit en différé » (op. cit. 1987, p. 62). Ils ont constaté que cette création participative a entraîné des changements de type de langage : l'échange, étant plus direct, s'installait entre l'écrit et l'oral (ibid. 1987).

2.3.3. Premiers projets de télécollaboration : différents modèles

Depuis la fin des années 80, plusieurs projets collaboratifs en ligne relevant de cette philosophie ont fait petit à petit leur apparition à des endroits différents (pour une revue historique détaillée, cf. Cummins & Sayers, 1995, Chapitre 4; O'Dowd, 2007; O'Dowd & Lewis, 2016, Chapitre 1). Nous avons choisi de présenter brièvement, par ordre chronologique d'apparition, trois modèles différents : *eTandem*, *Cultura* et *Le français en première ligne*. Ce dernier fait l'objet de la présente étude.

Premièrement, nous reparlerons d'*eTandem*, lancé pour la première fois en 1992 (O'Rourke, 2007). Rappelons que l'objectif de ce type de projet est que deux personnes de langues différentes forment un tandem et s'enseignent réciproquement leur langue. Dans ce premier projet d'*eTandem*, un partenariat a été mis en place entre deux universités, l'une en Allemagne et l'autre aux États-Unis, à travers lequel des étudiants ont échangé individuellement par e-mail (ibid. 2007). Même si cette forme d'apprentissage en *eTandem* a un caractère informel, elle a pu être plus ou moins institutionnalisée (Lewis & Stickler, 2007).

Deuxièmement, le premier projet *Cultura* a été conçu en 1997 pour un partenariat au niveau universitaire entre les États-Unis et la France ; se basant sur le principe que la culture est marginalisée dans l'apprentissage des langues par rapport aux compétences linguistiques et communicatives, ce projet a mis l'accent sur la compétence interculturelle des apprenants (Bauer, deBenedette, Furstenberg, Levet, & Waryn, 2006). L'approche était comparative. L'outil de communication entre les deux groupes était le forum de dis-

cussion. Une caractéristique importante de ce projet est que les apprenants utilisent leur langue maternelle, ce que ses concepteurs justifient par le fait qu'il y a une égalité linguistique et que les apprenants peuvent exprimer leur pensée plus en profondeur (ibid. 2006). Ce modèle de télécollaboration a eu beaucoup de succès et en a inspiré beaucoup d'autres dans divers pays (Suárez García & Crapotta, 2007). Par ailleurs, un autre projet, mis en place la même année, mettait aussi l'accent sur l'aspect interculturel à travers une approche communicative (Kinginger, Gourvès-Hayward, & Simpson, 1999) ; fondé aussi sur un partenariat entre les États-Unis et la France, les deux groupes ont été mis en contact à travers des e-mails, une page web, mais aussi par le biais de téléconférences audio et vidéo. Les apprenants utilisaient la langue étrangère qu'ils étudiaient, à savoir le français pour les Américains et l'anglais pour les Français.

Troisièmement, le projet *Le français en première ligne* a été lancé en 2002 par Christine Develotte et François Mangenot³⁹ dans le but de faire communiquer en ligne des étudiants en master de FLE en France avec des étudiants étrangers distants qui fréquentent des cours de français à l'université (Develotte & Mangenot, 2007; Develotte, Mangenot, & Zourou, 2007). De cette façon, le premier partenariat a été mis en place entre l'Australie (université de Sydney) et la France (université de Franche-Comté). Contrairement à d'autres projets de télécollaboration, l'objectif et le statut des deux publics n'est pas le même ; pour les étudiants en master, en tant que futurs enseignants, le but est de pratiquer l'enseignement avec de vrais apprenants et de se former à l'utilisation des TICE. Pour les étudiants étrangers, le contact avec des natifs (ou quasi natifs) leur permet de pratiquer la langue française dans une situation authentique, en leur donnant accès à la culture française actuelle.

2.3.4. Typologie des projets de télécollaboration

Ces premiers projets de télécollaboration en ont inspiré beaucoup d'autres et ainsi nous remarquons que de nos jours, il y a une grande variété de projets, chacun s'adaptant à son public et à ses besoins. À partir d'une revue de la littérature, nous avons identifié six paramètres, qui, par leurs croisements, permettent de distinguer chaque projet. Ces critères sont déterminants lors de la conception du dispositif. Nous les présenterons ici brièvement en donnant des exemples de projets déjà réalisés ; ceci nous a permis de proposer

³⁹ Pour plus d'informations, cf. *infra* chap. 3, section 1.

une typologie de projets de télécollaboration⁴⁰ (cf. *infra* tableau 2.3). Il est nécessaire de mentionner que ces projets peuvent avoir lieu tant au niveau académique, qu'au niveau scolaire. Étant donné que notre étude porte sur un projet universitaire, nous mettrons toutefois l'accent sur le premier niveau.

2.3.4.1. Relation des participants

Les deux groupes que nous mettons en contact définiront la relation symétrique ou asymétrique des participants. Nous avons déjà discuté l'asymétrie qui se met en place en raison du statut et/ou du rôle de deux interlocuteurs (cf. *supra* chap. 1, section 4.1.). Notons que la grande majorité des projets télécollaboratifs sont symétriques. Nous estimons que ce paramètre est fondamental, surtout pour notre étude, parce qu'il influence d'autres paramètres, tels que l'objectif principal et la(es) langue(s) de communication. Par ailleurs, pour les groupes distants, cette caractéristique est constitutive, c'est-à-dire qu'elle est déterminée lors de la conception du dispositif, toutefois une symétrie peut émerger (Quain & Foucher, 2016). À titre indicatif, d'autres études sur notre projet de télécollaboration ont montré qu'il y a une alternance et/ou une superposition des rôles des tuteurs (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006b). Par ailleurs, nous souhaitons souligner que parmi les projets de télécollaboration symétriques, les groupes distants ne sont pas toujours des apprenants d'une langue étrangère, mais qu'ils peuvent aussi être enseignants et/ou futurs formateurs (cf., à titre indicatif, Araújo e Sá, & Spița, 2010, projet Galapro; Müller-Hartmann, 2006).

2.3.4.2. Objectif principal

Un deuxième paramètre très important à prendre en considération dans une typologie des projets de télécollaboration est l'objectif principal de cette télécollaboration. Comme nous l'avons déjà discuté dans la partie consacrée à la terminologie, la mise en place de tels projets dans un contexte de formation en langues étrangères vise principalement la langue et/ou la culture. L'objectif principal de certains projets peut être centré sur un aspect, mais ceci ne signifie pas que d'autres objectifs sont écartés, comme par exemple dans le cas du projet *Cultura* (cf. *supra*) dont l'objectif principal est le développement de la compétence interculturelle, d'où la nature des tâches proposées qui vise à aider les participants à comprendre les cultures respectives (cf. Bauer et al., 2006; Furstenberg, Levet, English, &

⁴⁰ Nous nous sommes basée sur des publications et/ou sur la base de données du site UNICollaboration (<http://uni-collaboration.eu>).

Maillet, 2001; Suárez García & Crapotta, 2007).

Dans un ouvrage collectif, Guth et Helm (2010) estiment qu'au-delà du développement de compétences linguistiques et interculturelles, des nouvelles littératies en ligne (en anglais : *new online literacies*) peuvent être visées. Pour ces auteurs, la technologie – toujours fondamentale dans une télécollaboration – et le Web 2.0 enrichissent le potentiel socioculturel de la télécollaboration. Pour ces auteures, « Internet and, in particular Web 2.0, is not merely a tool for mediation but a significant social phenomenon which has generated a multiplicity of new contexts in which people interact » (ibid. 2010, p. 20).

Ajoutons que les partenaires peuvent avoir des objectifs différents, comme c'est souvent le cas dans les projets asymétriques (à titre indicatif, cf. Develotte et al., 2007; Lee, 2006, 2007, 2008; Okuyama, 2005).

2.3.4.3. Langue(s) de communication

Un troisième paramètre aussi important pour l'échange est le choix de la ou des langues de communication. Nous appuyant sur la typologie proposée par Mangenot (2008c), nous relevons cinq cas de figure qui sont liés à l'objectif principal (Degache & Mangenot, 2007; O'Dowd, 2007) :

1. *monolingue* : les échanges se déroulent dans une seule langue, étrangère pour un groupe et maternelle/première pour l'autre, comme par exemple dans le projet *le français en (première) ligne* (Mangenot, 2008c). Rappelons que dans ce projet des futurs enseignants des langues sont en contact avec des apprenants de FLE distants.
2. *lingua franca* : les échanges s'effectuent aussi dans une seule langue, mais cette langue est étrangère pour les deux groupes ; c'est le cas des projets eTwinning dont l'objectif est : « engage their students in collaborative cross-curricular international projects » (Domínguez Miguela, 2007).
3. *exo-bilingue* : les échanges se font dans deux langues ; s'appuyant sur le principe de réciprocité des projets tandem, la langue-cible pour un groupe est la langue maternelle/première de l'autre et vice-versa (O'Rourke, 2007).
4. *bilingue* : les échanges se déroulent aussi dans deux langues, mais contrairement aux échanges *exo-bilingues*, chaque participant s'exprime dans sa langue mater-

nelle/première (Mangenot, 2008c). C'est le cas du projet *Cultura* dans lequel la compétence à développer mise en avant est interculturelle (Furstenberg et al., 2001; Suárez García & Crapotta, 2007).

5. *plurilingue* : les échanges s'effectuent dans plusieurs langues. En vertu du principe de l'intercompréhension, chaque participant peut s'exprimer dans sa langue maternelle/première et/ou dans une autre de la même famille (Mangenot, 2008c), comme dans les projets d'intercompréhension *Galanet* et *Galapro* (Degache, 2003).

2.3.4.4. Modalité et mode de communication

Un autre paramètre essentiel est celui de la modalité qui est fortement lié au paramètre du mode de communication. Ces deux paramètres influencent également le choix des outils de communication (Dooly, Pavlikov, Eastment, Müller-Hartmann, & Visser, 2008). Nous avons mentionné qu'à l'origine des projets de télécollaboration, la communication a eu lieu par voie écrite et que plus tard l'oral avec des audiocassettes et des vidéocassettes a été ajouté (cf. *supra*), ce qui a permis aux deux groupes distants de panacher plusieurs modalités (à savoir texte, son et image). De nos jours, la modalité est encore plus complexe puisque les outils offrent une possibilité d'agencement de ces modalités (Mangenot & Louveau, 2006), comme par exemple la messagerie instantanée (cf. WhatsApp) qui permet tant d'envoyer des messages écrits/oraux, des images, des vidéos etc., que d'effectuer des appels audio et vidéo. De cette façon, cette communication dite *multimodale* concerne non seulement la modalité, mais aussi le mode de communication (Bellik & Teil, 1992), asynchrone (forum, blog, wiki), synchrone (visioconférence, conférence audio) ou encore quasi-synchrone (clavardage, messagerie instantanée)⁴¹.

2.3.4.5. Intégration

Un dernier paramètre à prendre en compte est le niveau d'intégration de ces projets dans la classe. Dans une publication récente, Lewis et O'Dowd, après une revue de la littérature de deux dernières décennies dans des contextes académiques, ont identifié trois niveaux d'intégration : classe indépendante (en anglais : *classroom independent*), classe

⁴¹ Notons que pour certains auteurs (Dooly, Pavlikov, Eastment, Müller-Hartmann, & Visser, 2008), le clavardage fait partie du mode de communication synchrone ; nous préférons le classer dans une catégorie à part pour le distinguer du mode sonore dans une conférence audio, ainsi que le mode visuel et/ou gestuel dans une visioconférence.

intégrée (en anglais : *classroom integrated*) et institution intégrée (en anglais : *institution integrated*) (2016, p. 11). Pour le premier niveau de classe indépendante, l'activité faite dans le projet est supplémentaire et ne fait pas partie du programme. À l'opposé du niveau indépendant, les échanges dans les deux autres niveaux sont intégrés au syllabus et ainsi le travail des apprenants est crédité. La différence entre le deuxième et le troisième niveau est qu'à ce dernier, les échanges sont reconnus par l'institution et donc la classe peut recevoir de l'aide (technique ou autre). Précisons que dans le deuxième et troisième niveau d'intégration, un certain temps en classe est consacré aux échanges. Pour ces auteurs, le niveau le plus fréquent dans les échanges télécollaboratifs est le deuxième, celui de la classe intégrée (ibid. 2016). Par ailleurs, le niveau d'intégration peut aussi influencer sur la durée et la fréquence des échanges ; ces deux paramètres sont très flexibles et dépendent du calendrier académique des deux partenaires.

Le tableau ci-dessous (cf. tableau 2.2) organise les valeurs attribuées aux paramètres que nous avons énumérés dans cette section.

Tableau 2. 2 : Paramètres de conception d'un projet de télécollaboration

Relation des participants	Langue(s) de communication	Intégration	Objectif principal	Modalité	Mode de communication
Asymétrique	Monolingue	Classe indépendante	Linguistique	Texte (+ image)	Asynchrone (forums, e-mails)
	Exo-Bilingue		Interculturel	Son	Synchrone (visioconférence)
Symétrique	Bilingue	Classe intégrée	Numérique	Multimodal	Quasi-synchrone (clavardage)
	Exo-Plurilingue		Autre (professionnel)		
	Lingua Franca	Institution intégrée			

Le tableau suivant (cf. *infra* tableau 2.3) propose une typologie des projets de télécollaboration.

Tableau 2. 3 : Typologie des projets de télécollaboration

Paramètre / Projet		F1L ⁴²	Cultura	eTandem	Galapro	eTwinning	Clavier ⁴³
Relation des participants	Asymétrique	✓					
	Symétrique		✓	✓	✓	✓	✓
Objetif principal	Linguistique	✓		✓			✓
	Interculturel		✓				
	Numérique						
	Professionnel	✓			✓		
Langue(s) de communication	Monolingue	✓					
	Exo-Bilingue			✓			✓
	Bilingue		✓				
	Exo-Plurilingue				✓		
Modalité	Lingua Franca					✓	
	Texte (+ image)	✓	✓	✓			✓
	Son	✓		✓			✓
	Multimodal	✓					✓
Mode de communication	Asynchrone	✓	✓	✓	✓		✓
	Synchrone	✓		✓			✓
	Quasi-synchrone	✓		✓	✓		✓
Intégration	Classe indépendante						
	Classe intégrée	✓					
	Institution intégrée					✓	✓

2.3.5. Obstacles, limites et faiblesses

La recherche autour des projets de télécollaboration a montré que plusieurs obstacles peuvent apparaître, amenant parfois à une communication ratée⁴⁴ entre les participants. Se fondant sur une revue de la littérature, O'Dowd et Ritter (2006) ont cherché à mieux comprendre les facteurs de réussite ou d'échec dans les échanges et ils ont établi ainsi « an inventory of reasons for failed communication in telecollaborative projects » (ibid. 2006, p. 624). Ces auteurs utilisent le terme *failed communication* pour faire référence à : « cases of telecollaborative interaction which end in low levels of participation, indifference, tension between participants, or negative evaluation of the partner group or their culture » (ibid. 2006, p. 624). Dans leur inventaire, ils proposent dix facteurs à quatre

⁴² Le français en (première) ligne.

⁴³ The Clavier Project.

⁴⁴ Le terme utilisé en anglais est *missed or failed communication* (O'Dowd & Ritter, 2006; Ware, 2005).

niveaux différents : niveau individuel, niveau de la classe, niveau socio-institutionnel et niveau de l'interaction (cf. *infra* figure 2.1). Ces auteurs mettent l'accent sur la façon dont ces facteurs sont interreliés et comment l'un influence l'autre.

Étant donné que cet inventaire porte sur des échanges symétriques de pair à pair, nous avons choisi de le présenter avec des ajustements pour les échanges asymétriques de type tuteur-apprenant. Notons que ces échanges peuvent être réalisés entre un natif et/ou expert en langue et un non-natif. Nous nous basons sur le modèle du projet de télécollaboration *Le français en première ligne* qui fait l'objet de notre étude.

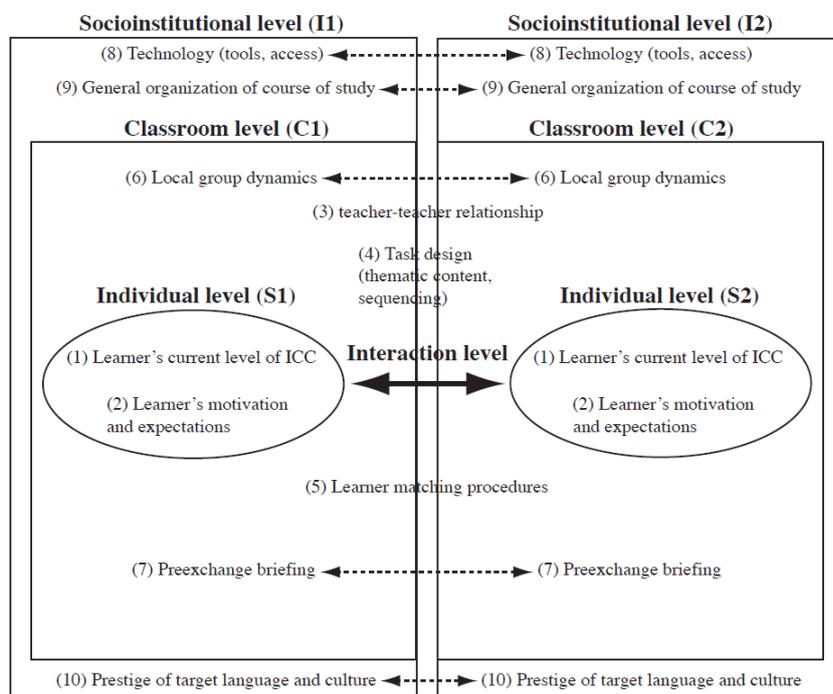


Figure 2. 1 : Inventory of Reasons for Failed Communication in Telecollaborative Projects (O'Dowd & Ritter, 2006, p. 629)

Dans un premier temps, O'Dowd et Ritter mettent l'accent sur le niveau individuel de l'apprenant ; pour eux, le milieu psychobiographique et éducatif des apprenants est important car il s'agit d'un aspect que l'apprenant amène dans le processus d'apprentissage. Dans les projets asymétriques, le niveau individuel concerne d'un côté les apprenants et de l'autre les tuteurs et ainsi tant leur degré de compétence interculturelle, que leur motivation et leurs attentes sont fondamentaux.

Dans un deuxième temps, au niveau de la classe, la situation n'est pas tout à fait la même dans les projets asymétriques. D'une part, il y a la relation des enseignants qui jouent le rôle de coordonnateurs (cf. Mangenot & Tanaka, 2008), mais de l'autre, il y a la relation

de l'enseignant des apprenants avec les tuteurs⁴⁵. En fait, cette relation est importante surtout pour la conception des tâches étant donné que les tuteurs sont responsables de leur conception. En outre, la procédure d'appariement des apprenants avec les tuteurs peut aussi être une cause de communication ratée parce que la structure de participation (à savoir un à un, deux à deux, petits groupes etc.) peut influencer sur l'interaction. Cependant, même si l'interaction entre les deux se fait en ligne, la dynamique de groupe locale ne peut pas être négligée parce qu'une grande partie du travail se fait sur place, tant du côté des apprenants pour la réalisation, que des tuteurs pour la conception. Un dernier élément concernant le niveau de la classe porte sur la préparation à l'échange, mais cette préparation est différente pour chaque côté, c'est-à-dire que les apprenants se préparent à la réalisation, tandis que les tuteurs à l'animation.

Dans un troisième temps, il y a trois facteurs à prendre en considération au niveau socio-institutionnel. Le premier concerne la technologie : l'outil de communication et l'accès risquent d'affecter les échanges. Le deuxième concerne l'organisation générale des études, par exemple le décalage des calendriers universitaires, et est aussi important parce qu'il peut causer des désaccords sur la charge de travail et les dates limites. Les deux premiers facteurs sont les mêmes dans des projets symétriques et asymétriques, mais pas le troisième concernant la langue-culture cible. La langue-culture cible des apprenants est la langue-culture source des tuteurs, mais la culture des apprenants peut aussi être la culture cible des tuteurs.

Dans un dernier temps, le niveau de l'interaction concerne la *pragmatique interculturelle* tant des apprenants que des tuteurs parce que les participants considèrent que : « peculiarities in their interlocutors' way of communicating are due to personal oddities while, in reality, they are part of the target culture's communicative style » (O'Dowd & Ritter, 2006, p. 634).

À partir de l'inventaire de O'Dowd et Ritter (2006), nous résumons les facteurs que nous avons discutés ci-dessus à propos des projets de télécollaboration asymétriques (cf. *infra* figure 2.2).

⁴⁵ Précisons que l'enseignant des tuteurs n'est pas en contact avec les apprenants.

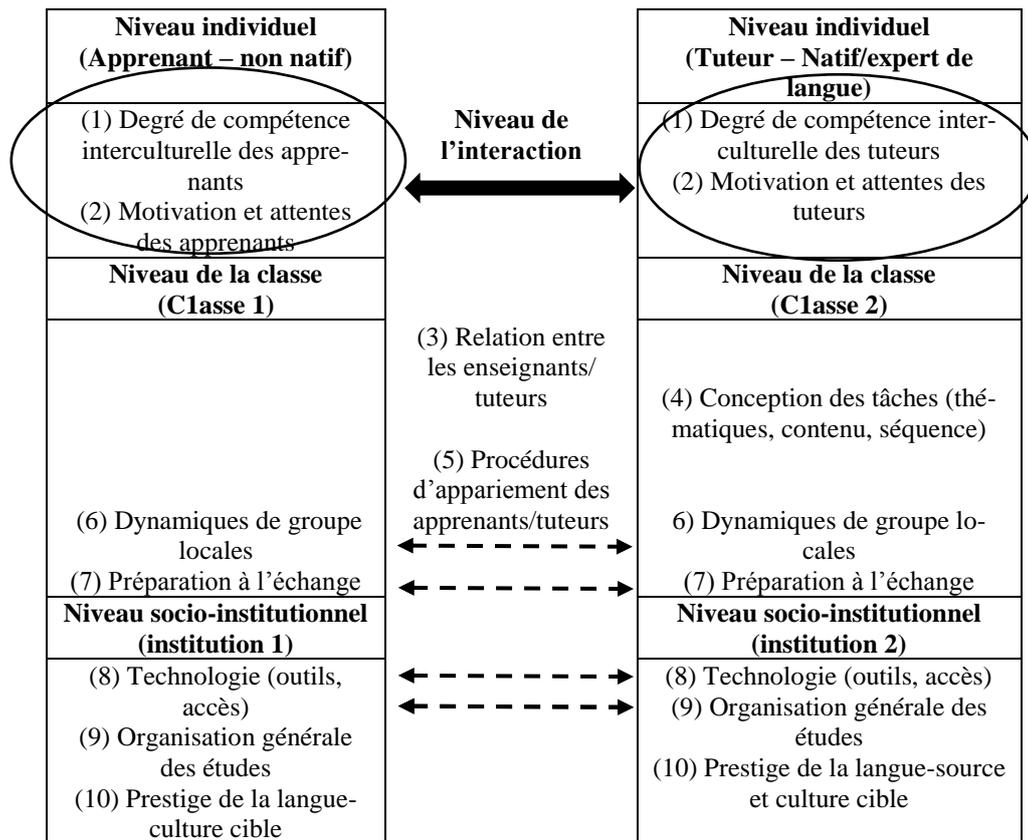


Figure 2. 2 : Inventaire des raisons pour une communication ratée dans des projets de télécollaboration asymétriques

O'Dowd et Ritter (2006) ajoutent aux facteurs de la communication ratée un aspect linguistique ; ils expliquent que : « [s]tudents' specific and culturally influenced verbal behavior, especially when writing in a foreign language, can give rise to further linguistic misinterpretations » et suggèrent que les partenaires doivent se contenter avec « unpredictable and dynamic nature of such exchanges and take the risk of partial interaction failure » (ibid. 2006, p. 638). Par ailleurs, ils proposent :

Educators interested in organizing telecollaborative projects should therefore have an in-depth understanding of the possible reasons for failed communication and should also possess a battery of techniques and practices which they can use in the course of their online exchanges in order for their students to derive maximum benefit from the exchanges. (ibid. O'Dowd & Ritter, 2006, p. 639)

De cette manière, même si les concepteurs prennent en considération les facteurs présentés dans cette partie et sont conscients du fait que la communication risque d'être plus ou moins ratée et ne se déroule pas comme prévu, ceci ne signifie pas que les échanges seront réussis. Nous considérons que chaque être humain influe tellement sur l'interaction,

par son caractère, son style communicatif, voire son éthos, qu’il est presque impossible de prévoir ses échanges avec d’autres personnes. C’est d’ailleurs un des objectifs de notre étude, celui de chercher à comprendre en profondeur les échanges entre apprenants et tuteurs dans un contexte donné.

Dans une publication récente, O’Dowd (2016) a fait un état des lieux des faiblesses et des limites des projets de télécollaboration. En bref, il s’agit de :

a general lack of authenticity involved in engaging classes of language learners in interaction together ; the false impression of universality in online communicative practices which teachers and students often bring to OIE ; the lack of opportunities for reflection on interaction which telecollaboration allows ; and the two-tier approach to student mobility which telecollaboration helps to bring about in university education. (O’Dowd, 2016, p. 274)

De tous ces aspects abordés et discutés en détail par cet auteur, nous mettons l’accent sur la conception des tâches pour les projets de télécollaboration. Dans notre étude, toute l’activité des apprenants se faisait autour des tâches et ainsi leur interaction avec les tuteurs est en lien avec l’objectif de la tâche. Le tableau ci-dessous présente une liste d’atouts et de limites (cf. tableau 2.4) que nous discuterons aussi en détail dans nos analyses en étudiant un éventuel décalage entre la conception de la tâche (le prescrit) et sa réalisation (cf. chap. 6, section 2).

Tableau 2. 4 : Atouts et limites dans la conception des tâches pour la télécollaboration (O’Dowd, 2016, p. 287)

Strong Approaches to Telecollaborative Task Design	Weak Approaches to Telecollaborative Task Design
Tasks reflect themes of social justice and intercultural citizenship	Tasks focus on superficial communicative themes
Tasks engage students in active collaboration together	Tasks only require learners to present and report information
Tasks include reflection on the role of the medium in online communication	The role of the technology in the communication is taken for granted
Tasks include stages of cultural self-reflection and critical evaluation	No critical self-reflection is involved
Tasks avoid stereotyping and forced culture clash	Tasks often involve a focus on stereotyping and forced culture clash

Pour conclure, notons qu’O’Dowd (2016) montre que la télécollaboration doit évoluer grâce à ces critiques et suggère de les prendre en considération pour améliorer cette activité non seulement dans l’apprentissage des langues étrangères, mais aussi dans la formation universitaire en général.

2.4. Synthèse

Ce chapitre s'articulait autour de deux axes. Dans un premier temps, après un bref historique du domaine de l'ALAO, nous avons discuté l'effet qu'ont les technologies sur l'apprentissage d'une langue ; d'abord, nous avons réfléchi à de diverses dénominations, couramment utilisées dans la littérature, telles qu'interaction et *échange*, ce qui nous a permis d'expliquer nos choix terminologiques. Ensuite, nous nous sommes particulièrement intéressée aux effets des forums de discussion, vu que les échanges dans notre étude se faisaient à travers cet outil. Nous avons aussi abordé les clavardages en présentant leurs apports par rapport à la communication en mode asynchrone et/ou en face-à-face. Dans un second temps, nous avons effectué une revue de la littérature autour de la télécollaboration ; ceci nous a permis de discuter les différents termes utilisés dans la littérature, de présenter les origines des projets de télécollaboration et de faire une typologie de ce type de projets. Enfin, nous avons discuté sur les obstacles, les limites et les faiblesses relevées dans la littérature.

Avec ce chapitre, nous concluons le cadre théorique de la présente recherche qui nous a permis d'élaborer notre cadre conceptuel. Dans le chapitre suivant, nous présenterons le contexte de notre recherche.

Chapitre 3 : Contexte de la recherche

Dans ce chapitre, nous présenterons le contexte dans lequel notre recherche se situe ; nous présenterons d'abord le projet de télécollaboration dans son ensemble, puis l'année que nous étudions ici. Ce projet fait partie du cursus universitaire de deux universités partenaires et est intégré à une unité d'enseignement évaluée et encadrée, alliant séances présentielles et travail à distance. Pour cette raison, particulièrement intéressée par les effets de l'intégration du projet en question du côté des apprenants, nous fournirons également des informations concernant le contexte d'enseignement sur place. Nous expliquerons tant le déroulement des échanges en ligne que le profil des participants.

3.1. Télécollaboration asymétrique : le français en (première) ligne

Le projet *le français en (première) ligne* (désormais « FIL ») a débuté en 2002 dans le but de faire communiquer en ligne des étudiants en master de FLE en France avec des étudiants étrangers distants qui fréquentaient des cours de français à l'université. La spécificité du projet par rapport à d'autres projets de télécollaboration (pour une revue, cf. chap. 2, section 3) est l'asymétrie entre les deux publics en raison du statut et des objectifs différents de chaque partenaire (Develotte & Mangenot, 2007). Dans cette section, nous présenterons brièvement son origine, son évolution depuis sa conception, ses objectifs, ainsi que les modes de communication pratiqués.

3.1.1. Historique : origine et évolution⁴⁶

Le premier partenariat s'est établi en 2002-2003 entre l'université de Franche-Comté et l'université de Sydney. Inspirée par les projets Tandem et Cultura (2005), Christine Develotte, à l'époque lectrice à Sydney⁴⁷, a eu l'idée initiale pour le projet en question ; étant donné que les étudiants australiens avaient très peu de contact avec des natifs et avaient très peu de connaissance de la France, l'objectif était de les mettre directement en contact avec la culture française actuelle par l'entremise d'étudiants français se destinant à l'enseignement tout en utilisant le réseau Internet⁴⁸. En fait, Christine Develotte « espérait re-

⁴⁶ Nous trouverons une description détaillée du projet sur le site officiel du projet, cf. <http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr>.

⁴⁷ En tant que « visiting lecturer » à l'université de Sydney de 2000 à 2002. Actuellement, elle est Professeur des Universités en sciences du langage à l'ENS de Lyon et est attachée au laboratoire ICAR (<http://icar.univ-lyon2.fr>).

⁴⁸ Cf. <http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr/evolution.php>.

donner une certaine vivacité aux cours de FLE et pour cela avait obtenu un premier financement de l’Ambassade de France en Australie pour lancer le projet » (Salam, 2011, p. 191). La mise en œuvre et le lancement du projet ont été faits à l’époque par François Mangenot⁴⁹, qui assurait des cours sur les technologies et l’apprentissage des langues à l’université de Franche-Comté. Ce dernier a trouvé que cette opportunité permettait à ses étudiants d’avoir une formation aux TICE plus située et active et il a donc volontiers intégré le projet à son cours de maîtrise. L’objectif du projet a été défini ainsi :

The Besançon students, in their fourth university year and on a vocational course, were meant to benefit from the experiment by acquiring professional experience whereas the Australian students, in their first university year and beginners in French, were meant to gain a greater motivation to learn about the language and culture. (Develotte, Mangenot, & Zourou, 2005, p. 231)

Pour susciter la communication en ligne, l’approche par tâche a été privilégiée dès le début du projet (Develotte et al., 2007). Pour les trois premières années, le projet se réalisait en deux phases en raison du décalage entre les deux calendriers universitaires ; lors du premier semestre académique français, les étudiants à Besançon préparaient des tâches pour le public australien et lors du second semestre académique les étudiants australiens réalisaient les tâches proposées et tutorées par les étudiants français sur des forums de la plateforme utilisée par les deux universités. À partir de l’année académique 2005-2006⁵⁰, les deux phases se réalisent simultanément au premier semestre et les étudiants en France conçoivent alors des tâches et accompagnent, en parallèle, les étudiants étrangers dans la réalisation de celles-ci. Ils assurent le suivi de ces tâches par Internet, par le biais d’une plateforme (Develotte & Mangenot, 2007).

Depuis son lancement en 2002, le projet est toujours actif, mais il s’est déroulé dans des institutions françaises différentes en fonction des postes occupés par ses coordonnateurs. En fait, depuis 2004, le projet s’est déplacé à l’Université Stendhal-Grenoble⁵¹ avec son coordonnateur, François Mangenot. Depuis 2006, le projet se déroule en parallèle à l’École Normale Supérieure avec Christine Develotte en tant que coordonnatrice et à

⁴⁹ En tant que Professeur des universités en sciences du langage à l’université de Franche-Comté. Actuellement, il est à l’université Grenoble Alpes et est attaché au laboratoire Lidilem (<http://lidilem.u-grenoble3.fr>).

⁵⁰ Le projet a eu de nouveaux partenaires, en Espagne et aux États-Unis, cf. *infra*.

⁵¹ Cette université a fusionné en 2016 avec deux autres universités à Grenoble et est renommée en Université Grenoble Alpes.

l'Université Lumière Lyon 2 avec Nicolas Guichon⁵² en tant que coordonnateur, dans un partenariat avec l'université de Berkeley. En ce qui concerne les partenaires étrangers, le projet a eu plusieurs partenaires sur quatre continents différents. Nous les citons ici brièvement (pour une description détaillée, cf. le site officiel et Salam, 2011; Zourou, 2006) :

- Australie : Université de Sydney (2002-2004) et Université Monash (2003-2005),
- Amérique : Northern Virginia Community College aux États-Unis (2005-2006), University of California à Berkeley (2006-à présent), Université de Curitiba au Brésil (2010-2011),
- Europe : Université de León en Espagne (2005-2008), Université de Lettonie à Riga (2008-à présent), Université du Luxembourg, Université de Chypre à Nicosie (2011-à présent), Université d'Aarhus au Danemark (2015-2016),
- Asie : Université Sophia à Tokyo (2006-2010).

3.1.2. Recherche-action : objectifs variés

Ce projet implique plusieurs acteurs dont l'objectif n'est pas le même. Nous distinguerons les participants directs et actifs du projet, à savoir les étudiants français de Master, les étudiants étrangers distants, les coordonnateurs partenaires. Nous présenterons ici brièvement les objectifs des acteurs et nous expliciterons pourquoi nous pouvons considérer que le FIL s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action.

Dans un premier temps, étant donné qu'il s'agit d'un projet dont la relation entre les deux publics mis en contact (les étudiants français et les étudiants étrangers) est asymétrique, il est évident que, comme nous l'avons annoncé, leurs objectifs sont différents. Pour les étudiants français (ou francophones) en tant que futurs enseignants, le but est de pratiquer l'enseignement avec de vrais apprenants (parallèlement à leurs cours plus théoriques), concevoir des tâches contextualisées pour un public précis et réfléchir aux enjeux de la formation en ligne. Pour les étudiants FLE étrangers, le contact avec des natifs (ou quasi natifs) leur permet de pratiquer la langue française dans une situation plus authentique, en leur donnant accès à la culture française actuelle. Comme le projet est intégré dans le cursus universitaire des deux partenaires, les étudiants sont encadrés et évalués (Develotte & Mangenot, 2007).

Dans un deuxième temps, en ce qui concerne les concepteurs du dispositif, leurs objectifs

⁵² Actuellement, il est Professeur des universités en sciences du langage à l'université Lumière Lyon 2 et est attaché au laboratoire ICAR (<http://icar.univ-lyon2.fr>).

sont les suivants :

- i) Réaliser une formation aux TICE centrée sur les apprentissages collaboratifs et mixtes (en classe et à distance) où le rôle des enseignants est de faciliter le travail des groupes.
- ii) Rendre les futurs enseignants de langues sensibles aux enjeux culturels et pédagogiques liés à la conception des tâches multimédias.
- iii) Créer un environnement de production multimédia pour les étudiants français qui se rapproche le plus possible des exigences réelles de leur future profession. Par conséquent, adopter une approche située et contextualisée des apprentissages (situated learning)⁵³.

En troisième lieu, plusieurs recherches prenant ce projet comme objet ont eu lieu. Leurs objectifs initiaux, selon le site du projet, étaient : i) d'étudier les formes de communication liées aux TICE, ii) d'analyser les interactions entre les différents acteurs du dispositif et iii) d'analyser le potentiel de professionnalisation de tels dispositifs de formation⁵⁴. En fait, la spécificité de ces recherches, est de ne pas seulement se contenter du niveau de la recherche théorique, mais aussi de transformer et/ou adapter certaines variables du projet dans le but de trouver des solutions à des problèmes qui apparaissent lors la mise en œuvre⁵⁵. Cette démarche peut donc bien être considérée comme une recherche-action dans la mesure où, comme Narcy-Combes le relève, la recherche-action est « la méthodologie de la recherche qui s'impose en didactique de L2, quand on restreint le champ de celle-ci à la pratique » (2005, p. 112). Pour cet auteur, afin de résoudre un problème relevé du terrain, une « prise de recul, [et un] regard vers la (les) théorie(s) et/ou vers d'autres pratiques » est nécessaire, parce que comme il l'explique (2005, p. 115) :

L'apport des regards sur les théories et les pratiques d'autres contextes et la réflexion en groupe conduiront, dans la plupart des cas, à une redéfinition du problème, qui est ici une action à mener. De cette nouvelle identification de l'action à mener jailliront les objectifs de l'action. Du côté de la recherche, cela permettra alors de déterminer les variables à étudier. (Narcy-Combes, 2005, p. 115)

Les résultats de ces recherches sont publiés dans des ouvrages collectifs, des articles dans des revues et des actes des colloques⁵⁶. Il est essentiel de mentionner que le F1L a fait l'objet de thèses de doctorat déjà soutenues tant à Grenoble (Salam, 2011; Zourou, 2006)

⁵³ Texte tiré du site officiel, cf. <http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr/objectifs.php>.

⁵⁴ Cf. <http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr/objectifs.php>.

⁵⁵ À titre indicatif : nous relevons l'aspect chronophage qui était lié au rythme hebdomadaire de réalisation/animation des tâches et ainsi les coordonnateurs ont décidé d'espacer ce rythme.

⁵⁶ Pour plus d'informations, cf. une liste non-exhaustive sur le site officiel : <http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr/publications.php>

qu'à Lyon (Codreanu, 2014; Drissi, 2011; Nicolaev, 2012; Vincent, 2012) et que d'autres thèses de doctorat sont en cours de préparation. Il est à noter aussi que la plupart des recherches ont mis l'accent sur les tuteurs et très peu sur les apprenants FLE. C'est une des raisons pour lesquelles, nous tentons, dans la présente étude, d'étudier ce projet du côté des apprenants.

3.1.3. Modes de communication adoptés

Au début du projet, les échanges en ligne entre les deux universités se déroulaient en mode asynchrone sur des forums de discussion via des collecticiels (Quickplace, Lotus) et des plateformes de formation (Dokeos, Webboard, Moodle) (Salam, 2011). Même si l'écrit était privilégié, l'oral était aussi présent. D'ailleurs, dans certains groupes, la communication s'est faite aussi en mode quasi-synchrone par clavardage. Toutefois, l'évolution de la technologie a permis au projet d'évoluer et le haut débit d'accès à Internet a permis d'envisager la communication en mode visiosynchrone (Develotte, Guichon, & Kern, 2008). Cette variante a été mise en place à Lyon pour la première fois en 2006-2007 avec un partenaire américain et il s'agissait :

[d']un dispositif vidéographique synchrone pour l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est-à-dire permettant à des dyades d'apprenants américains de l'université de Californie à Berkeley (UC) de niveau intermédiaire d'interagir en temps réel à l'oral, à l'écrit et par le biais d'une webcam avec leurs tuteurs, en l'occurrence des dyades d'étudiants du master 2 professionnel de l'université Lumière de Lyon (**Develotte et al., 2008, paragr. 1**)

À partir de l'année 2006, le projet s'est déroulé selon deux variantes : une variante principalement asynchrone à Grenoble et une variante synchrone à Lyon. Il est à noter qu'à partir de l'année 2015-2016, il y a eu des tentatives de communication visiosynchrone aussi à Grenoble (avec Hangout on air), mais les échanges restent, actuellement, principalement en mode asynchrone.

3.2. Partenariat Nicosie-Grenoble 2012

Depuis l'année académique 2011-2012, un partenariat franco-chypriote a été établi entre l'université Stendhal-Grenoble 3 et l'université de Chypre. Dans la présente recherche, nous étudions les échanges de l'année académique 2012-2013 lors desquels quatre étudiantes de FLE à l'université Stendhal-Grenoble 3 (désormais « tutrices ») ont encadré

seize étudiantes hellénophones à l'université de Chypre (désormais « apprenantes »⁵⁷). Parmi les tutrices françaises, il y avait trois natives (dont une franco-brésilienne) et une étudiante non native (indienne). Comme elles avaient le statut de « tutrices » pour les échanges entre Grenoble et Chypre, elles sont considérées comme des expertes en langue⁵⁸.

Concernant l'enseignement à Grenoble, le projet F1L a été intégré dans le cursus universitaire de Master 2 professionnel FLE. Il s'agissait d'un cours intitulé « Ingénierie de formation à distance via internet », assuré par François Mangenot⁵⁹. Le module comprenait 60 heures et avait une valeur de 7,5 ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*⁶⁰). Il est à noter que cela correspondait à un quart des ECTS du semestre, ce qui justifiait un important travail personnel en dehors des heures de cours. L'évaluation portait sur trois points : i) analyse d'un dispositif existant (40%), ii) enseignement en ligne (concevoir et animer des tâches pour les apprenants étrangers distants) et iii) synthèse réflexive (60%). Le deuxième point requérait une assiduité dans le tutorat mais n'était pas noté. Ajoutons que le coordonnateur à Grenoble avait deux partenaires au cours de la même année académique, à savoir l'université de Chypre à Nicosie et l'université de Lettonie à Riga, un tuteur donné travaillant toujours avec le même public, selon une répartition effectuée en début de semestre.

Comme nous nous intéressons au côté des apprenants, nous présenterons par la suite l'environnement d'apprentissage des apprenantes à Chypre d'une manière plus détaillée. Nous commencerons par le chronogramme de ce partenariat et l'encadrement de la part des tutrices, ensuite nous donnerons des informations sur l'université de Chypre et la formation dans laquelle le projet F1L s'est intégré et enfin nous présenterons les tâches proposées par les tutrices aux apprenantes à Chypre.

3.2.1. Chronogramme et encadrement

La formation que l'on peut considérer comme hybride dans laquelle le projet F1L a pris

⁵⁷ Étant donné que tous les participants ont le statut d'étudiants, étudiants de master 2 pour les Grenoblois et étudiants de licence pour les étudiants à Chypre, nous avons choisi, dans le but d'éviter toute confusion, de faire référence aux premiers en tant que « tuteurs » et aux seconds en tant que « apprenantes ».

⁵⁸ Pour plus d'informations sur les apprenantes, cf. *infra* chapitre 3.2.4.

⁵⁹ Cf. syllabus en annexe 1.1.

⁶⁰ Cf. *Guide d'utilisation ECTS* : « 60 crédits sanctionnent la charge de travail d'une année à temps plein d'un apprentissage formel (année académique) et les résultats d'apprentissage correspondants. Dans la plupart des cas, la charge de travail d'un étudiant est de 1500 à 1800 heures pour une année académique, la valeur d'un crédit représentant alors 25 à 30 heures de travail » (DG Éducation et culture, 2009, p. 11).

place était obligatoire pour les apprenantes à Chypre et s'est déroulée au semestre d'hiver. Le semestre d'hiver pour l'université de Chypre commence début septembre et a une durée de 13 semaines, se terminant donc fin novembre. Le mois de décembre est réservé aux examens de fin de semestre. Pour notre recherche, nous avons recueilli des données de l'année académique 2012-2013⁶¹. En raison du calendrier universitaire, un peu différé avec l'université Stendhal-Grenoble 3, les deux coordinateurs (l'enseignant sur place à Grenoble et à Nicosie⁶²) se sont mis d'accord pour faire travailler les apprenantes avec les tutrices pendant dix semaines (cf. tableau 3.1).

Tableau 3. 1 : Calendrier universitaire et durée du projet

Calendrier universitaire (université de Chypre)	Durée du projet : Nicosie – Grenoble 2012
13 semaines (semestre d'hiver) 3 septembre 2012 – 29 novembre 2012	10 semaines 28 septembre – 29 novembre 2012

Les tutrices ont conçu et animé les tâches sur un rythme hebdomadaire. Le respect des délais selon ce rythme était essentiel puisqu'une nouvelle tâche était proposée chaque semaine et donc, si le suivi de la tâche précédente n'était pas terminé, la prochaine étape prenait du retard, fait qui décalait tous les échanges en ligne. Les apprenantes travaillaient individuellement, en binômes ou exceptionnellement en trinômes. Pour la réalisation des tâches, les tutrices travaillaient également en binômes, alors que pour le suivi, chaque tutrice prenait en charge trois ou quatre apprenants.

Le contrat didactique, tel qu'il a été fixé par les coordonnateurs, imposait d'un côté aux tutrices de concevoir et d'animer les tâches et de l'autre aux apprenantes de réaliser, de suivre et de corriger leurs tâches. De cette façon, au niveau organisationnel, les échanges en ligne se déroulaient en quatre phases (cf. *infra* figure 3.1).

En premier lieu, les tutrices, en accord avec l'enseignante des apprenantes distantes (désormais « enseignante chypriote »), déterminaient les objectifs et la thématique qui allaient être abordés à travers les tâches (toutes les apprenantes travaillaient sur la même thématique) et ensuite chaque binôme de tutrices concevait de nouvelles tâches, sur le forum de la plateforme Moodle. Les tâches n'étaient pas vérifiées par l'enseignante chypriote avant d'être soumises aux apprenantes parce que les cours en salle informatique des tuteurs à Grenoble, pendant lequel elles finalisaient les tâches, se déroulait le même

⁶¹ Pour faciliter la lecture de cette thèse, nous utiliserons désormais l'année « 2012 ».

⁶² François Mangenot et Dora Loizidou respectivement.

jour que le cours des apprenantes à Nicosie⁶³. Toutefois, lorsque c'était nécessaire, il y avait des échanges avec l'enseignante chypriote lors de la conception.

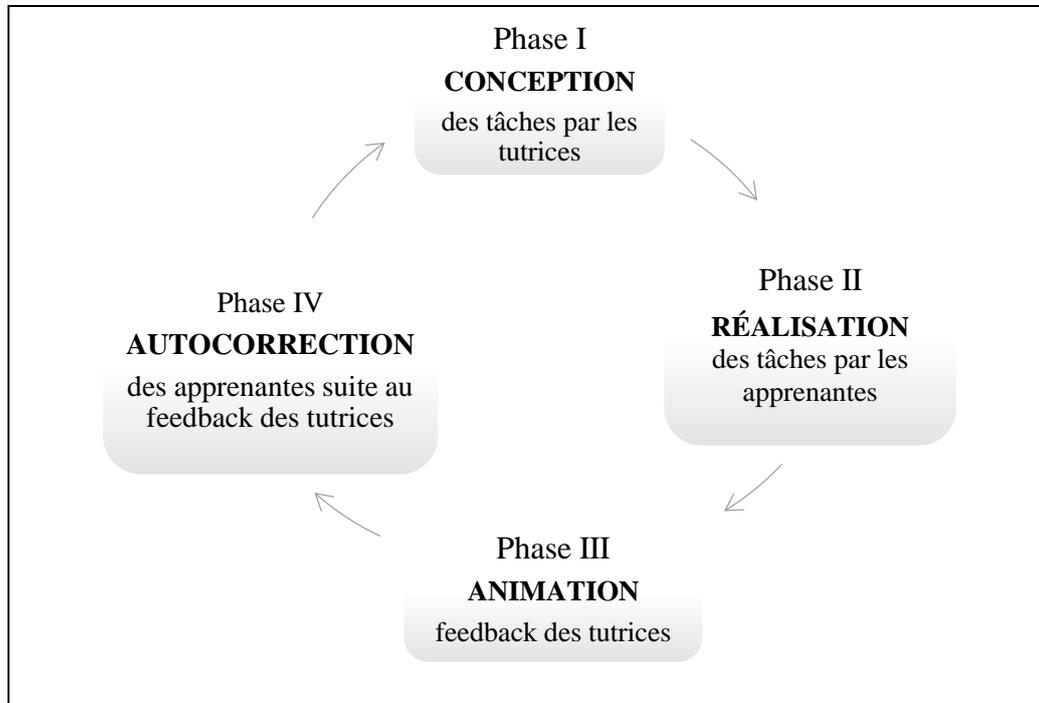


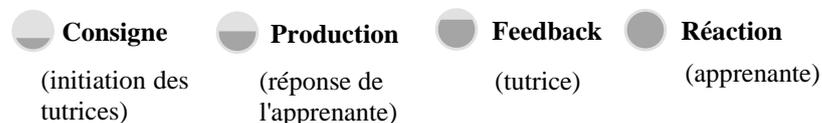
Figure 3. 1 : Organisation hebdomadaire par tâche

En deuxième lieu, les apprenantes avaient à leur disposition quelques jours pour réaliser les tâches. Il est à noter qu'une séance par semaine, en présence de l'enseignante chypriote, était consacrée à la réalisation des tâches préparées par les tutrices grenobloises. En troisième lieu, les tutrices envoyaient aux apprenantes un feedback correctif. Et en quatrième lieu, les apprenantes corrigeaient leurs productions et les renvoyaient aux tutrices. Pour ce qui est de l'animation des tâches par les tutrices, il leur a été demandé de suivre la réalisation des tâches et de donner un feedback. Pour les apprenantes, l'autocorrection de leurs productions suite au signalement des tutrices était notée par l'enseignante chypriote, qui rappelait régulièrement aux apprenantes que cette étape était prise en considération dans la note de chaque tâche. Parfois, les tutrices postaient une deuxième correction, qui était souvent suivie d'un deuxième retour de la part des apprenantes⁶⁴. Au cas où le feedback correctif était plutôt direct (et donc où aucune autocorrection n'était demandée), il a été demandé aux apprenantes de montrer que le message avait été lu. Ainsi, selon le schéma ternaire classique dans les interactions didactiques en

⁶³ Le matin pour les tutrices à Grenoble et l'après-midi pour les apprenantes à Nicosie.

⁶⁴ Pour plus d'informations sur le déroulement de la correction, cf. chapitre 7, section 1.

classe, à savoir l'IRF (cf. chap. 1, section 4.1.), la structure d'échanges attendue dans notre corpus était quaternaire étant donné qu'il a été demandé aux apprenantes de réagir au feedback donné par les tutrices, comme le montre le schéma ci-dessous :



3.2.2. Brève présentation : université de Chypre

Créée en 1989, l'université de Chypre⁶⁵ est une université publique de l'État qui se trouve à Nicosie. Elle comprend huit facultés, comportant au total vingt-deux départements qui offrent des formations aux niveaux de la licence⁶⁶, du master et du doctorat. L'accès à l'université s'effectue par concours, sur présentation des *examens panchypriotes*, organisés par le Ministère de l'éducation et de la culture. Les programmes d'études de l'université sont basés sur le système ECTS qui implique l'organisation des études en semestres et en fonction de la charge de travail. Pour l'obtention du premier diplôme, les étudiants doivent, pour la majorité des départements, avoir réussi à un nombre de cours totalisant au moins 240 ECTS.

Le Département d'Études françaises et de Langues vivantes⁶⁷ fait partie de la Faculté des Humanités et propose, au niveau licence, deux cursus d'une durée de quatre ans menant au *Diplôme de Langue et Littérature Française* ou au *Diplôme de Langues vivantes et Études européennes*⁶⁸. Pour le premier diplôme, le français est la langue d'enseignement dans tout le cursus, composé d'enseignements de la langue française, de la linguistique théorique et appliquée, de la littérature générale et comparée, de la civilisation, de la didactique, ainsi que de la méthodologie de la recherche. Le second diplôme sanctionne un cursus interdisciplinaire qui offre des enseignements dans plusieurs disciplines de l'université telles que les Humanités, les Sciences Sociales et Politiques, le Droit, l'Histoire et l'Économie. Il propose aux étudiants d'approfondir l'apprentissage de deux

⁶⁵ Pour plus d'informations, cf. www.ucy.ac.cy.

⁶⁶ Le premier diplôme décerné correspond au Bac +4.

⁶⁷ Le Département a été renommé en janvier 2016 en *Département d'Études françaises et européennes*, cf. <http://ucy.ac.cy/frml/fr>

⁶⁸ Depuis l'année académique 2015-2016, une restructuration a eu lieu au sein du Département qui offre un seul programme amenant à l'obtention des deux diplômes susmentionnés.

langues étrangères : l'anglais, le français et/ou l'allemand. L'enseignement est réalisé en langue grecque et dans les langues étrangères choisies par l'étudiant.

3.2.2.1. Enseignement de la langue française

Dans les enseignements de la langue française⁶⁹, les effectifs des étudiants varient d'une année à l'autre ; les cinq dernières années, le Département a accueilli entre 20 et 40 nouveaux étudiants chaque année. Comme cela a déjà été mentionné, pour obtenir une place au Département, les étudiants ont passé – entre autres – un examen de langue française dans le cadre des *examens panchyriotes*, dont le niveau est le niveau B1 selon le CECR. Toutefois, le niveau de compétence des étudiants est, en règle générale, hétérogène, allant de A2 à B2 (exceptionnellement, il y a des niveaux A1 ainsi que C1⁷⁰). Le Département accepte tous les étudiants ayant obtenu une place selon le processus de sélection national et se fixe pour objectif de former ses étudiants de manière à ce qu'ils acquièrent une excellente compétence communicative en langue française. Les enseignements de la langue française du cursus proposés aux étudiants sont les mêmes pour les deux diplômes.

Tableau 3. 2 : Enseignements de la langue française

Semestre	Nombre d'enseignements	ECTS
1 ^{er}	2	10
2 ^e	1	5
3 ^e	2	10
4 ^e	1	5
5 ^e	1	5
6 ^e	1	5
	8 enseignements	40 ECTS

Pour le projet F1L en 2012, nous avons décidé de travailler avec des étudiants du *Diplôme de Langues vivantes et Études européennes*. Ces étudiants ont choisi le français comme l'une de leurs deux matières principales (l'autre matière étant l'anglais ou l'allemand). Les enseignements de la langue française sont répartis sur trois années d'études (cf. *supra* tableau 3.2). Les étudiants qui ont été choisis pour participer au projet en question étaient en 2^e année, au 3^e semestre de leurs études. L'enseignante chypriote avait déjà travaillé avec ces étudiants en 1^{ère} année (2^e semestre). Ainsi, le choix de tra-

⁶⁹ Il ne s'agit que des cours obligatoires pour les deux cursus.

⁷⁰ Données recueillies suite à notre expérience en tant qu'enseignante de français au sein du Département depuis 2006 (de 2006 à 2010, nous avons eu le poste d'enseignante vacataire à temps déterminé et depuis 2010, nous avons le poste de chargée de cours à temps plein).

vailier avec ce public s'est fait en fonction, d'un côté, du nombre d'étudiants qu'il y avait dans le groupe et, de l'autre, du ressenti de l'enseignante concernant l'engagement et la motivation des étudiants pour participer à ce projet.

3.2.3. Enseignement à Chypre

Pour l'année 2012, le projet F1L a eu lieu dans le cadre du cours *Français Universitaire I*⁷¹. Le tableau suivant (cf. tableau 3.3), donne des informations sur les enseignements locaux dans le cadre desquels le projet F1L a eu lieu.

Tableau 3. 3 : Informations sur l'enseignement

Nicosie – Grenoble 2012	
Intitulé du cours	Français Universitaire I (code : GAL 272.2)
Statut du cours	Obligatoire
Place dans le cursus	2 ^e année de licence (3 ^e semestre d'études)
Crédits	5 ECTS (125 à 150 heures de travail)
Nombre d'heures de cours	3 par semaine (durée réelle 2h30 ⁷²) 2 cours par semaine, à raison d'1h30 chacun
Créneau horaire de cours	lundi et jeudi de 15h00-16h30 ⁷³
Salle de cours	Salle informatique (équipée de vidéoprojecteur, haut-parleur, casques avec microphone)
Matériel	- Nouvelle Grammaire du Français. Cours de Civilisation Française de la SORBONNE. Paris : Hachette - Dictionnaire : Le Petit Robert de la langue française (en classe : version numérique) - Casque ou écouteurs avec microphone
Évaluation	- 40% pour les tâches dans le cadre du projet - 10% : participation en présentiel - 50% : examen final

Les enseignements locaux ont eu lieu dans une salle informatique deux fois par semaine, à raison d'1h30 chacun (3h par semaine * 13 semaines = 39 heures de cours en présentiel). L'enseignante chypriote a prévu de consacrer une séance par semaine pour la réalisation des tâches préparées par les tuteurs grenoblois et de cette façon il a été prévu qu'ils finalisaient leurs tâches chez eux en y consacrant 2 à 3 heures minimum par semaine.

3.2.3.1. Salle informatique

La salle informatique était équipée d'ordinateurs connectés à Internet, d'un vidéoprojecteur, d'un haut-parleur et d'imprimantes. Des casques avec microphone étaient également

⁷¹ Cf. Syllabus de l'enseignement à Nicosie en annexe 1.2.

⁷² À l'université de Chypre, le quart d'heure académique est appliqué.

⁷³ Fuseau horaire UTC+2. Il y a une heure de décalage entre Chypre et la France.

à la disposition des apprenants sur demande auprès du bureau des assistants, à côté de la salle. Chaque apprenant se connectait à un poste en utilisant son compte personnel de l'université. Afin d'assurer la disponibilité de certains outils et logiciels sur tous les postes, une demande de la part de l'enseignante a été faite au préalable⁷⁴ ; il s'agit de l'installation du clavier français AZERTY⁷⁵, du dictionnaire électronique Le Petit Robert de la langue française et du logiciel de traitement et d'édition de son Audacity.

Les enseignements ont eu lieu dans une salle informatique du vieux campus⁷⁶, sur 15 postes d'ordinateurs ; la disposition de la salle était linéaire, organisée en trois longues tables, sur chacune desquelles étaient disposés cinq ordinateurs, face au projecteur et à l'ordinateur central de l'enseignant⁷⁷.

3.2.3.2. Évaluation

L'enseignante chypriote a choisi d'attribuer un grand pourcentage des notes aux tâches réalisées dans le cadre du projet de télécollaboration parce que, selon son expérience, le travail facultatif ou le travail proposé pour un petit pourcentage dans la note globale ne motive qu'un petit nombre d'apprenants, surtout lors des deux premières années d'études. Elle considère que ceci est dû au fait que la charge de travail les oblige à fixer leurs priorités, sans exclure bien évidemment d'autres facteurs internes (comme par exemple un manque de motivation, un intérêt pour la seule note, etc.) et/ou externes (tels que l'exercice d'une profession, des problèmes familiaux, etc.). L'évaluation de cette formation hybride a été répartie de la façon suivante⁷⁸ :

- 40% pour les tâches dans le cadre du projet F1L,
- 10% pour la participation, à savoir la présence et la participation des apprenants aux cours en présentiel et
- 50% pour l'examen final.

L'évaluation pour la participation au projet a été effectuée tâche par tâche et l'enseignante

⁷⁴ Une telle demande doit être effectuée auprès du Service des systèmes informatiques à la fin du semestre précédent. Ainsi, pour les besoins du cours, elle a été faite en mai pour la rentrée en septembre de la même année.

⁷⁵ En règle générale, la disposition des claviers à Chypre est en QWERTY.

⁷⁶ Salle III104 dans les locaux du vieux campus de l'université.

⁷⁷ Cf. photo des apprenantes travaillant dans cette salle, annexe 1.4.

⁷⁸ Pour la note finale, le règlement de l'université impose deux moyens d'évaluation différents dont l'examen final ne dépasse pas un pourcentage de 60%.

la communiquait aux tutrices⁷⁹. Pour ceci, une grille de zéro à cinq a été utilisée, allant d'une note insuffisante à une très bonne note (un = insuffisant, deux = faible, trois = moyen, quatre = assez bien, cinq = très bien).

3.2.3.3. Matériel

Le matériel demandé pour ce cours était le suivant :

- un livre de grammaire papier, à savoir la *Nouvelle Grammaire du Français. Cours de Civilisation Française de la SORBONNE* (éditions Hachette). Ce livre était à la disposition des apprenants dès la première année d'études et donc ils savaient déjà bien s'en servir,

- le dictionnaire *Le Petit Robert de la langue française* en version électronique, installé sur tous les ordinateurs de la salle informatique. La seule contrainte pour utiliser ce logiciel était que les apprenantes n'y avaient accès que pendant les cours ou les heures d'ouverture de la salle informatique,

- un casque ou des écouteurs avec microphone. Même si un casque avec microphone étaient disponible en salle informatique, l'enseignante a choisi de demander aux apprenants d'avoir également le leur pour qu'ils puissent travailler sans souci chez eux.

En supplément à ce matériel, des aides ont été également proposées en ligne sur la plateforme de l'université (cf. figure 3.2).

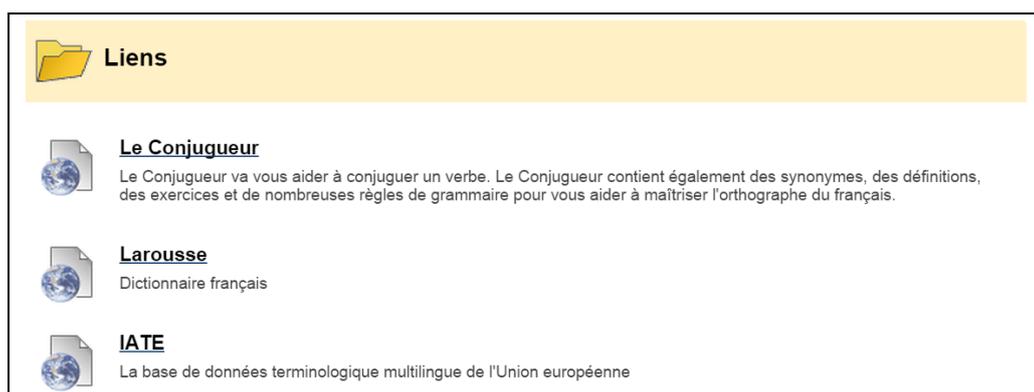


Figure 3. 2 : Aides proposées en ligne

Il s'agissait :

- d'un conjugueur,
- du dictionnaire français Larousse. Comme le dictionnaire numérique Le Petit Ro-

⁷⁹ Pour les notes par apprenante, cf. annexe 3.1 (tableau 1).

bert de la langue française installé sur les ordinateurs de la salle informatique est payant, le Larousse a été proposé pour qu'ils puissent avoir accès à un dictionnaire monolingue gratuit à partir de leurs ordinateurs personnels.

- de la base de données terminologique de l'Union européenne IATE.

3.2.3.4. Outil de communication

La communication entre les tuteurs et les apprenants utilisait exclusivement la plateforme Moodle, que l'on peut considérer comme un ensemble d'outils collaboratifs. La plupart du temps, c'était l'outil forum de discussion qui a été utilisé, mais quelques tâches ont fait appel à l'outil clavardage. Pour échanger des messages, les apprenantes utilisaient les forums de discussion. Les tutrices et les enseignants avaient les droits de création et d'édition de forums, tandis que les apprenantes avaient le droit de répondre à un message sur le forum ainsi que d'ajouter un nouveau sujet de discussion dans un forum existant. Un forum était aussi réservé à la communication entre l'enseignante chypriote et les tutrices, les apprenantes n'y avaient pas accès.

Par ailleurs, pour les besoins de la formation hybride à Chypre, l'enseignante chypriote a choisi d'utiliser, en parallèle, deux plateformes de formation en ligne : la plateforme Moodle pour les tâches réalisées dans le cadre du projet F1L et la plateforme Blackboard pour l'ensemble de l'enseignement (cf. figure 3.3).

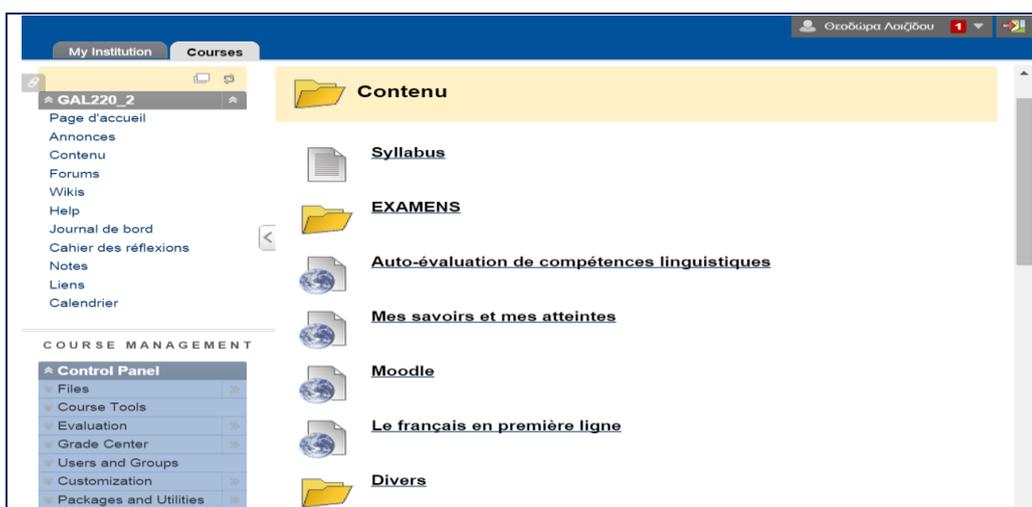


Figure 3.3 : Interface de la plateforme Blackboard

La raison de ce choix est double : d'une part le coordinateur de l'université Stendhal–

Grenoble 3 avait demandé d'utiliser la plateforme Moodle de son université⁸⁰ pour le F1L et donc son utilisation était réservée au projet. D'autre part, étant donné que l'université de Chypre n'utilise que la plateforme payante Blackboard, les apprenantes savaient bien s'en servir, ce qui allait permettre à l'enseignante de mettre en place certains outils pour partager des informations, des liens, des documents, etc. Par ailleurs, le public de chaque plateforme n'a pas été le même et l'accès à chacune s'effectuait pour des motifs différents (cf. tableau 3.4).

Tableau 3. 4 : Accès aux plateformes

	Blackboard	Moodle
Qui a accès ?	Enseignante à Nicosie Tous les apprenants du cours à Nicosie	Enseignants à Nicosie, à Grenoble et à Riga Tous les apprenants à Nicosie et à Riga Tous les tuteurs à Grenoble (qui travaillent avec Nicosie et Riga)
Pourquoi ?	Annonces de l'université et/ou du cours Documents du cours (syllabus, brochures, articles etc.) Liens vers des aides et des outils Journal de bord Note par tâche	Réalisation et suivi des tâches Communication profs-tuteurs Communication tuteurs-apprenants

3.2.3.5. Déroulement de l'enseignement sur place : plan et rythme de travail

Pendant la première séance, l'enseignante a distribué le syllabus du cours et a présenté l'enseignement dans son ensemble (descriptif, objectifs, matériel et évaluation). Avant de présenter le projet de télécollaboration, elle a posé des questions aux apprenantes pour savoir quel avait été leur contact avec des francophones dans le but d'identifier quels étaient leurs vrais besoins au niveau de la communication. Comme aucune d'entre elles n'avait eu de contact avec un francophone et dans le but de les motiver, l'enseignante a introduit le F1L comme une opportunité unique pour elles. Ainsi, elle a présenté brièvement le projet (historique, partenaires, objectifs, participants, tâches) en affichant sur le vidéoprojecteur le site officiel du F1L. Après avoir montré des productions réalisées l'année précédente par leurs camarades (disponibles sur Moodle), elle les a invitées à découvrir des exemples de tâches disponibles en ligne (sur le site du F1L). Ensuite, elle leur a expliqué le rythme de travail et leur engagement auprès de leurs partenaires.

⁸⁰ Cf. <http://moodle.grenet.fr/stendhal>

Les apprenantes ont été divisées en deux groupes de huit, chaque groupe ayant à sa disposition un binôme de tutrices. Ces dernières ont réalisé des tâches pour leur groupe d'apprenantes, tâches qu'elles ont animées par la suite. À un certain moment de l'année, les tutrices ont proposé de réaliser des tâches communes pour les deux groupes (cf. tableau 3.5).

Tableau 3. 5 : Informations sur les groupes et les tâches

Nombre d'apprenants	16 Deux groupes de 8 apprenants
Nombre de tuteurs	4 Deux binômes de tutrices
Tâches	9 tâches par groupe (dont 4 en commun) [3 de production écrite (asynchrone), 3 de production orale (asynchrone) et 3 de clavardage (écrit synchrone)]

Pour la réalisation des tâches par les tutrices, l'enseignante a mis l'accent sur l'aspect communicationnel pour que les apprenants développent leurs compétences en production orale et écrite. De plus, elle a fixé la contrainte de réaliser et d'animer des tâches suivant trois modes de communication différents⁸¹ :

Les tâches proposées par les tuteurs grenoblois doivent être effectuées dans une situation communicationnelle dans le but de développer une compétence langagière, de production écrite ou orale. La réalisation ainsi que le suivi peuvent être effectuées en mode asynchrone et synchrone (3 tâches de production écrite asynchrone, 3 tâches de production orale asynchrone et 3 tâches de l'écrit synchrone, voire chat).

Pour les thématiques des tâches, l'enseignante a réalisé une analyse des besoins en ligne : elle a demandé aux apprenants de poster un message sur un forum qu'elle a créé sur la plateforme Blackboard pour proposer des thématiques tout en justifiant leur choix. Les résultats de l'analyse (au total treize thèmes différents ont été proposés) ont été discutés en classe avant de les proposer aux tuteurs (cf. *infra* tableau 3.6). La thématique de chaque semaine a été proposée par l'enseignante, les tutrices ont eu la possibilité de déterminer elles-mêmes le thème d'une tâche autour de l'Europe à la huitième semaine.

L'enseignante chypriote a expliqué aux apprenantes qu'une séance par semaine serait consacrée aux tâches qu'elles effectueraient dans le cadre du projet. De cette manière, les

⁸¹ Cf. Descriptif de l'échange France-Chypre 2012 distribués aux tutrices dans le cadre de leur enseignement à Grenoble en annexe 1.3.

tutrices préparaient la tâche⁸² sur laquelle les apprenants travaillaient en classe tous les jeudis, en présence de leur enseignante. Ensuite, le délai pour rendre la production finale était fixé au lundi pour donner un peu de temps pour le feedback évaluatif (mardi-mercredi) avant que la nouvelle tâche du jeudi soit en ligne.

Tableau 3. 6 : Thématiques proposées Nicosie-Grenoble 2012

Semaine	Dates	Thèmes
1	28/09/2012	Prise de connaissance
2	3 et 4/10/2012	Voyager en France (destinations, moyens de transport etc.)
3	10 et 11/10/2012	Vie culturelle en France (musique, cinéma francophone etc.)
4	15 et 18/10/2012	Vie d'étudiant (études et perspectives professionnelles)
5	22 et 25/10/2012	Développement durable, recyclage
6	29/10 et 1/11/2012	Stéréotypes sur les peuples européens
7	5 et 8/11/2012	Capitales européennes de la culture
8	12 et 15/11/2012	Europe... (<i>à vous de choisir</i>)
9	19 et 22/11/2012	Cuisine
10	26 et 29/11/2012	Fêtes : coutumes et traditions

Avant de commencer à travailler sur les tâches, les enseignants sur place ont proposé une activité « brise-glace » pour permettre aux apprenantes et aux tutrices de se connaître. Ainsi, tant les tutrices que les apprenantes ont préparé une autoprésentation qu'elles ont postées sur un forum dédié. Suite à ces présentations accompagnées de photos, tutrices et apprenantes ont réagi à ces messages en établissant ainsi un premier contact.

Étant donné que les échanges en ligne ne débutaient qu'à la fin du mois de septembre, l'enseignante a choisi, en consacrant partiellement du temps pendant certaines séances, de préparer les apprenantes aux échanges en question surtout au niveau fonctionnel ; à savoir, apprendre à naviguer sur la plateforme Moodle, à modifier son profil, à consulter de nouveaux messages, à poster un message sur le forum, à répondre à un message sur le forum. À compter du moment où la première tâche a été en ligne, un des premiers objectifs de l'enseignante était d'habituer les apprenants au rythme de travail : découvrir la tâche dans son ensemble, la réaliser étape par étape, connaître le délai pour la déposer, envoyer son autocorrection après avoir reçu un feedback et consulter la plateforme régulièrement pour de nouveaux messages éventuels. Pour réussir cela, l'enseignante a dû accompagner les apprenantes au fur et à mesure, en insistant beaucoup sur ce rythme

⁸² Sur Moodle, les participants ayant le statut 'enseignant' ont la possibilité de préparer du matériel en ligne en mode 'caché'. Ce mode de travail qui n'était pas visible aux apprenants permettait à l'enseignante de suivre au fur et à mesure le processus de réalisation de chaque tâche et de réagir, si nécessaire.

pendant les premières tâches. Une fois que les apprenantes s'y sont habituées, son rôle a été plutôt réactif : elle suivait tous les échanges en ligne pour s'assurer du bon fonctionnement des interactions et elle y réagissait au moment où elle était sollicitée ou quand elle a considéré que c'était nécessaire. Sur le tableau ci-dessous (cf. tableau 3.7), nous présentons le plan de travail du cours en présentiel pour montrer les séances pendant lesquelles un travail pour le projet F1L été effectué.

Tableau 3. 7 : Plan de travail par séance

		Séance entièrement consacrée au F1L
		Séance partiellement consacrée au F1L
		Séance non liée au F1L
1^e semaine	1^e séance : 03/09/2012 - Présentation syllabus - Présentation F1L - Analyse des besoins - autre	2^e séance : 10/09/2012 - Discussion sur les thématiques proposées - Création du groupe sur Facebook - autre
2^e semaine	3^e séance : 12/09/2012 - autre	4^e séance : 13/09/2012 - autre
3^e semaine	5^e séance : 17/09/2012 - Connexion à Moodle (noms d'utilisateurs et mots de passe) - Présentations sur Moodle et sur Facebook - Modification de son profil (photo, etc.) - Découverte des présentations de lettres - autre	6^e séance : 20/09/2012 - Présentations sur Moodle sur un forum (créer un nouveau message, insérer une image, un lien etc.) - Journal de bord - autre
4^e semaine	7^e séance : 24/09/2012 - autre	8^e séance : 03/10/2012 - autre
5^e semaine	9^e séance : 04/10/2012 - Tâche <i>Voyages / Montagne</i> : découverte et travail en classe	10^e séance : 10/10/2012 - Tâche <i>Voyages / Montagne</i> : correction, difficultés - <i>Audacity</i>
6^e semaine	11^e séance : 11/10/2012 - Tâche <i>Tanguy / Slam</i> : découverte et travail en classe - <i>Audacity</i>	12^e séance : 15/10/2012 - autre
7^e semaine	13^e séance : 18/10/2012 - Tâche <i>Erasmus / Bref</i> : découverte et travail en classe	14^e séance : 22/10/2012 - Tâche <i>Tanguy</i> : Clavardage Groupe A - autre travail avec Groupe B
8^e semaine	15^e séance : 25/10/2012 - Tâche <i>Écologie / Éco-citoyens</i> : découverte et travail en classe	16^e séance : 29/10/2012 - Tâche <i>Éco-citoyens</i> : Clavardage Groupe B - autre travail avec Groupe A
9^e semaine	17^e séance : 01/11/2012 - Tâche <i>Stéréotypes</i> : découverte et	18^e séance : 05/11/2012 - autre en lien avec les thématiques

	travail en classe	dans F1L
10^e semaine	19^e séance : 08/11/2012 - Tâche <i>Pafos</i> : découverte et travail en classe	20^e séance : 12/11/2012 - autre en lien avec les thématiques dans F1L
11^e semaine	21^e séance : 15/11/2012 - Tâche <i>Chypre</i> : découverte et travail en classe	22^e séance : 19/11/2012 - Tâche <i>Chypre</i> : Clavardage
12^e semaine	23^e séance : 21/11/2012 - autre en lien avec les thématiques dans F1L	24^e séance : 22/11/2012 - Tâche <i>Je mange / Miam</i> : découverte et travail en classe
13^e semaine	25^e séance : 26/11/2012 - Tâche <i>Fêtes</i> : Clavardage	26^e séance : 29/11/2012 - Bilan du cours et du F1L

3.2.4. Profil des apprenantes

Comme nous l'avons déjà annoncé, pour les échanges en 2012, seize apprenantes ont suivi le cours⁸³. En réalité, les tutrices ont travaillé avec seize apprenantes parmi lesquelles certaines n'ont pas été très assidues. Il est nécessaire d'expliquer ici que la présence aux cours à l'université de Chypre est obligatoire ; cependant, étant donné qu'une éventuelle absence du cours n'est pas pénalisée au niveau institutionnel, chaque enseignant choisit ses propres moyens pour appliquer ou pas cette règle. L'enseignante chypriote a toujours essayé, de son côté, de comprendre les raisons de leur absence en discutant avec eux et en essayant de leur rappeler que le manque de participation dans le cours aurait un impact sur leur note, ou les conduirait même à un échec.

Après avoir présenté, dans la mesure du possible, l'environnement de la recherche, nous tenterons ici de décrire le profil des apprenantes. Comme nous l'expliquerons dans le chapitre suivant (cf. chap. 4, section 1), notre recherche s'inscrit dans un cadre de didactique contextualisée et donc nous considérons que l'apprentissage est affecté par plusieurs facteurs tant internes qu'externes, qui sont liés tant à l'environnement de l'apprentissage (pour notre recherche le dispositif, la classe, l'enseignement, la salle informatique, le matériel, l'enseignante, les camarades de classe, etc.) qu'à des facteurs personnels (tel que motivations, traits de la personnalité, styles d'apprentissage) (Cyr, 1998). Ainsi, proposons-nous une description du profil des apprenantes en nous appuyant sur des informations recueillies par l'enseignante chypriote. Nous commencerons par leur biographie langagière, leur niveau de langue avant de participer à ce projet de télécollaboration et nous continuerons avec une description de chaque apprenante, appuyée sur des données

⁸³ Sur les listes du cours, il y a eu dix-sept inscrits, mais il y a une étudiante qui ne s'est jamais présentée en classe.

qualitatives issues, tant de données objectives que de la participation observante de l'enseignante.

Les apprenantes à Chypre, âgées de 19 à 21 ans, faisaient des études en Langues vivantes et Études européennes. Elles étaient en 2^e année d'études (3^e semestre) et comme nous l'avons déjà mentionné elles ont choisi le français comme l'une de deux matières principales. Elles étaient toutes hellénophones : la majorité était chypriote (parmi elles trois viennent de Grèce). Non seulement leurs études à l'université mais aussi leur langue de scolarité (certaines ont fréquenté des écoles anglophones et d'autres francophones) ainsi que leur désir d'apprendre des langues étrangères (la majorité apprend, à titre indicatif, l'italien, l'espagnol, le russe et le turc) nous permettent de parler d'un groupe assez pluri-lingue.

Leur niveau de langue en français était assez hétérogène : en général il était du niveau B1-B2 selon le CECR, cependant certaines avaient plutôt d'un niveau tendant vers le A2 et d'autres vers le C1. Au début du semestre, l'enseignante chypriote a demandé aux apprenantes d'autoévaluer leurs compétences linguistiques⁸⁴, mais vu qu'il ne s'agit que d'une appréciation personnelle de chacune, nous avons choisi de recourir à des données mesurables pour mieux définir leur niveau avant de participer au projet. De cette manière, nous avons calculé la moyenne des trois enseignements de FLE qu'elles ont suivis obligatoirement lors de leur première année d'études à l'université de Chypre. Chaque enseignement a été assuré par un enseignant différent (deux Français et une Chypriote⁸⁵). Le système de notation à l'Université de Chypre est chiffré et s'étend de 0 à 10 (pour valider un cours, il faut avoir 5/10). Afin d'interpréter le niveau de cette notation numérique, nous nous sommes basée sur l'échelle suivante :

très bien :	8.5 - 10	passable :	5.5 - 6.4
bien :	7.5 - 8.4	faible :	5.0 - 5.4
assez bien :	6.5 - 7.4	très faible :	0.0 - 4.9

La moyenne des apprenantes varie de 5,2 à 9,2⁸⁶ et le diagramme ci-dessous présente le

⁸⁴ Il s'agit d'une grille en ligne (basé sur la grille d'auto-évaluation du CECR) développée par le *Centre européen pour les langues vivantes* du *Conseil de l'Europe*, cf. « Auto-évaluez vos compétences linguistiques » : <http://edl.ecml.at/LanguageFun/Selfevaluateyourlanguageskills/tabid/2194/language/fr-FR/Default.aspx>

⁸⁵ Il s'agit de deux cours enseignés au sein du Département et d'un cours du Centre de Langues. Cf. annexe 3.1 (tableau 2) pour plus d'informations sur l'enseignement (intitulé, nombre d'heures d'enseignement, place dans le cursus universitaire, nombre d'ECTS, établissement qui l'assure).

⁸⁶ Pour les notes par apprenante, cf. annexe 3.1 (tableau 3).

niveau des participantes. La majorité avait un bon niveau : assez bien (2 sur 10), bien (4 sur 10) et très bien (1 sur 10). Cependant, deux apprenantes avaient un niveau passable et une avait un niveau faible (cf. figure 3.4).

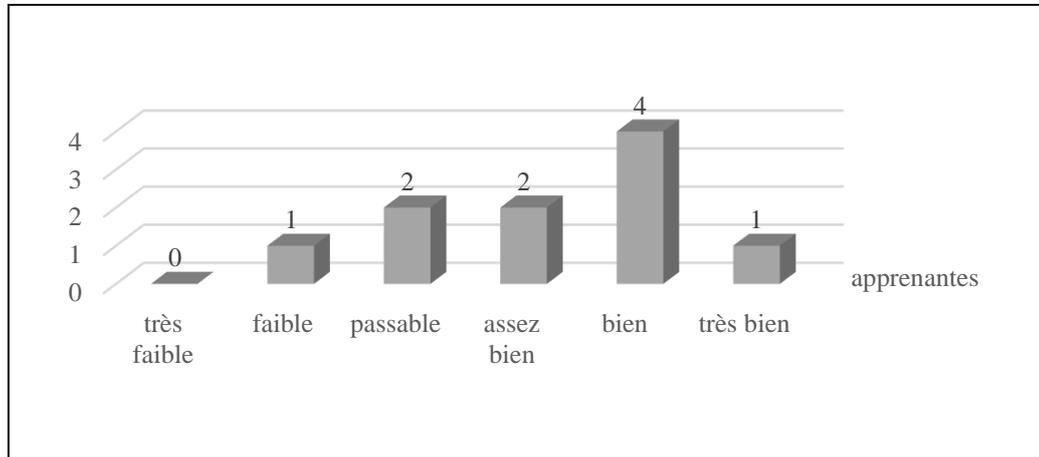


Figure 3. 4 : Niveau de langues des apprenantes

En ce qui concerne les compétences numériques des apprenantes, nous donnons ici brièvement des données concernant leur propre auto-évaluation vis-à-vis des outils technologiques demandés pour réaliser leurs tâches. L'évaluation a été faite sur une échelle de 1 à 5 allant de *pas du tout* à *très bien*⁸⁷. Le diagramme ci-dessous (cf. *infra* figure 3.5) montre la moyenne de l'auto-évaluation des compétences numériques avant et après leur participation à ce projet de télécollaboration. Nous remarquons que la plupart estiment maîtriser moyennement bien les outils proposés, même si deux considèrent les maîtriser assez bien (cf. aJenny et aKalia). En tout cas, nous trouvons que cette auto-évaluation est subjective (pas de critères communs de référence) et elle ne nous permet pas de comparer le niveau de chacune. Cependant, ce qui est intéressant est l'évolution déclarée par chacune ; nous constatons qu'elles ont toutes estimé maîtriser mieux les outils proposés après avoir participé à ce projet.

Par la suite, nous présenterons les apprenantes individuellement : d'une part nous fournirons plus de détails concernant leur biographie linguistique, leur niveau de langue et leur assiduité, et d'autre part, nous décrirons de manière ethnographique⁸⁸ leurs particularités dans le but de mieux comprendre leur activité dans ce projet, ainsi que les données que nous avons à notre disposition pour la présente recherche.

⁸⁷ Pour les résultats détaillés par apprenante, cf. annexe 3.1 (tableau 5).

⁸⁸ Il s'agit des extraits de participation observante de l'enseignante chypriote.

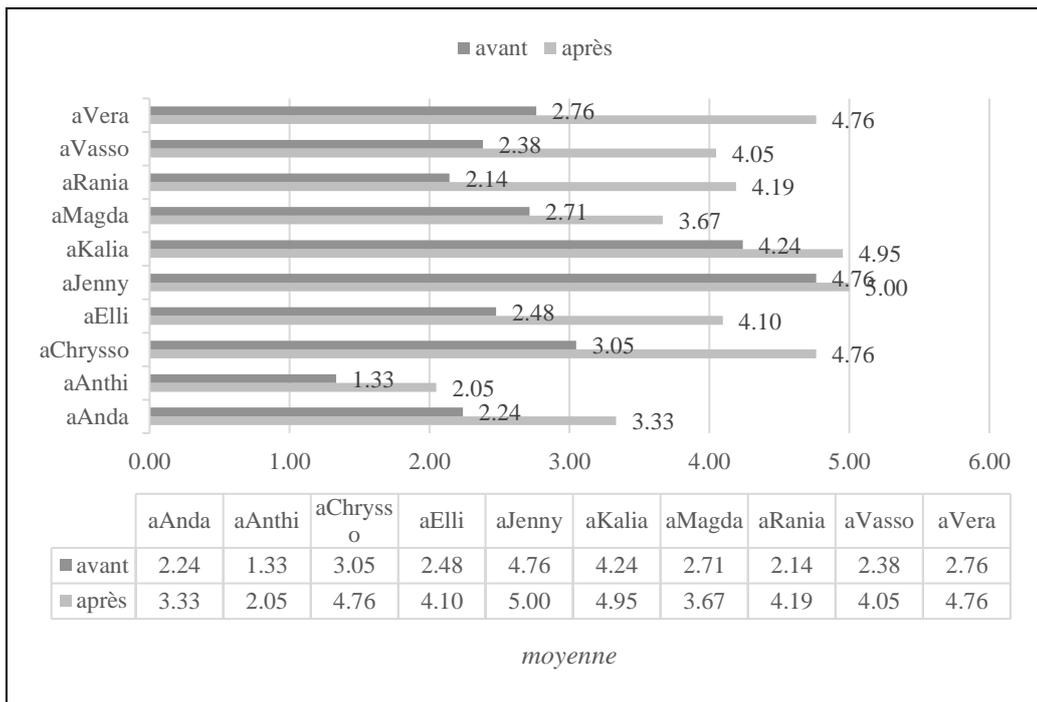


Figure 3. 5 : Auto-évaluation des compétences numériques

Les informations que nous donnons ici, surtout pour ce qui concerne la personnalité des apprenantes, résultent de la relation interpersonnelle de l’enseignante avec ces apprenantes tout au long de leurs études à l’université dans le cadre d’autres enseignements (l’enseignante a déjà eu un cours avec elles au semestre précédent), ou des activités culturelles et universitaires. Il est à noter qu’elle est aussi amie sur Facebook avec certaines⁸⁹, ce qui lui permet de prendre connaissance par exemple de leurs intérêts personnels, préoccupations, etc. en fonction de leur participation sur ce réseau social (posts sur les murs, commentaires, mentions « J’aime », partages etc.). De cette façon, nous aborderons également des informations concernant leur motivation, leur engagement, leur performance, leur style d’apprentissage, leur façon de travailler en groupe et/ou en autonomie ainsi que leur culture numérique. Nous préciserons également le groupe dans lequel elles ont travaillé, leur binôme et quelle tutrice a assuré leur suivi (le cas échéant).

De manière générale, dans les deux groupes d’apprenantes qui ont travaillé pour ce projet de télécollaboration, il s’agissait d’apprenantes très motivées, assidues et bien organisées. L’enseignante chypriote n’a pas ressenti de concurrence entre elles, au contraire, elles s’entendaient très bien et, voulant profiter au maximum de ce projet, elles se sont beau-

⁸⁹ Sur ce réseau social, l’enseignante chypriote a un profil plutôt neutre et elle a accepté toutes les demandes d’amitié de ses apprenantes.

coup engagées, les unes aidant les autres, tant pour avancer que pour affronter les éventuelles difficultés. Tous ces éléments ont créé une ambiance agréable en classe, les apprenantes semblant avoir toujours envie d'apprendre et de s'améliorer. Nous poursuivons donc avec une description individuelle de chaque apprenante, en commençant par les plus fortes et en allant aux plus faibles.

aChryso est la plus forte apprenante de la classe (niveau de langue « très bien », moyenne 9,2 sur 10). Dès le début de ses études à l'université, nous avons remarqué un niveau de langue française qui était le meilleur de sa promotion. Elle a fréquenté une école privée francophone (ce qui explique d'un certain point de vue sa bonne maîtrise de la langue française) et bien disciplinée. Elle est chypriote, de langue maternelle grecque, et à l'université, le français et l'anglais font partie de ses matières principales. Elle parle aussi l'italien.

Elle a été très motivée et s'est beaucoup engagée dans ce projet ayant toujours envie de s'améliorer et d'apprendre de plus en plus, ce qui montre d'ailleurs son perfectionnisme et son travail rigoureux. Elle a été sérieuse, studieuse, assidue et très bien organisée dans son travail. De plus, elle a toujours travaillé de façon autonome, tout en montrant qu'elle maîtrisait très bien, tant la langue que la technologie utilisée (par exemple elle a fait elle-même le montage des vidéos réalisées). En règle générale, elle a l'esprit ouvert et nous remarquons une certaine maturité pour son âge.

Elle a travaillé dans le groupe A avec tLise et tNiti et c'est plutôt la première qui a assuré son suivi. Pour les tâches en binôme, elle a toujours travaillé avec aAnda avec qui elle est très proche. En fait, comme aAnda est une apprenante faible, aChryso l'a beaucoup aidée tout au long de sa participation tant pour réaliser que pour corriger ses productions.

aElli était une bonne apprenante (niveau de langue « bien », moyenne 8 sur 10). Elle est chypriote et pour ses études à l'université, c'était la seule qui avait le français et l'allemand comme matières principales. Elle parle aussi l'espagnol.

Elle était très motivée, toujours assidue et très bien organisée. Étant perfectionniste, elle s'est beaucoup investie dans ce projet tout en profitant au maximum de cette opportunité ; elle était toujours disponible et elle faisait même des activités qui n'étaient pas demandées. C'était une personne positive, gentille, bienveillante, toujours souriante et de bonne humeur. Elle travaillait de façon autonome et avait assez confiance en elle.

Elle a travaillé dans le groupe B avec tEmma et tRachel. Elle n'a pas eu de binôme fixe parce que les apprenantes avec qui elle a travaillé n'étaient pas vraiment assidues (cf. aAnthi et aAgni). Elle était toujours prête à aider ses camarades de classe (surtout aAnthi qui était plus faible qu'elle) et elle travaillait toujours avec enthousiasme.

aKalia était une bonne apprenante (niveau de langue « bien », moyenne 7,7 sur 10). Elle est chypriote, de langue maternelle grecque, et à l'université, le français et l'anglais font partie de ses matières principales.

Elle était très motivée, bien organisée et assidue. Elle s'est beaucoup investie dans le projet, elle a toujours été disponible et montrait souvent son enthousiasme. Elle a eu envie d'apprendre de plus en plus : elle était curieuse et posait beaucoup de questions. Elle était toujours souriante et de bonne humeur, mais vers la fin du projet, elle a manifesté un peu de stress à cause de la charge importante de travail demandé dans le projet.

Elle a travaillé dans le groupe A avec tLise et tNiti (tLise lui donnait le feedback correctif). Pour les tâches en binôme, elle a travaillé avec aVasso avec qui elle était amie et s'entendait très bien. Comme aVasso était plus faible qu'elle, elle l'aidait beaucoup tant dans la réalisation des tâches que dans la correction de ses travaux.

aMagda était une bonne apprenante (niveau de langue « bien », moyenne 8 sur 10). Elle est grecque et pour ses études à l'université, le français et l'anglais font partie de ses matières principales.

Elle était très motivée et assidue, mais souvent elle a été pressée à cause de son travail⁹⁰. Elle n'avait pas beaucoup de temps, cependant elle s'est beaucoup engagée dans le projet ; pour les tâches, elle cherchait toujours les moyens les plus rapides et elle travaillait au maximum en classe pour avoir moins de travail chez elle. Elle travaillait sur les tâches d'une façon un peu paradoxale : elle commençait souvent par la production (cf. produit final), laissant les étapes préparatoires pour plus tard, parce qu'elle craignait de ne pas avoir assez de temps pour finaliser la tâche et rendre le travail final à temps.

Elle n'était pas à l'aise avec l'ordinateur et elle a eu souvent besoin d'aide au niveau technique. C'était une personne avec une personnalité forte, extravertie et confiante en elle. Parfois elle se plaignait et elle disait les choses comme elle les pensait.

⁹⁰ Elle était serveuse dans un café au centre-ville.

Elle a travaillé dans le groupe B avec tEmma et tRachel. Elle a toujours aimé travailler individuellement pour ne pas avoir de contraintes spatiales ou temporelles parce que souvent elle travaillait tard le soir. Elle a choisi de réaliser une tâche en groupe (cf. *Stéréotypes*) avec des amis qui ne suivaient pas le cours.

aRania est une bonne apprenante (niveau de langue « bien », moyenne 7,8 sur 10). Elle est chypriote, de langue maternelle grecque, et à l'université, le français et l'anglais font partie de ses matières principales.

Elle était très motivée, assidue et bien organisée. Elle a été sérieuse et s'est beaucoup investie dans le projet. En classe, elle était toujours silencieuse et ne parlait pas beaucoup. Elle travaillait de façon autonome et ne demandait pas d'aide. C'était une personne timide et introvertie.

Elle a travaillé dans le groupe A avec tLise et tNiti. Elle n'a pas eu de binôme fixe ; deux binômes dans le groupe s'étaient déjà formés par amitié (voire aAnda avec aChryso et aKalia avec aVasso) ne laissant disponibles que trois autres participantes, peu assidues (aRea, aRena et aAgni), ce qui l'a empêchée de s'intégrer dans l'enthousiasme du travail en groupe, comme ses camarades de classe.

aAnthi est une apprenante d'un niveau moyen (niveau de langue « assez bien », moyenne 7,5 sur 10). Elle est chypriote, de langue maternelle grecque, et à l'université, le français et l'anglais font partie de ses matières principales.

aAnthi a toujours été gentille, mais c'est une personne timide, discrète et qui n'a pas confiance en elle. Au début du projet, elle était motivée, mais très vite elle a perdu son intérêt pour des raisons externes ; elle s'est excusée auprès de l'enseignante chypriote en justifiant son manque de participation et d'engagement par ses activités « professionnelles » ; en fait, elle a été nommée ambassadrice nationale des carrières de l'UE pour tous les étudiants à Chypre et était aussi bénévole à la présidence chypriote du Conseil de l'Union européenne⁹¹. Elle s'est beaucoup investie dans ces deux nouveaux rôles qui ont été chronophages, ne lui laissant pas beaucoup de temps pour ses études. Vu cette charge de tra-

⁹¹ Il s'agit d'une présidence tournante. Depuis l'adhésion de Chypre à l'Union européenne en 2004, le pays a eu ce rôle pour la première fois (<http://www.cy2012.eu/fr/page/home>). Le deuxième semestre de 2012 a coïncidé avec la présidence chypriote du Conseil de l'Union européenne. Étant donné les études des apprenantes en Langues vivantes et Études européennes, elles se sont beaucoup intéressées par cet événement, qui a beaucoup marqué le pays. La majorité a choisi d'y travailler en tant que bénévoles.

vail, elle ne s'est pas beaucoup engagée dans ce projet de télécollaboration.

De cette façon, elle a été une apprenante peu assidue [c'est la seule apprenante qui n'a pas travaillé sur deux tâches (2 sur 9)] et comme ceci ne lui ressemblait pas, elle était très stressée et se sentait mal à l'aise. Elle a été très frustrée par son manque de participation, peu contente d'elle-même parce qu'elle n'a jamais eu le temps de bien faire les choses. Quand elle se présentait en classe, elle n'était pas bien dans sa peau.

Elle a travaillé dans le groupe B avec tEmma et tRachel. Lors du projet, elle n'avait pas un binôme stable ; elle a collaboré avec plusieurs personnes comme aElli, mais en général, elle avait besoin de se sentir à l'aise pour travailler en groupe. Étant consciente qu'elle a un niveau plus faible que les autres, elle ne voulait pas montrer ses faiblesses aux autres.

aVasso est une apprenante d'un niveau moyen, mais plutôt faible (niveau de langue « assez bien », moyenne 6,7 sur 10). Elle est chypriote, de langue maternelle grecque, et à l'université, le français et l'anglais font partie de ses matières principales.

Elle a toujours été très motivée, assidue et enthousiaste. Malgré sa motivation et son engagement, son insécurité linguistique était visible : elle a eu souvent besoin d'aide et le travail en binôme l'a beaucoup rassurée. Son stress vis-à-vis de son activité était toujours visible et elle a souvent demandé de l'aide, non seulement à ses camarades, mais aussi à l'enseignante. Cependant, elle s'est beaucoup investie, a fait beaucoup d'efforts et a toujours essayé d'être à la hauteur des attentes du projet.

Elle a travaillé dans le groupe A avec tLise (qui lui a donné un feedback) et tNiti. Pour les tâches en groupes, elle a toujours travaillé avec aKalia, avec qui elle était amie et s'entendait très bien.

aJenny est une apprenante de niveau passable (moyenne 5,8 sur 10). Elle est chypriote, de langue maternelle grecque, et à l'université, le français et l'anglais font partie de ses matières principales.

Elle a été très motivée et assidue. Souriante et de bonne humeur, elle montrait toujours son enthousiasme pour réaliser les tâches. Elle aimait travailler de façon autonome et elle se débrouillait pour résoudre ses difficultés techniques et/ou linguistiques. Elle était assez indépendante et ne demandait pas d'aide.

Elle a travaillé dans le groupe B avec tEmma et tRachel. Pour les tâches en binôme, elle a travaillé avec aVera avec qui elle était amie. Elles ont bien travaillé ensemble et elles s'entendaient très bien. Même si elles ont toutes les deux plus ou moins le même niveau, vu le caractère autonome et fort de aJenny, cette dernière aidait et rassurait beaucoup sa partenaire.

aVera est une apprenante de niveau passable (moyenne 5,8 sur 10). Elle est chypriote, de langue maternelle grecque, et à l'université, le français et l'anglais font partie de ses matières principales.

Elle était motivée et très assidue. Elle s'est beaucoup investie et malgré son niveau faible, elle faisait beaucoup d'effort et avait envie de progresser. C'était une personne discrète, assez introvertie qui n'avait pas confiance en elle. Elle demandait souvent de l'aide, tant à l'enseignante qu'à ses camarades.

Elle a travaillé dans le groupe B avec tEmma et tRachel. Pour les tâches en binôme, elle a travaillé avec aJenny avec qui elle était amie. Elles ont bien travaillé ensemble et elles s'entendaient très bien. Le travail en binôme l'encourageait beaucoup à continuer.

aAnda est une apprenante faible (moyenne 5,2 sur 10). Elle est grecque, d'origine pontique⁹². Elle est née en Ukraine où elle a grandi avec sa grand-mère avec qui elle parlait le turc. Sa première langue est toutefois le russe et elle parle plusieurs langues : grec, anglais, ukrainien et français. À l'université le français et l'anglais font partie de ses matières principales.

Elle a été toujours souriante et bienveillante. Elle faisait beaucoup d'effort, mais nous avons aussi remarqué une certaine irrégularité dans son assiduité ; elle n'était pas toujours présente en classe et souvent elle donnait pour excuse le fait qu'elle exerçait une profession⁹³.

Elle a travaillé dans le groupe A avec tLise et tNiti. Son binôme était aChryso avec qui elle était amie et s'entendait très bien. Travailler avec elle l'a non seulement beaucoup aidée, mais aussi l'a rassurée et l'a encouragée à continuer. aChryso lui a toujours apporté son aide, tant pour les tâches collaboratives, qu'individuelles.

⁹² Sa famille est originaire du Pont-Euxin.

⁹³ Comme serveuse dans un café.

aAgni, aEfi, aMaro, aRea, aRena

Ces apprenantes n'ont pas été assidues et ainsi comme nous l'expliquerons dans le chapitre sur la méthodologie (cf. chap. 4, section 3), elles ont été exclues de nos analyses⁹⁴.

Le sociogramme suivant (cf. figure 3.6) récapitule la configuration de travail en binôme par groupe. Il montre les binômes des apprenantes et les associe avec les binômes des tutrices.

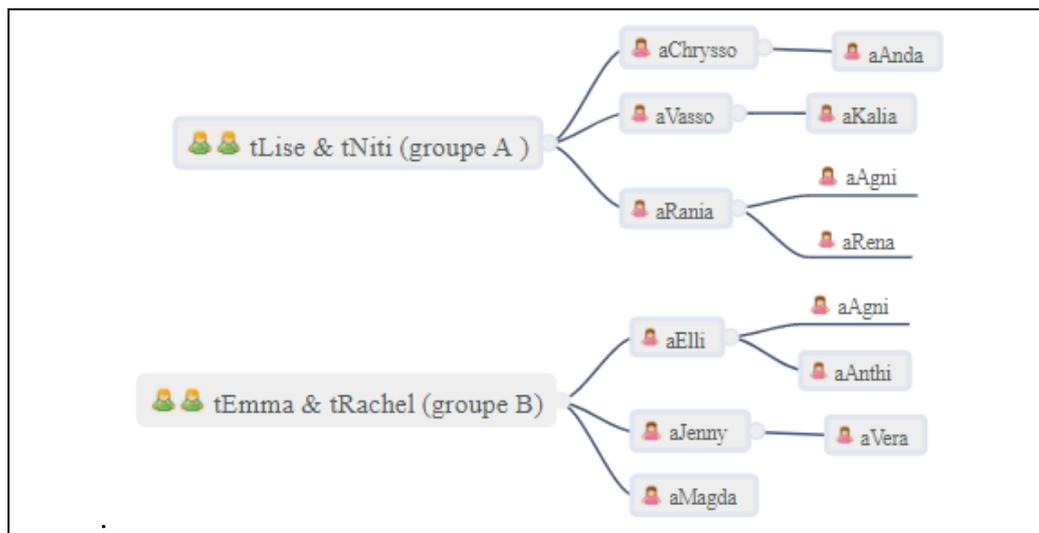


Figure 3. 6 : Configuration de travail en binôme par groupe

Dans le tableau suivant (cf. tableau 3.8), nous comparons les profils des apprenantes. Le premier critère est celui du niveau de langue française (de très faible à très bien), tel qu'il a été présenté au début de cette section (cf. *supra*) et le second est celui de l'assiduité, à savoir du nombre de tâches pour lesquelles elles ont réalisé le produit final (au total 9 tâches).

Tableau 3. 8 : Profil des apprenantes

Apprenante	Niveau en français (notes à l'université)	Assiduité (nombre de tâches accomplies sur 9)
aAnda	faible	8
aAnthi	assez bien	7
aAgni	passable	5
aChryso	très bien	9
aEfi	assez bien	6
aElli	bien	9
aJenny	passable	9

⁹⁴ Pour plus d'informations sur la participation des apprenantes par tâche (dépôt et feedback), cf. annexe 3.1 (tableau 6).

Apprenante	Niveau en français (notes à l'université)	Assiduité (nombre de tâches accomplies sur 9)
aKalia	bien	9
aMaro	faible	0,5
aMagda	bien	9
aRania	bien	9
aRea	n/c	1
aRena	très faible	2
aVasso	assez bien	8
aVera	passable	9

3.3. Synthèse

Ce chapitre avait comme objet de présenter le contexte de notre recherche. D'une part, nous avons présenté le projet de télécollaboration asymétrique FIL : nous avons expliqué son origine, son évolution, ses objectifs variés en tant que projet de recherche-action et les modes de communication adoptés (mode essentiellement asynchrone à Grenoble et visio-synchrone à Lyon). D'autre part, nous avons présenté le partenariat franco-chypriote, qui a fait l'objet de notre étude. D'abord, nous avons explicité le chronogramme de ce partenariat et le déroulement de l'encadrement, ensuite, nous avons présenté le contexte d'apprentissage des apprenantes en donnant des informations sur leur institution et leurs études. Puis, nous avons présenté en détail l'enseignement qui a eu lieu à Chypre (la salle informatique, l'évaluation des apprenantes, le matériel, l'outil de communication ainsi que le déroulement de l'enseignement en donnant des informations pour chaque séance). Enfin, nous avons présenté le profil des apprenantes ; après des informations portant sur l'ensemble de la classe (origine, niveau et compétences numériques), nous avons tracé une description détaillée par apprenante.

Chapitre 4 : Cadre méthodologique

À l'issue de la présentation du contexte de notre recherche (cf. chap. 3), ce chapitre vise à décrire notre cadre méthodologique. Nous présenterons d'abord nos choix méthodologiques, ensuite nous expliquerons la manière dont nous avons procédé pour recueillir nos données et constituer notre corpus et enfin nous décrirons les outils d'analyse que nous avons adoptés et les modalités adoptées pour garantir la protection de nos données.

4.1. Positionnement épistémologique

S'agissant d'une recherche dans le domaine des sciences du langage et plus particulièrement de la didactique des langues, celle-ci s'inscrit dans la lignée des recherches en ALAO, et plus précisément dans le courant CMO de l'ALAO (cf. chap. 2, section 1). Les chercheurs dans le domaine de la didactique font appel à plusieurs types de recherche (Crinon, Georget, Legros, & Mangenot, 2002; Mangenot, 2008e). Dans cette section, nous commencerons par une brève présentation de ces différents types dans le but de mieux situer notre démarche méthodologique, ainsi que les techniques et outils d'analyse que nous avons adoptés.

Dans une publication portant sur des recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle, Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé (1989) ont proposé une typologie des recherches en fonction de trois critères, l'objectif, la visée et la démarche centrale d'investigation (cf. tableau 4.1).

Tableau 4. 1 : Typologie des recherches en fonction des critères de l'objectif et de la démarche centrale d'investigation (Gagné et al., 1989, p. 40)

Type de recherche	Démarche centrale d'investigation	Objectif	Visée
Recherche descriptive	Stratégie d'observation	Décrire	Comprendre ou expliquer
Recherche théorique	Analyse conceptuelle	Théoriser	Comprendre ou faire des prédictions
Recherche expérimentale	Expérimentation	Expliquer	Corroborer/falsifier des prédictions
Recherche-action	Intervention	Transformer	Comprendre

Nous retenons deux aspects importants de cette typologie ; le premier porte sur le fait qu'elle ne distingue pas les méthodologies qualitatives et quantitatives et le second con-

cerne les « trois types de recherche sur quatre (descriptive, expérimentale et recherche-action) [qui] sont d'ordre empirique, impliquant un terrain concret à délimiter et à analyser » (Mangenot, 2008e).

Cherchant à appliquer cette typologie dans le domaine des TICE, Mangenot (2008e) identifie des recherches correspondant aux quatre types ; il relève que les recherches ancrées en sciences du langage s'inscrivent plutôt dans le type des recherches descriptives et/ou des recherches-action, tandis que les recherches ancrées en sciences de l'éducation sont plutôt théoriques et/ou expérimentales.

L'objectif général de la présente recherche est de décrire la manière dont les apprenantes du projet F1L se sont appropriées les activités et l'occasion d'échanger avec les tutrices en ligne. Elle s'inscrit donc dans le cadre d'une recherche descriptive :

qui a pour objectif de décrire des faits, des objets, des événements, des comportements, en utilisant différentes stratégies d'observation (étude de cas, analyse de contenu, enquête, étude comparative, etc.). Outre son objectif de description, elle peut souvent avoir pour une visée complémentaire de comprendre et d'expliquer. (**Gagné et al., 1989, p. 39**)

En supplément de cet objectif général, cette étude a deux visées complémentaires. La première, herméneutique, vise à comprendre et à interpréter l'activité des apprenantes à travers les échanges en ligne que les tâches proposées ont suscités. Pour ce qui est de la seconde, rappelons d'abord que le projet de télécollaboration F1L est une recherche-action en soi, mais que la présente étude ne l'est pas parce que son objectif est d'observer et de décrire, et non d'intervenir ou transformer les variables étudiées. Cependant, cette recherche a quand même une dimension d'action parce qu'elle vise (comme toutes les recherches autour du F1L) à proposer des améliorations du dispositif ; une visée praxéologique n'est donc pas à écarter complètement, même si la visée centrale reste essentiellement descriptive et herméneutique.

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, la typologie présentée ici ne distingue pas les méthodologies qualitatives et quantitatives. Dans un guide de la recherche en didactique des langues et des cultures, Blanchet & Chardenet définissent le cadre épistémologique d'une recherche comme étant fait « de choix, au moins provisoires, à partir desquels et dans le cadre desquels la recherche va être construite davantage qu'appliquée, dans le cadre desquels les connaissances vont être élaborées et diffusées » (2011, p. 7). Dans ce

contexte, Blanchet (2011) met l'accent sur une réflexion épistémologique, réflexion qu'il appelle « méta-scientifique » et oppose deux grands paradigmes : les méthodes hypothético-déductives quantitatives et les méthodes empirico-inductives qualitatives. Il explique que les premières apparaissent « comme les plus téléologiques et les plus rigides [...] alors que les méthodes empirico-inductives apparaissent comme les plus souples et les plus ouvertes » (ibid. 2011, p. 15). Contrairement aux méthodes hypothético-déductives pour lesquelles une hypothèse émise par le chercheur doit être vérifiée ou réfutée, pour les méthodes empirico-inductives, « il n'y a pas d'hypothèse de départ (au sens d'une « réponse prédéterminée » à valider ou invalider) mais un questionnement auquel la recherche permet d'apporter des éléments de réponse » (ibid, 2011, p. 16). Cette démarche est connue en anglais en tant que *data driven research* (en français : *primauté des données* ou *recherche pilotée par les données*).

Notre recherche s'inscrit dans cette démarche empirico-inductive qualitative de primauté des données. Nous avons utilisé une approche ascendante/descendante (dite en anglais « bottom-up/top-down ») ; en fait, nos questions de recherche et le cadre d'analyse ont été reconstruits suite à une première analyse des données. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons choisi de consacrer un chapitre d'analyses aux pratiques « méta » ; autrement dit, après une première analyse des données, nous avons constaté que l'étape de correction prenait une place remarquable parmi les échanges en ligne entre tutrices et apprenantes. En outre, nous avons aussi choisi de présenter ces premières données dans un chapitre de pré-analyse (cf. chap. 5), fondamental pour comprendre les analyses fines dans les deux chapitres consécutifs.

Le débat entre recherches quantitatives et qualitatives fait l'objet des discussions. Certains auteurs distinguent bien ces deux démarches, tandis que d'autres ont une position plutôt neutre adoptant ainsi des méthodes mixtes. Pour Narcy-Combes (2005), la recherche descriptive est uniquement qualitative et il s'oppose ainsi aux recherches expérimentales qui ont un caractère quantitatif. Pour mieux justifier notre choix de recherche qualitative, nous nous positionnons sur l'idée qu'étudier des êtres humains nécessite de bien comprendre leur interaction dans un contexte particulier, comme Merriam l'explique :

The key to understanding qualitative research lies with the idea that meaning is socially constructed by individuals in interaction with their world. The world, or reality, is not the fixed, single, agreed upon, or measurable phenomenon

that it is assumed to be in positivist, quantitative research. Instead, there are multiple constructions and interpretations of reality that are in flux and that change over time. Qualitative researchers are interested in understanding what those interpretations are at a particular point in time and in a particular context. Learning how individuals experience and interact with their social world, the meaning it has for them, is considered an interpretive qualitative approach. (2002, p. 3-4)

Merriam distingue huit types d'approches qualitatives : « basic interpretive, phenomenology, grounded theory, case study, ethnography, narrative analysis, critical, and postmodern-poststructural » (2002, p. 6). Comme nous l'avons déjà indiqué, la présente thèse s'inscrit dans les recherches descriptives avec la visée de comprendre et d'interpréter. C'est ce que Merriam appelle *basic interpretive* :

the researcher is interested in understanding how participants make meaning of a situation or phenomenon, this meaning is mediated through the researcher as instrument, the strategy is inductive, and the outcome is descriptive. In conducting a basic qualitative study, you seek to discover and understand a phenomenon, a process, the perspectives and worldviews of people involved, or a combination of these. (2002, p. 6)

Dans un article portant sur les différentes approches dans le domaine de l'ALAO, Levy (2015) met l'accent sur les méthodes qualitatives. Il avance l'idée que cette méthode est essentielle pour les recherches qui se penchent sur la perspective de l'apprenant, notamment dans un contexte d'ALAO. Cet auteur montre que ces approches permettent une meilleure compréhension de l'expérience de l'apprenant, en donnant une description plus riche de cette expérience. Lamy et Hampel (2007) sont aussi en faveur des recherches qualitatives dans le domaine de la CMO pour l'apprentissage des langues. Leur argument porte sur l'interaction humaine⁹⁵ entre participants qui risque d'être influencée par plusieurs variables.

Par ailleurs, Herring, spécialiste de la CMO, souligne que les approches tant qualitatives que quantitatives sont nécessaires pour une bonne compréhension des échanges en ligne (2004). Müller-Hartmann et Schocker-Von Ditfurth sont dans la même lignée et l'expliquent ainsi : « The complexity of factors involved in these learning environments need a mixed methods approach which integrates both qualitative and quantitative research » (2010, p. 35). Felix (2005) de son côté distingue le rôle des méthodes quantitatives et qualitatives dans le domaine de l'ALAO ; elle propose des informations quantita-

⁹⁵ En anglais : *human-human interaction* (Lamy & Hampel, 2007, p. 17).

tives pour éclairer de nouvelles variables qui émergent dans un contexte socioconstructiviste et des recherches descriptives et qualitatives pour mieux comprendre des données qui n'étaient pas disponibles auparavant. Mangenot, de son côté, suggère « qu'il est souvent intéressant, à partir d'un corpus d'interactions pédagogiques en ligne, de commencer par effectuer quelques mesures de type quantitatif ne nécessitant pas de codage (comptage des messages, de leur répartition en fonction de tel ou tel critère, du nombre moyen de mots, etc.), même quand on vise ensuite une analyse plus qualitative » (2007, paragr. 3.2). Ainsi, dans la lignée d'une approche qualitative, nous avons choisi de présenter quelques données quantitatives afin de mieux caractériser certaines dimensions de notre corpus.

Ayant pour but de comprendre les échanges en ligne d'un dispositif particulier, borné dans le temps (un semestre), cette étude peut également être considérée comme une étude de cas⁹⁶, telle qu'elle a été définie par Merriam :

The case study is an intensive description and analysis of a phenomenon or social unit such as an individual, group, institution, or community. The case is a bounded, integrated system [...] this approach seeks to describe the phenomenon in depth. The unit of analysis, not the topic of investigation, characterizes a case study. (2002, p. 8)

Nous considérons que le FIL est un « bounded, integrated system » que seul une étude de cas nous permettrait de comprendre dans tous ses aspects complexes (Bullen, 1997). C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons choisi d'effectuer une étude systémique, telle qu'elle sera présentée dans la section suivante. Néanmoins, nous sommes consciente du fait que le choix d'effectuer une étude de cas conduit à des résultats qui ne sont pas généralisables. Ceci s'explique surtout par le fait que les études de cas ont un caractère unique et complexe et se focalisent sur un aspect particulier (ibid. 1997). Toutefois, nous estimons que ce caractère heuristique relève tellement de données intéressantes et nouvelles qu'elle ne peut être qu'un avantage pour la recherche dans le domaine.

Concernant le niveau auquel se situe l'analyse, Fichez (2007) en distingue trois : macro (sociétal), méso (institutionnel) et micro ; nous nous situons au niveau « micro » qui se penche sur un dispositif précis en vue de l'analyser.

⁹⁶ Notons que d'après Merriam (2002), une étude de cas peut être combinée avec d'autres types de recherche.

4.1.1. Approche systémique

Comme nous l'avons annoncé, nous avons choisi de faire une étude « systémique ». Nous considérons que l'approche systémique constitue un cadre pertinent pour notre analyse et nous lui emprunterons plusieurs éléments. Dans cette partie, nous tenterons de justifier ce positionnement épistémologique.

Pour commencer, notons que le mot systémique se rapporte au « système » dont l'étymologie provient du grec « σύστημα » [sístima] qui signifie ensemble d'éléments interreliés de façon que le changement de l'un a un effet sur un autre ou même sur tout le reste⁹⁷. Se basant sur la définition du terme « systémique » ci-dessus, une première notion importante issue de cette approche est l'étude de l'ensemble des composantes du système. Selon Zourou « pour expliquer une situation complexe telle qu'une situation d'enseignement/apprentissage et de formation en langues, on a besoin d'outils théoriques et méthodologiques qui permettent de discerner de manière holistique l'ensemble des composantes humaines et matérielles en jeu » (2006, p. 68).

Si l'on accepte que la situation pédagogique comporte plusieurs composantes, Lapointe, spécialiste en technologies de l'éducation, défend qu'il est « impossible, dans les systèmes complexes, d'atteindre la compréhension de l'ensemble comme un tout par l'étude exclusive de ses parties » (1993, n.p.)⁹⁸. Cette perspective holistique d'étude d'un système est défendue par le biologiste Bertalanffy, considéré comme le fondateur de la théorie systémique :

The tendency to study systems as an entity rather than as a conglomeration of parts is consistent with the tendency in contemporary science no longer to isolate phenomena in narrowly confined contexts, but rather to open interactions for examination and to examine larger and larger slices of nature. (**Bertalanffy, 1968, p. 9**)

Zourou (2006), qui a étudié dans sa thèse le même projet de télécollaboration que celui que nous étudions dans la présente recherche, déclare dans sa conclusion qu'une approche holistique est nécessaire afin d'avoir accès à la complexité du système étudié, approche tenant compte de l'interrelation entre les éléments. Ce dernier point amène à mettre l'accent sur l'importance donnée aux relations et aux interactions dans leur environne-

⁹⁷ Notre traduction (Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 1998).

⁹⁸ Notons que par *système complexe*, nous entendons un système qui contient et réunit plusieurs éléments ; en utilisant le mot *complexe*, nous ne faisons pas allusion au mot *compliqué* qui renvoie à une difficulté.

ment. Nous adopterons pour notre recherche le point de vue de Mangenot (2002), pour qui l'approche systémique « s'intéresse moins à l'étude isolée de telle ou telle composante (les logiciels, les enseignants, les apprenants, l'Institution, les contenus à enseigner) qu'aux interactions entre celles-ci » (2002, p. 173). Dans le but de mieux définir l'approche systémique, nous citons un tableau de Rosnay (1975) qui procède à une comparaison entre cette dernière et l'approche analytique à laquelle elle s'oppose (cf. tableau 4.2).

Tableau 4. 2 : Approche analytique vs approche systémique (Rosnay, 1975, p. 110)

Approche analytique	Approche systémique
Isole : se concentre sur le éléments	Relie : se concentre sur les interactions entre les éléments
Considère la nature des interactions	Considère les effets des interactions
S'appuie sur la précision des détails	S'appuie sur la perception globale
Modifie une variable à la fois	Modifie des groupes de variables simultanément
Indépendante de la durée : les phénomènes considérés sont réversibles	Intègre la durée et l'irréversibilité
La validation des faits se réalise par la preuve expérimentale dans le cadre d'une théorie	La validation des faits se réalise par comparaison du fonctionnement du modèle avec la réalité
Modèles précis et détaillés, mais difficilement utilisables dans l'action (exemple : modèles économétriques)	Modèles insuffisamment rigoureux pour servir de base de connaissances, mais utilisables dans la décision et l'action
Approche efficace lorsque les interactions sont linéaires et faibles	Approche efficace lorsque les interactions sont non linéaires et fortes
Conduit à un enseignement par discipline (juxta-disciplinaire)	Conduit à un enseignement pluridisciplinaire
Conduit à une action programmée dans son détail	Conduit à une action par objectifs
Connaissance des détails, buts mal définis	Connaissance des buts, détails flous

En fait, « [n]ous comprendrons mieux ces systèmes en étudiant leurs relations, leurs points d'interface, leurs lieux d'échanges avec d'autres systèmes ou avec l'environnement dans lequel ils fonctionnent » (Lapointe, 1993, n.p.).

4.1.2. Double rôle de la chercheuse

Pour la présente recherche, nous avons assumé un double rôle : *enseignante coordinatrice* des échanges⁹⁹ du côté chypriote et *chercheuse*. Dans ce cadre, la question qui se pose porte sur le niveau de subjectivité et d'objectivité, autrement dit d'engagement et de dis-

⁹⁹ Pour plus d'informations sur ce rôle, cf. Mangenot et Tanaka (2008).

tanciation (Narcy-Combes, 2005). Notre rôle en tant qu'enseignante (cf. chap. 3, section 2.3.), nous a permis de faire partie des acteurs du projet et d'observer directement la situation. Selon Meriam, « [o]bservation is the best technique when an activity, event, or situation can be observed firsthand » (2002, p. 13).

Recourir à cette technique fait naître la question du choix entre l'*observation participante* et la *participation observante*. Nous adopterons la seconde, définie ainsi : « [le chercheur] est avant tout acteur de terrain, se transformant uniquement en chercheur une fois sa mission terminée (par la prise de notes, par exemple) » (Soulé, 2007, p. 135). De cette façon, dans un souci d'objectivité, une fois que le projet a été terminé, nous nous sommes distancée de notre rôle d'enseignante et nous avons endossé le rôle de chercheuse. C'est la raison pour laquelle nous nous positionnons tout au long de la présente recherche en tant que chercheuse, limitant notre rôle d'enseignante à la période bien définie des échanges en ligne.

Nous estimons que notre rôle en tant qu'enseignante nous a permis de bien connaître non seulement les sujets, mais aussi les échanges entre eux. Ceci nous a ainsi permis d'approfondir sur certains points lors des entretiens ce qui a été un avantage pour avoir des données plus riches.

4.2. Questions de recherche

Comme nous l'avons expliqué, nos questions de recherche et le cadre d'analyse ont été reconstruits suite à une première analyse des données. Notre objectif général est de comprendre et d'expliquer la manière dont les apprenantes du FIL se sont approprié les activités et les opportunités d'échanges avec les tutrices. Nous avons privilégié le point de vue des apprenantes et nous avons étudié cette activité d'apprentissage en considérant les relations qui existaient entre le contexte et le sens que les apprenants ont accordé à l'apprentissage dans ce même contexte.

Nous avons tenté de répondre à deux séries de questions de recherche venant préciser la question générale que nous rappelons ici :

Dans quelle mesure l'ensemble des échanges en ligne (consignes, interactions dans les forums et clavardages, productions des apprenants, feedback des tuteurs, etc.) se révèlent-ils potentiellement acquisitionnels pour les apprenantes sur le double plan de l'interaction verbale (y compris dans sa dimension interculturelle) et de la ré-

flexion sur la langue ?

La première série de questions porte sur la dimension communicationnelle des échanges entre tutrices et apprenantes :

Quel type de communication s'instaure entre tutrices et apprenantes ? Le scénario de communication réalisé correspond-il à ce qui était prévu ? Qui échange avec qui, pour quelles raisons et avec quel outil ? Y a-t-il des échanges non-formels ? La scénarisation de la tâche a-t-elle un impact sur l'échange ? Quelles tâches suscitent plus d'échanges ?

Notons que par *échanges non-formels*, nous entendons des échanges qui ne s'inscrivent pas dans le schéma classique IRF (initiation – réponse – feedback, cf. chap. 1, section 4.1.). Une première analyse suite à cette première série de questions a montré que les pratiques « méta », issues notamment de l'étape de correction, avaient un rôle remarquable dans les échanges. De cette façon, nous avons formulé une seconde série de questions.

À quelles pratiques correctives les apprenantes sont-elles confrontées ? Quelle est leur attitude, leur appropriation de ces techniques et de ces outils ? Quels sont les effets du feedback sur les démarches d'autocorrection des apprenants ?

Dans la section suivante, nous présenterons le recueil des données qui permettront de répondre à ces questions de recherche.

4.3. Recueil des données et corpus constitué

Prenant en considération le contexte situationnel de notre recherche qui allie l'aspect humain avec l'aspect temporel et technologique, nous avons recouru à des modes de recueil de données différents. Notre premier objectif a été de recueillir, dans une approche écologique, toutes les données en ligne autour du projet (consignes, interactions dans les forums et clavardages, productions des apprenants, feedback des tuteurs, etc.). Ensuite, dans le but de mieux comprendre l'ensemble de l'activité de l'apprenant, nous avons complété ces données avec d'autres. Plus précisément, il s'est agi de : i) entretiens d'autoconfrontation avec les apprenantes, ii) entretiens semi-directifs avec les tutrices, iii) journaux de bord des apprenantes, iv) synthèses réflexives des tutrices, v) questionnaires des apprenantes et vi) participation observante de l'enseignante sur place.

Nous avons classé ces différents types de données en catégories, en nous basant sur la classification de Van der Maren (1996) : données invoquées, provoquées et suscitées ou d'interaction. Pour cet auteur :

Les productions invoquées sont des données dont la constitution est antérieure ou extérieure à la recherche ; aussi leur « format » (c'est -à-dire la nature de leur support et leur forme) est indépendant du chercheur. [...] *Les données provoquées* sont produites par des appareillages et procédures spécifiquement construits ou choisis afin de fournir des données dont le format répond à des catégories définies à l'avance. [...] *Les données suscitées ou d'interaction* sont des données obtenues dans une situation d'interaction entre le chercheur et les sujets, données dont le format dépend tant de l'un que des autres. (**Van der Maren, 1996, p. 82-84**)

Dans notre corpus, nous n'avons identifié que deux catégories : invoquées et suscitées. Le tableau ci-dessous montre ces différents types des données par acteur (apprenantes, tutrices et enseignante chypriote) et nous informe aussi sur le nombre des données recueillies par sujet (cf. tableau 4.3). Notons qu'en vue d'examiner en profondeur l'activité des apprenantes, nous avons choisi de limiter notre corpus aux apprenantes assidues, c'est-à-dire à celles qui ont participé à la majorité des tâches proposées. Suite à une première étude de nos données, nous avons identifié cinq apprenantes qui n'ont pas suffisamment participé au projet et nous avons estimé que les données qui les concernaient auraient limité nos analyses¹⁰⁰. De cette façon, nous avons examiné au total l'activité de dix apprenantes, même si l'activité des apprenantes exclues est présente à travers les échanges en ligne.

Tableau 4. 3 : Typologie des données recueillies

	Apprenantes	Tutrices	Enseignante
Données invoquées	Échanges en ligne (n=15) Journaux de bord (n=9) Questionnaires (n=13)	Échanges en ligne (n=4) Synthèses réflexives (n=3)	Échanges en ligne (n=1) Participation observante (n=1)
Données suscitées	Entretiens d'autoconfrontation (n=10)	Entretiens semi-directifs (n=2)	

Par la suite, nous présenterons en détail les différents instruments de collecte de données que nous avons utilisés. Notons que nous avons adopté des abréviations pour désigner la

¹⁰⁰ Pour les travaux rendus et les feedback réalisés, cf. annexe 3.1 (tableau 6).

source de nos données¹⁰¹. Nous avons conservé le même code dans le texte et dans les annexes. Par exemple, pour faire référence aux échanges en ligne, nous utilisons le code « IeL-gAé3 ». Pour ceci, nous avons procédé de la façon suivante : i) « IeL » correspond à la source, à savoir « interactions en ligne », ii) « gA », « gB » ou « gAB » correspondent aux groupes A, B ou A et B, iii) « t » suivi d'un chiffre de 1 à 9 correspond aux tâches, iv) « é » suivi d'un chiffre de 1 à 3 correspond aux étapes.

4.3.1. Archives des échanges en ligne

L'instance du projet de télécollaboration que nous étudions s'est effectuée sur la plateforme Moodle et toute la communication entre les deux partenaires s'est exclusivement déroulée en ligne¹⁰². Pour la conception des tâches, les tutrices ont principalement utilisé l'outil forum¹⁰³ avec lequel elles ont présenté les tâches proposées aux apprenantes. Ces dernières les ont alors réalisées en répondant sur le forum ; leurs réponses ont été postées soit directement sur le forum, soit en envoyant des pièces jointes et/ou des liens externes. Ainsi, tant les consignes sur les forums que les messages postés dans ceux-ci contiennent des données multimodales, à savoir du texte, du son, de l'image et de la vidéo. Ces données, sous différentes formes, sont téléchargées sur Moodle et/ou un lien externe est communiqué. Il est à noter qu'en parallèle à la réalisation et à l'animation des tâches entre apprenantes et tutrices, il y a eu des échanges entre l'enseignante chypriote et les tutrices sur la conception et l'animation des tâches.

4.3.2. Entretiens d'autoconfrontation et semi-directifs

À la fin du projet, toutes les apprenantes et les tutrices qui ont participé à ce projet ont été convoquée à un entretien portant sur leurs réflexions, leurs opinions personnelles et leur ressenti à propos de leur participation au projet. Pour chaque public, nous avons opté pour des entretiens de type différent, à savoir des entretiens d'autoconfrontation avec les apprenantes et des entretiens semi-directifs pour les tutrices¹⁰⁴. Pour chaque type

¹⁰¹ Cf. index des sigles et abréviations.

¹⁰² À l'exception de deux coordonnateurs qui communiquaient, si nécessaire, par courrier électronique (cf. chap. 3, section 2.3.4).

¹⁰³ Les tutrices se sont aussi servies d'autres outils de manière ponctuelle, à savoir, du clavardage, du logiciel Hot potatoes et de l'outil questionnaire.

¹⁰⁴ Pour indiquer la source de ces données, nous avons adopté l'abréviation « EaC » et « EsD » respectivement.

d'entretien, nous avons construit un guide d'entretien¹⁰⁵, cependant notre posture était de les laisser libres de développer leurs idées. La chercheuse leur a bien expliqué la procédure de l'entretien tout en précisant que toutes les données seraient transcrites et anonymes. En général, les entretiens ont été précédés et suivis d'échanges liés à la vie universitaire, au déroulement du cours ou même à leur vie personnelle. Cependant, chaque type d'entretien s'est déroulé de façon différente, comme nous l'expliquerons par la suite.

Les entretiens d'autoconfrontation portaient sur leur progression en langue et culture, leur relation avec les tutrices, les techniques et types de correction et leurs pratiques d'autocorrection. Nous avons choisi de confronter les apprenantes à leur activité et de cette façon nous avons soigneusement examiné leur activité sur Moodle¹⁰⁶ et présélectionné certains messages et/ou productions. Nous avons conduit les entretiens à notre bureau avec un ordinateur¹⁰⁷ : l'entretien commençait avec quelques questions de notre part et, lorsque c'était nécessaire, nous consultions l'ordinateur. Tous les entretiens ont été enregistrés avec un dictaphone et un logiciel qui enregistrerait toute l'activité sur l'écran d'un ordinateur (Free Screen to Video¹⁰⁸). Nous avons choisi de mener les entretiens en grec pour que les apprenantes s'expriment plus librement dans leur langue maternelle ; en fait, nous avons souhaité qu'elles aillent jusqu'au bout de leur pensée, nous voulions qu'il n'y ait aucune contrainte d'expression. Au total, nous avons mené quatorze entretiens d'autoconfrontation d'environ 45 minutes avec les apprenantes¹⁰⁹. Chaque entretien a été traduit en français et transcrit en utilisant des conventions de transcription¹¹⁰ assez simples¹¹¹.

D'autre part, en ce qui concerne les entretiens semi-directifs avec les tutrices, notre objectif étant de compléter les données que nous avons recueillies du côté des apprenantes, nous avons construit le guide d'entretien sur la même base. Les entretiens avec les tu-

¹⁰⁵ Les guides d'entretien que nous avons construits pour l'entretien semi-directif et l'entretien focalisé se trouvent en annexe 2.3.

¹⁰⁶ En ayant le rôle d'enseignante, nous avons déjà bien suivi toute leur activité et ainsi notre travail à la fin du projet en tant que chercheuse a été beaucoup facilité sur ce plan.

¹⁰⁷ Dans le bureau, nous étions seule avec chaque apprenante. En fait, dans le but d'avoir une ambiance calme où les apprenantes se sentaient à l'aise pour s'exprimer librement, nous nous sommes arrangée avec la collègue avec qui nous partageons le bureau et ainsi il n'y avait aucune interférence externe.

¹⁰⁸ Il s'agit d'un logiciel téléchargeable gratuitement en ligne. Il permet non seulement d'enregistrer l'activité sur l'écran, mais aussi le son dans la salle. Cependant, la qualité du son n'a pas été très bonne et c'est la raison pour laquelle nous avons aussi utilisé un dictaphone.

¹⁰⁹ Pour la durée de chaque entretien, cf. annexe 2.4.

¹¹⁰ Pour les conventions de transcription, cf. annexe 2.4.

¹¹¹ La transcription intégrale des entretiens d'autoconfrontation est disponible en annexe 2.4.

trices ont été conduits par Skype (les tutrices ne disposant pas de webcam, seulement la fonction audio a été utilisée) et ont été enregistrés avec un dictaphone. Nous avons mené deux entretiens : chaque entretien avec chacune était d'une durée d'une heure¹¹². Les deux autres tutrices ont aussi accepté et étaient prêtes pour cet entretien, mais malheureusement nous n'avons jamais réussi à convenir d'une date pour les réaliser.

4.3.3. Participation observante de l'enseignante

Ayant le double statut de chercheuse et d'enseignante à Chypre (cf. *supra* section 1.2.), nous avons choisi de décrire de façon ethnographique le déroulement du projet sur place du point de vue des apprenantes, tel que nous l'avons pu l'observer durant notre présence¹¹³. Ainsi, avons-nous inscrit sous forme de notes des informations qui ont eu lieu sur le terrain à Chypre. Plus précisément, nous avons pris des notes sur le déroulement du travail, les réactions des apprenantes, leurs remarques orales tant entre elles qu'avec l'enseignante.

Notre contact direct avec les apprenantes nous a permis de faire une description ethnographique de chacune à la fin du projet. Nous avons abordé des sujets concernant leur motivation, leur engagement et investissement personnel, leur façon de travailler en binôme ou individuellement, ainsi que des traits de leur personnalité que nous avons pu observer en fonction de leur comportement.

Nous avons également recueilli des données concernant leur biographie langagière, leur niveau de langue avant de participer au projet ainsi que leur assiduité lors du projet. De cette façon, nous disposons de descriptions de profils pour les apprenantes qui font partie de notre corpus (n=10).

4.3.4. Journal de bord des apprenantes

Il a été demandé aux apprenantes de tenir un journal de bord dans le but de noter leurs réflexions, leurs remarques positives ou négatives, leurs acquis, leurs difficultés et leurs appréciations, ainsi que d'autres aspects concernant leur activité¹¹⁴. Ce journal de bord est divisé en trois parties : 1) avant de commencer le projet, 2) tout au long du projet pour chaque tâche et 3) à la fin du projet. Nous avons construit un guide pour chaque partie¹¹⁵.

¹¹² La transcription des entretiens semi-directifs est disponible en annexe 2.5.

¹¹³ Pour faire référence à la participation observante, nous avons adopté l'abréviation « PoB ».

¹¹⁴ Pour faire référence aux données des journaux de bord, nous avons adopté l'abréviation « JdB ».

¹¹⁵ Cf. annexe 2.7.

Pour la première, nous avons opté pour des informations concernant d'un côté leurs besoins d'apprendre le français et de l'autre leurs attentes, leurs objectifs ainsi que leurs craintes au moment de participer à ce projet. Suite à une auto-évaluation, il leur a été aussi demandé de noter leurs compétences en langue française, en formation à distance et en informatique.

En ce qui concerne le journal de bord tenu à la fin de chaque tâche, l'objectif était de donner des informations par rapport à leurs choix pour la réalisation de la tâche, leurs acquis au niveau linguistique et/ou culturel, leur appréciation du déroulement de la tâche concernant le sujet traité, les aides, les difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles), le mode de travail (individuel ou collectif), le temps pour sa réalisation, la correction ainsi qu'une auto-évaluation pour noter les points forts et/ou faibles de leur participation à la tâche en question. Les questions posées dans le guide portaient sur les supports proposés, les outils et les aides – soit suggérés, soit utilisés par eux-mêmes – ainsi que les éventuelles questions/clarifications tant pour la réalisation de la tâche que pour la correction des productions liées à la réalisation de la tâche.

La dernière partie consistait en un bilan et en une auto-évaluation finale sur l'ensemble de la télécollaboration. Plus précisément sur : i) l'accomplissement de leurs objectifs, tels qu'ils ont été préalablement définis au début du projet (au point de départ), ii) leurs acquis, iii) leur ressenti par rapport à la formation à distance (motivation/démotivation pour les tâches à réaliser, contact avec des francophones, difficultés/facilité des sujets traités) et iv) leur appréciation à propos des corrections, des outils proposés/utilisés, de l'organisation du projet. Un dernier point qui a été abordé concerne les aspects à améliorer et/ou à approfondir à l'avenir, ainsi que les éventuels apports de cette formation au niveau tant personnel que professionnel.

Les apprenantes ont tenu ce journal de bord en ligne et il a été partagé seulement avec leur enseignante sur la plateforme Blackboard. Par ailleurs, il s'agit d'une pratique qui n'est pas vraiment courante dans l'enseignement secondaire à Chypre, avec laquelle les apprenantes n'étaient pas familiarisées, et c'est la raison pour laquelle l'enseignante a consacré une partie d'une séance pour les informer et a essayé, surtout au début, de leur donner un feedback en présentiel pour les entraîner à cette pratique, nouvelle pour elles. Cependant, elle a remarqué que certaines apprenantes ont eu plutôt tendance, tout au long du journal de bord, à répondre aux questions du guide, comme dans un questionnaire, au lieu de rédiger un texte, mais elle n'a pas insisté, ne voulant pas freiner leur spontanéité

et/ou leur motivation de s'exprimer. De cette façon, nous avons neuf journaux de bord sous des formes différentes. Notons que certaines apprenantes n'ont pas été assidues dans la tenue de leur journal de bord et ainsi certaines parties manquent¹¹⁶.

4.3.5. Synthèses réflexives des tutrices

Pour l'évaluation des tutrices, il leur a été demandé, dans le cadre de leur enseignement à Grenoble, de rédiger une synthèse réflexive sur leur expérience de la conception et de l'animation des tâches pour les apprenantes (cf. chap. 3, section 2). Avec l'autorisation des tutrices, nous avons eu accès à trois synthèses réflexives rendues¹¹⁷. Notons que la tutrice tNiti n'a pas rendu de synthèse réflexive parce qu'elle suivait le cours en question en tant qu'auditeur libre pour sa propre formation. Ces synthèses nous permettent de comprendre et de croiser certains aspects de l'activité des apprenantes¹¹⁸.

4.3.6. Questionnaires adressés aux apprenantes

À la fin du projet, les tutrices ont souhaité avoir l'avis des apprenantes sur cette expérience et ainsi elles ont préparé un questionnaire¹¹⁹. Les questions portaient sur les tâches, les thèmes abordés, les difficultés éventuelles, l'autocorrection, leur progression et le projet de télécollaboration en général. Au total, treize apprenantes y ont répondu¹²⁰.

4.4. Outils d'analyse

Comme nous l'avons expliqué ci-dessus, notre recherche s'inscrit dans la lignée des approches qualitatives avec quelques données quantitatives. L'analyse de contenu est la méthodologie de recherche la plus courante dans les approches plutôt quantitatives, tandis que l'analyse du discours est répandue dans les approches qualitatives. Une différence essentielle entre les deux types d'analyse est que dans la première les catégories sont pré-définies, tandis que dans la seconde les catégories émergent des données (Mangenot, 2007).

Pour les interactions en ligne, Herring (2004) propose une approche qu'elle appelle « Computer Mediated Discourse Analysis (CMDA) » :

¹¹⁶ Pour le journal tenu par chaque apprenante, cf. annexe 2.7.

¹¹⁷ Cf. annexe 2.8.

¹¹⁸ Pour citer les synthèses réflexives, nous avons adopté l'abréviation « SR ».

¹¹⁹ Pour ce type de données, nous avons utilisé l'abréviation « Bilan ».

¹²⁰ Cf. annexe 2.9.

CMDA applies methods adapted from language-focused disciplines such as linguistics, communication, and rhetoric to the analysis of computer-mediated communication. It may be supplemented by surveys, interviews, ethnographic observation, or other methods ; it may involve qualitative or quantitative analysis ; but what defines CMDA at its core is the analysis of logs of verbal interaction (characters, words, utterances, messages, exchanges, threads, archives, etc.). In the broadest sense, any analysis of online behavior that is grounded in empirical, textual observations is computer-mediated discourse analysis. (2004, p. 339)

Dans sa conclusion, cette auteure relève les limites de l'analyse de contenu quantitative et aborde la nécessité des approches qualitatives :

quantitative content analysis may not be the best approach for analyzing complex, interacting, ambiguous or scalar phenomena, which risk distortion by being forced into artificially discrete categories for purposes of counting. Such phenomena may be more richly revealed by qualitative, interpretive approaches that illuminate through exemplification, argumentation and narration. (Herring, 2004, p. 369)

De cette manière, pour étudier notre corpus nous avons fait appel d'une part à l'analyse de contenu et d'autre part à l'analyse de discours. La seconde a été mise en place pour réaliser des analyses plus fines et observer des phénomènes non codables concernant l'interaction en ligne entre tutrices et apprenantes. Dans la lignée de la démarche empirico-inductive qualitative, nous avons choisi de laisser les catégories émerger de nos données avant d'effectuer le classement et le codage. Dans le but de relever les points importants du discours des acteurs, nous avons étudié à plusieurs reprises le contenu de chacun des messages. D'ailleurs, l'objectif principal n'était pas de quantifier, mais de comprendre et d'interpréter le contenu des échanges.

En fonction des données à analyser, nous nous sommes servi de grilles et de communicogrammes (cf. *infra*). Notons que le codage a été effectué avec Excel pour les échanges en ligne et le logiciel NVivo pour les autres données (entretiens, journaux de bord et synthèses réflexives, participation observante, questionnaires). Nous allons maintenant donner plus d'informations sur les outils que nous avons utilisés à cet effet, à savoir la grille d'analyse des tâches et le communicogramme. Précisons que les outils présentés ici ont été développés suite à une première analyse des données, comme nous l'avons expliqué plus haut.

4.4.1. Grille d'analyse des tâches

Avec pour objectif l'identification des activités qui suscitent un échange entre tutrices et apprenantes, nous avons choisi d'examiner le décalage entre le prescrit dans la conception des tâches et le réalisé lors des échanges. Pour cette analyse, nous avons conçu une grille que nous avons appliquée aux quatorze tâches ; l'aspect que nous souhaitons faire ressortir est la dimension communicationnelle et ainsi nous nous sommes basée sur des paramètres de description des tâches que nous avons décrits dans notre cadre théorique. Plus précisément il s'agit des caractéristiques de l'approche par tâches (Ellis, 2003), de la description de tâches en ligne (Mangenot & Soubrié, 2010a, 2010b), ainsi que des paramètres du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne (Mangenot, 2008b). Ces éléments ont été adaptés et remaniés pour notre contexte de télécollaboration asymétrique (pour la présentation de la grille, cf. chap. 6, section 2.1.).

4.4.2. Communicogramme

En complément de l'analyse faite avec la grille d'analyse des tâches, nous avons recouru à d'autres outils pour mieux comprendre la façon dont les participantes échangeaient entre elles, notamment en ce qui concerne la manière dont les fils de discussion ont été créés dans les forums de discussion avec leurs messages respectifs. Pour ceci, nous avons tracé, à l'instar d'Henri (1992), un communicogramme pour chaque forum de discussion (au total 35). Dans l'espace pédagogique de Moodle, chaque forum permet la création de fils de discussion et ainsi les communicogrammes, sous forme de carte mentale, présentent l'ensemble des fils de discussion, avec leurs messages respectifs.

L'idée principale de cette représentation schématique est de montrer la liaison entre la structure des échanges et les contributions des utilisateurs en lien avec l'objectif de l'activité demandée. Pour la lecture de ces communicogrammes, nous retenons les éléments suivants (cf. *infra* figure 4.1) :

- *consigne* : la consigne donnée par les tutrices dans le forum est représentée sous forme rectangulaire,

- *fils de discussion* : à partir de la consigne, des branches sont développées (cf. lignes épaisses) pour représenter les fils de discussion, lancés par les tutrices ou les apprenantes,

- *contribution* : les fils de discussion sont reliés aux différents messages des utilisateurs (cf. lignes fines) ; ces messages sont représentés en fonction de leur auteur, à savoir

avatar rouge pour les apprenantes et *avatar vert* pour les tutrices. La lettre « R » représente la réponse et/ou la réaction de l'apprenantes à la consigne et/ou au feedback des tutrices. La lettre « F » représente le feedback de la tutrice. La lettre « I » est aussi présente dans quelques communicogrammes (ce type de contributions n'apparaissent qu'après la consigne) ; elle correspond à une initiation de la tutrice dans laquelle elle donne plus d'informations sur la consigne. Le symbole de fichier montre s'il y avait un fichier attaché à la contribution.

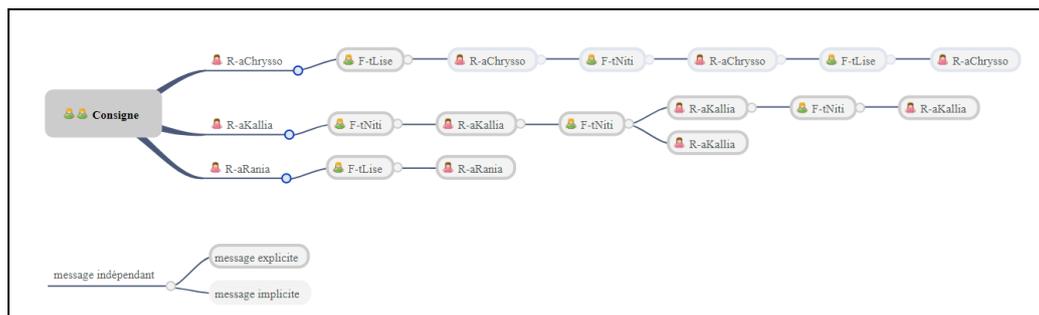


Figure 4.1 : Exemple de communicogramme

L'analyse à l'aide des communicogrammes consiste d'un côté à identifier la structure des échanges et de l'autre à relever une éventuelle interactivité dans les forums de discussion. Dans un premier temps, nous avons comparé la structure de chaque fil de discussion avec la structure ternaire classique des interactions didactiques (Cicurel, 2011b; Sinclair & Coulthard, 1975). Nous avons relevé trois catégories dans lesquelles nous avons classé chaque fil de discussion¹²¹ : i) feedback (messages d'ordre correctif, basé sur la structure IRF), ii) non IRF (messages qui ne sont pas liés à la structure ternaire IRF) et iii) messages indépendants (messages juxtaposés sans aucune référence aux autres messages).

Dans un second temps, nous avons examiné le contenu de chaque contribution pour étudier l'interactivité. Nous avons défini comme unité minimale le message (la contribution) parce qu'elle est considérée comme une délimitation technique et objective (Mangenot, 2007). Pour ceci, nous avons cherché des traces de référencement au premier énonciateur (Quintin & Masperi, 2006). Pour relever des marqueurs verbaux dans le contenu de leurs messages, nous nous sommes appuyée sur les outils de l'analyse des interactions verbales (Kerbrat-Orecchioni, 2005) : termes d'adresses (usage de prénoms, d'appellatifs), formes d'adresse (pronoms sujets, pronoms toniques), thèmes abordés.

¹²¹ Pour plus d'informations, cf. chap. 6, section 1.1.

Comme chez Quintin & Masperi, trois catégories ont émergé de notre corpus : i) *référencement explicite* : traces de discours faisant explicitement référence à un message précédent dans le forum, comme par exemple « *Mon copain n'a jamais fait quelque choses romantique comme ton copain!* » (IeL-gAB-t5é2-aRena), ii) *référencement implicite* : traces de discours faisant implicitement référence à un message précédent dans le forum, comme par exemple « *Non, c'est le gouvernement qui propose ces cours de turc. Et oui, je suivis ces cours!* » (IeL-gAB-t7aut-aElli) et iii) *message indépendant* : aucune trace discursive des messages précédents dans le forum, comme par exemple « *Je veux aller aux Alpes en avion pour partir de Chypre jusqu'à la station du Lyon et après je veux prends le train pour Grenoble.* » (IeL-gB-t1é2-aVera).

4.4.3. Triangulation

Comme Levy l'affirme dans la conclusion de son article sur la recherche qualitative en ALAO : « We will need to employ all the technical means at our disposal in order to capture, analyse and understand the subtle and sophisticated patterns of interaction in each context. » (2015, p. 566). Dans le cadre d'une télécollaboration fondée sur l'approche par tâche, Müller-Hartmann propose la triangulation des données et explique : « we can succeed in better understanding our student teachers' trajectories when developing task-based competences in OIEs » (2016, p. 42).

D'après Van der Maren les différents types de données (invoquées, provoquées et suscitées) ont autant d'inconvénients que d'avantages, mais « les défauts des unes étant souvent compensés par les qualités des autres » et il propose la triangulation, présentée comme « le fait de recouper une forme ou une source de données par d'autres (au moins deux) afin d'évaluer la précision obtenue ou les limites de la confiance à accorder à chacune » (1996, p. 84). Allwright et Bailey (1991) proposent quatre types de triangulation : i) *data triangulation*, ii) *methodological triangulation*, iii) *theory triangulation* et iv) *investigator triangulation*.

Pour la présente étude, nous avons recouru à la triangulation théorique, méthodologique et des données. En ce qui concerne cette dernière, nous avons procédé de la façon suivante : pour chaque partie d'analyse nous avons mis en avant des données principales que nous avons ensuite croisées avec d'autres données. Par exemple, pour l'examen du prescrit par rapport au réalisé, nous avons d'abord étudié les échanges en ligne (données in-

voquées) et ensuite nous avons croisé avec le ressenti des apprenantes dans les journaux de bord et les entretiens d'autoconfrontation (données invoquées et suscitées respectivement). Enfin, si nécessaire, nous avons complété notre analyse avec d'autres données, à savoir la participation observante, les synthèses réflexives et les questionnaires. Autrement dit, pour décortiquer notre corpus nous avons recouru au moins à deux types de données différentes.

4.5. Garantie de la protection des données

En vue de protéger les données recueillies pour la présente recherche et de respecter l'anonymat des acteurs, nous avons procédé à une démarche éthique. Dans un premier temps, nous avons demandé l'autorisation des acteurs (apprenantes et tutrices) pour la collecte et le traitement des données. Dans un deuxième temps, nous avons anonymé tous les noms, sauf ceux de deux coordonnateurs (François Mangenot et Dora Loizidou). Ce travail d'anonymisation a porté sur l'ensemble du corpus (contributions en ligne sur Moodle, entretiens, journaux de bord, synthèses réflexives, questionnaires, participation observante).

Pour faciliter la lecture, nous avons donné un prénom fictif court (de deux syllabes) et nous avons adopté une marque qui distingue la qualité des acteurs, à savoir apprenante ou tutrice. Plus précisément, nous avons choisi de mettre en minuscule la lettre « a » devant les prénoms (fictifs) des apprenantes et la lettre « t » devant les prénoms (fictifs) des tutrices. Le prénom commence par une majuscule, ainsi une apprenante fictivement prénommée Vera sera désignée par l'appellation « aVera ». Dans un souci de ne pas altérer l'identité culturelle que les prénoms peuvent comporter (Offroy, 2001), nous avons choisi de donner un prénom fictif de la même culture et ainsi les apprenantes ont des prénoms grecs et les tutrices des prénoms français, sauf une tutrice qui était indienne. En ce qui concerne les noms qui apparaissent surtout dans leurs contributions sur Moodle, nous avons simplifié l'anonymisation : nous avons remplacés leurs vrais noms par le mot « Nom ». Par exemple pour « Katerina Nikodemou¹²² », nous avons choisi « aKeti Nom ». Ceci nous permet d'identifier le moment où son nom était mentionné.

Dans un troisième temps, nous avons masqué les photos de profil dans des exemples que nous fournirons dans nos analyses. Par ailleurs, dans un souci d'anonymer tous les pré-

¹²² Nom fictif qui n'existe pas dans notre corpus.

noms, nous avons modifié sur Moodle les contributions dans lesquelles il y avait des références à d'autres apprenantes/tutrices et/ou dans celles qu'elles signaient avec leur vrai prénom. Toutefois, nous avons remarqué que la plateforme Moodle mettait à jour l'heure et la date de notre modification et pas l'heure et la date originales. Malheureusement, il n'a été plus possible de retrouver l'heure et la date initiale et ainsi nous avons décidé de ne plus procéder à cette modification pour toutes les contributions. Ceci veut dire que pour certains messages, une date postérieure à 2012 apparaît. Dans les exemples que nous donnons ici, pour éviter des malentendus, nous avons choisi de rayer l'heure et la date faussées à cause de nos modifications.

4.6. Synthèse

Ce cadre méthodologique était organisé en cinq parties. Premièrement, nous avons expliqué notre positionnement épistémologique ; nous avons présenté la démarche méthodologique que nous avons adoptée et nous avons justifié nos choix méthodologiques. Entre autres, nous avons justifié notre choix d'une approche systémique et nous avons montré comment nous avons géré notre double rôle de chercheuse et d'enseignante. Deuxièmement, nous avons explicité les questions de notre recherche. Troisièmement, nous avons décrit le recueil des données et la façon dont nous avons procédé pour la constitution de notre corpus. Et cinquièmement, nous avons expliqué nos choix pour garantir la protection des données.

Avec ce chapitre nous terminons le cadrage dans lequel s'inscrivent les analyses de notre étude. Dans le chapitre suivant, nous préparons nos analyses en présentant une vue d'ensemble de l'activité en ligne.

Chapitre 5 : Activité en ligne – vue d'ensemble

Comme nous l'avons expliqué dans le cadre méthodologique (cf. chap. 4), notre démarche empirico-inductive nous a amenée à effectuer une première analyse des données afin de constituer notre cadre d'analyse. Ce chapitre rend compte de cet examen des données et tient ainsi le rôle de pré-analyse. Il a comme objectif de donner une vue d'ensemble de l'activité des apprenantes en ligne. Nous estimons que les données examinées ici devraient permettre d'éclairer les deux chapitres d'analyses suivants (chapitres 6 et 7). Après avoir présenté les tâches conçues par les tutrices et proposées aux apprenantes, nous donnerons des informations, tantôt qualitatives, tantôt quantitatives, sur la nature des travaux réalisés par les apprenantes.

5.1. Tâches proposées

Les tâches proposées par les tutrices s'inscrivent dans le scénario pédagogique tel qu'il a été présenté dans le cadre théorique (cf. chap. 1, section 3.5.). Chaque tâche était organisée en deux ou trois étapes que nous avons distinguées en deux catégories :

- i. *Étape préparatoire* : le travail proposé avait comme objectif de préparer les apprenantes à l'étape finale. En vue du produit attendu, cette étape visait : i) à faire découvrir aux apprenantes la thématique, ii) à les aider à recueillir des informations nécessaires et iii) à les entraîner sur le plan langagier, culturel, méthodologique, etc.
- ii. *Étape finale* : suite au travail effectué dans l'étape préparatoire, cette étape fait l'objet du travail final, à savoir la réalisation du produit attendu (production écrite/orale ou interaction écrite). Une fois que ce dernier avait été réalisé, la tâche était finalisée avec l'étape du feedback, correctif et/ou évaluatif. Il est à noter que ceci était obligatoire et faisait parfois partie de la tâche.

L'étape préparatoire comportait souvent deux forums dans lesquels plusieurs activités étaient proposées. Par activité, nous entendons le travail que l'apprenante devait effectuer – en recourant (si nécessaire) à des aides mises à sa disposition – et qui revêtait deux formes différentes : la première consistait à consulter des ressources proposées devant lui servir ultérieurement et la seconde à réaliser une ou plusieurs activités s'appuyant, éventuellement, sur ces ressources. Ainsi, les activités visaient tant la réception et la compré-

hension que la production, toujours par voie écrite.

Pour l'étape finale, un forum était créé dans lequel les apprenantes envoyaient leur production finale. Pour les clavardages, un lien était communiqué dans ce forum. Le feedback a été donné soit dans le même forum, soit dans un nouveau forum exclusivement destiné à l'étape de correction.

Comme cela a été mentionné ci-dessus, nous avons repéré dans l'étape préparatoire trois éléments récurrents. Il s'agit de ressources authentiques, d'activités et d'aides que nous décrivons ici brièvement.

5.1.1. Ressources authentiques

Les ressources présentes dans notre corpus correspondent aux ressources définies par Oliver et Herrington (2001) pour un apprentissage en ligne¹²³ dans le sens où elles étaient de nature différente et sous des formes qui facilitaient la navigation de l'apprenant. Ainsi, nous avons identifié des ressources au format texte, image et vidéo qui ont été soumises soit dans le corps du forum, soit en hyperlien qui renvoyait vers un site ouvert à tous sur Internet. Plus précisément, il s'agissait d'articles, de reportages, de séries télévisées, de films, de chansons, de cartes et de sites.

Les ressources suggérées étaient authentiques et non fabriquées par les tutrices, ni adaptées pour les apprenantes. Autrement dit, il s'agissait de ressources qui étaient conçues « par un locuteur natif pour d'autres locuteurs natifs » et non « pourvu[es] à l'origine d'intentions didactiques » (Rézeau, 2001, p. 190). Néanmoins, il est à noter que, dans le cas où la ressource était intégrée dans le corps du forum, sa source n'était pas toujours identifiable.

Comme les ressources étaient un moyen pour arriver à une fin et pas la fin en soi (Oliver & Herrington, 2001, p. 22), elles étaient considérées comme le moyen sur lequel les apprenantes s'appuyaient pour réaliser une activité et/ou recueillir des informations devant leur servir dans l'étape finale. De cette manière, ces ressources jouaient souvent le rôle d'un document déclencheur et parfois celui d'un document pouvant servir au produit principal.

¹²³ En anglais : *learning resources*.

5.1.2. Activités

Nous avons relevé trois types d'activités d'apprentissage qui se distinguent fortement par l'outil de communication. Il s'agissait d'activités sur un forum et/ou parfois d'activités en ligne proposées par des sites externes¹²⁴. En ce qui concerne les activités sur un forum, il s'agissait d'activités de compréhension écrite/orale, d'activités de (courte) production écrite.

Premièrement, appuyées sur une ressource écrite et/ou orale, les activités de compréhension (écrite/orale) étaient préparées par les tutrices. Il s'agissait de questions de type fermé (à savoir vrai/faux, choix multiples, etc.) ou de type ouvert (à savoir courte réponse). Elles ont été proposées sous la forme de document Word que les tutrices mettaient à la disposition des apprenantes avec un lien interne déposé sur le forum. Ce document, que nous appelons *fiche de travail*, devait être complété et renvoyé en fichier attaché dans un message déposé sur le forum concerné. Malgré leur caractère assez fermé, ces activités n'étaient pas autocorrectives et l'intervention humaine était nécessaire pour la correction, à moins qu'un corrigé soit fourni (Mangenot & Louveau, 2006).

Deuxièmement, en ce qui concerne les activités de (courte) production écrite, il s'agissait de soumettre un bref texte, basé sur la thématique hebdomadaire, à partir duquel les apprenantes devaient donner leur point de vue, leurs représentations et/ou des informations sur leur pays, leur langue, leur culture, etc. Ce type d'activité était proposé sur le forum et les apprenantes devaient répondre dans ce même forum, en créant un nouveau fil de discussion ou en répondant dans un fil de discussion déjà créé par les tutrices.

Troisièmement, contrairement aux deux premiers types d'activités, les activités en ligne n'étaient pas conçues par les tutrices, mais elles étaient disponibles sur Internet. Celles que les tutrices avaient sélectionnées pour les proposer aux apprenantes sont caractérisées tantôt par leurs intentions didactiques (à savoir des exercices sur des sites d'apprentissages pour le FLE), tantôt par leur caractère « authentique » dans le sens où elles n'ont pas été conçues à des fins pédagogiques (par exemple des tests dans un magazine en ligne). En outre, ces activités sont toujours autocorrectives et parfois elles sont aussi interactives.

¹²⁴ Étant donné la diversité de ces activités qui ne permettent pas d'en faire une typologie, nous les décrivons dans nos analyses (cf. chap. 6, section 2).

5.1.3. Aides

L'aide proposée a revêtu plusieurs formes et a été aussi apportée avec des outils de communication différents tant directement sur le forum, que par un lien externe. Tout d'abord, les tutrices proposaient régulièrement des fiches d'aide lexicale. Ces fiches, qu'elles mettaient dans le forum avec un lien interne, ont été tantôt fabriquées par ces dernières, tantôt conçues et mises en ligne par d'autres spécialistes pour des raisons didactiques. Ensuite, les tutrices ont aussi préparé des fiches méthodologiques, que nous appelons *fiches directives*, ayant pour but de fournir un modèle aux apprenantes et/ou de les guider dans la réalisation du produit attendu dans l'étape finale. S'appuyant sur le degré de didactisation des documents proposé par Rézeau (2001), basée sur la typologie de Bailly (1998), nous estimons que ces deux premiers types de fiches sont des *documents didactiques*, vu que leur fabrication est issue d'une intention clairement didactique.

De plus, les tutrices ont proposé – avec des hyperliens vers des sites externes – des dictionnaires en ligne et des règles de grammaire, ainsi que de l'aide d'ordre technologique. Pour cette dernière, il s'agissait d'informations, sous la forme d'un mini-tutoriel, qu'elles ont données aux apprenantes à propos de l'utilisation de l'outil VoiceThread.

Par ailleurs, l'aide apportée à l'apprenante n'était pas seulement médiatisée, mais aussi médiée par les tutrices, celles-ci pouvant jouer un rôle aussi bien proactif que réactif. Autrement dit, même si ces dernières mettaient à la disposition des apprenantes des aides lors de la conception des tâches, elles se mettaient à la disposition des apprenantes pour répondre à toute question/clarification, en le stipulant bien dans leurs consignes. Notons que les types d'aides que nous avons classifiés ici ne concernent que l'aide présentée dans les consignes et pas l'aide, éventuellement apportée lors des échanges.

Dans toutes les tâches proposées aux apprenantes, un scénario de communication a été prévu. En nous appuyant sur la notion de scénario pédagogique proposée par Dejean et Mangenot (2006), tel que nous l'avons présentée dans le cadre théorique (cf. chap. 1, section 3.5.) pour laquelle le scénario de communication est dissocié de la tâche, nous proposons dans le cadre de notre projet de télécollaboration de l'inclure lors la de réalisation de la tâche (tant à l'étape préparatoire que finale). Pour ce faire, le recours à des outils de communication est nécessaire. Notons que le scénario de communication, prévoyant les échanges entre apprenantes et tutrices, fait l'objet de notre premier chapitre d'analyse dans lequel il sera traité en détail (cf. chap. 6).

Comme nous nous sommes particulièrement intéressée à la participation de l'apprenant, nous considérons que le travail proposé, de l'étape préparatoire à l'étape finale, permettait à l'apprenante de participer au projet à différents degrés, allant d'une participation plutôt passive avec la réception et la compréhension, à une participation réactive en remplissant les fiches de travail et en répondant aux questions posées, jusqu'à une participation active qui nécessitait les échanges et l'interaction avec d'autres.

Après avoir étudié les tâches dans notre corpus, nous avons tenté de construire une typologie, estimant qu'elle permettrait de mieux comprendre le travail proposé aux apprenantes de façon systémique. Ainsi, nous proposons le schéma suivant (cf. figure 5.1).

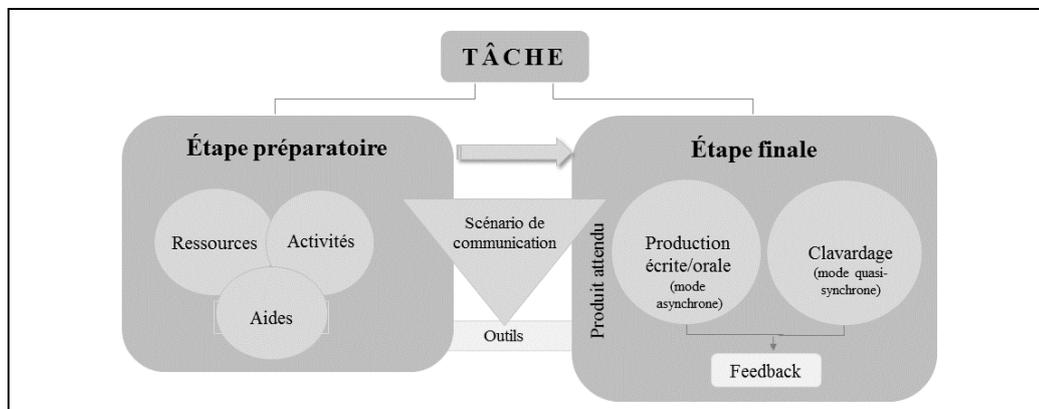


Figure 5. 1 : Tâche dans FIL Nicosie-Grenoble 2012

Le contrat didactique entre les tutrices et les apprenantes prévoyait que, sur une base hebdomadaire, chacune de ces dernières réalise dans le cadre de ce projet, individuellement ou en petits groupes, neuf tâches : trois de production écrite, trois de production orale et trois d'interaction écrite (désormais « clavardage »). Ainsi, au total quatorze tâches ont été proposées par les tutrices, dont quatre en commun (cf. [tableau 5.1](#)) ; plus précisément, il s'agissait de six tâches de production écrite, de quatre tâches de production orale et de quatre tâches de clavardage. Les quatre tâches en commun consistaient en deux tâches de production orale et deux tâches de clavardage.

Tableau 5. 1 : Nombre de tâches par type du produit attendu

Groupe	Production écrite	Production orale	Clavardage	Total
A	3	1	1	5
B	3	1	1	5
A et B	0	2	2	4
Total	6	4	4	14

Étant donné que la conception des tâches ne fait pas l'objet de notre recherche, nous avons choisi de présenter leur contenu de manière synthétique. Rappelons que chaque groupe d'apprenants devait participer à neuf tâches travaillant sur la même thématique chaque semaine. Cependant, le type du produit attendu pouvait être différent : un groupe pouvait travailler sur la production orale, alors que l'autre travaillait sur le clavardage. Le tableau ci-dessous (cf. tableau 5.2) présente les tâches proposées chaque semaine tout en donnant des informations sur le titre et le produit principal attendu (bref descriptif et type de production langagière).

Tableau 5.2 : Produit principal attendu par tâche

Semaine	Groupe et code	Titre original	Titre court	Produit principal attendu
1	gA-T1	Voyages	<i>idem</i>	Réaliser un programme de voyage de 7 jours dans une région francophone <i>Production écrite</i>
	gB-T1	La montagne ça vous gagne	<i>Montagne</i>	Faire un résumé sur son séjour <i>Production écrite</i>
2	gA-T2	Tanguy	<i>idem</i>	Discuter, échanger, débattre sur la différence culturelle familiale entre la France et Chypre <i>Clavardage</i>
	gB-T2	Slam, slameurs, slamez	<i>Slam</i>	Créer un slam et le déclamer à l'oral <i>Production orale</i>
3	gA-T3	Quel avenir pour Erasmus ?	<i>Erasmus</i>	Réagir à un article en ligne <i>Production écrite</i>
	gB-T3	Bref...je suis étudiante à Chypre !	<i>Bref</i>	Écrire un épisode de Bref <i>Production écrite</i>
4	gA-T4	Écologie	<i>idem</i>	Écrire un article à un journal local sur un projet dans sa région pour avertir les gens des risques potentiels et proposer une action <i>Production écrite</i>
	gB-T4	des petits gestes pour des grands éco-citoyens !	<i>Éco-citoyens</i>	Discuter de petits gestes écolos <i>Clavardage</i>
5	gAB-T5	Les stéréotypes	<i>Stéréotypes</i>	Réaliser un extrait vidéo d'un premier rendez-vous amoureux entre deux Français <i>Production orale</i>
6	gAB-T6	une ville chypriote capitale européenne de la culture !!!	<i>Pafos</i>	Faire connaître Pafos (capitale européenne de la culture en 2017) <i>Production orale</i>

Semaine	Groupe et code	Titre original	Titre court	Produit principal attendu
7	gAB-T7	Chypre, coupée en deux...	<i>Chypre</i>	Faire connaître et expliquer la situation historique et géopolitique de Chypre <i>Clavardage</i>
8	gA-T8	Je mange, tu manges, elle mange, nous cuisinons, vous cuisinez, elles mangent	<i>Je mange</i>	Faire découvrir une recette de chez soi <i>Production orale</i>
	gB-T8	miam...miam...	<i>Miam</i>	Participer au concours de recette de cuisine 750 grammes : proposer une recette chypriote <i>Production écrite</i>
9	gAB-T9	fêtes et traditions !	<i>Fêtes</i>	Discuter sur les fêtes et les traditions qui existent à Chypre, en France, ou en Grèce <i>Clavardage</i>

Comme nous l'avons déjà mentionné, chaque tâche était composée de deux ou trois étapes, dans des forums. Pour l'ensemble des tâches, 32 forums ont été proposés. Le tableau ci-dessous (cf. tableau 5.3) montre la distribution de ces forums en lien avec le produit attendu de chaque tâche. Nous remarquons que le plus grand nombre de forums a été proposé pour les tâches de production écrite (pour 6 tâches : 16 sur 32 forums).

Tableau 5.3 : Nombre de forums par type de tâche de chaque groupe

Groupe	Production écrite	Production orale	Clavardage	Total
Groupe A	7	3	3	14
Groupe B	9	2	1	11
Groupe A et B	0	4	3	7
Total	16	9	7	32

5.2. Nature des travaux réalisés

Nous continuerons notre présentation en mettant en lien les travaux des apprenantes avec le type de production demandée. Comme nous l'avons déjà présenté, le contrat didactique prévoyait que les tutrices aient conçu, sur une base hebdomadaire, une tâche à travers laquelle les apprenantes, individuellement ou en petits groupes de deux à trois, seraient conduites à la réalisation d'un produit final. Dans cette section, nous fournirons des informations à propos des travaux des apprenantes, et qui concernent le nombre et la taille de leurs travaux, mais aussi l'outil de communication (pour notre cas asynchrone ou quasi-synchrone). Nous considérons que dans une CMO, comme la nôtre, l'outil de communication est un facteur important tant pour la réalisation de la tâche que pour le feedback

correctif donné par la suite (Zourou, 2012). Ainsi, nous intéressons-nous également tant au format du travail (fichier attaché ou lien externe), qu'à sa modalité (écrit, son, image, vidéo). La modalité étant « complexe à aborder, dans la mesure où la plupart des outils offrent, à un degré ou à un autre, la possibilité de panacher écrit, images et sons » (Mangenot & Louveau, 2006, p. 30), notre étude examinera cette utilisation dans un cadre pédagogique.

Pour le produit final attendu de chaque tâche, les consignes ont été tantôt assez directives indiquant la longueur et/ou le format (cf. figure 5.2), tantôt non-directives laissant un libre choix aux apprenantes.

Attention !! Pour chaque journée, vous devez faire un descriptif (2-3 lignes) de chaque activité et de chaque site visité. N'hésitez pas à visiter plusieurs sites pendant une même journée. Plus il y en a, mieux c'est ! 😊

Vous déposerez votre itinéraire (document word avec images) en ajoutant un nouveau sujet de discussion à ce forum.

Figure 5. 2 : Extrait de consigne (Voyages)

Cependant, nous avons remarqué que les apprenantes ont été souvent demandeuses de consignes précises ; elles s'adressaient à l'enseignante pour avoir plus d'informations sur la modalité de travail, la longueur et le format et cette dernière les incitait à contacter les tutrices pour avoir plus d'informations (PoB-8)¹²⁵. De cette façon, nous avons relevé sur le forum des questions d'apprenantes, comme dans l'échange ci-dessous de l'apprenante aAnthi (cf. *infra* figure 5.3), qui concernaient la production écrite de la tâche *Bref*. La tutrice tEmma a répondu à son message en donnant des informations sur la taille minimale de la production.

Par la suite nous présenterons de façon quantitative les travaux réalisés par les apprenantes : nous examinerons d'abord les productions écrites et orales en mode asynchrone, ensuite les clavardages en mode quasi-synchrone.

¹²⁵ Rappelons que « PoB » correspond à la participation observante de l'enseignante à Chypre.



Figure 5.3 : Échanges sur la consigne (*Bref*)

5.2.1. Productions écrites

Pour les travaux débouchant sur une production écrite, nous avons remarqué que les apprenantes ont envoyé leur texte par le biais d'un message de forum soit en fichier attaché, soit directement dans le corps du forum (cf. *infra* figure 5.4). Pour leurs fichiers attachés, elles ont utilisé un traitement de texte (Word) et leur document était parfois accompagné d'images (dans 3 tâches sur 6¹²⁶). Pour une seule tâche, leur texte a été complété par un tableau (sous forme Excel). Ce fichier avait déjà été fourni par les tutrices dans la consigne et les apprenantes devaient le remplir¹²⁷.

Le tableau suivant donne des informations sur les productions des apprenantes par tâche, de manière globale (cf. *infra* tableau 5.4). Ce tableau nous renseigne, d'une part, sur l'outil de communication, la modalité et, le cas échéant, le format du fichier. D'autre part, il nous informe sur le nombre de productions qui ont été déposées pour chaque tâche et le mode de travail des apprenantes (individuel, binôme ou trinôme). Enfin, il présente également la taille des productions (en nombre de mots), c'est-à-dire qu'il fournit la taille moyenne des productions tout en donnant également leur échelle (de la plus courte à la plus longue).

Contrairement aux consignes sur l'outil de communication, nous remarquons que les apprenantes ont envoyé leurs productions tant dans un fichier attaché que directement dans un message de forum. Cependant, nous constatons que si leur texte était accompagné d'images, elles l'ont toujours envoyé en fichier attaché.

¹²⁶ Cf. *Voyages, Montagne et Miam*.

¹²⁷ Cf. *Montagne*.

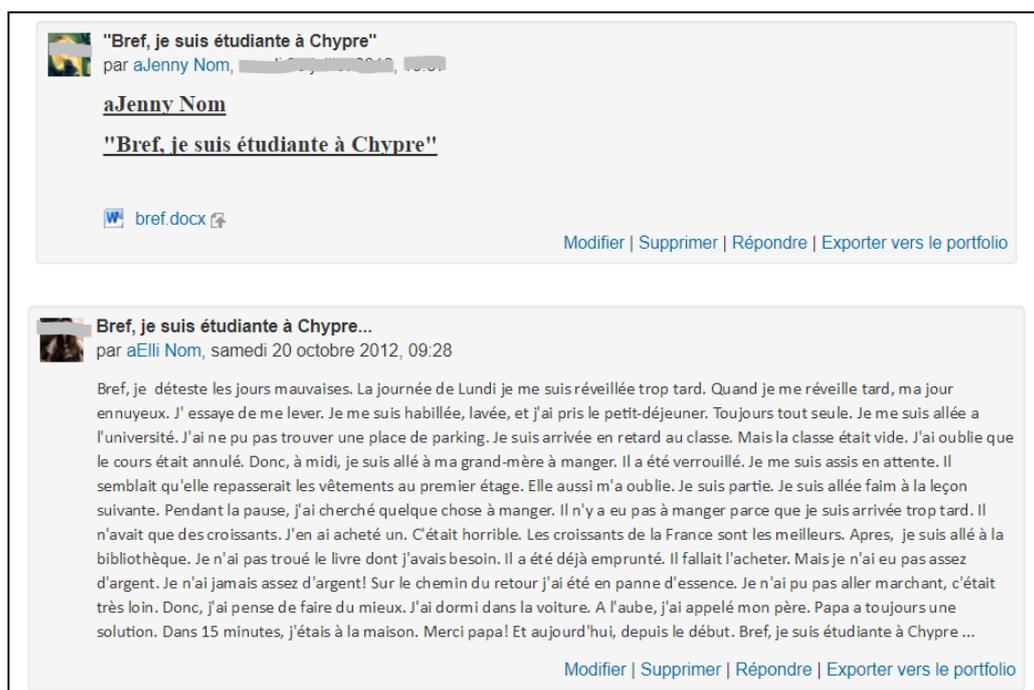


Figure 5. 4 : Modes de dépôt des productions écrites

Au total, 29 productions écrites ont été déposées, dont 23 individuellement, 5 en binôme et 1 en trinôme. Quant à la taille, nous remarquons qu'elle était très variée. Parmi les productions individuelles, la plus courte est de 63 mots et la plus grande de 548 mots. Pour les productions en groupe, la plus courte est de 85 mots et la plus grande de 1423 mots. En fait, si l'on étudie les consignes des tutrices, la longueur de la production a été indiquée seulement pour une tâche (cf. *Écologie*, 200 à 300 mots).

Tableau 5. 4 : Nature des productions écrites

Tâche	Outil	Modalité	Format du fichier	Mode de travail	Nombre de productions	Taille (mots en moyenne & min/max)
<i>Voyages</i>	fichiers attachés aux messages de forum	texte & image	Word	binôme	3	569,2 (min : 947 / max : 1423)
<i>Erasmus</i>	messages de forum	texte	n/c	individuel	7	153,8 (min : 63 / max : 222)
<i>Écologie</i>	fichiers attachés aux messages de forum	texte	Word	individuel	5	289 (min : 187 / max : 370)
<i>Montagne</i>	messages de	tableau	Excel	binôme et	3	80,4 (min : 85 /

Tâche	Outil	Modalité	Format du fichier	Mode de travail	Nombre de productions	Taille (mots en moyenne & min/max)
	forum & fichiers attachés aux messages de forum	(texte & image) ¹²⁸	(Word)	trinôme (2 binômes et 1 trinôme)		max : 306)
<i>Bref</i>	messages de forum (& fichiers attachés aux messages de forum) ¹²⁹	(texte)	(Word)	individuel	5	268.8 (min : 235 / max : 331)
<i>Miam</i>	fichiers attachés aux messages de forum	texte & image (vidéo) ¹³⁰	Word	individuel	6	272.6 (min : 143 / max : 548)

Le diagramme ci-dessous (cf. figure 5.5¹³¹) donne plus d'informations concernant la taille des productions écrites, par apprenante. Pour les productions en binôme ou en trinôme, comme nous n'avons pas de traces concernant les modalités de travail, c'est-à-dire s'il s'agissait d'une collaboration ou d'une coopération (cf. George, 2001), nous avons choisi de diviser le nombre de mots en deux pour les productions en binôme et en trois pour celles en trinôme.

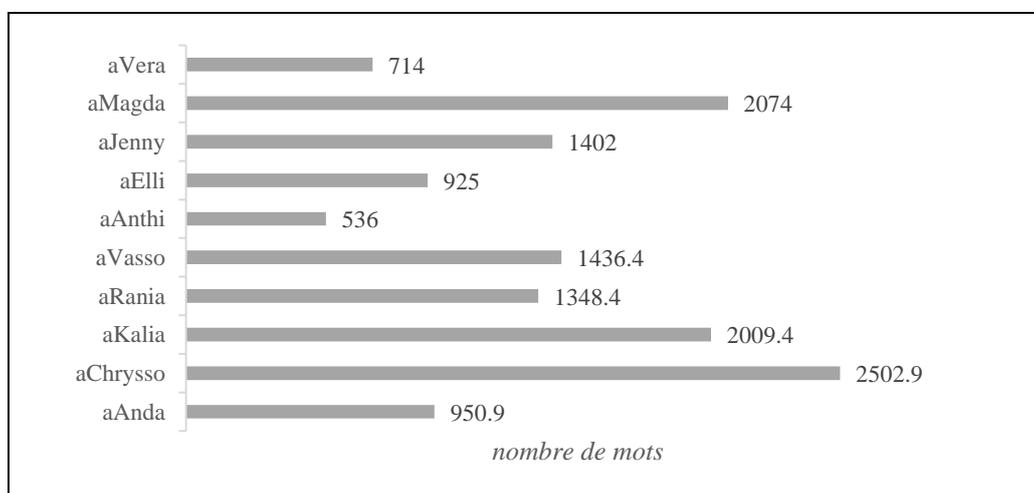


Figure 5. 5 : Nombre de mots de production écrite par apprenante

Nous constatons que les trois apprenantes qui ont écrit le plus étaient de bon niveau (cf.

¹²⁸ Cette information est donnée entre parenthèses parce qu'il s'agit d'une seule production (trinôme aJenny, aVera et aEfi).

¹²⁹ Idem (aJenny).

¹³⁰ Idem (aElli).

¹³¹ Pour ces données par tâche, cf. Annexe 3.1 (tableau 7).

aChryso, aMagda et aKalia). Néanmoins, nous remarquons que certaines apprenantes considérées de niveau passable, comme aJenny, ont écrit autant ou même plus que des apprenantes d'un bon niveau, comme aRania et aElli. Pour ce qui est de l'apprenante aVera, d'un niveau passable, elle a réussi à ne pas s'écarter de la longueur des autres, même si ses productions écrites, étaient les plus courtes dans son groupe. En outre, nous constatons que l'apprenante qui a écrit le moins, aAnthi (d'un niveau assez bon), n'a pas participé à une des trois productions écrites. Le manque de participation ou la participation instable de sa part tout au long du projet était assez remarquable et était lié à des facteurs externes (cf. chap. 3, section 2.4.).

Par ailleurs, il faut considérer les productions d'aAnda (au total 950,9 mots), qui était la seule apprenante d'un niveau faible : pour la première production écrite (473,5 mots), elle a travaillé en binôme avec aChryso (apprenante de très bon niveau) alors que pour les deux autres productions écrites, elle a travaillé individuellement. Pour son travail individuel, nous remarquons une différence significative du nombre de mots par rapport au travail en binôme (63 mots pour la deuxième production et 260 mots pour la troisième¹³²). D'ailleurs, il doit être signalé que ses productions écrites individuelles ont été envoyées en retard (à savoir environ deux ou trois semaines après la date prévue). Ce retard est dû à des raisons personnelles qu'elle a expliquées à l'enseignante. Cette dernière lui a conseillé de réaliser ses tâches même en retard pour qu'elle puisse être notée et ne risque pas d'échouer à ce cours¹³³ (PoB-12).

Pour clore la présentation quantitative des productions écrites, nous empruntons le concept de *richesse lexicale*, fort utilisé dans la statistique linguistique (Thoiron & Arnaud, 2008). Selon Muller, ce terme « est défini par le nombre de ses vocables » (1992, p. 116), c'est-à-dire le nombre de mots différents composant un texte. Pour cette analyse, dans un premier temps, nous avons découpé les productions écrites de chaque apprenante en mots et puis nous les avons regroupées en vocables (Gayraud, 2000) selon la nature des mots, à savoir noms, verbes, adjectifs et adverbes. Pour le regroupement en vocables, nous avons recouru à un outil de textométrie¹³⁴ qui nous a permis de mesurer la fréquence des lemmes par catégorie. Dans un second temps, nous avons calculé la proportion des vo-

¹³² Notons que pour cette dernière, la consigne demandait une longueur de 200 à 300 mots.

¹³³ Rappelons que la participation au projet correspondait à 40% de la note globale.

¹³⁴ Cet outil appelé « AnaText » est disponible en ligne. Nous avons utilisé la version 2.3 (<http://olivier.kraif.u-grenoble3.fr/anaText/>).

cables différents dans le texte des apprenantes, c'est-à-dire la longueur de leurs textes par rapport au nombre de vocables uniques (Thoiron & Arnaud, 2008). Ce qui nous intéresse dans cette mesure (en anglais : *type token ratio*, désormais « TTR¹³⁵ ») est d'estimer le degré de répétitivité de leur vocabulaire. Pour obtenir le TTR « idéal », il nous faut 20 mots différents dans un texte de 20 mots, c'est-à-dire 20/20, soit 1 (Gayraud, 2000).

Dans le but de mieux représenter la richesse du lexique de chaque apprenante, nous avons estimé judicieux de n'étudier que les productions écrites rédigées individuellement en mode asynchrone. De cette façon, cette analyse contient des productions écrites tant de l'étape finale que de l'étape préparatoire. Plus précisément, il s'agit : a) de deux productions individuelles déposées pour l'étape finale des tâches visant une production écrite¹³⁶, b) de textes postés sur les forums dans le cadre de l'étape préparatoire visant soit une production écrite¹³⁷, soit une production orale¹³⁸, soit un clavardage¹³⁹ et c) d'un texte posté sur un forum créé suite à un clavardage¹⁴⁰.

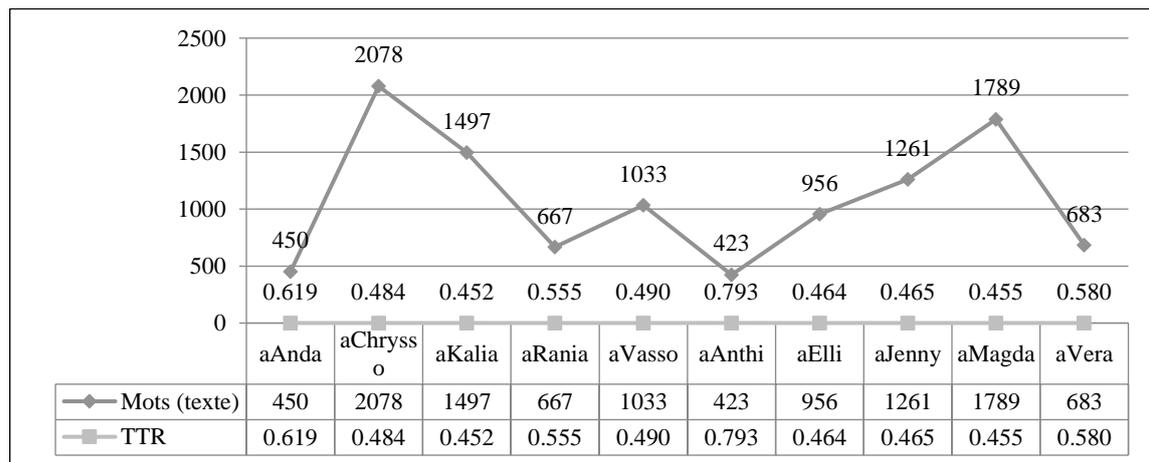


Figure 5. 6 : TTR des productions écrites par apprenante

Le diagramme ci-dessus présente la richesse lexicale des apprenantes mesurée en fonction de leurs productions écrites¹⁴¹ (cf. *supra* figure 5.6). Nous constatons que deux apprenantes qui ont écrit les plus courtes productions (cf. aAnda et aAnthi) ont le TTR le plus élevé. Inversement, les quatre apprenantes qui ont écrit les plus longs textes (cf. aChryss-

¹³⁵ Pour ce calcul, nous avons divisé le nombre de vocables par le nombre de mots dans le texte.

¹³⁶ Il s'agit d'*Erasmus* et d'*Écologie* pour le groupe A et de *Bref* et *Miam* pour le groupe B.

¹³⁷ Il s'agit de *Montagne* (groupe B).

¹³⁸ Il s'agit de *Je mange* (groupe A), de *Slam* (groupe B) et de *Stéréotypes* (groupes A et B).

¹³⁹ Il s'agit de *Tanguy* (groupe A).

¹⁴⁰ Il s'agit de *Chypre* (groupes A et B).

¹⁴¹ Pour l'analyse détaillée, cf. annexe 3.1 (tableau 10).

so, aKalia, aJenny et aMagda) ont le plus faible TTR. Nous constatons donc que leur niveau en français n'est pas lié à ces résultats. Autrement dit, aAnda et aJenny sont parmi les plus faibles apprenantes, aAnthi est d'un niveau moyen, tandis que aChryso, aKalia et aMagda sont parmi les plus fortes.

5.2.2. Productions orales

Pour les productions débouchant sur une production orale, nous avons observé que le produit final a été envoyé par le biais d'un message de forum, comme d'ailleurs pour les productions écrites. Dans ce message, il y avait soit un fichier audio ou vidéo attaché, soit un hyperlien (cf. *infra* figure 5.7). Leurs productions concernaient des enregistrements audio (type de fichiers : mp3) ou des enregistrements vidéo (type de fichiers : avi ou wmv), ainsi que des diaporamas audio avec des images (avec l'outil VoiceThread). Pour les diaporamas audio ainsi que pour certains enregistrements vidéo, un hyperlien a été communiqué (vers le site de l'outil VoiceThread pour les premiers et vers YouTube pour les seconds). Toutefois, nous constatons que les apprenantes envoyaient régulièrement le texte de leur enregistrement par le biais d'un message de forum (souvent en document Word).

Le tableau suivant (cf. *infra* tableau 5.5) sur les productions orales donne le même type d'informations que le tableau présenté ci-dessus sur les productions écrites (cf. tableau 5.4). Il présente l'outil de communication, la modalité, le format du fichier, ainsi que le nombre de productions qui ont été déposées pour chaque tâche et le mode de travail des apprenantes (individuel, binôme ou trinôme). Pour ce qui est de la taille des productions, il présente la durée moyenne des productions (en minutes) et indique également leur échelle (de la plus courte à la plus longue).

En ce qui concerne la modalité, nous constatons qu'elles ont toutes suivi les consignes, c'est-à-dire qu'elles ont toujours utilisé ce qui leur a été proposé. À titre indicatif, elles ont utilisé l'outil VoiceThread¹⁴² avec lequel elles devaient panacher son et image (cf. *Pafos*). Pour une tâche, elles avaient le choix entre un enregistrement audio et une vidéo (cf. *Stéréotypes*) ; ainsi deux apprenantes ont réalisé une vidéo et trois un enregistrement audio. Cependant, pour la dernière tâche où la consigne n'indiquait que la vidéo, elles ont toutes réalisé une vidéo.

¹⁴² Rappelons que cet outil permet de créer un diaporama audio en ligne.

La recette chypriote
par aVasso Nom, [nom], [nom]

Voilà notre recette chypriote 😊...



aKalia et aVasso.....

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#) | [Exporter vers le portfolio](#)

Mon Voicethread
par aElli Nom, lundi 12 novembre 2012, 09:13

<https://voicethread.com/share/3682935/>

Voici mon voicethread!

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#) | [Exporter vers le portfolio](#)

Notre recette!
par aRania Nom, [nom], [nom]

Voici la vidéo de notre recette! 😊

aRania et aAgni



[gruau.wmv](#)



[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#) | [Exporter vers le portfolio](#)

Re: Notre recette!
par aRania Nom, mardi 27 novembre 2012, 22:19

On ajoute la recette aussi!

 [Gruau_avec_yaourt.docx](#)

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#) | [Exporter vers le portfolio](#)

Figure 5. 7 : Modes de dépôt des productions orales

Au total, 22 productions orales ont été réalisées, dont 14 individuelles, 7 en binôme et 1 en trinôme. Pour deux tâches sur quatre, nous observons qu'il y a eu différents types de modalité de travail, c'est-à-dire individuel, binôme et trinôme (cf. *Slam* et *Stéréotypes*). Ceci s'est produit quand, malgré le fait que la consigne stipulait de réaliser un travail en binôme, les apprenantes l'ont réalisé individuellement pour des contraintes de temps ou de déplacement (PoB-8, 13), comme l'explique une apprenante dans son message :

Le premier rendez-vous de Katrine et Damien ♥
par **aElli**, dimanche 4 novembre 2012, 18:00

Salut à tous!

Voici la conversation entre Katrine et Damien dans leur premier rendez-vous.

La voix de l'homme est la voix de m' ami Eléna Nom, qui a 15 ans et elle apprendre francais.

La raison pour laquelle moi et aAgni n'avons nous rencontré c'est que j'habite à Larnaca et aAgni habite à Nicosie.

Merci!



En ce qui concerne la durée, nous remarquons que celle-ci a augmenté entre la première production orale effectuée lors de la deuxième semaine (en moyenne 50 secondes) et la troisième qui a eu lieu à la sixième semaine (en moyenne 6 minutes et 29 secondes), avec une petite baisse pour la dernière en huitième semaine (en moyenne 4 minutes et 5 secondes).

Tableau 5. 5 : Nature des productions orales

Tâche	Outil	Modalité	Format du fichier	Nombre de productions	Mode de travail	Durée (minutes en moyenne & min/max)
<i>Slam</i>	fichiers audio attachés aux messages de forum	son	mp3	4	individuel & binôme	50 secondes (min : 23sec / max : 1min 59sec)
<i>Stéréotypes</i>	fichiers audio ou vidéo attachés aux messages de forum	son vidéo	mp3 avi	5	individuel, binôme & trinôme	3 minutes 17 secondes (min : 2min 09sec / max : 4min 26sec)
<i>Pafos</i>	hyperliens de diaporama donné aux messages de forum	son & image	Voice Thread	10	individuel	6 minutes 29 secondes (min : 1min 49sec / max : 14min 40sec)
<i>Je mange</i>	liens de vidéo donné ou fichiers vidéo attachés aux messages de forum	vidéo	wmv	3	binôme	4 minutes 5 secondes (min : 2min 38sec / max : 6min 37sec)

Le diagramme suivant (cf. figure 5.8) donne plus d'informations concernant la taille des productions orales par apprenante. Pour les productions en binôme ou en trinôme, nous n'avons pas de traces concernant les modalités de travail entre apprenantes (collaboration ou coopération). Toutefois, comme nous pouvons identifier l'apprenante qui parle dans

chaque enregistrement, nous avons choisi de récupérer le temps de parole de chacune et de ne pas diviser la durée en deux ou en trois comme nous l'avions fait pour les productions écrites.

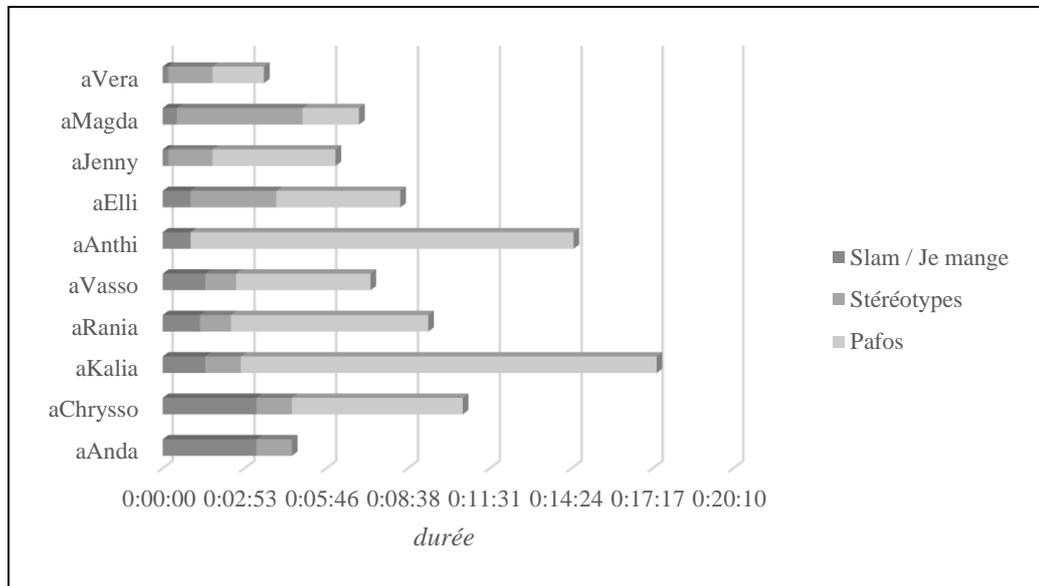


Figure 5. 8 : Durée de production orale par apprenante

Nous remarquons que la majorité des apprenantes (8 sur 10¹⁴³) se sont beaucoup plus investies dans la production orale de la tâche *Pafos* qui a été réalisé individuellement avec l'outil VoiceThread que dans les autres productions orales. Les enregistrements d'aAnthi et de aKalia sont les plus longs (au total environ 14 minutes et 17 minutes respectivement). Pour ce qui est de l'apprenante aAnthi, elle n'a réalisé que deux productions orales sur trois et son investissement dans une seule production orale est vraiment remarquable, étant donné sa participation instable que nous avons déjà mentionnée à propos des productions écrites (cf. *supra*).

Par ailleurs, il est à noter que l'apprenante aAnda, d'un niveau faible n'a réalisé que deux productions orales pour lesquelles elle a travaillé en groupe, c'est-à-dire qu'elle n'a pas réalisé la production orale pour laquelle il fallait travailler individuellement. En outre, les productions de l'apprenante aVera, d'un niveau passable, étaient (comme pour ses productions écrites) les plus courtes dans leur ensemble, mais elle les a toutes réalisées. De plus, nous constatons que les productions de aJenny (niveau passable) et de aVasso (niveau assez bien) se rapprochent en termes de durée, de celles des apprenantes d'un bon

¹⁴³ À l'exception d'aAnda (qui n'a pas réalisé la production en question) et de aMagda.

niveau de langues (aChryso, aRania, et aElli).

Précisons, à ce point, que nous sommes consciente du fait que fournir le nombre des mots produits d'une production orale aurait mieux représenté leurs travaux que la durée de ces dernières. Pour ceci, une transcription de leurs productions orales aurait été nécessaire. Cependant, étant donné que l'objectif de notre recherche n'était pas d'étudier leurs productions, nous avons choisi de ne pas procéder à ce type de comptage, tout en prenant en compte l'aspect chronophage que ce travail aurait nécessité. De même, nous n'avons pas non plus pu effectuer une analyse de la richesse lexicale de leurs productions orales.

5.2.3. Clavardages

Contrairement aux productions écrites et orales qui ont eu lieu en mode asynchrone sur les forums de discussion, les tâches débouchant sur un clavardage étaient les seules à avoir eu lieu en mode quasi-synchrone. Ainsi, l'outil de clavardage de la plateforme Moodle a été utilisé. Toutes les sessions de clavardage ont été collectives permettant aux apprenantes et aux tutrices de se connecter en temps réel et de communiquer en mode texte. Notons que l'outil de clavardage de la plateforme Moodle ne disposait que des fonctionnalités de base et ne permettait que l'envoi de texte¹⁴⁴ (cf. figure 5.9).

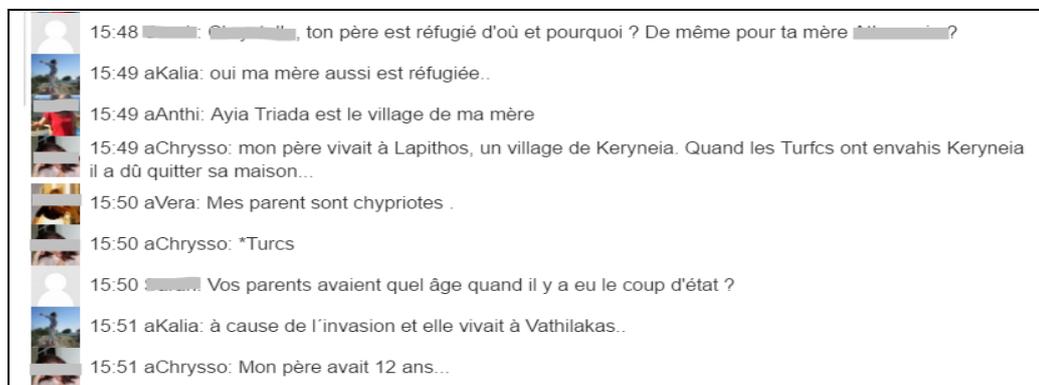


Figure 5.9 : Extrait de clavardage *Chypre* (IeL-T7-CL1)

Vu le nombre des participantes, deux ou trois sessions de clavardages ont été organisées par tâche et elles ont été animées par une ou deux tutrices. Au début de ce projet, il était prévu que les tutrices se mettent d'accord avec les apprenantes pour trouver un créneau horaire pour participer aux clavardages. Néanmoins, pour la première tâche (*Tanguy*) seulement un groupe a réussi à réaliser le clavardage dans le temps prévu et ainsi

¹⁴⁴ D'autres fonctionnalités, présentes dans d'autres messageries instantanées du Web 2.0 (comme par exemple l'enregistrement de voix, l'envoi de fichiers etc.) n'ont pas été disponibles.

l'enseignante est intervenue pour proposer de les organiser pendant l'heure du cours des apprenantes. Voici son message aux tutrices dans le forum destiné aux enseignants et aux tuteurs (JeL-CaEn¹⁴⁵) :

<i>Tchat</i> par Dora Loizidou , mardi 16 octobre 2012, 23:20
Salut à toutes !
Il me semble qu'il n'a pas été facile de trouver un horaire qui convient à tout le monde pour tchater.. Je suis vraiment désolée.. et je vous propose, si vous êtes disponibles, d'organiser les tchats (manquants pour le groupe A et ceux à venir pour le groupe A et B) pendant notre cours le jeudi ou le lundi, de 15h30 à 17h. Est-ce que cela vous convient ? Si non, êtes-vous disponibles tout de suite après notre cours à 17h ? (je dois quand même vérifier qu'ils n'ont pas un autre cours à 17h).
Merci et à bientôt,
Dora

Le tableau ci-dessous (cf. tableau 5.6) donne d'abord des informations sur le nombre de sessions de clavardage par tâche, ensuite, il présente la configuration des participantes dans chaque session et enfin il montre leur taille, tout en indiquant la durée, le nombre total de tours de parole, ainsi que la moyenne de mots utilisés par les apprenantes, tout en indiquant le nombre minimal et maximal.

Tableau 5. 6 : Informations sur les clavardages

Tâche	Nombre de sessions	Nombre de participantes par clavardage	durée	Taille	
				total de tours de parole & min/max	mots en moyenne par apprenante & min / max
<i>Tanguy</i>	2 ¹⁴⁶	4 et 6	1 ^{er} : 1h40 2 ^e : 1h	165 (min : 15 / max : 59)	384.2 (min : 132 / max : 751)
<i>Éco-citoyens</i>	2	2 et 3	1 ^{er} : 1h 2 ^e : 50 min	148 (min : 16 / max : 46)	196.6 (min : 100 / max : 330)
<i>Chypre</i>	3	5	1 ^{er} : 1h20 2 ^e : 1h15 3 ^e : 1h20	330 (min : 15 / max : 70)	334.7 (min : 175 / max : 672)
<i>Fêtes</i>	3	5 ou 6	1 ^{er} et 2 ^e : 1h10 3 ^e : 1h05	349 (min : 24 / max : 56)	229.7 (min : 154 / max : 404)

Au total 10 sessions de clavardages ont été organisées, de trois à six participantes chacune. Chaque session a été animée par une tutrice, à l'exception de la première qui a été animée par deux. Nous constatons que la majorité des clavardages ont duré environ une

¹⁴⁵ Ce forum est caché aux apprenantes et seuls les enseignants (à Grenoble et à Nicosie) et les tutrices y avaient accès.

¹⁴⁶ Ces deux clavardages ont été animés par deux tutrices.

heure, toutefois le premier clavardage *Tanguy*, dans lequel deux apprenantes ont discuté avec deux tutrices, a duré 1h40. En outre, chacun des trois clavardages sur *Chypre* ont duré environ 1h20.

Les diagrammes suivants montrent la participation de chaque apprenante dans les clavardages par tour de parole (cf. figure 5.10) et par mot (cf. *infra* figure 5.11). Nous constatons que toutes les apprenantes ont participé, sans exception, à tous les clavardages organisés, mais le taux de participation de chacune était différent.

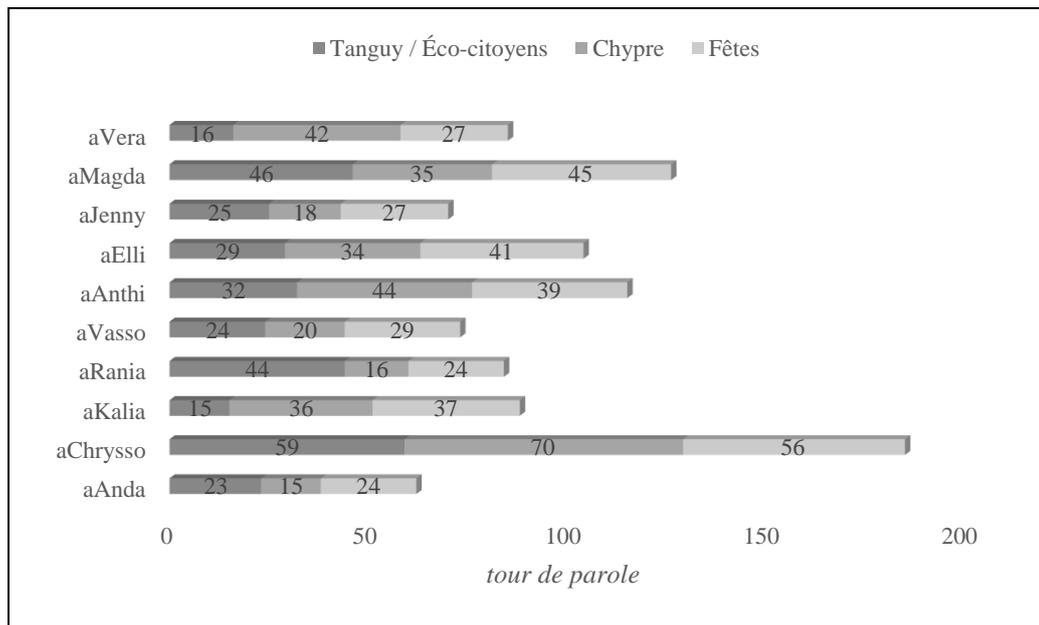


Figure 5. 10 : Nombre de tour de parole dans les clavardages par apprenante

D'abord, l'apprenante aChryso, d'un très bon niveau, a écrit le plus et a participé à un même degré à tous les clavardages. De plus, nous remarquons que la participation de la majorité des apprenantes était plus ou moins la même pour les trois clavardages (cf. aAnda, aVasso et aMagda). Toutefois, pour deux apprenantes, il y a eu une remarquable hausse de participation du premier aux autres clavardages (cf. aKalia d'un bon niveau, aAnthi d'un niveau assez bien et aVera d'un niveau passable). Pour d'autres apprenantes, la participation était variable (cf. aChryso qui a participé beaucoup plus aux deux premiers clavardages et les apprenantes aElli et aJenny dont la participation était plus grande au deuxième clavardage). Enfin, une apprenante, aRania d'un bon niveau, a participé beaucoup plus au premier clavardage qu'aux autres. Notons que pour le premier, il n'y a eu que quatre participantes au total, dont deux tutrices.

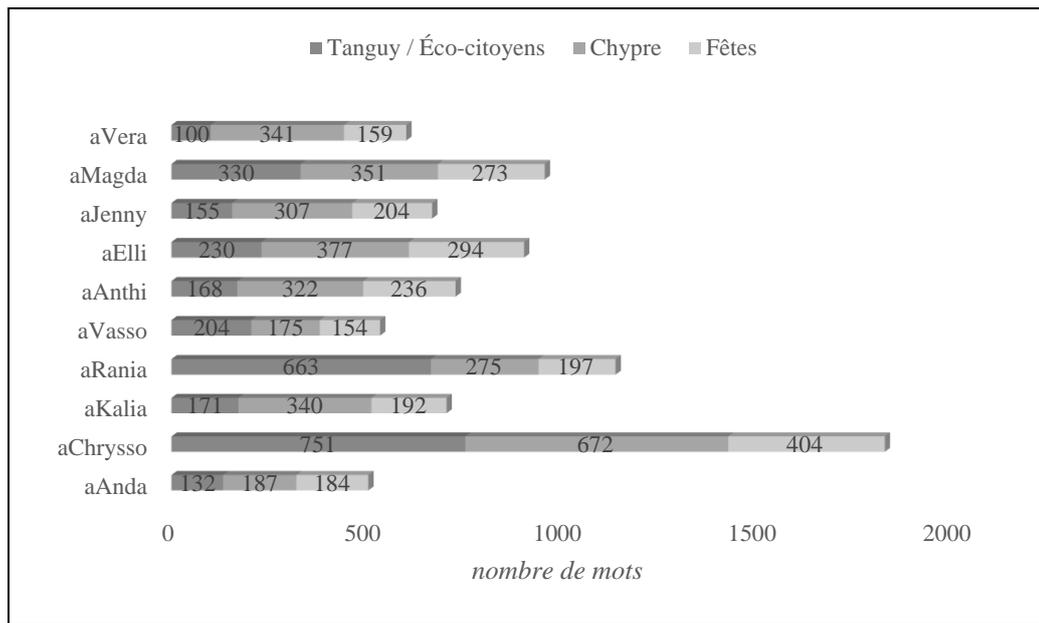


Figure 5.11 : Nombre de mots dans les clavardages par apprenante

Pour finir, comme pour les productions écrites (cf. *supra*), nous avons analysé la *richesse lexicale* des messages que chaque apprenante a produits dans les trois clavardages. Rappelons que cette analyse nous a permis de mesurer le degré de répétitivité de leur vocabulaire (noms, verbes, adjectifs et adverbes)¹⁴⁷. Le diagramme suivant (cf. *infra* figure 5.12) montre cette richesse lexicale par apprenante. Nous constatons que, comme pour les productions écrites (cf. figure 5.6), dans les clavardages aussi, les apprenantes qui ont envoyé le plus grand nombre de mots (cf. aChryso, aRania, aElli) ont le plus faible TTR. Il s'agit de trois étudiants de bon niveau (voire très bon pour aChryso).

Le diagramme qui suit (cf. *infra* figure 5.13) présente une analyse comparative de TTR dans les productions écrites et les clavardages par apprenante. Il est remarquable que certaines apprenantes aient un niveau plus élevé dans les clavardages que dans les productions écrites (cf. aKalia et aMagda d'un bon niveau, aVasso d'un assez bon niveau et aJenny qui a un niveau passable). En revanche, nous constatons que deux apprenantes ont un niveau de TTR significativement plus élevé dans les productions écrites que dans les clavardages (cf. aAnthi d'un assez bon niveau et de aRania d'un bon niveau). Ainsi, il est à noter que, comme pour les productions écrites, il semble qu'il n'y a pas de lien avec leur niveau en français. Il est intéressant de noter les résultats de Fitze (2006) qui a fait une étude comparative des échanges face-à-face avec ceux par clavardage ; cet auteur a

¹⁴⁷ Pour l'analyse détaillée, cf. annexe 3.1 (tableau 11).

montré que la quantité de langage produit en clavardage par rapport à celui en classe est à peu près équivalent.

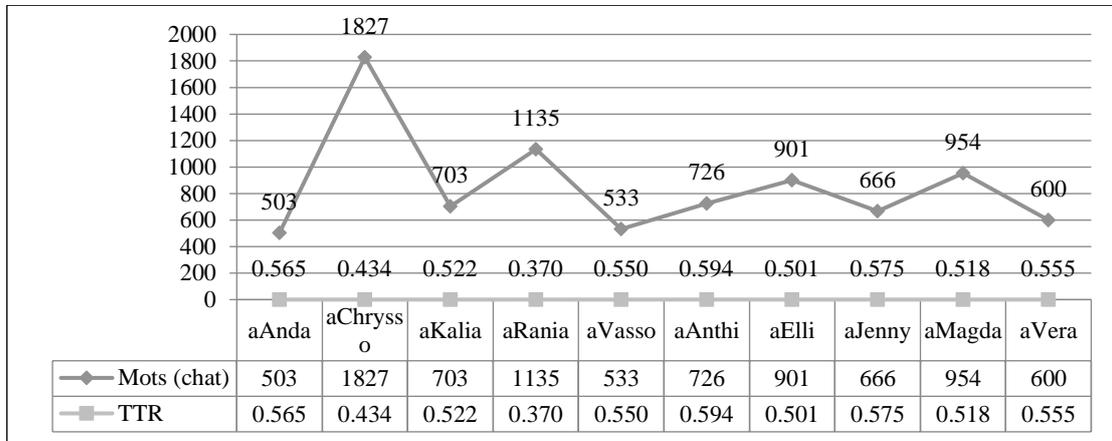


Figure 5.12 : TTR dans les clavardages par apprenante

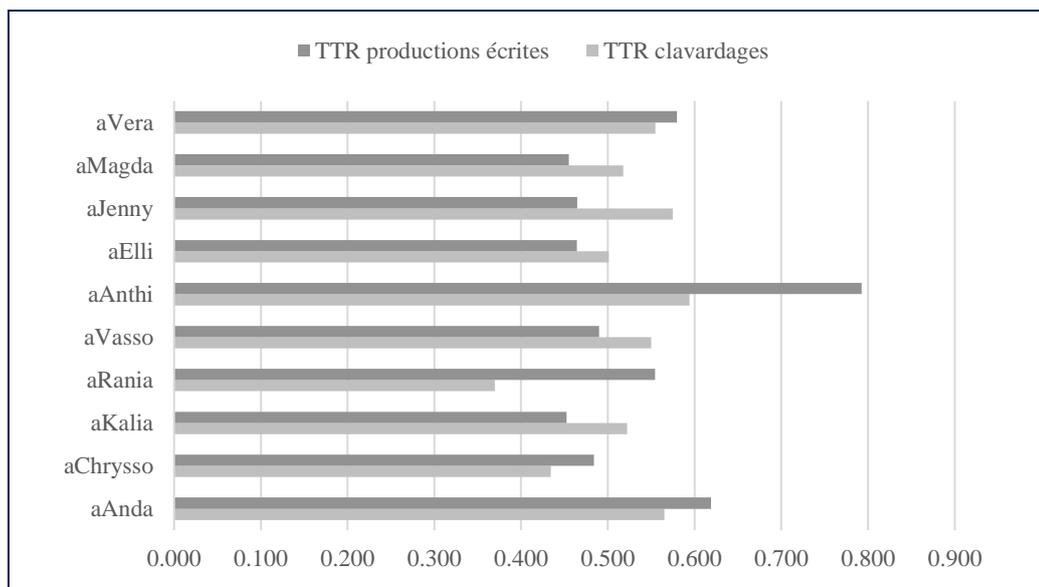


Figure 5.13 : Analyse comparative de TTR dans les productions écrites et les clavardages par apprenante

5.3. Interprétation

Notre analyse a montré que les apprenantes ont utilisé la multimodalité pour réaliser leurs travaux et que leurs choix ont été faits en fonction de la nature de leurs travaux. Autrement dit, elles ont panaché écrit et images pour les productions écrites, ainsi que sons et images ou vidéos pour les productions orales. Pour ceci, elles ont recouru à des logiciels qu'elles maîtrisaient (cf. Word) ou même à des outils qu'elles ne connaissaient pas (cf. VoiceThread). De plus, pour déposer leurs travaux, elles ont choisi différents outils de communication selon la modalité, le format et/ou la taille de leur fichier ; ainsi, nous

avons constaté que pour une production orale en vidéo, elles ont donné un hyperlien vers YouTube (cf. *Je mange*). En ce qui concerne le clavardage, il a été, pour elles, un nouvel outil de communication dans un cadre pédagogique qui a fortement contribué au renforcement des liens socio-affectifs avec les tutrices (cf. Loizidou, 2013).

Faute de consignes assez directives de la part des tutrices, l'activité des apprenantes autour de la réalisation des tâches a été assez diversifiée. Plus précisément, nous considérons que le manque de contraintes sur la longueur de leurs travaux a permis à chacune de participer dans la mesure qu'elle souhaitait. Nous estimons que ce choix est lié plutôt à la motivation vis à vis du sujet et/ou au temps dont elles disposaient qu'à leur niveau de langue. Nous avons montré que les productions des apprenantes d'un bon niveau étaient régulièrement les plus longues, mais nous ne pouvons pas déduire de ce fait que celles des apprenantes d'un niveau plutôt faible sont les plus courtes. Par ailleurs, les résultats de notre analyse sur la richesse lexicale n'ont pas montré que celles qui écrivaient le plus avaient un lexique plus riche que les autres.

De plus, en ce qui concerne les modalités de travail, nous avons remarqué que pour les mêmes tâches les apprenantes travaillaient tant individuellement qu'en groupe. Il arrivait notamment que les consignes de travailler en binôme ne soient pas respectées. Cependant, leur enseignante était au courant et ceci se produisait en raison des contraintes temporelles et/ou fonctionnelles (PoB-5, 13). Il nous semble que ce changement n'a pas gêné le bon déroulement des tâches.

5.4. Synthèse

Dans ce premier chapitre de pré-analyse, nous avons dans un premier temps présenté les tâches que les tutrices ont proposées aux apprenantes ; après avoir donné des informations sur le mode de présentation, les ressources authentiques, les activités et les aides, nous avons schématisé la tâche dans le FIL étudié ici. Enfin, nous avons brièvement présenté toutes les tâches de notre corpus en donnant des informations sur le produit principal attendu. Dans un second temps, nous avons examiné la nature des travaux réalisés par les apprenantes et nous avons donné des informations tant qualitatives (telles que l'outil, la modalité et le mode de travail) que quantitatives (comme la taille, le nombre de mots et la richesse lexicale). Dans le chapitre d'analyse suivant, nous approfondirons la dimension communicationnelle des échanges en ligne.

Chapitre 6 : Dimension communicationnelle des échanges

Dans ce chapitre, nous analyserons et interpréterons de manière approfondie la dimension communicationnelle des échanges en ligne dans le cadre du projet F1L. Dans la présentation de notre dispositif, nous avons mis l'accent sur la spécificité asymétrique de notre projet de télécollaboration. Ceci le caractérise et le distingue de la grande majorité de projets de télécollaboration dont les échanges sont symétriques entre pairs (pour une revue, cf. O'Dowd & Lewis, 2016). Comme nous l'avons expliqué dans notre cadre théorique, Dejean et Mangenot (2006b) ont examiné le rôle et le statut des tuteurs dans le même dispositif et y ont repéré à la fois un rapport symétrique et un rapport asymétrique. Nous positionnant ainsi dans un tel contexte de télécollaboration, notre objectif est d'examiner les formes d'échanges en lien avec l'activité demandée. Nous rappelons que dans ce chapitre, nous tenterons à répondre à la première série de nos questions de recherche :

- Quel type de communication s'instaure entre tutrices et apprenantes ? Le scénario de communication réalisé correspond-il à ce qui était prévu ? Qui échange avec qui, pour quelles raisons et avec quel outil ? Y a-t-il des échanges non-formels ? La scénarisation de la tâche a-t-elle un impact sur l'échange ? Quelles tâches suscitent plus d'échanges ?

Dans ce chapitre, notre objectif est de relever le type de communication qui s'instaure entre tutrices et apprenantes. De cette manière, nous examinerons, dans un premier temps, le décalage entre le prescrit et le réalisé, notamment concernant le scénario de communication. Nous tenterons de relever et de comprendre le contexte de leur communication, à savoir les interactants et leurs objectifs, leurs choix en termes d'outils de communication, les effets de la tâche sur leurs échanges et les tâches qui suscitent plus d'échanges. Avant de présenter nos analyses qualitatives, nous commencerons avec une brève présentation quantitative de l'activité sur les forums, objectivée par les fils de discussion et les contributions.

6.1. Aperçu quantitatif

6.1.1. Fils de discussion

Après avoir étudié les échanges dans notre corpus, nous avons relevé que la communica-

tion s'est déroulée de la façon suivante :

- soit *un à un, entre apprenantes et tutrices* ; toutes les contributions des apprenantes étaient destinées aux tutrices, et vice-versa,

- soit *entre apprenantes* ; toutes les contributions avaient lieu entre apprenantes et les tutrices n'intervenaient pas.

Il est à noter que nous n'avons pas relevé d'échanges *toutes à toutes* dans les forums. Cette analyse nous a permis d'identifier trois types de fils de discussion en ligne :

- *Feedback (IRF)* : les messages de tutrices dans la structure d'échange *feedback (IRF)* étaient d'ordre correctif et/ou évaluatif à propos d'un travail de l'apprenante. Autrement dit, la tutrice donnait un feedback auquel, le plus souvent, l'apprenante répondait par la suite. Dans cette catégorie, les échanges étaient au moins ternaires (Consigne – Production – Feedback), mais d'autres structures pouvaient être aussi présentes, notamment une structure quaternaire (Consigne – Production – Feedback – Réponse/Autocorrection).

- *Non IRF* : la structure des échanges pouvait être variée et/ou porter sur un contenu lié à une contribution de type conversationnel de vie réelle, en dehors d'un échange classique dans une classe de langue.

- *Message indépendant* : le message répondait à la consigne, mais il était juxtaposé ; il n'y avait aucune référence aux autres messages. La tutrice ne donnait pas de feedback, ni individuel ni collectif, et ainsi cette catégorie correspondait à la structure « Consigne – Production ».

Le tableau ci-dessous (cf. *infra* tableau 6.1) donne un aperçu quantitatif de la structure des échanges de notre corpus. Il présente le nombre de fils de discussion en étape préparatoire et finale par catégorie, à savoir *feedback IRF*, *non IRF* et *message indépendant*. Il montre également le nombre de forums dans lesquels les fils de discussion ont été identifiés ainsi que les nombres de messages correspondants¹⁴⁸.

En premier lieu, nous remarquons que la majorité des fils de discussion (124 sur 186, soit 66,7%) correspondent à la catégorie *feedback IRF* (413 messages sur 617, soit 66,9%). Nous constatons également que les échanges de *feedback IRF* avaient lieu dans des étapes

¹⁴⁸ Pour l'analyse détaillé par forum, cf. Annexe 3.1 (tableau 12).

finale (85 fils de discussion sur 124, soit 88,5%, 323 messages sur 413, soit 93,9%).

Tableau 6. 1 : Nombre de fils de discussion en étape préparatoire et finale par type d'échange (nombre de forums et de messages correspondants)

Type d'échange	Forums			Fils de discussion			Messages (dans fils de discussion)		
	<i>pré</i>	<i>fin</i>	<i>Total</i>	<i>pré</i>	<i>fin</i>	<i>Total</i>	<i>pré</i>	<i>fin</i>	<i>Total</i>
Message indépendant	9	3	12	21	4	25	37	4	41
Feedback (IRF)	7	15	22	39	85	124	90	323	413
Non IRF	9	1	10	30	7	37	146	17	163
Total	25	19	44	90	96	186	273	344	617

Pré : étape préparatoire / Fin : étape finale

En deuxième lieu, en ce qui concerne la catégorie *non IRF*, nous constatons que la grande majorité des échanges avaient lieu en étape préparatoire (30 fils de discussion sur 37, soit 81,1% ; 146 messages sur 163, soit 89,6%). Il est à noter qu'en étape finale, les fils de discussion *non IRF* (7 fils de discussion) n'ont été postés que dans un seul forum (17 messages).

En troisième lieu, le plus petit nombre de messages (41 sur 617, soit 6,6%) ont été postés dans la catégorie que nous avons appelée *messages indépendants* dans laquelle les apprenantes répondaient à la consigne, mais leurs messages restaient juxtaposés, sans aucun lien avec les messages précédents. Nous trouvons ce type de fil de discussion (25 sur 186, soit 13,4%) dans 12 forums. La majorité des messages dans ces forums concernent l'étape préparatoire (37 sur 41, soit 90,2%).

6.1.2. Contributions en ligne

Les échanges en ligne, suscités par les tâches à réaliser ont abouti à la rédaction de 236 messages (78 fils de discussion) pour les tâches de production écrite, de 226 messages (58 fils de discussion) pour les tâches de production orale et de 162 messages (55 fils de discussion) pour les tâches d'interaction écrite (cf. *infra* figure 6.1).

Le tableau suivant (cf. *infra* tableau 6.2) montre la distribution de ces messages par participante. Nous remarquons que la majorité des messages ont été envoyés au cours des étapes finales (345 messages sur 626, soit 55,1%) et que les apprenantes aElli et aKalia ont envoyé le plus grand nombre de messages (45 et 44 respectivement).

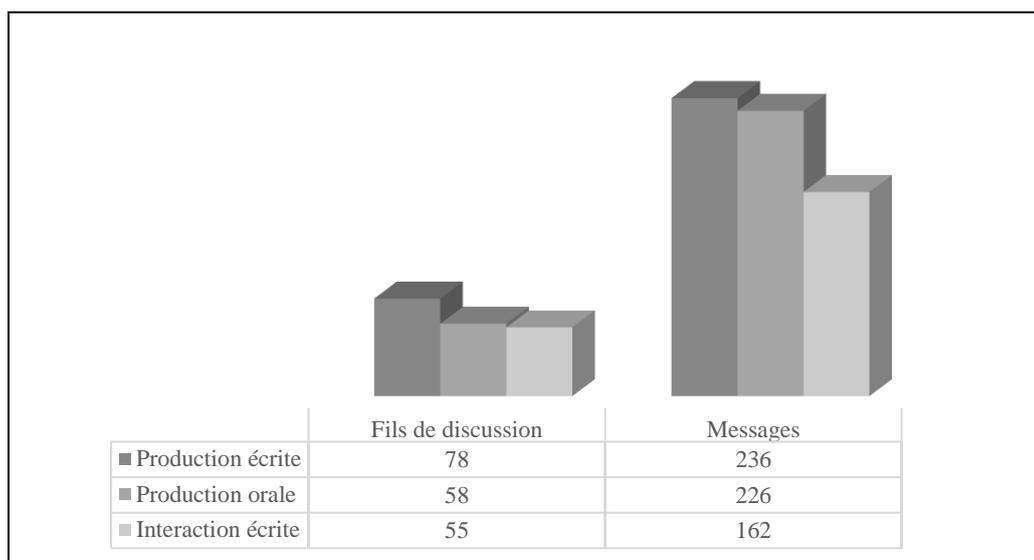


Figure 6. 1: Nombre des fils de discussion et des messages par type de tâche

Tableau 6. 2 : Nombre des messages par participante dans les tâches

	Participante	Pré	Finale	Total
Apprenantes	aElli	17	28	45
	aKalia	21	23	44
	aMagda	21	18	39
	aChryso	17	21	38
	aVasso	20	18	38
	aJenny	16	16	32
	aRania	12	19	31
	aEfi	17	11	28
	aVera	13	15	28
	aAnthi	12	9	21
	aAnda	11	5	16
	aAgni	8	7	15
	aRena	9	1	10
	aMaro	3	0	3
	aRea	3	0	3
Tutrices	tLise	27	50	77
	tEmma	20	45	65
	tRachel	20	42	62
	tNiti	13	15	28
	Dora	1	2	3
	Total	281	345	626

Ensuite, nous avons repéré les contributions postées pour envoyer une production, soit directement sur le forum, soit en fichier attaché. Premièrement, nous avons relevé le nombre des mots dans les productions ouvertes tant lors des étapes préparatoires que fi-

nales (cf. figure 6.2). Le diagramme ci-dessous montre que les productions de trois apprenantes (aCryso, aMagda et aKalia) sont beaucoup plus volumineuses que celles d'autres apprenantes (comme celles d'aAnthi et de aVera). Notons que pour le travail en groupes (en binôme, en trinôme ou collectif), nous avons divisé le total équitablement entre tous les membres du groupe.

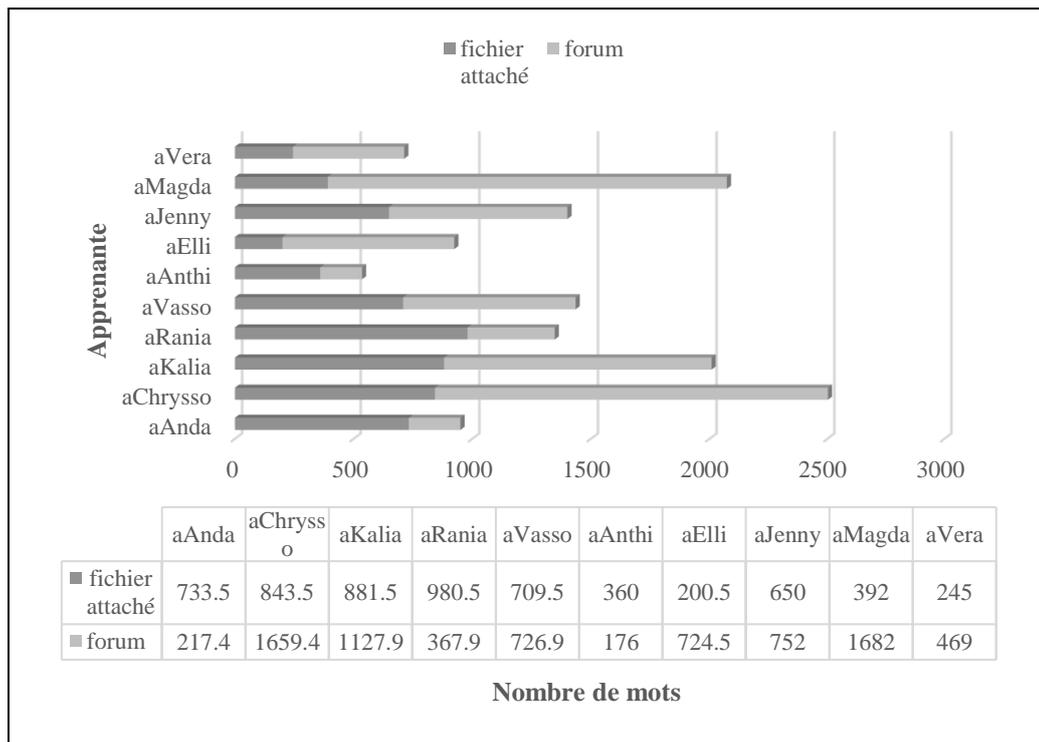


Figure 6. 2 : Nombre de mots dans les productions ouvertes par apprenante

6.2. Description et analyse des tâches

Pour la description et l'analyse des tâches, nous cherchons à étudier les décalages entre ce qui a été prescrit dans les consignes, la réalisation effective par les apprenantes, ainsi que leur ressenti par rapport à la tâche. Tout d'abord, pour le prescrit, nous avons appliqué la grille que nous avons développée (cf. *infra*), principalement aux consignes des tâches. Pour que ce soit plus compréhensible, nous avons choisi une description qui lie ces différents éléments¹⁴⁹. Ensuite nous avons examiné le réalisé en reprenant les éléments de la grille. Plus précisément, nous avons étudié le contenu des échanges en ligne correspondant à la tâche en question et, le cas échéant, nous avons complété avec d'autres données. Enfin, nous avons étudié le ressenti des apprenantes à l'égard des tâches réalisées. Pour

¹⁴⁹ Les grilles d'analyse remplies sont disponibles en annexe 3.2.

cela, nous avons mis en avant le discours des apprenantes (notamment le journal de bord) et, quand c'était nécessaire, nous avons croisé les résultats avec d'autres données. En règle générale, quatre catégories de données ont émergé de leur discours : le sujet abordé, les apports linguistiques et (inter)culturels, l'aspect technologique et les modalités de travail.

Nous avons choisi de présenter l'analyse par tâche (prescrit, réalisé, ressenti), suivie d'une interprétation de chacune d'elles parce que nous considérons que les éléments de chaque tâche sont tellement interreliés, que les faire suivre d'une description permet de mieux voir la cohérence de l'ensemble. Nous commencerons par la présentation des différents éléments de la grille d'analyse et ensuite nous poursuivrons avec la description et l'analyse des tâches, dans un ordre chronologique.

6.2.1. Grille d'analyse

Partant du classement proposé par Mangenot et Soubrié (2010b), nous avons organisé notre grille d'analyse en trois catégories : fiche d'identité (de la tâche), structure de la tâche et organisation de la communication¹⁵⁰. Par la suite, nous expliciterons les éléments que nous avons retenus pour chaque catégorie.

La première catégorie, *fiche d'identité*, donne des informations qui permettent d'identifier la tâche :

- *Place dans le projet* : la semaine au cours de laquelle la tâche a été proposée, par exemple, la 2^e semaine.
- *Thème* : la thématique hebdomadaire suggérée par l'enseignante chypriote, comme par exemple « Fêtes : coutumes et traditions ».
- *Titre* : pour faciliter l'analyse des tâches, nous avons choisi de donner un titre court qui renvoie au titre original donné par les tutrices : au lieu de retenir le titre original « des petits gestes pour des grands éco-citoyens ! », nous l'avons raccourci en « éco-citoyens ».
- *Groupe/conceptrices* : le groupe A et/ou B auquel la tâche est destinée / les tutrices qui ont conçu la tâche.
- *Produit principal* : brève description du produit principal attendu et informations

¹⁵⁰ Pour la grille d'analyse, cf. annexe 3.2.

sur le type d'activité (oral, écrit, clavardage).

- *Contrat* : contrat de fiction (simulation et jeux de rôles) ou de réalité. Il s'agit d'un élément important pour la motivation des apprenantes et de leur adhésion à la tâche (Guichon, Nicolas & Nicolaev, 2009; Mangenot & Penilla, 2009; Mangenot & Soubrié, 2010b).

- *Dates* : la date de publication en ligne et la date butoir du rendu du produit principal.

- *Nombre d'étapes* : le nombre d'étapes pour la réalisation de la tâche. Nous donnons aussi le nombre de forums (très souvent le même que le nombre d'étapes), ainsi que, le cas échéant, le nombre de clavardages.

La deuxième catégorie, *structure de la tâche*, donne des informations sur les caractéristiques des activités proposées. Ces informations sont données pour chaque étape.

- *Activités* : brève description de l'activité de communication langagière, comme la réception orale ou écrite, la production orale ou écrite, l'interaction orale ou écrite¹⁵¹ (Conseil de l'Europe, 2001).

- *Ressources* : la nature (texte, image, vidéo) et la source de la ressource authentique donnée (par exemple YouTube, Doctissimo).

- *Aides* : le type d'aide proposée, comme par exemple, fiche d'aide lexicale, fiche directive, fiche de travail dictionnaires, grammaires.

- *Modalités de travail* : les modalités de travail des apprenantes pour réaliser la tâche, par exemple, individuel, binôme, trinôme, collectif.

La troisième catégorie, *organisation de la communication*, a comme objectif de relever la façon dont la communication entre tutrices et apprenantes a été instaurée. Ces informations sont données pour chaque étape.

- *Type de tâche de production* : différents types ont été identifiés : présentation et/ou échange d'informations, expression et/ou échanges d'opinions, prise de décision, résolution de problèmes, création (Mangenot & Soubrié, 2010b).

- *Mode de communication* : Asynchrone ou quasi-synchrone.

¹⁵¹ Pour l'interaction écrite, nous entendons l'activité écrite dans le clavardage.

- *Outil de communication* : l'outil a été choisi en fonction du mode de communication, à savoir forum (message avec ou sans fichier attaché) ou clavardage.

- *Acteurs de l'échange* : les personnes qui agissent pour réaliser l'activité, notamment les apprenantes avec les tutrices, avec d'autres apprenantes ou utilisateurs externes.

- *Destinataire* : contrairement aux acteurs de l'échange, le destinataire se réfère à la personne qui reçoit le produit final, c'est-à-dire les tutrices, l'enseignante chypriote, les camarades de classe ou des utilisateurs externes.

- *Relation entre interactants* : nous nous positionnons du côté des échanges entre tuteurs et apprenantes et nous cherchons à comprendre si l'information est donnée par l'apprenante aux tutrices (one-way) ou si la participation des tutrices est nécessaire pour achever la tâche (two-way) (Ellis, 2003).

- *Modalité d'apprentissage collectif* : quatre types ont été identifiés (Mangenot & Dejean-Thircuir, 2009) : i) *mutualisation*, les apprenantes travaillent soit individuellement soit en binôme/trinôme pour envoyer leur produit final aux tutrices, ii) *discussion*, les apprenantes discutent en ligne, soit entre elles, soit avec les tutrices pour réaliser la tâche, iii) *collaboration*, les apprenantes travaillent ensemble pour réaliser la tâche et iv) *coopération*, les apprenantes partagent les tâches en vue de réaliser la tâche.

- *Goal orientation* : il s'agit du résultat des informations à échanger, à savoir *convergent* si le résultat doit être dirigé vers un point commun et *divergent* si le résultat doit être différent ou opposé.

- *Action après le dépôt* : informations, le cas échéant, sur ce qu'il faut faire après avoir déposé le produit final, par exemple commenter les productions, voter.

Nous passons maintenant à l'analyse de chaque tâche pour examiner, comme nous l'avons annoncé, l'éventuel décalage entre le prescrit et le réalisé.

6.2.2. Tâche Voyages

PRESCRIT

Fiche d'identité

Place dans le projet : semaine 1

Thème : Voyager en France

Titre : *Voyages*

Groupe/conceptrices : Travail pour le groupe d'apprenantes A (aAgni, aAnda, aChryso, aKalia, aRania, aRea, aRena, aVasso) conçu par tLise et tNiti

Produit principal : Réaliser un programme de voyage de 7 jours dans une région francophone (production écrite)

Dates : Publication en ligne le jeudi 3 octobre 2012 et date butoir le lundi 8 octobre 2012

Étapes : Trois (quatre forums)

Structure de la tâche

Pour cette tâche, les tutrices ont créé un premier forum intitulé « Le voyage selon vos envies » dans lequel elles ont annoncé l'objectif principal de la tâche et ont donné des liens vers chaque étape. Les apprenantes devaient travailler en binôme pour toutes les trois étapes.

- i. Dans la première étape, intitulée « Découverte », les tutrices ont fait découvrir aux apprenantes les régions de la France métropolitaine à travers des activités de réception écrite et orale. D'abord, elles ont proposé de faire correspondre, sur une carte de France, le nom de chaque région métropolitaine à la zone géographique (il s'agissait d'un site de jeux¹⁵²). Ensuite, elles ont suggéré de regarder des reportages (d'environ trois minutes) sur sept régions (Alsace, Bretagne, Limousin, Rhône-Alpes, Provence-Alpes-Côte d'Azur, Languedoc-Roussillon et Midi-Pyrénées) de l'émission *Ça bouge* (site TV5¹⁵³). Enfin, elles ont demandé que les apprenantes mettent sur un Doodle la région choisie pour leur production principale et finale.
- ii. Dans la deuxième étape, intitulée « Préparation », les apprenantes devaient lire un itinéraire se déroulant sur Chypre (site UnMonde¹⁵⁴) et répondre aux questions de la fiche de travail¹⁵⁵ ; les questions étaient tant de type fermé (vrai/faux), que de type ouvert (*Quels éléments [...] vous paraissent indispensables à votre itinéraire de vacances ?*). Les tutrices ont aussi proposé une fiche d'aide lexicale¹⁵⁶ concernant le discours de l'itinéraire touristique.

¹⁵² <http://www.france.learningtogether.net/region.html>

¹⁵³ <http://cabouge.tv5monde.com/>

¹⁵⁴ L'itinéraire proposée n'est plus disponible en ligne, <http://chypre.unmondemediterranee.com>.

¹⁵⁵ Cf. annexe 2.2 (gA-T1é2 : Fiche de travail – Itinéraire).

¹⁵⁶ Cf. annexe 2.2 (gA-T1é2 : Fiche aide – Lexique).

iii. Dans la troisième étape, intitulée « Production », les apprenantes devaient établir un itinéraire de sept jours dans la région qu'elles avaient choisie ; la consigne prévoyait qu'elles proposent la visite de plusieurs sites pendant une même journée et qu'elles fassent un descriptif de chaque activité et de chaque site visité (longueur deux trois lignes).

Organisation de la communication

- i. Dans la première étape, chaque binôme devait annoncer à ses camarades de classe le choix qu'il a fait de la région sur un Doodle, dont le lien avait été donné dans le forum. Chaque choix devait être différent.
- ii. Chaque binôme devait envoyer aux tutrices sa fiche de travail dont le contenu était tantôt convergent pour les activités de type fermé, tantôt divergent pour les activités de type ouvert. Le fichier attaché devait être déposé dans le forum, dans un nouveau fil de discussion.
- iii. Le type de tâche dans la dernière étape relevait de la présentation d'informations : il s'agissait d'un produit fictif (simulation) dont les destinataires étaient les tutrices. Chaque binôme devait envoyer l'itinéraire de sa région aux tutrices ; la consigne prévoyait que chaque binôme dépose son fichier attaché dans le forum dans un nouveau fil de discussion. Le scénario ne prévoyait pas d'échanges après le dépôt.

RÉALISÉ

Pour cette tâche, il y avait trois binômes (aAnda avec aChryso, aKalia avec aVasso et aRania avec aRena¹⁵⁷) ; les deux premiers ont été formés par amitié et le troisième parce qu'il n'y avait pas d'autres apprenantes du groupe présentes en classe le jour où la tâche avait été mise en ligne (PoB-5). Dans la première étape, chaque binôme a posté sur Doodle la région choisie. Pour ce qui est des deux activités de réception, il n'y avait aucune trace du travail fait par les apprenantes. Dans la deuxième étape, deux binômes ont envoyé leurs fiches de travail dans un nouveau fil de discussion en fichier attaché, comme c'était demandé. Les tutrices n'ont donné aucun feedback.

Au cours de la troisième étape, les trois binômes ont envoyé leur itinéraire en fichier attaché dans un nouveau fil de discussion, comme c'était prévu. Nous avons remarqué que

¹⁵⁷ Deux apprenantes n'ont pas participé à cette tâche.

dans leurs messages, les apprenantes n'ont mis que leurs prénoms avec le fichier attaché, à l'exception d'un binôme qui a aussi écrit : « *Voilà notre itinéraire ! Nous espérons que vous le trouverez intéressant ! :-D aAnda et aChryso* » (aChryso, IeL-gAt1é3). Les tutrices ont donné aux trois binômes un feedback tant correctif (dans un fichier attaché), qu'évaluatif, comme l'extrait ci-dessous le montre¹⁵⁸ :

<p><i>Re : Notre itinéraire !</i> par tLise Nom, vendredi 12 octobre 2012, 15:56</p>
<p>Salut aRania et aRena ! Merci beaucoup pour votre itinéraire en Bretagne, il est très bien. On ne connaît pas beaucoup la Bretagne, et votre parcours nous donne envie de partir en vacances là-bas 😊 N'hésitez pas à nous écrire si vous avez des questions sur la correction ... tNiti et tLise</p>
<p><i>Re : Notre itinéraire !</i> par aRania Nom, dimanche 14 octobre 2012, 19:09</p>
<p>Salut tNiti et tLise, Merci pour votre remarques. Nous avons corrigé notre itinéraire et voici la version finale.</p>

Nous avons constaté que suite à ce message qui est de tonalité assez amicale (cf. surtout les émoticônes) et s'adresse directement aux apprenantes (cf. prénoms), même s'il est de type classique avec une ouverture (salutation) et une clôture, les messages suivants des apprenantes ont aussi eu cette forme et s'adressaient directement aux tutrices.

Pour le binôme aKalia et aVasso, les tutrices leur ont fait remarquer qu'elles n'ont pas bien respecté la consigne, ce qui a généré certains échanges entre elles, comme l'extrait ci-dessous le montre (cf. mots en gras) :

<p><i>Re : Notre itinéraire !</i> par tNiti Nom, jeudi 11 octobre 2012, 12:18</p>
<p>Salut les filles ! Merci pour votre travail! Vous avez fait un bel itinéraire et bien fait les descriptifs des 7 jours. Bravo ! 😊 Mais pour la prochaine fois faites attention à la consigne ! La consigne de départ pour cette tâche était de faire un voyage dans UNE région, il manque donc la cohérence dans les villes choisies. Veuillez trouver ci-joint la correction. tLise et tNiti</p>
<p><i>Re : Notre itinéraire !</i> par aKalia Nom, jeudi 11 octobre 2012, 20:39</p>
<p>tNiti et tLise, Merci pour votre remarque. Nous avons décrit beaucoup de villes sur la région limousine, et d'autres, car nous pensions qu'il sera plus intéressant de faire un itinéraire qui est basé à la région de Limousin, mais aussi qui offre d'autres visites dehors de cette région. En concernant la correction, vous voulez que nous changerons l'itinéraire et incluons seulement des itinéraires dans la région limousine?</p>

¹⁵⁸ Dans cette étape, les tutrices ont confondu les fichiers de feedback correctif de deux binômes, à savoir les itinéraires sur les Alpes et la Bretagne. Les apprenantes se sont adressées à l'enseignante qui les a aidées à récupérer les bons fichiers (PoB-7). L'apprenante aChryso a même informé les tutrices sur le forum (aChryso, IeL-gAt1é3).

Merci beaucoup, aKalia et aVasso	
Salut les filles, Pour la correction, vous pouvez modifier les mots que l'on a surligné, mais ne vous embetez pas à réécrire un nouvel itinéraire. Par contre, faites attention pour la prochaine fois, c'est important de respecter les consignes 😊 . Passez un bon week-end !	<i>Re : Notre itinéraire !</i> par tNiti Nom, vendredi 12 octobre 2012, 16:31
Merci beaucoup! Et vous aussi 😊... On va certainement faire attention pour la prochaine fois! 😊	<i>Re : Notre itinéraire !</i> par aKalia Nom, jeudi 11 octobre 2012, 20:39

Nous observons qu'après cette remarque de la part de la tutrice, l'apprenante aKalia a justifié ce choix, qui était conscient et qui ne constituait pas une mauvaise interprétation de la consigne. Cependant, dès que aKalia a reçu ce message, elle s'est adressée à l'enseignante pour lui demander si elle devait refaire son travail. L'enseignante a noté que aKalia était très inquiète et déçue ; elle a dit qu'elle a mis beaucoup de temps pour faire ce travail et qu'elle ne voulait pas avoir une mauvaise note (PoB-7).

En ce qui concerne le travail en binôme, il est à noter que même si une apprenante de chaque binôme a posté le produit final en signant de la part de deux apprenantes, en réalité dans deux binômes sur trois, le travail a été fait par une seule personne, comme les apprenantes l'ont expliqué ensuite dans leurs journaux de bord (cf. JdB-aChryso et aKalia¹⁵⁹) et à leur enseignante sur place (PoB-6). Autrement dit, cette information n'a pas été transmise aux tutrices et ces dernières n'ont pas pu non plus s'en rendre compte parce que chacune répondait sur le forum au nom des deux membres du binôme.

RESSENTI

Quatre apprenantes ont trouvé le sujet de cette première tâche très intéressant (JdB-aChryso, aKalia, aRania, aVasso¹⁶⁰). Elles se sont montrées très contentes d'effectuer cette première tâche, comme l'affirme une apprenante : « *j'ai une passion avec les voyages et en général de découvrir nouvelles régions et nouvelles pays. J'étais contente de faire cette tâche parce que j'ai su que je vais apprendre beaucoup de choses.* » (JdB-t1-aRania). De plus, elles ont toutes déclaré que ce travail les a enrichies tant au niveau linguistique que culturel : non seulement la fiche de lexique fournie par les tutrices, mais aussi leurs propres recherches leur ont permis d'améliorer leur vocabulaire, leur expres-

¹⁵⁹ Rappelons que l'abréviation « JdB » correspond aux journaux de bord des apprenantes.

¹⁶⁰ Nous ne disposons pas de données pour les deux autres apprenantes (aAnda et aRena).

sion et leurs connaissances à propos de ces régions.

Toutefois, trois apprenantes ont mis l'accent sur l'aspect chronophage d'une telle tâche (Jdb-aChryso, aKalia, aRania) ; elles ont expliqué que le temps était très limité pour faire les nombreuses recherches que l'itinéraire en question exigeait. Cette difficulté a été accentuée en raison du travail en binôme ; premièrement, comme nous l'avons déjà mentionné (cf. *supra*, réalisé), pour deux binômes le travail a été réalisé par une seule apprenante (à savoir par aChryso pour l'un et par aKalia pour l'autre) et deuxièmement, le travail en groupe pour le troisième binôme n'a pas été facile parce que les deux apprenantes n'étaient pas disponibles aux mêmes créneaux horaires (JdB-aRania).

INTERPRÉTATION

Notre analyse a montré que cette première tâche a vraiment plu aux apprenantes qui se sont beaucoup investies pour la réussir. Nous pensons que cette réussite est probablement due à sa plausibilité, c'est-à-dire la possibilité de découvrir une nouvelle région, qu'elles auraient éventuellement l'occasion de visiter à l'avenir, les a vraiment motivées, malgré les difficultés.

Par ailleurs, nous avons repéré certains éléments qui auraient pu freiner cet enthousiasme. Premièrement, le fait que les tutrices n'ont donné aucun feedback à la deuxième étape a risqué de rompre le contrat didactique. Sachant que l'étape de correction était très chronophage, comme nous l'étudierons en détail dans le chapitre d'analyses suivant, nous estimons que leur fournir un corrigé aurait été suffisant dans cette étape. Cependant, étant donné que les exercices proposés dans la fiche de travail n'étaient pas seulement des exercices de type fermé, mais aussi de type ouvert, l'intervention humaine était nécessaire pour cette étape. Toutefois, nous estimons que le premier retour des tutrices dans la troisième étape a commencé à créer un lien socio-affectif entre elles, comme nous l'avons d'ailleurs montré dans une autre étude sur le même corpus (Loizidou, 2013). Nous trouvons que les premiers messages des apprenantes au moment d'envoyer leur produit final étaient impersonnels et ressemblaient à un simple dépôt sur un système ordinaire ; mais dès que les tutrices ont personnalisé leurs messages, les apprenantes ont aussi mieux personnalisé les leurs.

Deuxièmement, nous pensons que la remarque faite par la tutrice concernant le respect de la consigne a frustré aKalia qui avait travaillé seule, avec enthousiasme et qui avait essayé

de faire de son mieux. De cette façon, nous estimons qu'il est important de laisser une certaine flexibilité dans la façon avec laquelle les apprenantes réalisent leur travail pour ne pas entraver leur créativité et leur confiance en elles.

Et troisièmement, pour ce qui est des binômes, aRania a dû travailler avec aRena, qui était une apprenante peu assidue, raison pour laquelle, probablement, elles n'ont pas réalisé le travail pour la deuxième étape. Par ailleurs, nous avons montré que le travail dans les trois binômes a soulevé des difficultés et qu'il y a eu une certaine complicité dans les deux binômes formés par amitié, c'est-à-dire que les apprenantes n'ont pas voulu trahir leur binôme et ont fait semblant de travailler ensemble. De cette façon, étant donné que la réalisation de cette tâche aurait pu aussi se faire individuellement, nous nous demandons s'il est pertinent d'imposer des modalités de travail.

6.2.3. Tâche *Montagne*

PRESCRIT

Fiche d'identité

Place dans le projet : semaine 1

Thème : Voyager en France

Titre : *Montagne* (**titre original** : *La montagne ça vous gagne*)

Groupe/conceptrices : Travail pour le groupe d'apprenantes B (aAnthi, aEfi, aElli, aJenny, aMagda, aMaro, aVera) conçu par tEmma et tRachel

Produit principal : Faire un résumé de son séjour au ski dans les Alpes pour les vacances de Noël (production écrite)

Dates : Publication en ligne le jeudi 3 octobre 2012 et date butoir le lundi 8 octobre 2012

Étapes : Trois (sept forums et un sondage)

Structure de la tâche

- i. Dans la première étape intitulée « découverte », les tutrices ont fait découvrir aux apprenantes le film *Les bronzés font du ski* à travers sa bande annonce (lien YouTube¹⁶¹). Pour les aider à se familiariser avec le lexique du ski, elles ont préparé une fiche d'aide

¹⁶¹ Ce lien n'est plus disponible, <https://youtu.be/9332AUKLMjg>.

lexicale¹⁶².

- ii. Dans la deuxième étape intitulée « préparation », les tutrices ont créé quatre forums (un pour chaque binôme) à travers lesquels les apprenantes devaient, en binôme, organiser leur séjour dans les Alpes. Plus précisément, chaque binôme devait discuter sur le forum pour se mettre d'accord sur différents aspects du voyage, tels que la station, les transports, le logement, les activités et la nourriture, tout en respectant un certain budget. Pour chaque aspect, les tutrices ont créé un fil de discussion dans lequel elles guidaient les apprenantes en leur donnant des aides et/ou en leur suggérant des liens pour leurs recherches (des liens sur le ski à Grenoble¹⁶³, les transports¹⁶⁴ et la location de matériel¹⁶⁵).
- iii. Dans la troisième étape intitulée « production », les apprenantes devaient, toujours en binôme, faire d'abord le budget détaillé (en complétant la fiche de travail préparée sur Excel¹⁶⁶) et ensuite un résumé de leur séjour (environ cinq lignes). Après le dépôt, les apprenantes devaient voter pour le meilleur séjour. Pour ceci, les tutrices ont utilisé l'outil « sondage » sur Moodle.

Organisation de la communication

- i. Aucune communication n'était prévue dans cette étape.
- ii. Dans cette étape, les apprenantes devaient prendre une décision ; pour cela, chacune devait discuter avec son binôme en répondant dans les fils de discussion créés par les tutrices dans le forum. Les acteurs de cet échange étaient les apprenantes.
- iii. Le type de tâche de production était du type présentation d'informations : il s'agissait d'un produit fictif (simulation). Chaque binôme déposait son produit final. Leurs messages avec le fichier attaché étaient destinés, tant aux tutrices qu'aux autres binômes, étant donné que les apprenantes devaient voter.

RÉALISÉ

¹⁶² Cf. annexe 2.2 (gB-T1é1 : Fiche aide – Lexique).

¹⁶³ <http://grenoble-ski.fr/> et <http://www.pratic38.com/stations-ski.php> (le second site n'est plus disponible).

¹⁶⁴ <http://www.skyscanner.fr/>,
http://www.faurevercors.fr/FAUREVERCORS_WEB/FR/PAGE_Navette.awp,
<http://www.voyages-sncf.com/billet-train>.

¹⁶⁵ <http://www.skiset.com/>

¹⁶⁶ Cf. annexe 2.2 (gB-T1é3 : Fiche de travail – Tableau budget).

Pour cette tâche, deux binômes ont été formés¹⁶⁷ (aAnthi avec aElli et aMagda avec aMaro) et un trinôme (aEfi, aJenny et aVera). Pour la deuxième étape, nous avons remarqué que deux groupes sur trois se sont servis du forum pour partager des informations qu’elles ont trouvées en ligne au lieu de discuter et de se mettre d’accord (cf. binôme aAnthi avec aElli et trinôme aEfi, aJenny et aVera). De plus, nous avons relevé dans certains fils de discussion un seul message par groupe (deux pour le binôme et trois pour le trinôme¹⁶⁸). De cette façon, nous avons sélectionné un exemple d’échanges du groupe 1 dans lequel il y a eu une certaine discussion (cf. figure 6.3).

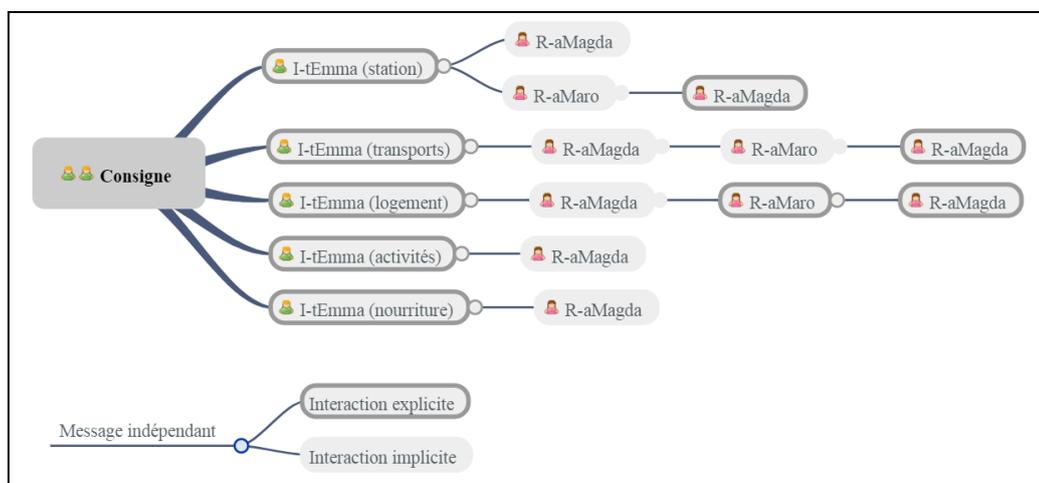


Figure 6.3 : Structure d’échanges dans le forum « groupe 1 », binôme aMagda et aMaro (gB-t1é2)

Dans les échanges de ce binôme, nous remarquons que aMagda a été la première à intervenir et que son binôme aMaro n’a réagi que dans trois fils d’échanges (cf. *supra* figure 6.3, à savoir fils de discussion sur la station de ski, les transports et le logement). Nous fournirons ici un exemple de fil de discussion de ce binôme concernant le choix du logement (IeL-gBt1é2) :

<p style="text-align: right;"><i>Choix du logement</i> par tEmma, jeudi 27 septembre 2012, 16:36</p> <p>A vous de choisir votre logement ! Faites une recherche sur internet. Pensez aussi que vous pouvez peut-être louer un appartement pour plusieurs, ce sera peut-être moins cher !</p>	<p>Consigne de la tutrice. Intervention qui initie le fil de discussion.</p>
<p style="text-align: right;"><i>Re : Choix du logement</i> par aMagda Nom, jeudi 4 octobre 2012, 16:32</p>	<p>Référencement implicite à son</p>

¹⁶⁷ Rappelons qu’au début du semestre, il y avait huit apprenantes dans ce groupe. En fait, une apprenante s’était inscrite, mais elle n’a jamais assisté au cours et l’a abandonné quelques semaines après, raison probablement pour laquelle les tutrices avaient créé quatre forums, un pour chaque binôme.

¹⁶⁸ Cf. annexe 2.2 (fils de discussion 97-102 pour les échanges du trinôme aEfi, aJenny et aVera).

<p>Alors, J'ai trouvé un studio très agréable, qui est situé aux Carrow d'Aravhes. C'est un studio assez petit, mais c'est très bon pour deux étudiants, particulièrement en ce qui concerne son prix. Son tarif commence par 170 euros, si on le réserve à l'avance, mais il peut aussi coûter jusqu'à 570 euros par semaine. Pour cette raison nous devons nous dépêcher. ;) Voici le lien avec des plusieurs informations ; http://www.mediavacances.com/FR/location-vacances_alpes-francaises_idmr-20/locations.php</p>	destinataire.
<p style="text-align: right;"><i>Re : Choix du logement</i> par aMaro Nom, lundi 8 octobre 2012, 12:53</p> <p>Bon choix aMagda! Je pense que nous devrions certainement le réserver, mais pourquoi ne pas penser à un autre choix? J'ai trouvé ce merveilleux appartement situé en Rhône-Alpes centre station! Coin montagne, séjour, cuisine équipée, salle de bains, wc séparés Salle. Balcon vue sur pistes, le Jandri Express, randonnées, golf, tennis, croisière blanche. Le tarifs par semaine sont 280-400 euros. Qu'en pensez-vous??</p>	Référencement explicite à son destinataire.
<p style="text-align: right;"><i>Re : Choix du logement</i> par aMagda Nom, mardi 9 octobre 2012, 13:54</p> <p>Ton choix est aussi bon, mais je crois que si on peut trouver le studio avec seulement 170 euros, il n'y a pas de raison de donner plus 100 euros pour le golf et le tennis. On va voyager aux Alpes pour le ski et pas pour le tennis ou le golf, n'est-ce pas?</p>	Référencement explicite à son destinataire.

Nous remarquons que aMagda, dans ses premières interventions dans les cinq fils de discussion, s'est référée implicitement à son binôme (« *Voici le lien* ») et qu'elle a sollicité une réponse à ses propositions (« *n'est-ce pas ?* »). Son binôme, aMaro a répondu à ses messages en s'adressant à aMagda directement (« *Bon choix aMagda* ») ou de manière indirecte (« *je suis d'accord* »). Après la réaction de cette dernière, aMagda a toujours répondu en s'adressant directement à elle (« *Mais, aMaro, Cette suggestion est plus chère* » « *Est-ce que tu peux devenir plus précise, s'il te plaît ?* »). aMaro n'a pas répondu aux dernières réactions de aMagda qui demandaient son accord pour conclure leur discussion et clôturer l'échange. aMagda s'est alors adressée à l'enseignante pour l'informer que son binôme n'avait pas répondu à ses messages et expliquer qu'elle ne pouvait pas poursuivre la réalisation de la tâche sans réaction de son binôme et ainsi l'enseignante lui a proposé de finaliser la tâche avec les recherches qu'elle a faites elle-même (PoB-6). D'ailleurs, en observant les dates des messages de aMaro, nous constatons que ses trois interventions ont été postées le même jour que la date limite pour réaliser la tâche finale (le lundi 8 octobre). En ce qui concerne l'assiduité de aMaro, elle a été souvent absente dès le début du semestre et à la mi-octobre, elle s'est désistée du cours, sans expliquer les raisons de ses choix (PoB-9).

Dans la troisième étape, les deux binômes ont envoyé un message dans le fil de discus-

sion créé par les tutrices pour leur groupe en mettant en fichier attaché leur budget. Pour ce qui est du trinôme, nous avons remarqué qu'elles n'ont envoyé qu'un fichier Word dans lequel elles ont mis tous leurs choix concernant le séjour dans les Alpes. Les tutrices ont donné à tous les groupes un feedback correctif et évaluatif, mais elles n'ont fait aucune remarque par rapport à la mauvaise interprétation de la consigne du trinôme. D'ailleurs, les tutrices ont aussi donné un feedback correctif pour les messages de chacune dans la deuxième étape ; pour ce faire, elles ont créé un nouveau forum.

En ce qui concerne le vote, cinq apprenantes ont voté (toutes sauf aJenny et aMaro) ; chacune a voté pour l'option de voyage de son propre groupe à l'exception d'aEfi qui a voté pour le séjour de aMagda et aMaro. De cette façon, deux groupes ont obtenus deux votes (les deux binômes) et un groupe n'en a eu qu'un (le trinôme). Aucun feedback n'a été donné par les tutrices concernant les résultats du vote.

RESSENTI

Une apprenante a abordé le travail en groupe et a expliqué qu'il était beaucoup plus facile et agréable de travailler en groupe (JdB-aVera). Deux autres apprenantes¹⁶⁹ ont manifesté le fait qu'elles ont beaucoup appris à travers cette tâche (Jdb-aElli, aMagda). D'une part, l'apprenante aElli a affirmé qu'elle en avait profité tant au niveau linguistique, que culturel parce qu'elle a appris des nouvelles informations, non seulement autour du ski, mais aussi sur les transports et le logement. De plus, elle a déclaré que : « *Je ne savais rien sur le ski, et maintenant, je peux assister dans une conversation sur le ski. Je peux aussi maintenant planer un voyage dans les Alpes.* » (Jdb-t1-aElli). D'autre part, l'apprenante aMagda a été très motivée pour réaliser cette tâche parce que, comme elle l'a expliqué dans son journal de bord :

pendant la recherche j'imaginai que je voyageais, aussi. C'était exactement comme une vraie préparation pour un voyage que je voudrais, en fait, réaliser. [...] j'ai trouvé une très bonne motivation de réaliser un tel voyage, que je rêve pendant quelques années. (Jdb-t1-aMagda)

Ces deux apprenantes ont aussi évoqué certaines difficultés concernant les recherches que cette tâche demandait ; il s'agissait d'un côté du caractère chronophage (Jdb- aMagda) et de l'autre de l'impossibilité de tout trouver sur Internet (Jdb-aElli). De plus, l'apprenante aElli a affirmé qu'elle ne savait pas comment construire son discours ni quoi dire (Jdb-

¹⁶⁹ Pour cette tâche, nous ne disposons de données que de ces trois apprenantes.

aElli).

INTERPRÉTATION

Notre analyse a montré que même si le produit final a été bien réalisé, le scénario pédagogique ne s'est pas déroulé comme prévu. Dans un premier temps, nous estimons que les échanges entre apprenantes sur le forum pour prendre une décision ont échoué pour les raisons qui suivent. Nous avons montré que les échanges du binôme aMagda et aMaro n'ont abouti à aucune décision en raison de l'absence de réponse de la part de cette dernière, ce qui montre d'un côté l'importance de l'engagement dans le binôme pour finaliser la tâche, et de l'autre le caractère trop lent d'un outil asynchrone, comme le forum, pour prendre une décision en si peu de temps sans fixer auparavant des délais pour l'étape préparatoire. De plus, nous considérons que les apprenantes ont plutôt posté des informations sur les forums, au lieu de discuter et/ou de négocier pour prendre une décision concernant leur séjour parce qu'elles n'ont jamais fait une activité d'un tel genre, tant du côté technologique, que pragmatique, c'est-à-dire échanger avec quelqu'un qui est sur place par voie écrite en ligne. Notons que pour cette tâche tous les trois groupes ont commencé à travailler en classe, mais aMaro était absente ce jour-là (PoB-5), d'où probablement la raison pour laquelle son binôme aMagda a tant cherché à communiquer avec elle à travers le forum.

De plus, nous trouvons que le choix des tutrices de donner aux apprenantes un feedback correctif à l'étape préparatoire dans un forum à part montre qu'elles souhaitaient non seulement ne pas intervenir dans leurs propres échanges, mais aussi bien séparer leurs contributions de la correction. Ceci peut aussi être expliqué par le conseil de leur professeur qui leur avait suggéré de ne pas leur faire perdre la face en indiquant leurs erreurs en ligne sur le forum. De cette façon, créer un forum destiné au feedback correctif (avec des fichiers attachés) pourrait les protéger encore plus. En outre, nous pensons que le fait que les tutrices n'ont fait aucune remarque sur le travail final du trinôme qui n'a pas très bien interprété la formulation de la consigne, a joué un rôle important au plan socio-affectif ; en fait, le résultat était le même et une remarque aurait pu les décourager. Par ailleurs, nous considérons que la possibilité d'élire le meilleur voyage leur a donné l'opportunité de s'améliorer et/ou d'augmenter leur confiance en elles, ce qui les a peut-être motivées et/ou ce qui a peut-être renforcé leur esprit d'équipe.

En ce qui concerne la plausibilité de cette tâche, nous avons deux interprétations bien

distinctes. D'une part, nous estimons que, pour les Chypriotes, un voyage pour faire du ski est presque irréel. À Chypre, il n'y a qu'une petite station de ski qui n'ouvre que les hivers où il neige suffisamment. Aussi, la plupart des Chypriotes ne connaissent pas ce sport, encore moins des vacances au ski. D'autre part, dans le groupe B, il y avait deux apprenantes qui venaient de la Grèce (à savoir aMagda et aMaro), pour qui le ski n'a sans doute pas la même connotation. Autrement dit, en Grèce où il neige tous les ans dans plusieurs régions du pays, il y a plusieurs stations de ski et ce sport est assez courant. Ceci pourrait aussi expliquer le rêve de aMagda de partir en vacances au ski.

6.2.4. Tâche *Tanguy*

PRESCRIT

Fiche d'identité

Place dans le projet : semaine 2

Thème : Vie culturelle en France (musique, cinéma francophone, etc.)

Titre : *Tanguy*

Groupe/conceptrices : Travail pour le groupe d'apprenantes A (aAgni, aAnda, aChryso, aKalia, aRania, aRea, aRena, aVasso) conçu par tLise et tNiti

Produit principal : Discuter, échanger, débattre sur la différence culturelle familiale entre la France et Chypre (clavardage)

Dates : Publication en ligne le jeudi 11 octobre 2012 et dates du clavardage le dimanche 14 et le lundi 22 octobre 2012

Étapes : Trois (trois forums et un clavardage)

Structure de la tâche

- i. Dans la première étape, intitulée « La vie familiale française... vue par vous ! », les tutrices ont demandé aux apprenantes de décrire, chacune sa représentation de la vie familiale en France (longueur : de 5 à 10 phrases). Aucune ressource et aucune aide n'a été proposée.
- ii. Dans la deuxième étape, intitulée « À la découverte d'une famille française », les tutrices ont fait découvrir aux apprenantes la famille française à travers un extrait du film

Tanguy (d'une durée de 10 minutes, lien sur YouTube¹⁷⁰), ainsi qu'une fiche informative sur le même film¹⁷¹.

iii. Dans la troisième étape, intitulée « le tchat », il s'agissait d'une interaction écrite synchrone (clavardage) dont la modalité de travail était collective. Les tutrices ont proposé aux apprenantes de discuter, d'échanger et de débattre sur la différence culturelle familiale entre la France et Chypre.

Organisation de la communication

- i. Dans cette première étape, chaque apprenante devait exprimer son opinion en envoyant aux tutrices un message sur le forum. Les tutrices leur ont aussi proposé de commenter les messages des autres. Les destinataires de cette production écrite étaient les tutrices.
- ii. Aucune communication n'a été prévue dans cette étape.
- iii. Le type de tâche était l'expression et/ou l'échange d'opinions en mode quasi-synchrone dans un clavardage. Les acteurs de l'échange étaient les apprenantes et les tutrices et la relation prévue des interactants était two-way, c'est-à-dire que la consigne prévoyait que les apprenantes échangent avec les tutrices aussi et pas seulement avec d'autres apprenantes. Aucune activité n'était prévue après le clavardage.

RÉALISÉ

Pour la première étape, quatre apprenantes ont envoyé leur réponse dans un nouveau fil de discussion (aAgni, aChryso, aKalia, aVasso). Aucune n'a commenté les messages des autres et aucun feedback n'a été donné par les tutrices. Dans la deuxième étape, même si aucune communication n'était prévue, une apprenante a posté un message pour exprimer son opinion et comparer le comportement des parents français avec celui des parents chypriotes.

Dans la troisième étape, nous remarquons qu'avant la réalisation du clavardage, trois fils de discussion ont été créés pour trouver un créneau horaire dans lesquels il y a eu plusieurs échanges entre tutrices et apprenantes. Il est à noter que pour un groupe, un créneau horaire a été fixé, mais le clavardage n'a pas eu lieu parce que même si les apprenantes s'étaient connectées (aKalia et aVasso), les tutrices ne se sont connectées qu'une heure après, en s'excusant. En fait, au début du projet, il était prévu que les tutrices se mettaient

¹⁷⁰ Le lien proposé n'est plus disponible, cf. <https://www.youtube.com/watch?v=gyCB9NxOH4w>

¹⁷¹ Cf. annexe 2.2 (gA-T2é2 : Fiche informative -Tanguy).

d'accord avec les apprenantes pour trouver un créneau horaire pour faire les clavardages en dehors des heures du cours. Ainsi, étant donné que pour cette première tâche de clavardage seulement deux apprenantes avaient réussi à réaliser le clavardage dans le temps prévu (aChryso et aRania), l'enseignante est intervenue pour proposer de les organiser pendant l'heure du cours des apprenantes. Voici son message aux tutrices dans le forum destiné aux enseignants et aux tuteurs (JeL-CaEn¹⁷²) :

Tchat
par **Dora Loizidou**, mardi 16 octobre 2012, 23:20

Salut à toutes !
Il me semble qu'il n'a pas été facile de trouver un horaire qui convient à tout le monde pour tchater.. Je suis vraiment désolée.. et je vous propose, si vous êtes disponibles, d'organiser les tchats (manquants pour le groupe A et ceux à venir pour le groupe A et B) pendant notre cours le jeudi ou le lundi, de 15h30 à 17h. Est-ce que cela vous convient ? Si non, êtes-vous disponibles tout de suite après notre cours à 17h ? (je dois quand même vérifier qu'ils n'ont pas un autre cours à 17h).
Merci et à bientôt,
Dora

Les tutrices ont accepté et ainsi tous les clavardages suivants ont eu lieu lors du cours des apprenantes. Au total, deux sessions de clavardage ont eu lieu au cours desquels les deux tutrices étaient présentes¹⁷³. Deux apprenantes (aChryso, aRania) ont participé au premier, tandis que dans le second il y avait quatre apprenantes (aAgni, aAnda, aKalia, aVasso). Après le clavardage, il y a eu des échanges sur le feedback correctif.

RESSENTI

Quatre apprenantes¹⁷⁴ ont trouvé cette tâche très intéressante parce qu'elles ont bien aimé, tant le sujet choisi que la discussion avec les tutrices dans le clavardage (JdB-aChryso, aKalia, aRania, aVasso). D'abord, toutes les quatre ont mis l'accent sur les acquis culturels : elles ont constaté qu'elles connaissaient mieux la vie familiale française et une apprenante a même exprimé son étonnement : « *je n'avais aucune idée que les parents ou les enfants français sont comme ceux présenté dans le film* » (JdB-aChryso). Ensuite, en ce qui concerne l'outil de communication (à savoir le clavardage), les apprenantes ont déclaré qu'il leur a permis de s'exprimer librement (JdB-aChryso), spontanément (JdB-aRania) et que ce type de tâche était plus intéressant qu'une production écrite (JdB-aKalia). Toutefois, elles ont évoqué la difficulté de trouver un créneau horaire (JdB-aKalia, aRania, aVasso) et une apprenante a exprimé sa frustration tout en expliquant :

¹⁷² Rappelons que le forum est caché aux apprenantes et seuls les enseignants (à Grenoble et à Nicosie) et les tutrices y avaient accès.

¹⁷³ Pour la configuration des clavardages, cf. annexe 3 (tableau 13).

¹⁷⁴ Nous ne disposons pas de données pour aAgni et aAnda qui ont aussi participé à cette tâche.

« [c]ette situation était très stressante et inquiétante pour nous ! » (JdB-t2-aKalia).

INTERPRÉTATION

Nous considérons que cette tâche a été bien réussie et vraiment plausible pour les apprenantes en raison de la façon dont le sujet était traité : il s'agissait d'échanger et de comparer les différences culturelles avec des francophones, à l'aide d'un outil quasi-synchrone. Nous pensons que ce type de tâche a permis des échanges symétriques entre tutrices et apprenantes parce que, comme prévu, les apprenantes ont non seulement exprimé leur opinion, mais elles ont aussi échangé leurs opinions avec les tutrices. Ceci était un type de tâche nouveau et différent pour les apprenantes. D'ailleurs, nous avons vu que, dans la première étape, leurs messages étaient juxtaposés pour exprimer leur opinion et que, malgré la consigne, aucune n'a réagi aux messages de ses camarades. De cette façon, nous estimons que les apprenantes n'avaient peut-être pas le même intérêt pour échanger avec leurs camarades en ligne que pour échanger avec des personnes francophones distantes ; en fait, l'intérêt de ce projet était de communiquer avec des personnes avec qui elles n'avaient pas l'occasion de le faire sur place.

En ce qui concerne, le manque de feedback dans la première étape de la part des tutrices, qui aurait pu rompre le contrat didactique, nous pensons que les tutrices ont plutôt souhaité échanger avec les apprenantes lors du clavardage. D'un côté, nous pourrions supposer qu'une discussion sur le forum aurait pu gêner celle du clavardage, mais de l'autre elle aurait pu leur permettre d'approfondir. Autrement, dit, si elles avaient déjà échangé des opinions sur le forum, elles n'auraient peut-être plus eu de choses à dire et elles auraient pu s'appuyer sur ces premiers échanges pour donner plus de détails. En tout cas, nous ne devons pas négliger le caractère lent des échanges sur le forum et le peu de temps qu'elles avaient à leur disposition avant le clavardage.

6.2.5. Tâche *Slam*

PRESCRIT

Fiche d'identité

Place dans le projet : semaine 2

Thème : Vie culturelle en France (musique, cinéma francophone etc.)

Titre : *Slam* (**titre original** : *Slam, slameurs, slamez*)

Groupe/conceptrices : Travail pour le groupe d'apprenantes B (aAnthi, aEfi, aElli, aJenny, aMagda, aVera) conçu par tEmma et tRachel

Produit principal : Créer un slam et le déclamer (Oral : déclamation d'un slam)

Dates : Publication en ligne le jeudi 11 octobre 2012 et date butoir le lundi 15 octobre 2012

Étapes : Trois (3 forums)

Structure de la tâche

- i. Dans le premier forum intitulé « slam ?!!! », des activités de réception et de production ont été proposées ; d'abord, les tutrices ont fait découvrir aux apprenantes le slam à travers un vidéoclip (*Roméo kiffe Juliette* de Grand Corps Malade, lien vers YouTube¹⁷⁵) et une fiche informative (définition et d'autres informations sur le slam¹⁷⁶). Ensuite, elles ont demandé aux apprenantes si le slam existe à Chypre.
- ii. Dans le deuxième forum intitulé « slameurs ! », les apprenantes devaient, en binôme, écrire un slam (longueur indiquée : quelques lignes). Pour ceci, les tutrices ont donné un exemple de slam, ses paroles (lien vers le site Grand Corps Malade¹⁷⁷) et son vidéoclip (YouTube¹⁷⁸), ainsi qu'une fiche directive avec deux modèles de slam¹⁷⁹. Pour les aider, elles ont indiqué un dictionnaire en ligne (Le Dictionnaire¹⁸⁰).
- iii. Dans le troisième forum intitulé « slamez ! », les apprenantes devaient déclamer le slam qu'elles avaient préparé à l'étape précédente.

Organisation de la communication

- i. Dans la première étape, les apprenantes devaient répondre dans le forum à la question des tutrices. Il s'agissait de la présentation d'informations concernant Chypre.
- ii. Dans la deuxième étape, il s'agissait d'une tâche de création. Les apprenantes devaient envoyer (dans le forum) leur slam aux tutrices pour qu'elles les aident à le

¹⁷⁵ <http://youtu.be/RcxRMikZrbY>

¹⁷⁶ Cf. annexe 2.2 (gB-T2é1 : Fiche informative – Slam).

¹⁷⁷ <http://www.grandcorpsmalade-fan.net/vu-de-ma-fenetre.php>

¹⁷⁸ https://www.youtube.com/watch?v=hqP7wuzX_XI

¹⁷⁹ Cf. annexe 2.2 (gB-T2é2 : Fiche directive – Slam modèles).

¹⁸⁰ <http://www.le-dictionnaire.com/>

corriger avant de l'envoyer sur un site de slameurs¹⁸¹. Ce site était le destinataire prévu de leur slam.

- iii. Dans la dernière étape, les apprenantes devaient déclamer leur slam. Pour ceci, il fallait envoyer dans le forum un fichier audio destiné aux tutrices.

RÉALISÉ

Lors de la première étape, quatre apprenantes (aAnthi, aElli, aMagda, aVera) ont répondu dans le fil de discussion que les tutrices ont créé. Les tutrices n'ont pas réagi à leurs réponses. Nous remarquons que le message de chaque apprenante n'est pas indépendant (il n'avait pas pour seul objectif de répondre à la question des tutrices), mais que les messages des uns répondent à ceux des autres. Plus précisément, les apprenantes ont répondu, tant pour dire qu'elles étaient d'accord avec les contributions précédentes (aAnthi, aElli) que pour donner un point de vue différent (aAnthi, aMagda). Dans tous les messages, nous avons relevé des référencements implicites aux autres messages (par exemple « aussi », IeL-t2é1-aElli), à l'exception d'un message de aMagda (cf. figure 6.4). Cette dernière a posté un deuxième message le jour du dépôt du produit principal dans lequel après avoir donné quelques informations, elle cherchait à initier une discussion (par exemple « Comprenez-vous la différence ? », IeL-t2é1-aMagda). Personne n'a répondu à ce message. De cette façon, nous constatons que le type de production n'est pas seulement une présentation d'informations comme cela était prévu, mais aussi un échange d'opinion.

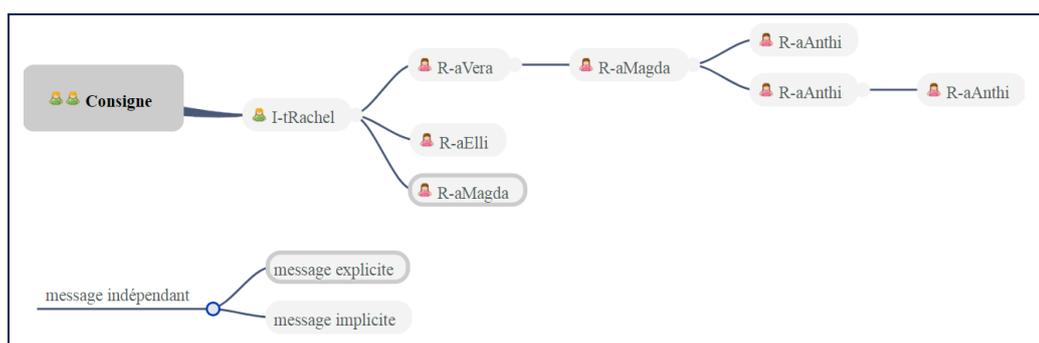


Figure 6. 4 : Structure d'échanges du fil de discussion « Slam à Chypre » (gB-T2é1)

Lors de la deuxième étape, même si la consigne indiquait de travailler en binôme, deux apprenantes ont travaillé individuellement (aEfi, aMagda). Comme prévu, les tutrices ont fourni un feedback correctif. Nous constatons que les apprenantes ont lu le slam des

¹⁸¹ <http://www.slameur.com/>

autres et y ont réagi avec un message de félicitation (à l'exception du slam d'aEfi auquel aucune apprenante n'a réagi). Nous remarquons que même une apprenante du groupe A a réagi (cf. message de aChryso à aMagda).

Après les corrections effectuées à la deuxième étape, les apprenantes ont envoyé, lors de la dernière étape, un fichier audio. Les tutrices ont donné un feedback évaluatif.

RESSENTI

Cette tâche a plu aux apprenantes (JdB-aElli, aJenny, aMagda, aVera¹⁸²). Elles l'ont trouvée intéressante parce que cela leur a permis de découvrir un nouveau genre de musique qu'elles ne connaissaient pas (JdB-aJenny, aVera). Pour elles, le slam était une nouvelle façon de s'exprimer, malgré les difficultés qu'elles ont affrontées au moment de la rédaction d'un poème (JdB-aElli, aMagda). aElli a dit avoir choisi d'écrire un slam sur la musique parce que la musique était sa passion (JdB-aElli¹⁸³). À la fin du projet, elle a même déclaré que le slam avait été son thème préféré (Bilan-aElli). aMagda a révélé qu'au début elle avait des doutes, mais qu'elle a réussi à les surmonter, comme l'extrait ci-dessous le montre :

Quand j'ai commencé à faire la tâche, c'est impossible pour moi de croire que je pourrai écrire un poème et après devenir une slameuse, mais pendant la tâche j'ai découvert que rien est impossible, si on le traite. [...] Voilà ! Je suis une slameuse! (JdB-t2-aMagda)

Le travail en binôme s'est bien passé (selon JdB-aElli, aJenny, aVera). L'apprenante aVera a déclaré qu'elle préférerait travailler en groupe plutôt qu'individuellement. Son binôme, aJenny, a estimé qu'elles avaient travaillé en coopération ; elle a expliqué que ce mode de travail lui plaisait parce qu'il permettait à chacun de travailler sur quoi il se sentait plus à l'aise.

En ce qui concerne l'aspect technologique, aMagda a expliqué qu'elle n'était pas capable d'utiliser un logiciel d'enregistrement et qu'elle a demandé de l'aide à un ami (JdB-aMagda).

INTERPRÉTATION

Ce qui distingue cette tâche est qu'il y a eu, dès la première étape, des échanges entre les

¹⁸² Nous ne disposons pas de données pour aAnthi et aEfi.

¹⁸³ Rappelons que « Bilan » correspond aux données tirées des questionnaires des apprenantes.

apprenantes, ce qui n'était pas prévu dans le prescrit. Nous estimons que ces échanges ont été favorisés en raison de certains paramètres interdépendants. Premièrement, le thème a vraiment attiré leur attention ; non seulement il s'agissait d'un nouveau genre que les apprenantes ne connaissaient pas, mais en même temps il traitait de la musique qu'elles adoraient (comme elles l'ont déclaré).

Deuxièmement, le fait qu'à la première étape les tutrices leur aient demandé de réagir dans un même fil de discussion (c'est-à-dire répondre à un message au lieu d'ajouter une nouvelle discussion dans le forum) les a sans doute incitées à s'appuyer sur les messages précédents avant de poster le leur. En outre, prenant en considération que la réponse à donner était convergente, nous aurions pu considérer qu'une seule réponse aurait été suffisante (réponse d'une seule apprenante de la part de toutes). Cependant, nous ne pouvons pas exclure qu'elles y ont réagi pour montrer leur présence et qu'elles ont fait ce qui a été demandé.

Troisièmement, nous présumons que les séances en présentiel ont aussi joué leur rôle. À chaque séance, l'enseignante faisait le point sur les travaux réalisés ou à réaliser (PoB-6), ce qui pourrait expliquer les messages de félicitation des uns à propos des travaux des autres. Notons que le message de l'apprenante aChryso (pas du même groupe) susmentionné a été posté durant l'heure de cours. Inversement, nous pensons que personne n'a réagi au slam d'aEfi parce que c'était une apprenante peu présente en classe (PoB-18, apprenante non assidue) et que du coup, les autres n'étaient pas intéressées par ses réalisations.

Quatrièmement, nous estimons que ce qui a vraiment motivés les apprenantes a été le produit attendu qui n'était pas habituel, mais plutôt créatif et original. Ainsi, nous estimons que la motivation les a tellement engagées dans cette tâche qu'elles ont réussi à surmonter toutes les difficultés. À titre indicatif, nous relevons que aMagda a estimé avoir dépassé ses limites et avoir réussi à faire quelque chose qu'elle ne pensait pas être capable de faire au début, tout en affrontant des difficultés surtout au niveau technologique¹⁸⁴. D'ailleurs, nous estimons que cette apprenante avait envie d'échanger encore plus autour de cette thématique parce que son dernier message dans le premier forum a été posté

¹⁸⁴ Nous allons voir dans d'autres tâches (cf. *infra*) l'importance de maîtriser (ou la volonté d'apprendre à maîtriser) l'outil technologique pour réaliser son travail car, par manque de motivation, ceci peut devenir une contrainte.

après avoir réalisé son slam ; nous considérons qu'avec ce message elle s'adressait plutôt aux tutrices parce qu'elle l'a posté durant l'heure du cours.

En ce qui concerne le feedback correctif, nous estimons que les tutrices ont intégré la correction à leur scénario pédagogique seulement dans la version écrite du slam (et pas pour la déclamation) parce qu'il était prévu que celui-ci serait destiné à des utilisateurs externes. Cependant, comme il y a déjà eu une correction sur la forme, nous considérons que cela aurait été une raison pour donner un feedback sur la prononciation. En outre, nous ne négligeons pas le fait que donner un feedback pour de l'oral est particulièrement difficile à distance (techniquement et pédagogiquement), comme nous allons le voir pour les tâches de production orale suivantes.

Pour finir, un travail en binôme a été proposé pour la réalisation de la tâche, mais comme nous l'avons remarqué, il n'a pas été respecté par toutes. D'un côté, aMagda a déjà eu une mauvaise expérience de travail en binôme qui lui a posé des difficultés pour finaliser sa tâche à cause des réponses tardives et/ou absentes de son binôme (cf. *supra* tâche *Montagne*, travail en binôme avec aMaro). De toute façon, étant donné qu'elle a souvent déclaré qu'elle était pressée par le temps parce qu'elle travaillait, nous pensons qu'elle préférerait être flexible et ne pas s'engager dans un travail en groupe. De l'autre, nous supposons que aVera aimait travailler en groupe parce qu'elle était faible et qu'elle avait besoin d'aide.

6.2.6. Tâche *Erasmus*

PRESCRIT

Fiche d'identité

Place dans le projet : semaine

Thème : Vie d'étudiant (études et perspectives professionnelles)

Titre : *Erasmus* (**titre original** : *Quel avenir pour Erasmus ?*)

Groupe/conceptrices : Travail pour le groupe d'apprenantes A (aAgni, aAnda, aChryso, aKalia, aRania, aRea, aRena, aVasso) conçu par tLise et tNiti

Produit principal : Réagir à un article en ligne sur Erasmus en danger (production écrite)

Dates : Publication en ligne le jeudi 18 octobre 2012 et date butoir le lundi 22 octobre

2012

Étapes : Trois (trois forums)

Structure de la tâche

- i. La première étape, intitulée « le programme Erasmus ... ça vous dit quelque chose ? », avait pour objectif de faire un remue-méninges des connaissances des apprenantes à propos d'Erasmus ; les tutrices ont demandé aux apprenantes de donner collectivement une définition du programme Erasmus. De plus, elles leur ont proposé de regarder la bande annonce du film *L'auberge espagnole* (lien sur YouTube¹⁸⁵) qui traite de l'expérience Erasmus.
- ii. Dans la deuxième étape, intitulée « Les 25 ans du programme Erasmus : fête d'anniversaire ou fête d'adieu ? », les apprenantes devaient lire un article sur Erasmus en danger (publié sur le site Café Babel¹⁸⁶), ainsi que regarder un reportage sur Erasmus et le Fonds Social Européen (sur le site TF1¹⁸⁷). Ensuite, elles devaient compléter une fiche de travail, préparée par les tutrices, basée sur l'article et le reportage.
- iii. Pour l'étape finale intitulée « Exprimez-vous ! », chaque apprenante devait travailler individuellement pour donner son avis sur un article en ligne.

Organisation de la communication

- i. La première étape proposait de travailler collectivement avec un outil collaboratif en ligne de traitement de texte (Typewithme¹⁸⁸) pour donner une définition du terme Erasmus. Tout le groupe devait collaborer, en mode quasi-synchrone, pour un résultat convergent, destiné aux tutrices.
- ii. Chaque apprenante devait envoyer aux tutrices sa fiche de travail (les réponses étaient de type *convergent*, puisqu'il n'y avait qu'une seule bonne réponse possible). Le fichier attaché devait être déposé sur le forum, dans un nouveau fil de discussion.
- iii. La tâche de production était du type expression d'opinions. Il s'agissait d'un scénario de communication réaliste dont le produit final était destiné à des utilisateurs externes :

¹⁸⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=ROjTfSfcvhA>

¹⁸⁶ <http://www.cafebabel.fr/societe/article/erasmus-en-danger-gommer-la-frontiere-entre-carriere-et-plaisir.html>

¹⁸⁷ Le reportage intitulé « Erasmus et le fonds social européen bientôt en cessation de paiement », publié le 3 octobre 2012 à 8h33 n'est plus disponible en ligne (<http://videos.tf1.fr/infos/2012/erasmus-et-le-fonds-social-europeen-bientot-en-cessation-de-paiement-7565984.html?xtmc=erasmus&xtr=2>).

¹⁸⁸ <http://typewith.me/> Le lien exact n'est plus disponible.

chaque apprenante devait poster son propre message sur un site. Il s'agissait d'une tâche exploitant le web social. Après le dépôt de son commentaire en ligne, la consigne prévoyait de répondre à deux ou trois commentaires laissés par les camarades.

RÉALISÉ

Dans la première étape, même si la consigne ne le prévoyait pas, nous constatons que le résultat du travail collectif demandé a été posté sur le forum par l'apprenante aVasso. Cependant, nous remarquons qu'elle n'a donné que le résultat : son message n'avait ni ouverture (quelque salutation et/ou une introduction), ni clôture (elle n'a fait aucune référence à la personne avec qui a travaillé, et elle n'a pas signé non plus), comme l'extrait ci-dessous le montre (IeL-t3é1-aVasso) :

<p><i>Le programme d'Erasmus</i> par aVasso Nom, jeudi 18 octobre 2012, 16:58</p>
<p>On peut faire des catégories comme : l'histoire du programme, par qui est financé, à qui s'adresse, le but</p> <p>Histoire d'Erasmus:</p> <ul style="list-style-type: none"> Le programme Erasmus a été lancé en 1987. Son nom vient du moine humaniste et théologien néerlandais Érasme. Plus précisément, c'est un acronyme qui signifie "European Region Action Scheme for the Mobility of University Students", en français : Plan d'action de la région européenne à la mobilité des étudiants d'universités. [...] <p>Le but du programme:</p> <ul style="list-style-type: none"> L'Union européenne, à travers de ce programme, vise à la promotion de la mobilité chez les jeunes, de l'apprentissage des langues étrangères mais aussi du contact avec des personnes d'autres cultures.

Au moment du recueil de nos données, le lien de l'outil collaboratif en ligne (Typewithme) n'était plus disponible¹⁸⁹. Malgré ce manque des traces en ligne, les données que nous avons à notre disposition étaient un extrait de la participation observante de l'enseignante qui expliquait le déroulement de ce travail en classe :

la première étape préparatoire a eu lieu en classe pendant la séance consacrée au projet. Toutes les apprenantes présentes (aAnda, aChryso, aKalia, aRania, aVasso) se sont connectées à cet outil simultanément à partir de leur ordinateur. Aucune n'avait utilisé cet outil collaboratif auparavant, mais elles se sont toutes appropriées à son usage rapidement ; chacune a inséré son prénom et a choisi une couleur différente qui surlignait son propre texte. En parallèle, elles faisaient des recherches sur Internet. Lors cette activité, leur texte prenait forme et la nature multicolore de leur production était marquante. Elles discutaient beaucoup entre elles (surtout en grec), elles faisaient des remarques marrantes, mais elles restaient vraiment concentrées à leur objectif devant leur ordinateur. À la fin, aVasso a pris l'initiative de poster leur texte sur le forum. **(PoB-8)**

¹⁸⁹ Le travail avec l'outil en question n'est proposé qu'une seule fois dans notre corpus de tâches.

Dans la deuxième étape, six apprenantes ont envoyé leur fiche de travail (dont deux en retard). Les tutrices leur ont envoyé un corrigé huit jours après la date butoir en s'excusant du retard et en le justifiant par un oubli¹⁹⁰.

En ce qui concerne l'étape finale, les apprenantes n'ont pas pu poster leurs avis sur le site à cause de deux problèmes techniques. Le premier concernait le lien donné dans la consigne qui ne marchait pas. Pour ceci, l'apprenante aKalia a envoyé un message dans le forum pour prévenir les tutrices. Ces dernières lui ont répondu en donnant un lien correct. Pour ce qui est du second, même si les apprenantes avaient envoyé leurs commentaires sur le site, ceux-ci ne s'affichaient pas. Toutes les apprenantes, inquiètes, se sont adressées à leur enseignante et cette dernière leur a conseillé de poster, entre temps, leurs messages sur le forum de Moodle (PoB-9). Toutefois, nous observons que même si elles les ont posté sur ce forum, aucune n'a commenté les contributions des autres.

RESSENTI

Les apprenantes ont beaucoup aimé le sujet Erasmus parce que, comme elles l'ont expliqué dans leurs journaux de bord¹⁹¹, il s'agissait d'un sujet relatif à leurs propres études¹⁹² (JdB-aKalia, aVasso), qui les concerne directement en tant qu'étudiantes (JdB-aChryso, aRania). Une apprenante s'est même dite très contente de sa performance : « *Cette tâche était très intéressante pour moi et donc je pense que mes arguments étaient clairs et forts.* » (JdB-t3-aKalia).

De plus, il semble que le travail collaboratif avec Typewithme leur a beaucoup plu (JdB-aChryso, aRania, aVasso), comme d'ailleurs l'explique une apprenante : « *Cette première étape était très amusante ! Nous avons ri beaucoup en parlant en ligne !* » (JdB-t3-aChryso).

Toutes les quatre apprenantes ont évoqué les difficultés techniques (JdB-aChryso, aKalia, aRania, aVasso). Une apprenante a déclaré que cela a créé une confusion (« *je ne pouvais pas comprendre si mon commentaire est posté et je ne pouvais pas voir les commentaires des autres.* », JdB-t3-aKalia).

Pour finir, une apprenante a déclaré que c'était plus facile de travailler individuellement

¹⁹⁰ Rappelons que le contrat didactique prévoyait que les tutrices leur donnent un feedback un ou deux jours après la date butoir pour que les apprenantes puissent s'autocorriger avant de lancer la nouvelle tâche.

¹⁹¹ Nous disposons des données de quatre apprenantes (aChryso, aKalia, aRania, aVasso).

¹⁹² Rappelons qu'elles font des études en langues et études européennes.

parce que cela lui permettait de mieux s'organiser pour préparer son produit final (JdB-aRania).

INTERPRÉTATION

Cette tâche a été assez marquée par des problèmes techniques qui n'ont pas permis aux apprenantes de la réaliser comme le scénario de communication le prévoyait. Toutefois, nous trouvons que, malgré ces difficultés, elle était assez réussie en raison de son caractère plausible.

Nous avons montré que le premier problème technique concernant le lien incorrect a été très facilement réglé et ainsi nous pensons que ceci n'a causé qu'un peu de retard. Toutefois, nous estimons que le second problème technique les a probablement perturbées parce qu'elles étaient inquiètes et ne savaient pas quoi faire. Nous estimons que l'intervention de l'enseignante chypriote a été nécessaire pour les rassurer et que ce problème est dû à la conception, comme une tutrice l'a d'ailleurs déclaré dans sa synthèse réflexive :

Malheureusement les apprenantes n'ont jamais pu poster leur commentaire sur ce site internet. Ainsi, nous aurions dû nous assurer, lors de la conception de la tâche, que le site permettait à quiconque de réagir à l'article en réalisant et en envoyant nous même un commentaire. Cependant nous n'avons pas réalisé cette étape, qui me paraît aujourd'hui essentielle, et c'est lorsque les étudiantes ont essayé de publier leur commentaire que nous nous sommes rendues compte que le site ne permettait pas aux internautes de participer en ligne (malgré un espace, consacré à la rédaction de commentaires, en dessous de l'article). (SR-tLise)¹⁹³

Pour finir, nous considérons que le travail collaboratif, avec un nouvel outil, « amusant » aux dires des apprenantes, a renforcé l'esprit d'équipe dans le groupe parce que, comme notre analyse l'a montré, elles ont bien travaillé pour atteindre leur objectif, même si dans le groupe il y avait des apprenantes très fortes (aChryso), et d'autres faibles (aAnda). Ce travail en mode quasi-synchrone où tous les participants doivent se connecter en même temps, a pu facilement avoir lieu parce qu'il était organisé en classe lors du temps consacré à ce projet¹⁹⁴. Par ailleurs, pour le produit final, un travail individuel a été proposé pour la première fois, ce qui a été beaucoup apprécié par aRania, qui avait manifesté lors de la première tâche *Voyages* qu'il était difficile de trouver des créneaux horaires pour

¹⁹³ Rappelons que l'abréviation « SR » correspond aux synthèses réflexives des tutrices.

¹⁹⁴ Rappelons les difficultés qu'elles ont eu pour trouver un créneau horaire pour le clavardage pour la 2^e tâche Tanguy.

travailler en binôme. Nous pensons que cette préférence est sans doute aussi due au fait que, n'ayant pas une copine dans le groupe, aRania ne pouvait pas avoir un binôme fixe comme les autres¹⁹⁵.

6.2.7. Tâche *Bref*

PRESCRIT

Fiche d'identité

Place dans le projet : semaine 3

Thème : Vie d'étudiant (études et perspectives professionnelles)

Titre : *Bref* (**titre original** : *Bref...je suis étudiante à Chypre !*)

Groupe/conceptrices : Travail pour le groupe d'apprenantes B (aAnthi, aEfi, aElli, aJenny, aMagda, aVera) conçu par tEmma et tRachel

Produit principal : Écrire un épisode de *Bref* sur la vie étudiante à Chypre (production écrite)

Dates : Publication en ligne le jeudi 18 octobre 2012 et date butoir le lundi 22 octobre 2012

Étapes : Deux (deux forums et un sondage)

Structure de la tâche

- i. Dans la première étape, intitulée « *Bref*, j'ai monté un meuble », les apprenantes devaient regarder un épisode de la série télévisée *Bref* (titre de l'épisode « *Bref*, j'ai monté un meuble » d'une durée de 1 minute et 48 secondes, lien sur Videobuzzy¹⁹⁶).
- ii. Dans la seconde étape, intitulée « *Bref*, écrivez ! », les tutrices leur ont d'abord fourni la transcription de l'épisode qu'elles avaient regardé à la première étape¹⁹⁷. Les apprenantes devaient écrire un court épisode, à la manière de *Bref*, sur la vie étudiante à Chypre. Pour les aider, elles leur ont donné quelques caractéristiques d'un *Bref*. La modalité de travail de cette tâche était individuelle.

Organisation de la communication

¹⁹⁵ Cf. chapitre 3, section 2.4.

¹⁹⁶ <http://www.videobuzzy.com/Bref-Jai-monte-un-meuble-episode-35-5213.news>

¹⁹⁷ Cf. annexe 2.2 (gB-T3é2 : Fiche aide – Transcription *Bref*).

- i. Aucune communication n'était prévue dans cette étape.
- ii. Le type de tâche de production était une création dont le produit final était fictif (simulation). Les apprenantes devaient envoyer leur production dans un message du forum pour que les tutrices les aident à le corriger. Les destinataires de la production finale étaient des utilisateurs externes étant donné qu'elles ont proposé que le meilleur Bref soit posté sur le site de Canal+. Pour sélectionner la meilleure production, elles ont proposé de voter (les tutrices ainsi que l'enseignante devaient participer au vote). Pour ceci, elles ont créé un sondage.

RÉALISÉ

Pour cette tâche, cinq apprenantes ont envoyé leur bref (aEfi, aElli, aJenny, aMagda, aVera). Ce qui est remarquable dans leurs réponses, c'est un message de aMagda qui a félicité aElli pour son bref (« *Bref, c'est parfait !!!! :)* », IeL-gBt3é2-aMagda). Par ailleurs, les tutrices ont donné à toutes un feedback correctif et/ou évaluatif, comme l'extrait ci-dessous le montre :

Re : "Bref, je suis étudiante à Chypre"
par **tRachel**, mardi 23 octobre 2012, 16:54

Coucou aJenny,

Bravo pour ton " Bref, je suis étudiante à Chypre !" La fin de ton bref est rigolo 😊 ça s'est vraiment passé ? Tu as bien raconté les détails, ces détails peuvent être aussi des situations drôles.

Voici la correction :) j'attends ton retour ! 

PS : Après la correction finale, si tu veux, amuse toi à faire une vidéo de ton bref :)

Cependant, l'apprenante a répondu à ce message pour remercier la tutrice et envoyer son autocorrection, mais elle n'a pas répondu à sa question concernant l'authenticité de son histoire.

La seule apprenante qui n'a pas participé, aAnthi, avait envoyé le jour où la tâche était mise en ligne un message pour demander quelle était la longueur souhaitée. Une tutrice lui a répondu : « *C'est une bonne question !! Ce n'est pas très important... Il faut au minimum 6 lignes pour que vous ayez le temps de raconter plusieurs choses, mais ça ne doit pas être aussi long que dans la vidéo !* » (IeL-gBt3é2).

Après le dépôt de tous les brefs, les apprenantes ont voté comme suit :

Bref	aVera	aAnthi	aJenny	aMaro	aElli	aMagda	aEfi
Nombre de votes	1	0	1	0	1	2	1
Apprenantes qui l'ont voté	aMagda		aElli		aAnthi	aChryso aJenny	aEfi

Nous remarquons que même une apprenante du groupe A a voté (aChryso pour le Bref de aMagda) et qu'une apprenante a voté pour son propre Bref (aEfi). Suite à ces votes de la part des apprenantes, les tutrices ont contacté l'enseignante pour « choisir » le gagnant, comme les extraits ci-dessous le montrent (IeL-CaEn¹⁹⁸) :

<i>Re : Tâche 4</i> par tEmma Nom, lundi 29 octobre 2012, 15:57
Salut Dora! On se tient prêtes pour le chat !! Pour le vote des brefs... On aimerait se mettre d'accord avec toi !! Ce n'est pas "réglo" mais comme il va être posté sur un site que beaucoup de monde vient lire...il vaut mieux être prudent et poster un bref de qualité!! Personnellement, on préfère celui d'aEfi en premier, il est bref, drôle, et créatif. En 2ème position, celui de aMagda et celui d'aElli... Quel est ton avis ?!! A tout bientôt !
<i>Re : Tâche 4</i> par Dora Loizidou, lundi 29 octobre 2012, 23:23
Salut! Je suis tout à fait d'accord avec vous!! Je préfère celui de aEfi aussi. En 2e position, celui de aMagda et en 3e position, j'hésite entre le bref d'aElli et celui de aJenny parce que je trouve que ce dernier représente mieux la vie d'étudiante chypriote. Si par contre vous considérez qu'aucun bref ne mérite pas d'être posté, on peut le leur dire gentiment.. (pour ne pas les démotiver en même temps). Elles sont quand même adultes et elles doivent accepter la critique... Qu'en pensez-vous ? A bientôt en ligne, Dora
<i>Re : Tâche 4</i> par tEmma Nom, mardi 30 octobre 2012, 12:46
Super, alors on vote toutes les 3 pour aEfi !!!

De cette façon, le *Bref* d'aEfi a été choisi avec quatre votes (deux de tutrices, un de l'enseignante et un d'elle-même). Les tutrices l'ont contactée pour l'informer et la féliciter et lui demander de leur envoyer une deuxième autocorrection avant de le poster. L'apprenante aEfi n'a jamais répondu à ce message.

RESSENTI

Ce qui a été remarquable dans cette tâche, c'était le fait que la série télévisée leur a beaucoup plu : deux apprenantes l'ont trouvée drôle et ont même découvert d'autres épisodes

¹⁹⁸ Rappelons que ce forum est caché aux apprenantes et que seuls les enseignants et les tutrices y ont accès.

sur YouTube (Jdb-aJenny, aMagda). En outre, elles ont déclaré dans leurs journaux de bord qu'elles ont beaucoup acquis au niveau linguistique ; plus précisément, aElli a affirmé qu'elle a appris à écrire en forme courte, aJenny a dit qu'elle a amélioré sa compréhension orale et aMagda a déclaré qu'elle a enrichi son vocabulaire (notamment au plan des mots familiers), même si, selon elle, l'acteur parlait vite et qu'il était difficile de tout comprendre. En ce qui concerne la rédaction de leur Bref, aElli a déclaré que c'était facile d'écrire parce qu'elle était familiarisée avec le sujet, tandis que aMagda et aVera l'ont trouvé difficile. En fait, aMagda considérait qu'elle n'avait pas le « *niveau demandé pour écrire un tel texte, qui est sans doute assez exigeant* » (JdB-t3-aMagda). Toutefois, elle a déclaré que les consignes et les aides des tutrices l'ont aidée à surmonter ces difficultés (JdB-aMagda).

En ce qui concerne les modalités de travail, une apprenante a déclaré qu'elle préférait le travail en groupe (JdB-aVera), tandis que trois se sont dites favorables à la modalité proposée (Jdb-aElli, aJenny, aMagda). Pour ces dernières, cette modalité leur a permis de n'être pressées ni par le temps, ni par les attentes d'une autre personne (JdB-aMagda). D'ailleurs, une apprenante a déclaré que pour ce type de production créatif, chacune a ses propres idées (JdB-aElli).

INTERPRÉTATION

Nous considérons que la réussite de cette tâche est due au choix de la série télévisée Bref qui leur a beaucoup plu. Pour le groupe B, c'était la première tâche du projet dont la réalisation ne nécessitait pas l'engagement d'un binôme. Il semble que le travail individuel a convenu à toutes sauf à une apprenante qui était faible. Toutefois, il semble que non seulement les apprenants faibles (aVera), mais aussi les apprenantes fortes (aMagda) ont eu des difficultés linguistiques pour accomplir cette tâche. Cependant, il apparaît que l'apprenante forte, aMagda, a réussi à les affronter, tandis que l'apprenante faible, aVera, avait probablement besoin de travailler en groupe pour se faire aider.

L'idée de voter pour le meilleur *Bref* obligeait les uns de lire les travaux des autres et nous estimons que ceci a renforcé le lien socio-affectif et a créé une ambiance de connivence dans le groupe¹⁹⁹. Par ailleurs, l'importance que les tutrices donnaient à la correction de leurs travaux quand ceux-ci étaient destinés à des utilisateurs externes était remar-

¹⁹⁹ Rappelons que le vote a été aussi proposé à la première tâche (*Montagne*), mais pour la deuxième (*Slam*), les uns aller lire les slams des autres, sans que ceci soit demandé (cf. *supra*).

quable (le message à l'enseignante pour « sélectionner » le meilleur *Bref* et la double correction avant de le poster sur le web social). Nous estimons que ce n'était pas seulement pour ne pas perdre la face, mais que c'était probablement une question de responsabilité en tant que tutrices.

En ce qui concerne l'apprenante aEfi dont le *Bref* a été choisi comme étant le meilleur, nous pensons qu'étant donné le manque de réaction de sa part, elle ne l'a jamais envoyé à Canal+. En fait, aEfi était contre la participation aux réseaux sociaux, n'avait pas de compte Facebook et n'a pas accepté de participer au groupe Facebook créé pour mettre les tuteurs de Grenoble en contact avec leurs apprenants tant à Chypre qu'à Riga (PoB-3). Rappelons qu'aEfi était une apprenante peu assidue et que ce « prix » aurait pu la motiver.

6.2.8. Tâche *Écologie*

PRESCRIT

Fiche d'identité

Place dans le projet : semaine 4

Thème : Développement durable, recyclage

Titre : *Écologie*

Groupe/conceptrices : Travail pour le groupe d'apprenantes A (aAgni, aAnda, aChryso, aKalia, aRania, aRea, aRena, aVasso) conçu par tLise et tNiti

Produit principal : Écrire un article à un journal local sur un projet dans sa région pour avertir les gens des risques potentiels et proposer une action (production écrite)

Dates : Publication en ligne le jeudi 25 octobre 2012 et date butoir le lundi 29 octobre 2012

Étapes : Trois (trois forums)

Structure de la tâche

- i. La modalité de travail dans cette tâche est individuelle. Dans cette première étape, intitulée « Sensibilisation », les tutrices ont proposé aux apprenantes des activités interactives en ligne sur comment économiser l'eau et l'énergie (site Cité des Sciences de Pa-

ris²⁰⁰).

- ii. Dans la deuxième étape, intitulée « Pensez à nos campagnes ! », les tutrices ont fait découvrir aux apprenantes une chanson du groupe Tryo intitulée « L'hymne de nos campagnes » : elles leur ont fait regarder le vidéoclip (sur le site Dailymotion, durée : 3 min 10 secondes²⁰¹) et leur ont donné les paroles de la chanson (lien sur le site MetroLyrics²⁰²). Elles leur ont aussi donné plus d'informations sur le groupe musical Tryo (lien sur Wikipedia²⁰³). Les apprenantes devaient répondre aux questions de la fiche de travail sur la chanson. Les tutrices leur ont aussi fourni une fiche d'aide lexicale avec les définitions de mots de la chanson²⁰⁴.
- iii. Dans la troisième étape, intitulée « Agir, Régir », les apprenantes devaient écrire un article dans un journal local sur un projet dans leur région pour avertir les gens des risques potentiels et proposer une action (longueur de 200 à 300 mots).

Organisation de la communication

- i. Aucune communication n'était prévue dans cette première étape.
- ii. Chaque apprenante devait envoyer son fichier aux tutrices sur le forum en créant un nouveau fil de discussion. Toutes les questions de la fiche de travail étaient de type fermé, sauf la dernière qui était de type ouvert.
- iii. Le type de tâche dans la dernière étape est l'expression d'opinions. Il s'agissait d'un travail fictif (simulation) dont les destinataires étaient les lecteurs d'un journal local. En réalité, les acteurs de cet échange étaient les apprenantes avec les tutrices. Le produit final de chacune, différent, devait être envoyé sur le forum. Aucun échange n'était prévu par le scénario après le dépôt.

RÉALISÉ

Pour la deuxième étape, six apprenantes ont envoyé leur fiche de travail dans un nouveau fil de discussion (aAnda, aChryso, aKalia, aRania, aRena et aVasso). Nous avons remarqué que deux apprenantes ont répondu en retard (trois semaines après la date butoir pour

²⁰⁰ Cf. <http://www.cite-sciences.fr/au-programme/evenements/ma-maison-ma-planete/>

²⁰¹ Le lien n'est plus disponible, http://www.dailymotion.com/video/xtevgg_tryo-l-hymne-de-nos-campagnes_music?search_algo=2

²⁰² Cf. <http://www.metrolyrics.com/lhymne-de-nos-campagnes-lyrics-tryo.html>

²⁰³ Cf. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Tryo>

²⁰⁴ Cf. annexe 2.2 (gA-T4é2 : Fiche aide – Lexique).

aAnda et deux mois après pour aRena²⁰⁵). Les tutrices ont donné un feedback correctif à chacune des quatre apprenantes qui avaient répondu à temps.

Pour la dernière étape, le dépôt du travail final a eu lieu comme dans la deuxième étape : cinq apprenantes ont envoyé leur fichier au lieu de six (aRena n'a pas participé à cette étape). Il y a eu plusieurs échanges autour du feedback correctif entre tutrices et apprenantes dans chaque fil de discussion créé par l'apprenante.

RESSENTI

Quatre apprenantes se sont déclarées sensibilisées à l'écologie et ont trouvé le sujet de cette tâche intéressant (Jdb-aChryso, aKalia, aRania, aVasso). Toutes les quatre ont déclaré qu'elles ont enrichi leur vocabulaire autour de l'environnement. Elles ont aussi affirmé que non seulement les activités interactives étaient utiles et amusantes (Jdb-aChryso, aRania), mais que le travail à travers la musique l'était aussi (Jdb-aKalia). En outre, elles ont estimé que les ressources et les aides étaient très utiles (Jdb-aChryso, aKalia, aRania, aVasso). En ce qui concerne la production écrite finale (cf. l'article), seulement une apprenante a déclaré qu'elle a eu quelques difficultés pour l'écrire (Jdb-aVasso). Pour ce qui est du temps réservé à sa réalisation, elles ont dit qu'il était suffisant, sauf pour une apprenante qui a dit qu'elle avait en même temps des examens partiels (Jdb-aKalia).

INTERPRÉTATION

Il semble que cette tâche a eu lieu comme prévu. Nous considérons que cette tâche n'était pas vraiment plausible pour les apprenantes parce qu'elles n'auront peut-être jamais l'occasion d'écrire un tel article dans un journal. Toutefois, nous trouvons que même si le produit final était assez traditionnel pour un cours de FLE, c'était plutôt les étapes préparatoires (à travers les activités interactives et la musique) qui ont attiré l'attention des apprenantes et ont suscité leur intérêt pour en profiter au maximum. Nous estimons que le bon déroulement de cette tâche, proposée au milieu du projet (4^e semaine), montre que non seulement les tutrices se sont améliorées au niveau de la conception de la tâche (même si la tâche n'était pas originale), mais qu'aussi les apprenantes se sont familiarisées avec la procédure de réalisation des tâches. Nous considérons que les difficultés ré-

²⁰⁵ Rappelons que toutes les deux avaient contacté l'enseignante pour justifier leur manque d'assiduité. aAnda l'a fait lors du semestre et aRena à la fin du semestre. L'enseignante leur a conseillé de faire toutes les tâches de production écrite et/ou orale manquantes pour ne pas risquer d'échouer le cours (PoB-12, 18).

dactionnelles de aVasso sont probablement liées à son niveau (elle était de niveau faible, cf. PoB-9).

6.2.9. Tâche *Éco-citoyens*

PRESCRIT

Fiche d'identité

Place dans le projet : semaine 4

Thème : Développement durable, recyclage

Titre : *Éco-citoyens* (**titre original** : *des petits gestes pour des grands éco-citoyens !*)

Groupe/conceptrices : Travail pour le groupe d'apprenantes B (aAnthi, aEfi, aElli, aJenny, aMagda, aVera) conçu par tEmma et tRachel

Produit principal : Discuter de petits gestes écolos (clavardage)

Dates : Publication en ligne le jeudi 25 octobre 2012 et date du clavardage le lundi 29 octobre 2012

Étapes : Deux (un forum et un clavardage)

Structure de la tâche

- i. Dans la première étape, intitulée « les éco-gestes », les tutrices ont sensibilisé les apprenantes aux gestes écologiques à travers des activités de réception orale et écrite. D'abord, elles leur ont proposé de faire un test sur leur impact environnemental (lien sur le site de l'Ademe²⁰⁶). Ensuite, elles leur ont demandé de se renseigner sur des gestes écologiques quotidiens concernant la maison, les loisirs, l'alimentation et la ville (liens sur le site Fondation Nicolas Hulot pour la nature et l'homme et Nature planète²⁰⁷). Enfin, elles les ont fait travailler sur la question de savoir comment réduire ses déchets à travers une activité interactive (lien vers le site Ademe²⁰⁸). Aucune aide n'a été proposée durant cette étape.
- ii. Dans la seconde étape intitulée « petits gestes quotidiens », il s'agissait d'une interac-

²⁰⁶ Ademe : Agence de l'Environnement et de la Maîtrise de l'Énergie. Le lien exact n'est plus disponible, <http://www.ademe.fr/climact/>

²⁰⁷ Les liens exacts ne sont plus disponibles, <http://www.fondation-nicolas-hulot.org/> et https://www.notre-planete.info/ecologie/eco-citoyen/eco_alimentation.php respectivement.

²⁰⁸ Le lien n'est plus disponible en ligne, <http://www.operationpoubellesvides.com/fr/ademe3>

tion écrite synchrone dont la modalité de travail était collective, afin de discuter de petits gestes écolos.

Organisation de la communication

- i. Aucune communication n'était prévue dans cette étape.
- ii. Le type de tâche était la présentation et/ou l'échange d'informations. Les apprenantes devaient dans un clavardage, en mode quasi-synchrone, discuter avec les tutrices ainsi qu'avec d'autres apprenantes. Aucune action n'était prévue après le clavardage.

RÉALISÉ

Pour cette tâche, deux sessions de clavardage ont eu lieu en classe, animées chacune par les tutrices²⁰⁹. Dans le premier, il y avait deux apprenantes (aAnthi et aElli) avec la tutrice tRachel et dans le second trois apprenantes (aJenny, aMagda et aVera) avec la tutrice tEmma. Selon l'enseignante, les apprenantes étaient libres de choisir le clavardage dans lequel elles voulaient participer (PoB-11, 15, 17). En ce qui concerne son déroulement en classe, l'enseignante a noté qu'elle avait prévu d'autres activités pour les apprenantes du groupe A et qu'elle a demandé aux apprenantes du groupe B de se mettre dans un coin de la salle pour être au calme (PoB-11). De plus, lors du clavardage, l'enseignante a remarqué que non seulement les apprenantes consultaient des dictionnaires, mais elles écrivaient aussi leurs réponses, d'abord dans un document Word pour corriger l'orthographe et ensuite en les copiant-collant dans le clavardage (PoB-11), ce qui a été confirmé par les propos d'une apprenante : « réfléchir quoi dire.. chercher les mots.. les écrire dans euh dans Word pour qu'ils soient corrigés et qu'on puisse les envoyer correctement.. » (EaC-aAnthi-26)²¹⁰. Par ailleurs, un problème technique s'est produit lors de ce clavardage : l'apprenante aVera ne pouvait se connecter à aucune session et ainsi l'enseignante a proposé qu'elle se connecte avec les identifiants d'une apprenante du groupe A (aChryso) pour qu'elle puisse y participer ; ainsi, elle s'est connectée avec 15 minutes de retard (PoB-11).

RESSENTI

Les ressentis des apprenantes vis-à-vis de cette tâche sont assez divers. Premièrement, même si elles ont trouvé ce sujet important et intéressant (JdB-aElli, aJenny, aMagda,

²⁰⁹ Cf. configuration des clavardages en annexe 3.1 (tableau 13).

²¹⁰ Rappelons que l'abréviation « EaC » correspond aux « entretiens d'autoconfrontation ».

aVera), deux apprenantes n'ont pas aimé sa réalisation (EaC-aAnthi, EaC-aMagda, JdB-aMagda) ; d'un côté, aAnthi a expliqué les raisons pour lesquelles ce clavardage ne s'est pas déroulé comme elle s'y attendait :

Je m'étais préparée à ce que j'allais écrire mais finalement euh mais la façon dont la discussion a été dirigée.. euh.. j'ai eu des difficultés [...] elle me posait des questions et je mettais du temps à lui répondre parce que je ne savais pas.. j'étais perdue (**EaC-aAnthi-160**)

De l'autre côté, pour aMagda, la façon dont le sujet a été abordé était ennuyeuse et pas du tout amusante (JdB-aMagda) ; elle a déclaré que « *l'écologie est un sujet qui concerne chaque personne individuellement* » (JdB-t4-aMagda) et elle a justifié son avis ainsi :

on avait tous les mêmes sources.. plus ou moins on avait tous les mêmes conseils.. et alors la seule chose qu'on peut dire est ce qu'on a écrit parce que les notes qu'on avait étaient les mêmes.. les dix conseils qu'elles nous avaient donnés.. alors si on doit dire ces dix choses et on est quatre personnes dans le chat et toutes les quatre personnes ont dit la même chose (**EaC-aMagda-220**)

Par ailleurs, une autre apprenante semblait être du même avis que cette dernière concernant le niveau personnel : « *Comme cette tâche se traitait de l'environnement, j'ai plusieurs de choses à dire, mais pas d'expériences personnelles à montrer parce que je ne fais pas du recyclage mais j'essaie d'économiser de l'eau.* » (JdB-t4-aElli).

Deuxièmement, il semble que le travail collectif par clavardage a plu à la majorité (EaC-aAnthi, JdB-aJenny, aMagda) ; pour ces apprenantes, il s'agissait d'un moyen de communication amusant (JdB-aJenny). Par ailleurs, une apprenante a déclaré que « *le fait que [s]es camarades de classe parlaient en même temps [l']a aidée encore plus* » parce que cela lui permettait de réfléchir et de préparer ce qu'elle voulait écrire (EaC-aAnthi-26). Cependant, une apprenante a déclaré que parfois la communication était confuse tout en expliquant que ceci arrivait au moment où la tutrice s'adressait à une seule personne et où l'autre devait attendre (JdB-aElli).

Troisièmement, au niveau linguistique, il apparaît que même si le vocabulaire était difficile (JdB-aElli), les apprenantes ont réussi à enrichir leur vocabulaire (JdB-aMagda). Toutefois, une autre apprenante a déclaré : « *parfois je racontais des bêtises.. sur ma famille [...] tout simplement parce que c'était le plus facile à écrire* » (EaC-aAnthi-156).

Quatrièmement, une seule apprenante a évoqué une difficulté technique (JdB-aVera),

tandis que les autres ont déclaré qu'il n'y avait aucune difficulté (JdB aJenny, aMagda).

INTERPRÉTATION

À travers cette analyse, nous pensons qu'il y avait un certain enthousiasme pour utiliser ce nouvel outil (notons que c'est le premier clavardage pour le groupe B), mais leurs échanges n'étaient pas très riches au niveau du contenu ; en fait, il semble que tant l'étape préparatoire que l'animation du clavardage était assez directive et ne laissait pas beaucoup de liberté d'expression aux apprenantes. De cette manière, nous trouvons que même si le scénario pédagogique était plausible pour les apprenantes, il ne plaisait pas à toutes. En fait, le sujet ne permettait pas de présenter et/ou d'échanger de nouvelles informations parce que toutes les participantes étaient à peu près d'accord sur les gestes écologiques (plus ou moins les mêmes dans leurs pays).

Par ailleurs, il semble qu'il y avait un ressenti contradictoire par rapport à la modalité clavardage. D'un côté, c'était plus amusant, plus interactif, mais de l'autre cela mettait les apprenantes en danger car elles écrivaient sans avoir vraiment le temps de réfléchir. Ainsi, nous estimons que le caractère spontané du clavardage a suscité une certaine insécurité linguistique surtout pour les plus faibles apprenantes (aAnthi) qui souhaitaient se préparer et se corriger. En fait, il faudrait accepter qu'il y ait des fautes, comme c'est le cas chez des locuteurs natifs.

6.2.10. Tâche *Stéréotypes*

PRESCRIT

Fiche d'identité

Place dans le projet : semaine 5

Thème : Stéréotypes sur les peuples européens

Titre : *Stéréotypes* (**titre original** : *Les stéréotypes*)

Groupe/conceptrices : Travail pour les deux groupes d'apprenantes conçu par les 4 tuteurs

Produit principal : Réalisation d'un extrait vidéo d'un premier rendez-vous amoureux entre deux Français (Dialogue oral)

Dates : Publication en ligne le jeudi 1^{er} novembre 2012 et date butoir le lundi 5 novembre

2012

Étapes : Trois (3 forums)

Structure de la tâche

- i. Dans le premier forum intitulé « Ah l'amour.... », les tutrices ont proposé de faire individuellement un test sur l'amour²¹¹ sur le site d'informations à propos de la santé *Doctissimo*.
- ii. Dans le deuxième forum intitulé « L'amour à la française », il leur a été demandé de faire une comparaison entre un Chypriote et un Français amoureux. Aucune aide n'a été proposée.
- iii. Dans le troisième forum, intitulé « premier rendez-vous », les tutrices ont proposé aux apprenantes de découvrir le film français *l'Arnacœur*, à travers un lien vers la fiche technique du film²¹² et vers un extrait (scène de drague tirée de YouTube, 3 minutes 1 seconde²¹³). Les apprenantes devaient, dans un jeu de rôle en binôme, tourner une vidéo (durée non précisée) mettant en scène deux personnages se retrouvant pour un premier rendez-vous amoureux. Il était également possible d'enregistrer le dialogue dans un fichier son au lieu de la vidéo. Aucune aide n'a été proposée.

Organisation de la communication

- i. Dans la première étape, aucun échange entre apprenantes et tutrices n'a été prévu et chaque apprenante devait donner dans le forum le résultat de son test en ligne.
- ii. Le type de production dans la deuxième étape était l'expression d'une opinion. Chaque apprenante devait donner sa réponse en créant un fil de discussion. Les destinataires de la contribution étaient les tutrices.
- iii. Dans le dernier forum, il s'agissait d'une tâche de création. Il y avait deux modalités d'apprentissage collectif : les apprenantes devaient d'abord collaborer/coopérer dans le binôme pour réaliser le produit final qu'elles mettaient

²¹¹ Cf. <http://test.doctissimo.fr/tests-couple/tests-amour/quelle-amoureuse-etes-vous-special-saint-valentin.html>

²¹² Cf. http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=148441.html

²¹³ <https://youtu.be/79ImYPrJPwc>

dans le forum. Les destinataires ont été les tutrices.

RÉALISÉ

À la première étape, chaque apprenante a copié-collé son résultat en créant un nouveau fil de discussion. Une fois que toutes les apprenantes ont posté leur résultat, les tutrices ont donné un feedback évaluatif général et ont aussi publié leur propre résultat au test dans un nouveau fil de discussion. Une tutrice a fait un commentaire pour justifier son résultat (« J'ai toujours aimé les bouquets de roses, les chocolats et les poèmes d'amour 😊 », IeL-t5é1-tRachel).

À la deuxième étape, nous remarquons que chaque apprenante a créé, comme demandé, un nouveau fil de discussion dans le but de répondre à la question posée par les tutrices. Au total, il y a eu douze fils de discussion lancés par les apprenantes auxquels trois tutrices ont répondu (tEmma, tLise et tRachel). Premièrement, nous constatons que toutes les contributions des apprenantes dans ce forum ont exprimé une opinion comme demandé. De plus, nous observons que la grande majorité des apprenantes (11 sur 12, à l'exception de aVera, cf. *infra*) ont posté sa contribution sans faire aucune référence ni à un autre message, ni à son destinataire (cf. *infra* messages indépendants, figure 6.5). Deuxièmement, nous remarquons que les tutrices ont répondu aux contributions des apprenantes (9 sur 12), mais qu'elles n'ont pas donné de feedback, soit correctif soit évaluatif (même si parfois quelques remarques métalinguistiques étaient présentes dans leurs réponses). En ce qui concerne les trois contributions qui n'ont pas reçu de réponse de la part des tutrices (cf. aAnda, aEfi et aJenny), nous avons constaté que toutes les trois ont posté leurs messages en retard (à savoir quatre jours après la date limite pour aEfi et aJenny et deux semaines pour aAnda). Troisièmement, nous avons relevé que suite à cette réaction des tutrices, les apprenantes ont répondu à leurs messages tant implicitement qu'explicitement (cf. *infra*, figure 6.5).

À titre indicatif, nous fournirons ici quelques exemples. Le premier concerne le fil de discussion entre l'apprenante aRania et la tutrice tEmma (cf. *infra* fil de discussion 6.1). D'abord, l'apprenante aRania a posté un message indépendant, sans faire référence ni à un autre message, ni à son destinataire. Ensuite, la tutrice, tEmma, a réagi à cette contribution en faisant référence au contenu de son message (« *C'est vrai qu'en France c'est plutôt les hommes qui font le premier pas. C'est surprenant de voir que ce n'est pas pareil à Chypre!* », IeL-t5é2-tEmma), en lui posant des questions (« *Alors c'est toi qui fait le*

premier pas ?!! », IeL-t5é2-tEmma) et en reprenant ses paroles pour donner plus d'informations. Après cette réaction de la tutrice, nous constatons que aRania lui a répondu en s'adressant directement à elle ; elle a exprimé son accord (« *Je suis d'accord avec toi !* », IeL-t5é2-aRania), a repris ses paroles et a répondu à ses questions (« *Quelques fois on faisait le premier pas mais non toujours.* », IeL-t5é2-aRania).

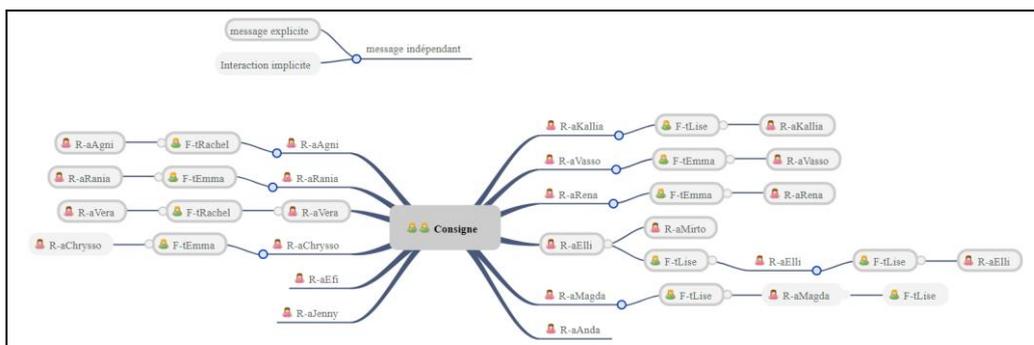


Figure 6. 5 : Structure d'échanges du forum « l'amour à la française » (gAB-T5é2)

Fil de discussion 6.1 : « Mon avis ! », lancé par aRania (IeL-gAB-T5é2)

<p style="text-align: right;"><i>Mon avis!</i></p> <p style="text-align: center;">par aRania Nom, dimanche 4 novembre 2012, 23:18</p> <p>La différence en ce qui concerne le comportement des hommes des différents pays du monde est évidente. Chaque culture a une vue unique de l'amour. Les Chypriotes comportent différemment que les Français. À mon avis les Français sont romantiques et charmants. Ils sont gentils et draguent une femme à une façon exceptionnelle. Ils disent de choses qui font une femme unique et spéciale. De plus, ils n'hésitent pas à faire le premier pas et ils savent comment il faut comporter à une femme.</p> <p>D'autre part, les Chypriotes sont timides et ils ne draguent pas beaucoup. Ils veulent que les femmes fassent le premier pas et ils ne savent pas dire de douces choses pour attirer une femme. En général, il y a des exceptions qui sont vraiment « gentlemen » mais la plupart des hommes chypriotes ne sont pas polis et aimables.</p>	<p>Aucun référencement ni à un autre message, ni au destinataire.</p>
<p style="text-align: right;"><i>Re: Mon avis!</i></p> <p style="text-align: center;">par tEmma, jeudi 8 novembre 2012, 09:42</p> <p>C'est vrai qu'en France c'est plutôt les hommes qui font le premier pas. C'est surprenant de voir que ce n'est pas pareil à Chypre! Alors c'est toi qui fait le premier pas ?!!En France, il y a aussi des hommes timides mais peut-être moins que chez vous... Mais attention, tous les français ne sont pas très romantiques ! Cela dépend !! Il y a de tout ! Certains sont très gentils et romantiques et d'autre</p>	<p>Référencement au contenu du message de l'apprenante et référencement explicite à cette dernière.</p> <p>Reprise de paroles pour plus</p>

beaucoup moins....	d'informations.
<p style="text-align: right;"><i>Re: Mon avis!</i></p> <p style="text-align: center;">par aRania Nom, samedi 10 novembre 2012, 22:40</p> <p>Je suis d'accord avec toi ! Cela dépend au caractère de l'homme. Quelques fois on faisait le premier pas mais non toujours. Il y a des exceptions!</p>	Référencement explicite à la tutrice. Reprise de paroles pour donner plus d'informations.

L'exemple suivant concerne l'apprenante aVera et il s'agit d'un cas particulier parce que dans ce forum c'était le seul message explicite initié par une apprenante (cf. fil de discussion 6.2). Nous constatons que aVera a exprimé son opinion, comme la consigne le demandait, mais elle a aussi partagé sa propre expérience, assez intime (« *Puisque quand vous vivez avec un gars très romantique et il chante tous les jours et dit Je t'aime tous les jours* »), et elle s'est adressée à ses destinataires en posant une question rhétorique (« *quoi d'autre voulez-vous ??* »). Après la réponse de la tutrice, aVera a réagi, en dévoilant même ses sentiments (« *Je suis vraiment heureux que je suis tellement amoureuse ! :)* »).

Fil de discussion 6.2 : « Mon avis. » lancé par aVera (IeL-gAB-T5é2)

<p style="text-align: right;"><i>Mon avis.</i></p> <p style="text-align: center;">par aVera Nom, samedi 3 novembre 2012, 13:32</p> <p>Je crois qu'en général, les Français sont très romantiques et l'amour pour eux est très important. Pour l'amour fait beaucoup.</p> <p>Il n'y a pas grande différence entre les Chypriotes amoureux et les Français amoureux. En outre, nous ne pouvons pas généraliser, car il y a beaucoup de Chypriotes sont très romantiques et l'amour pour eux est aussi important. Fondamentalement, cela dépend de chaque personne.</p> <p>Je parle d'expérience.. Puisque quand vous vivez avec un gars très romantique et il chante tous les jours et dit Je t'aime tous les jours, quoi d'autre voulez-vous??</p>	Aucun référencement à un autre message, mais référencement explicite à ses destinataires.
<p style="text-align: right;"><i>Re: Mon avis.</i></p> <p style="text-align: center;">par tRachel, jeudi 8 novembre 2012, 09:40</p> <p>aVera,</p> <p>Je ne connais pas les chypriotes, mais je suis d'accord avec toi : cela dépend de chaque personne. Il existe des français plus romantique que d'autres :) Donc, pour certains le stéréotype "le français romantique" tombe à l'eau. Tu as vraiment de la chance d'être amoureuse et d'avoir un copain romantique !!!!</p>	Référencement explicite à son destinataire et au contenu du message de l'apprenante.
<p style="text-align: right;"><i>Re: Mon avis.</i></p> <p style="text-align: center;">par aVera Nom, jeudi 8 novembre 2012, 19:40</p> <p>Merci beaucoup tRachel! Je suis vraiment heureux que je suis tellement amou-</p>	Référencement explicite à son destinataire.

reuse!:))

Par ailleurs, nous avons relevé dans ce forum un fil de discussion différent des autres. Il s'agit de la première contribution de l'apprenante aElli (cf. fil de discussion 6.3) qui n'a pas pour objectif de répondre à la consigne, mais de partager un lien avec tous sur le forum. Plus précisément, aElli a lancé un fil de discussion pour partager une chanson française sur le site de YouTube intitulé « L'amour à la française²¹⁴ ». Une autre apprenante, aMagda, a réagi à cette intervention. Nous remarquons que le message d'aElli a été posté peu de temps après la découverte de la thématique de la nouvelle tâche en classe et qu'il a été lancé en premier dans le forum (le 1^{er} novembre 2012 à 16h04). Il a donc été plus facilement visible des autres. La réponse de aMagda a aussi été postée au moment où toutes travaillaient sur la tâche en question (peu de temps après le message d'aElli, à 16h40). Ensuite, tLise a également réagi à son message en provoquant d'autres échanges. Cependant, il n'y a pas eu d'autres interventions à ce fil de discussion et le message d'aElli suivant portait sur la question posée dans le forum. Il est à noter que c'est le seul message trahissant une initiative que nous identifions dans les échanges en ligne de notre corpus.

Fil de discussion 6.3 : « souvenez-vous ? », Intervention initiative lancé par aElli (IeL-gAB-T5é2)

<i>souvenez-vous?</i>
par aElli Nom, jeudi 1 novembre 2012, 16:04

Souvenez-vous? Ça était le premier chose que j'ai pensé!
<i>Re: souvenez-vous?</i>
par aMagda Nom, jeudi 1 novembre 2012, 16:40
aElli!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!, tu as raison!!!!
<i>Re: souvenez-vous?</i>
par tLise , vendredi 2 novembre 2012, 21:32
;) Ahah je ne connaissais pas cette chanson !!! Si cette tâche vous fait penser à des chansons françaises, comme Elena, partagez-les avec nous sur le forum ... merci !

²¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=P4VcSQE7DXg>

<i>Mon avis sur les hommes</i>
par aElli Nom, samedi 3 novembre 2012, 14:51
<u>Les hommes français vs les hommes chypriotes</u>
Il ya toujours une différence entre tous les hommes du chaque pays du monde. Ce que je vais faire, est de comparer les hommes français avec les hommes chypriotes. Personnellement, je crois que les français [...]
<i>Re: Mon avis sur les hommes</i>
par tLise , jeudi 8 novembre 2012, 09:33
Oui je suis bien d'accord avec toi quand tu écris que les hommes sont en réalité aussi sensibles que les femmes. Je pense qu'ils ont une manière de fonctionner [...]
<i>Re: Mon avis sur les hommes</i>
par aElli Nom, jeudi 8 novembre 2012, 15:53
Oui, je suis d'accord avec vous, c'est pas grave quand un homme oublie ces dates. Il faut que les hommes soient là, quand nous les nécessitons!

À la troisième étape, les apprenantes ont envoyé leur produit final dans un nouveau fil de discussion. Au total, il y avait cinq travaux dont deux individuels (aElli et aMagda), deux en binôme (aJenny avec aVera et aRania avec aVasso) et un en trinôme (aAnda avec aChryso et aKalia). Tous les échanges entre les apprenantes et les tutrices ont porté sur le feedback correctif. Étant donné que la réalisation de la tâche exigeait un dialogue, les deux travaux individuels ont été réalisés avec l'aide d'amis (cf. aElli et aMagda) ; aElli a expliqué qu'elle avait des difficultés pour rencontrer son binôme aAgni parce qu'elles n'habitaient pas dans la même ville (IeL-t5é3-aElli). L'apprenante aMagda n'a pas justifié son choix de ne pas travailler avec une camarade de classe.

RESSENTI

Cette tâche a été sélectionnée par la plupart des apprenantes (8 sur 13) comme leur tâche et/ou leur thème préféré (cf. Bilan-aAnda, aChryso, aKalia, aMagda, aRania, aRena, aVasso, aVera). Elles l'ont qualifiée de tâche créative (JdB-aKalia), amusante (JdB-aChryso, aJenny, aRania) et drôle (JdB-aMagda) dont le sujet leur était familier (JdB-aJenny, aKalia). Cependant, il est remarquable qu'une apprenante ne l'a trouvée intéressante que pour les autres, tout en déclarant que pour sa part elle n'était pas intéressée par ce sujet ; elle a même ajouté : « *Au début j'étais un peu embarrassée, mais ca m'a aidé à oublier la réalité et créer un chose fantastique* » (JdB-t5-aElli).

En ce qui concerne les apports de cette tâche, les apprenantes ont mis l'accent sur l'aspect

tant culturel qu'interculturel. Elles ont indiqué que cette tâche leur a permis non seulement de mieux connaître les Français sur le sujet de l'amour (JdB-aJenny, aKalia, aRania, aVera), mais aussi de revoir l'image qu'elles avaient des Français (JdB-aChryso, aElli, aMagda, aVasso).

Le travail en groupe s'est très bien passé. Les apprenantes ont déclaré qu'elles ont très bien travaillé en binôme ou en trinôme ; elles ont avoué qu'elles ont travaillé sous pression en raison du temps limité pour réaliser la tâche²¹⁵ (JdB-aChryso, aMagda), toutefois elles ont expliqué qu'elles ont une bonne communication pour travailler ensemble (aJenny) et qu'elles se sont beaucoup amusées (JdB-aChryso, aKalia aVasso).

INTERPRÉTATION

Notre analyse a montré que cette tâche a eu beaucoup de succès tant au niveau des échanges interculturels que de celui du ressenti des apprenantes. Dans un premier temps, nous avons constaté que le type de tâche pour la deuxième étape a changé : d'une tâche d'expression d'opinion, on est passé à une tâche d'échanges d'opinion, c'est-à-dire il n'y avait pas seulement les contributions juxtaposées de chaque apprenante sur le forum, mais qu'il y avait aussi discussion entre tutrices et apprenantes. Nous estimons que ceci s'est produit parce que les tutrices n'ont pas répondu en tant que professeurs en donnant un feedback évaluatif et/ou correctif, mais en tant que pairs en s'intéressant au contenu des apprenantes et en partageant avec elles leur vie personnelle. Néanmoins, nous avons constaté que, même si les échanges n'étaient pas formels (échanges classiques IRF), il s'agissait d'échanges interindividuels, entre apprenante et tutrice, c'est-à-dire que chaque apprenante discutait avec sa tutrice et qu'il n'y a pas eu d'échanges avec les autres apprenantes ou toutes ensemble. Nous considérons que ce qui n'a pas permis la discussion avec d'autres apprenantes est dû d'une part au fait que la consigne demandait d'exprimer son opinion dans un nouveau fil de discussion et pas dans le même, comme nous l'avons vu à la tâche précédente²¹⁶ (cf. *supra* tâche *Slam*). D'autre part, étant donné l'objectif du projet qui est de se mettre en contact avec des francophones, nous estimons que les apprenantes avaient plus envie d'échanger sur un forum avec de « vrais » francophones qu'avec leurs camarades de classe car avec ces dernières elles auraient pu échanger tant en présentiel

²¹⁵ La tâche a été mise en ligne le jeudi 1^{er} novembre et elles devaient rendre le produit final le lundi 5 novembre.

²¹⁶ Cependant, à une autre tâche (cf. *infra*, tâche *Je mange*), nous allons voir que même si la consigne a prévu une réaction dans le même fil de discussion, les apprenantes n'ont pas échangé entre elles.

qu'à d'autres occasions sur place (notamment en langue maternelle).

Dans un deuxième temps, nous supposons que le thème (stéréotypes) a beaucoup plu en raison de la façon dont il a été traité (« stéréotypes sur l'amour ») parce qu'il a touché un aspect émotionnel de la vie personnelle. Les apprenantes étaient des jeunes filles de 19-20 ans et nous estimons qu'elles ont bien aimé discuter « entre filles » à propos de ce sujet. Pour ce qui est du ressenti d'aElli (qui a déclaré que ce sujet n'était intéressant que pour les autres), nous pourrions présumer qu'elle a fait de mauvaises expériences amoureuses et qu'elle ne souhaitait donc pas s'exprimer, ou qu'elle n'a pas eu d'expérience personnelle, ce qui la mettait un peu mal à l'aise et/ou qu'elle est peut-être plus pudique que les autres.

Dans un troisième temps, nous trouvons que le message très spontané de aVera a été surprenant, non seulement parce que c'était la seule à poster un message si spontané dans ce forum, mais aussi parce qu'elle ne l'a jamais fait dans ce projet ; il s'agissait d'une apprenante de niveau passable, discrète et assez introvertie (PoB-19) dont les contributions et productions étaient assez courtes²¹⁷. Cependant, nous estimons que le sujet en question l'a particulièrement intéressée pour des raisons personnelles et l'a motivée à s'exprimer. D'ailleurs, sa présentation au début du projet nous a permis de croiser cette interprétation car nous remarquons qu'elle s'est présentée comme étant amoureuse et a montré que son copain avait une grande place dans sa vie, comme l'extrait de son texte ci-dessous le montre :

La raison ? Je suis amoureuse, l'amour peut changer tout le monde. Maintenant, j'aime aussi les chocolatés, mais plutôt les chocolatés que je mange avec lui. J'aime aussi les vacances et les voyages, mais quand on va ensemble. J'adore la musique mais plutôt les chansons qu'il chante. La personne le plus stricte, le plus désagréable, le plus égocentrique dans le monde entière peut changer quand est embrasée par l'amour. Si vous voulez rappeler une chose pour moi ce que je suis une fille vraiment romantique, affectueuse et généreuse. **(IeL-gAB-PrApp²¹⁸)**

Dans un dernier temps, en ce qui concerne la réaction d'aElli et de aMagda non liée à la tâche (cf. *supra*, fil de discussion 6.3, IeL-gAB-T5é2), nous trouvons qu'elles ont réagi d'une façon spontanée. En fait, elles étaient toutes les deux de caractère extraverti (PoB-19) et nous avons déjà remarqué dans d'autres discussions qu'elles réagissaient de ma-

²¹⁷ 28 messages sur les forums, 714 mots.

²¹⁸ L'abréviation « PrApp » correspond à la section des présentations des apprenantes au début du projet.

nière assez spontanée (cf. *supra* discussion dans les tâches *Slam* et *Bref*). Selon l'enseignante chypriote, toutes les apprenantes réagissaient oralement en classe à tout ce qui leur marquait l'esprit et certaines le faisaient plus que d'autres. Ceci dépendait de la façon dont chacune travaillait, mais en général, elles partageaient beaucoup leurs découvertes, étant donné que les séances consacrées au projet en classe avaient comme objectif de leur faire découvrir les tâches (PoB-8).

Nous sommes consciente du fait que pour le bon déroulement de la réalisation d'une tâche en groupe, l'engagement de chacun est important et nous considérons que le choix d'aElli et de aMagda de travailler avec des amis pour réaliser leur produit final était tout à fait justifié. Le fait qu'aElli doive travailler avec aAgni a mis son travail en danger parce que cette dernière était une apprenante peu assidue (PoB-13). En ce qui concerne l'apprenante aMagda, nous renvoyons à notre interprétation ci-dessus²¹⁹.

De plus, nous nous demandons si poster les résultats de son test en ligne sans aucun commentaire avait un intérêt pour les apprenantes. En fait, nous trouvons que ceci a renforcé le rapport des tutrices en tant que professeurs parce que c'était plutôt comme un contrôle pour montrer que les apprenantes ont fait ce qui leur a été demandé. Nous avons cependant remarqué qu'à la fin, une seule tutrice a donné son résultat en faisant un commentaire pour dire si elle était d'accord ou pas avec le résultat. Ainsi, supposons-nous que si ce message avait été posté en premier, les apprenantes auraient pu s'en servir comme modèle, ce qui aurait pu déclencher des échanges entre elles.

Pour finir, nous avons constaté qu'il n'y avait pas d'échanges autour de certaines contributions (cf. aAnda, aEfi et aJenny) probablement parce qu'elles ont été postées en retard. Ceci nous montre l'importance du respect des délais parce que même si la participation à un forum permet d'avoir une certaine flexibilité en raison de son caractère asynchrone, les réponses tardives risquent cependant de rompre le contrat didactique (rupture de l'engagement et perte de confiance chez les deux partenaires).

²¹⁹ Cf. *supra* tâche *Slam*.

6.2.11. Tâche Pafos**PRESCRIT****Fiche d'identité****Place dans le projet** : semaine 6**Thème** : Capitales européennes de la culture**Titre** : *Pafos (titre original : une ville chypriote capitale européenne de la culture)***Groupe/conceptrices** : Travail pour les deux groupes d'apprenantes conçu par les 4 tutrices**Produit principal** : Faire connaître Pafos²²⁰ en tant qu'organisatrice d'événements culturels (oral : monologue suivi)**Dates** : Publication en ligne le jeudi 8 novembre 2012 et date butoir le lundi 12 novembre 2012**Étapes** : Deux (1 forum)**Structure de la tâche**

- i. Le forum est intitulé « Paphos, capitale européenne de la culture » et dans la première étape, les tutrices ont donné aux apprenantes un texte informatif sous le titre « capitale européenne de la culture » (lien vers le site officiel de la Commission européenne²²¹). Ensuite, elles ont proposé de regarder une vidéo sur Marseille en tant que capitale européenne de la culture 2013 (lien vers le site officiel de Marseille-Provence²²²).
- ii. Dans le même forum, elles ont donné les consignes pour le produit final : il s'agissait d'une simulation au cours de laquelle les apprenantes étaient organisatrices d'événements culturels. Plus précisément, elles devaient créer individuellement un diaporama audio (avec l'outil VoiceThread) pour faire connaître Pafos aux Français (durée non précisée). Pour cette réalisation, les tutrices ont donné : a) un mode d'emploi de l'outil VoiceThread et b) une grille d'autocorrection (suggé-

²²⁰ La ville de Pafos a eu le titre de « Capitale européenne de la culture » pour 2017.

²²¹ http://ec.europa.eu/culture/our-programmes-and-actions/doc413_fr.htm

²²² <http://www.mp2013.fr/presentation-2/marseille-provence-2013-cest-quoi/>

rée et réalisée par l'enseignante au début du projet²²³). Elles ont aussi donné un article qui traite des slogans²²⁴.

Organisation de la communication

- i. Dans cette étape, aucun échange n'était prévu. L'activité proposée était réceptive et aucune réaction n'était demandée.
- ii. Le type du produit final relevait de la présentation d'informations. Chaque apprenante mettait dans le forum le lien de son diaporama audio. Les destinataires de la contribution étaient les Français.

RÉALISÉ

Les apprenantes ont posté dans un nouveau fil de discussion le lien de leur réalisation sur VoiceThread. Au total, dix travaux individuels ont été déposés (aAnthi²²⁵, aChryso, aEfi, aElli, aJenny, aKalia, aMagda, aRania, aVasso, aVera). Les tutrices ont répondu dans un premier temps aux apprenantes dont la réalisation n'était pas visible pour le public²²⁶ et dans un second temps elles leur ont donné un feedback correctif. Ce dernier a été donné deux semaines après le dépôt. Une tutrice a expliqué que ce retard était dû au fait qu'elles ne savaient pas comment les corriger (EsD-tLise-180-184). De plus, nous remarquons que les tutrices ont d'abord donné une correction commune et qu'elles ont ensuite envoyé une correction personnalisée à chacune (cf. chapitre 7, section 1.2.).

RESSENTI

Les apprenantes ont trouvé le sujet de cette tâche intéressant (JdB-aChryso, aElli, aJenny, aKalia, aMagda, aRania, aVasso, aVera²²⁷). Elles ont déclaré qu'elles se sont enrichies non seulement au niveau linguistique (JdB-aElli, aKalia), mais surtout au niveau culturel (JdB-aElli, aKalia, aMagda, aRania, aVasso, aVera). Elles ont expliqué que la tâche leur a permis d'approfondir leurs connaissances sur une ville de leur pays.

Néanmoins, elles ont évoqué certaines difficultés de natures différentes. D'abord, elles ont mis l'accent sur une difficulté issue de l'usage de l'outil VoiceThread (JdB-aChryso,

²²³ Cf. annexe 2.2 (gB-T8é2 : Fiche aide – Grille d'autocorrection).

²²⁴ <http://bs-audiovisuel.fr/blog/2012/02/creer-un-slogan-comment-eviter-un-mauvais-slogan/>

²²⁵ Elle a posté son travail en retard (le vendredi 16 novembre au lieu du lundi 12 novembre).

²²⁶ L'outil VoiceThread permet de rendre son diaporama audio public. Si le paramètre « public » n'est pas activé, le diaporama ne peut être visionné qu'à travers le compte de la personne qui l'a créé.

²²⁷ Nous ne disposons pas de données pour aAnthi et aEfi.

aKalia, aMagda, aRania). Comme l'explique une apprenante :

la voix doit être adapter avec les changements d'images. Etant donné que le parole doit être dans un texte commun, beaucoup de pauses ou de corrections ne sont pas acceptées et donc j'ai l'enregistré au moins 15 fois et j'ai décidé de limiter les images. Le résultat de 5 images n'es pas le même avec l'un de 20 images mais je n'ai pas eue de choix alternatives. **(JdB-t6-aMagda)**

D'autres apprenantes ont eu des difficultés avec la publication de leur vidéo (JdB-aRania, aVasso), comme nous l'avons constaté ci-dessus (cf. réalisé), tandis qu'une autre a eu des soucis avec son microphone (JdB-aElli). Ensuite, deux apprenantes ont affirmé que les consignes n'étaient pas claires (JdB-aMagda, aRania) et qu'il n'y avait pas de liens pour les aider (JdB-aRania) ; l'une a trouvé une solution : elle a profité de ce travail et a découvert de nouvelles informations (JdB-aMagda), tandis que l'autre n'a pas fait tout ce qui avait été demandé et a reconnu que sa tâche n'était pas bonne (JdB-aRania). De plus, d'autres apprenantes ont déclaré que le temps pour la réalisation de la tâche n'était pas suffisant parce qu'il fallait faire beaucoup de recherches (JdB-aRania, aVasso).

Enfin, une apprenante a trouvé que la modalité de cette production orale était un atout et une limite en même temps ; elle a expliqué qu'elle pouvait préparer et lire son texte et donc elle a estimé qu'il n'y aurait pas eu de fautes sur la forme, mais les erreurs phonologiques seraient toujours présentes (JdB-aMagda).

INTERPRÉTATION

Même si ce sujet semblait très intéressant pour les apprenantes, cette tâche a entraîné certaines difficultés à différents niveaux. Premièrement, nous estimons que les difficultés liées au contenu étaient dues tant à l'absence de l'étape préparatoire, qu'aux consignes peu claires, ce qui pouvait amener chaque apprenante à un résultat éloigné du résultat attendu, comme c'était par exemple le cas pour aMagda et aRania ; nous avons montré que la première s'est très bien débrouillée et en a bien profité, tandis que la seconde a bloqué et a révélé un sentiment d'insécurité (notons que les deux apprenantes ont le même niveau de langue). Nous estimons que cette différence est due au caractère de chacune et de cette manière nous considérons que l'accompagnement en présentiel est essentiel. Rappelons que l'enseignante consacrait au projet une séance sur deux, le jour de la publication de la tâche en ligne (le jeudi). Autrement dit les apprenantes devaient avoir (presque) réalisé leur produit final avant la séance suivante (le lundi). Toutefois, nous

considérons que les apprenantes avaient besoin d'aide plutôt au moment de la réalisation de la tâche qu'au moment de la découverte où très souvent il y avait des activités de réception.

Deuxièmement, nous avons constaté que la prise en main d'un nouvel outil risque d'être une contrainte pour certains. Et ainsi, étant consciente qu'il faut consacrer un certain temps pour se familiariser (ce qui peut être chronophage pour certains), nous nous demandons s'il est judicieux d'imposer un outil pour la réalisation d'une tâche. Nous estimons que ces difficultés auraient pu être évitées si les apprenantes avaient eu le choix de l'outil qu'elles voulaient utiliser, comme notre analyse l'a d'ailleurs montré dans d'autres tâches où elles se sont débrouillées pour déposer leur produit final (cf. *supra Slam, Stéréotypes*). Nous devons admettre que, de nos jours, tourner une vidéo est plus courant que s'enregistrer, encore plus courant que s'enregistrer avec un outil qui mélange photos et son. Alors, nous pensons qu'il est plus pertinent de suggérer un outil, mais de laisser la possibilité à l'apprenant de choisir parce que nous trouvons que c'est le résultat qui compte et pas l'outil.

Troisièmement, nous avons constaté que le feedback correctif a été donné tardivement. Nous supposons que ce retard est dû à trois facteurs interreliés ; D'abord, les tutrices n'ont pas eu immédiatement accès à tous les travaux des apprenantes à cause du problème de la publication en ligne (cf. *supra*). Ensuite, nous prenons en considération le manque d'expertise des tutrices en tant que novices dans le domaine tant d'ordre technologique avec le nouvel outil, que d'ordre didactique pour une production orale. C'est-à-dire qu'elles ne savaient pas comment corriger²²⁸, alors que l'outil VoiceThread permet de le faire assez facilement à l'aide d'une fonction permettant de mettre des commentaires pour chaque diapositive, sous forme orale ou écrite, permettant ainsi de reprendre un passage mal prononcé. Enfin, nous n'excluons pas la possibilité de la fatigue qui s'est accumulée vers la fin du projet (rappelons le rythme intense des tâches hebdomadaires).

Pour finir, nous avons remarqué que le monologue suivi demandé dans cette tâche consistait en fait en la lecture de textes que les apprenantes avaient rédigés. Ainsi, pouvons-nous considérer cette réalisation comme une lecture à haute voix plutôt que comme une production orale. En tout cas, nous estimons que le délai était très limité (quatre jours) pour trouver toutes ces informations et nous trouvons normal que les apprenantes aient préparé

²²⁸ Pour plus d'informations sur les techniques de feedback correctif pour l'oral, cf. chap. 7, section 1.2.

leurs textes.

6.2.12. Tâche *Chypre*

PRESCRIT

Fiche d'identité

Place dans le projet : semaine 7

Thème : Europe

Titre : *Chypre* (**titre original** : *Chypre, coupée en deux...*)

Groupe/conceptrices : Travail pour les deux groupes d'apprenantes conçu par les 4 tutrices

Produit principal : Faire connaître et expliquer la situation historique et géopolitique de Chypre (clavardage)

Dates : Publication en ligne le jeudi 15 novembre 2012 et date du clavardage le lundi 19 novembre 2012

Étapes : Deux (deux forums et un clavardage)

Structure de la tâche

- i. Dans la première étape, intitulée « ce qu'on en dit en France », les tutrices ont fait découvrir aux apprenantes comment parler en français de l'histoire et de la situation actuelle de Chypre à travers un reportage, intitulé « Chypre, l'île coupée en deux » (durée 6 minutes 11 secondes, lien du site de la revue TDC²²⁹) et des textes informatifs sur la situation géopolitique de Chypre (lien sur le site la Documentation française²³⁰). Ensuite, en fonction de ces informations, les tutrices leur ont demandé de répondre, individuellement, aux questions d'une fiche de travail qu'elles ont préparée²³¹.
- ii. Dans la seconde étape, intitulée « le tchat », il s'agissait d'une interaction écrite synchrone au cours de laquelle les apprenantes devaient faire connaître et expliquer la situation historique et géopolitique de Chypre.

²²⁹ Cf. <http://www.reseau-canope.fr/tdc/tous-les-numeros/les-refugies/videos/article/chypre-lile-coupee-en-deux.html>

²³⁰ Cf. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/d000017-chypre-vers-la-reunification/introduction>

²³¹ Cf. annexe 2.2 (gAB-T7é1 : Fiche de travail – Histoire Chypre).

Organisation de la communication

- i. Chaque apprenante devait envoyer sur le forum le fichier de sa fiche de travail. Les destinataires de ce document étaient les tutrices et les réponses étaient convergentes.
- ii. Le type de tâche était de type *présentation d'informations et expression d'opinions*. Les acteurs de l'échange étaient les apprenantes avec les tutrices et les destinataires étaient les tutrices, c'est-à-dire que les apprenantes étaient porteuses de l'information qu'elles devaient donner aux tutrices et devaient coopérer pour le faire. La communication était en mode quasi-synchrone dans un clavardage. Pour ceci, les tutrices ont créé trois clavardages. Aucune action n'était prévue après le clavardage.

RÉALISÉ

Dans la première étape, chaque apprenante a créé un nouveau fil de discussion pour envoyer sa fiche de travail. Les tutrices ont aussi créé un nouveau fil de discussion pour leur fournir un corrigé.

Dans la seconde étape, trois sessions de clavardage ont eu lieu à la date et à l'heure prévue. La formation des groupes n'a pas été préétablie, laissant aux apprenantes la possibilité de se connecter au clavardage qu'elles souhaitaient. La seule contrainte était de communiquer à travers le clavardage (PoB-15). Ainsi, dans chaque clavardage, animé par une tutrice²³², il y avait quatre apprenantes²³³. Nous remarquons que dans les trois groupes, il y avait des apprenantes, tant du groupe A que du groupe B et que dans le troisième, il y avait deux apprenantes venant de la Grèce (aAgni et aMagda).

En ce qui concerne le déroulement de ces trois clavardages au cours desquels toute la classe participait²³⁴, pour la première fois, l'enseignante a noté :

L'ambiance était assez sérieuse : chaque apprenante était concentrée sur son ordinateur et on n'entendait que le bruit de leurs claviers. Les apprenantes consultaient parfois le dictionnaire du labo et certaines écrivaient d'abord leur réponse dans un document Word. Cependant, l'ambiance était parfois émotionnelle et difficile : j'ai remarqué qu'à un moment aChryso s'est adressée à aVera (toutes les deux participaient à la même session) ; je n'ai pas vraiment entendu ce que Chryso lui a dit, mais j'ai compris qu'elle n'était pas d'accord avec ce que aVera avait écrit dans le clavardage ; en fait, aChryso était un peu agressive et aVera était mal à l'aise. Donc, je suis tout de suite intervenue pour

²³² La tutrice tNiti n'était pas disponible pour participer à ce clavardage.

²³³ Pour la formation des groupes par clavardage, cf. annexe 3.1 (tableau 13).

²³⁴ Rappelons que les deux clavardages précédents étaient destinés soit au groupe A, soit au groupe B.

leur rappeler qu'elles devaient communiquer par clavardage. Un peu plus tard, aChryso s'est énervée et n'a pas caché sa frustration : elle a dit que ce n'était pas possible que la tutrice ne comprenne pas ce qu'elles lui disaient... Je lui ai demandé de se calmer et d'essayer de lui expliquer mieux ce qu'elle voulait dire. Elle s'est retournée vers son ordinateur et a continué à écrire. Lors du clavardage, les apprenantes ont remarqué que la communication était lente parce que leurs messages ne s'affichaient pas tout de suite. Vers la fin du temps prévu, les apprenantes ont commencé à se plaindre qu'elles avaient un autre cours et que les tutrices continuaient à leur poser des questions. De cette façon, je leur ai proposé, si elles le souhaitaient, de leur dire de continuer leur discussion sur le forum. (PoB-15)

Suite à ces clavardages, les tutrices ont créé un nouveau forum dans lequel elles ont demandé aux apprenantes de continuer leur discussion (cf. figure 6.6).

Votre avis nous intéresse ...

Salut les filles ,

Un grand merci pour ce tchat. Nous sommes toutes les trois ravies d'avoir pu en savoir plus, grâce à vous, sur la situation de Chypre.

Par contre, nous avons eu peu de temps et nous aimerions quand même avoir votre avis personnel sur la situation actuelle de votre pays. Est-ce que vous seriez d'accord de profiter d'un nouveau forum pour continuer ces échanges de manière informelle ?

Si vous avez envie, on vous propose de poster un message dans ce forum (en créant un nouveau sujet de discussion, comme d'habitude!!) dans lequel vous pourriez :

- nous expliquer votre point de vue sur la situation;
- vous pourriez aussi proposer des solutions (qu'elles soient utopiques, irréalisables, ou tout à fait réalistes, n'hésitez pas, on est là pour échanger et partager des avis !!).

Merci beaucoup !!!!

Figure 6. 6 : Forum « Votre avis nous intéresse... » (IeL-t7)

De cette façon, sept apprenantes (aChryso, aEfi aElli, aJenny, aKalia, aVasso, aVera) ont répondu dans ce forum en créant un nouveau fil de discussion, comme demandé. Deux tutrices ont réagi (tEmma et tLise) et elles ont échangé quelques messages avec deux apprenantes (avec aChryso et aElli). Dans l'extrait ci-dessous, nous remarquons non seulement que la tutrice a réagi sur le contenu envoyé par l'apprenante, mais qu'elle a aussi donné son avis sur ce point et que l'apprenante lui a répondu pour approuver ses propos (IeL-gABt7aut) :

Re: Mon avis!!!

par **tLise** Nom, lundi 26 novembre 2012, 14:30

Merci beaucoup aChryso. Ton texte m'a donné des frissons ... sans parler de la vidéo ! Ton point de vue est très intéressant pour nous. C'est navrant de constater l'ampleur des dégâts réalisés par les anglais. Vouloir anéantir la culture du peuple Chypriote à travers l'imposition de l'anglais, entre autre, me paraît honteux aujourd'hui. Je ne savais pas que les anglais avaient justement joué un rôle dans la division entre les grecs et les turcs. Du coup je comprends bien quand tu dis que vous n'avez pas besoin des grandes puissances pour sortir de cette situation.

Ce sujet mériterait d'être bien plus abordé dans les médias français ...
un grand merci pour ton témoignage !

Re: Mon avis!!!

par aChryso Nom, lundi 26 novembre 2012, 23:04

Oui...c'est vrai...même les Chypriotes au fil des années oublient...pas ceux qui ont vécu l'invasion mais surtout les jeunes, ma génération et les plus jeunes...c'est très inquiétant!

Merci pour l'opportunité de le partager! :)

Après le clavardage, il y avait aussi des échanges sur le feedback correctif.

RESSENTI

Les apprenantes ont trouvé cette tâche intéressante (JdB-aChryso, aElli, aJenny, aKalia, aMagda, aRania, aVasso, aVera²³⁵) ; elles ont déclaré qu'il s'agissait d'un sujet sur leur pays, non seulement qui les concernait (JdB-aVasso, aVera), mais qu'elles maîtrisaient aussi fort bien (JdB-aElli, aJenny). Premièrement, au niveau culturel, elles se sont dites contentes de faire connaître le problème de leur pays (JdB-aJenny, aRania, aVasso), même si une apprenante a affirmé que ce sujet était « *intéressant plutôt pour les tutrices* » (JdB-t7-aKalia). De plus, une apprenante a déclaré que cette tâche lui a permis d'apprendre « *des choses concernant [leur] culture et la culture des Chypriotes Turcs, qui vivent dans l'autre partie de [leur] pays* » (JdB-t7-aElli). En outre, une apprenante venant de la Grèce a déclaré que faire des recherches sur un pays étranger lui a plu parce que ceci lui a permis de découvrir Chypre (JdB-aMagda). Par ailleurs, une apprenante a exprimé son mécontentement concernant le peu de connaissance des Français sur ce sujet :

j'étais exaspérée à voir que les tutrices, qui représentent le peuple français, ignoraient notre histoire, notre réalité et quant même je suis sûre qu'elles ont fait une recherche avant. Donc, je ne veux pas imaginer les connaissances des français sur ce sujet. (JdB-t7-aChryso)

Deuxièmement, au niveau linguistique, quatre apprenantes ont déclaré qu'elles ont enrichi leur vocabulaire concernant la situation géopolitique de Chypre (JdB-aChryso, aElli, aKalia, aVasso) et une apprenante a même affirmé : « *J'ai appris de nouveaux mots et des expressions et je les trouve indispensables pour tous les chypriotes qui sont franco-phones ! Je pense que tous les chypriotes doivent être capables de communiquer l'histoire de notre pays dans d'autres langues.* » (JdB-t7-aChryso). La majorité des apprenantes (JdB-aChryso, aElli, aKalia, aRania, aVasso, aVera) a déclaré que les aides

²³⁵ Nous ne disposons pas de données pour aAnda, aAnthi, aAgni et aEfi.

proposées étaient utiles. Pour le clavardage, une apprenante a dit qu'elle s'est bien préparée et ainsi elle a pu corriger ses erreurs (JdB-aMagda), tandis qu'une autre a affirmé que parfois c'était difficile de s'exprimer en français : « *Je connais beaucoup sur ce thème mais il a été difficile de m'exprimer en français, et quelquefois les autres n'ont pas compris ce que je voulais dire* » (JdB-aElli). Par ailleurs, une autre apprenante a manifesté que le clavardage lui a permis non seulement d'améliorer son expression, mais aussi sa communication avec les autres (JdB-aJenny).

Troisièmement, les apprenantes ont déclaré qu'il n'y avait aucune difficulté pour la réalisation de cette tâche (JdB-aJenny, aKalia, aMagda), que les consignes étaient claires (JdB-aJenny, aMagda) et qu'en général la tâche était bien organisée (JdB-aChryso). En ce qui concerne le temps accordé pour le clavardage, certaines apprenantes ont dit qu'il leur aurait fallu plus de temps pour ce sujet (JdB-aElli, aKalia).

Par contre, il est à noter que deux apprenantes ont exprimé leur mécontentement quant au déroulement très guidé des clavardages : « *la tutrice aurait dû poser une question UNE question pour savoir vraiment sur Chypre.. sur la Grèce.. pas dix questions.. parce que ce n'est pas intéressant.. on dit plus ou moins la même chose.. on voit les mêmes réponses.* » (EaC-Magda, 216) et « *elles envoyaient immédiatement leur question sans commenter notre réponse.... elles regardaient tout simplement.. et ceci n'était pas très correct je pense..* » (EaC-Vera, 266).

Pour finir, il est intéressant d'ajouter le ressenti des tutrices à propos de cette tâche parce que, selon elles, cette tâche a été la plus réussie (SR-tEmma, tLise, tRachel), comme une tutrice l'explique dans sa synthèse réflexive :

Si d'habitude les tuteurs posent des questions pour « faire parler » les étudiants, ici nous avons posé des questions car nous voulions savoir. Nous avons lors de ce chat complètement dépassé le cadre de l'apprentissage et du projet. Nous n'étions plus que des pairs en discussion, les Chypriotes nous enseignaient et c'est nous, les tutrices, qui apprenions. À voir comme elles se sont livrées, comme leur opinion était tranchée, ou encore les textes qu'elles ont rédigé ensuite dans le forum, on ne peut douter de l'intérêt qu'elles ont porté à ce chat. (SR-tEmma)

INTERPRÉTATION

Nous estimons que cette tâche a été bien réussie en raison de sa plausibilité qui a permis aux apprenantes de partager leurs connaissances avec les tutrices ; en fait nous considé-

rons qu'il y avait un vrai partage d'informations car les tutrices ne connaissaient pas la situation géopolitique de Chypre et ainsi les apprenantes ont été de vraies actrices sociales qui ont tenu le rôle d'interlocutrices pour transmettre l'information. Toutefois, nous ne pouvons pas négliger que ce sujet était émotionnellement fort pour certaines ; d'ailleurs, nous pensons que l'ambiance un peu tendue entre aChryso et aVera lors du clavardage a été provoquée par des opinions politiques différentes parce que ce sujet, même actuellement, est sujet à polémique pour les Chypriotes.

Par ailleurs, même si l'étape préparatoire était utile pour la préparation des apprenantes au clavardage, nous trouvons que le forum a plus servi d'outil pour déposer son travail et a perdu son caractère communicatif.

Enfin, nous trouvons que la communication lente à cause de la connexion du serveur ne leur a pas permis d'échanger autant que prévu, ce qui montre une perte de temps pour tous les interactants.

6.2.13. Tâche *Je mange*

PRESCRIT

Fiche d'identité

Place dans le projet : semaine 8

Thème : Cuisine

Titre : *Je mange* (**titre original** : *Je mange, tu manges, elle mange, nous cuisinons, vous cuisinez, elles mangent* 😊)

Groupe/conceptrices : Travail pour le groupe d'apprenantes A (aAgni, aAnda, aChryso, aKalia, aRania, aRea, aRena, aVasso) conçu par tLise & tNiti

Produit principal : Faire découvrir une recette de chez soi (Oral : monologue suivi)

Dates : Publication en ligne le jeudi 22 novembre 2012 et date butoir le lundi 26 novembre 2012

Étapes : Deux (2 forums)

Structure de la tâche

- i. Dans le premier forum, intitulé « La gourmandise ... », il y avait trois activités : deux de réception écrite et une de production écrite. Pour la première, les appre-

nantes devaient, en binôme, trouver sur Internet la signification des expressions figées que les tutrices leur avaient données. Les tutrices ont proposé leur aide pour cette activité. Pour la deuxième activité, les apprenantes devaient individuellement faire un test sur la gourmandise (lien vers le site Doctissimo²³⁶). Pour la dernière, les apprenantes devaient expliquer, individuellement, si elles aiment cuisiner et quel type de cuisinière elles sont.

- ii. Dans le second forum, intitulé « À vos casseroles ! », les tutrices ont d'abord proposé aux apprenantes de découvrir une spécialité culinaire française : il s'agissait de la recette de la crème brûlée au chocolat (recette en texte et en vidéo sans paroles sur le site cuisineaz, durée : 1 minute 12 secondes²³⁷). Pour le produit final, les apprenantes devaient réaliser en binôme une vidéo d'une recette typique chypriote. Les tutrices ont également proposé une activité facultative pour celles qui souhaitaient aller plus loin : elles leur ont donné un lien (site cuisineaz²³⁸) pour leur faire découvrir des recettes minceur.

Organisation de la communication

- i. Pour chaque activité dans ce forum, les tutrices ont créé un fil de discussion. Pour la première, il a été créé pour que les apprenantes donnent leur interprétation des expressions figées proposées. Pour la deuxième, il servait à poster le résultat du test. Pour la troisième activité, il s'agissait d'expression d'opinions : chaque apprenante devait répondre aux questions posées dans la consigne. Les destinataires de cette production étaient les tutrices.
- ii. Le type du produit final relevait de la présentation d'informations. Chaque binôme devait mettre sa vidéo dans le forum. Les destinataires de la contribution étaient les tutrices.

RÉALISÉ

Pour la première étape, chaque activité a été réalisée dans le fil de discussion créé par les tutrices. Pour la première activité, les apprenantes ont donné en binôme la signification des expressions demandées. Tous les messages (au total 23) ont été postés presque en même temps (dans un laps de temps de 12 minutes, le jeudi 22 novembre entre 15h58 et

²³⁶ <http://test.doctissimo.fr/tests-nutrition/tests-equilibre-alimentaire/etes-vous-gourmet-ou-gourmand.html>

²³⁷ <http://www.cuisineaz.com/recettes/creme-brulee-au-chocolat-en-video-58027.aspx>

²³⁸ <http://www.cuisineaz.com/minceur/>

16h10) et nous remarquons que certaines expressions ont été données par deux ou trois binômes. La tutrice tLise a envoyé un message de remerciement deux semaines après (le mercredi 5 décembre). Pour la deuxième activité, chaque apprenante a posté le résultat de son test en ligne. Les tutrices n'ont pas répondu. Pour la troisième activité, cinq apprenantes ont posté leur message sans faire aucune référence à un autre message ou à leur destinataire (cf. messages indépendants, figure 6.7). La tutrice tLise a réagi à chaque message en s'adressant directement à l'apprenante et en se référant au contenu de son message. Trois apprenantes ont ensuite répondu à son message tant implicitement (cf. message de aKalia) qu'explicitement (aVasso et aRania).

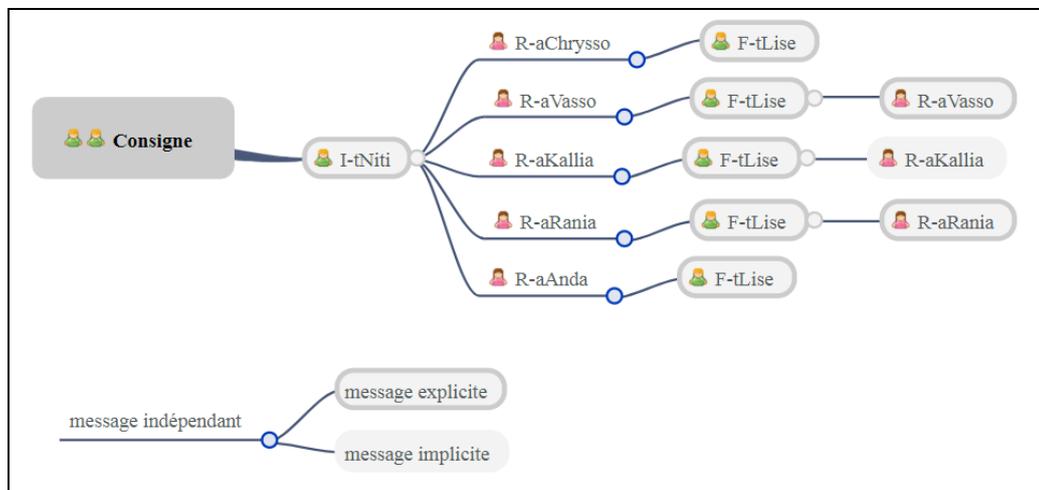


Figure 6. 7 : Structure des échanges dans le fil de discussion « Aimez-vous cuisiner » (gA-T8é1)

Nous fournissons ici un exemple de notre analyse. Il s'agit d'un extrait du fil de discussion « Aimez-vous cuisiner » entre l'apprenante aVasso et la tutrice tLise. Répondant à la consigne, l'apprenante aVasso a posté un message sans faire aucune référence ni à un autre message, ni à quelque allocutaire (message indépendant). La tutrice tLise a répondu à son message (11 jours après) en s'adressant directement à aVasso (« *tu connais* ») et au contenu de son message (« *gâteaux* »). Suite à ce message, aVasso a répondu à ce message en faisant référence au contenu du message de tLise (usage du pronom personnel « *le* ») (cf. fil de discussion 6.4).

Fil de discussion 6.4 : extrait d'« Aimez-vous cuisiner » lancé par tNiti (IeL-gA-T8é1)

<p><i>Re: Aimez-vous cuisiner?</i> par aVasso Nom, jeudi 22 novembre 2012, 16:43</p>	<p>Aucun référencement ni à un autre message,</p>
--	---

J'adore manger et aussi de voir comment est-ce qu'on peut cuisiner quelques plats. Donc, je ne suis pas cuisinière et malheureusement quand je veux cuisiner le plat que j'adore beaucoup. Mais je veux apprendre comment de cuisiner parce je crois que c'est une chose très intéressante et spécifiquement des gâteaux parce que j'aime manger des gâteaux	ni au destinataire.
<p style="text-align: right;"><i>Re: Aimez-vous cuisiner?</i> par tLise, lundi 3 décembre 2012, 16:31</p> il y a des gâteaux très faciles à faire . Est-ce que tu connais le traditionnel gâteau au yaourt ? Ici en France, les enfants font souvent ce gâteau car il est très simple :)	Référencement explicite à son destinataire et au contenu du message de l'apprenante.
<p style="text-align: right;"><i>Re: Aimez-vous cuisiner?</i> par aVasso Nom, mercredi 5 décembre 2012, 14:35</p> No, je ne le sais pas mais il semble très délicieux 😊!!!	Référencement explicite au contenu du message précédent.

Lors de la deuxième étape, six apprenantes ont réalisé en binôme une vidéo avec une recette chypriote (aAnda avec aChryso, aKalia avec aVasso, aRania avec aAgni). Les tutrices ont donné un feedback correctif à deux binômes et tous les échanges avec les apprenantes ont eu lieu autour de la correction. Il n'y a eu aucune réponse à la vidéo du binôme aKalia avec aVasso.

RESSENTI

L'opinion des apprenantes concernant cette tâche était mitigée. Même si elles ont trouvé qu'elle leur a permis d'enrichir leur vocabulaire de la cuisine (Jdb-aChryso, aKalia, aVasso), cette tâche n'a pas plu à deux apprenantes, à aKalia et à aRania (Jdb) ; aRania a expliqué que cette tâche était difficile pour elle parce qu'elle ne sait pas cuisiner, un point qui a été aussi relevé par aKalia. Cette dernière a aussi déclaré que cette tâche n'a été intéressante que pour les tutrices, tout en mettant l'accent sur l'aspect chronophage de sa réalisation (Jdb-aKalia). En ce qui concerne le travail en binôme, malgré la difficulté de s'organiser au niveau temporel et matériel (par exemple les ingrédients) (Jdb-aRania), la réalisation de la recette a été amusante (Jdb-aChryso, aRania). Par ailleurs, deux apprenantes ont évoqué une difficulté liée à l'outil pour le tournage de la vidéo : aVasso a expliqué qu'elle devait apprendre par cœur ses paroles, tandis que aChryso a reconnu qu'elles ont fait des erreurs linguistiques en tournant la vidéo, mais elle a expliqué qu'elles ne pouvaient pas les corriger parce qu'elles ont tourné la vidéo une seule fois

(Jdb).

INTERPRÉTATION

Le déroulement de cette tâche vers la fin du projet a confirmé certaines de nos premières interprétations ; nous les mentionnerons ici brièvement. Premièrement, poster le résultat de son test en ligne sans aucun commentaire (cf. étape 1) faisait penser à un travail classique entre professeur et apprenant où ce dernier devait prouver qu'il avait réalisé le travail demandé (cf. aussi tâche *Stéréotypes*, étape 1). En outre, nous avons constaté que donner la signification des expressions avec un outil asynchrone a provoqué des répétitions. Cela est arrivé parce que, comme il s'agissait de la première activité, au moment où les apprenantes découvraient la nouvelle tâche en classe, elles ont répondu simultanément, ce qui montre que le choix d'un outil asynchrone n'était pas pertinent. Pour ceci, les tutrices auraient pu proposer en outil synchrone, comme lors d'une tâche (cf. tâche *Erasmus*), qui aurait permis à toutes les apprenantes de travailler collectivement et de donner le résultat du groupe à la fin.

Deuxièmement, l'expression d'opinion demandée (cf. étape 1) a aussi constitué un travail traditionnel où chacune envoyait sa production au prof, comme nous l'avons déjà constaté pour une autre tâche (cf. *supra* tâche *Stéréotypes*, étape 2). Néanmoins, même si pour cette tâche la consigne n'a pas imposé de créer un nouveau fil de discussion (il était demandé de répondre dans le fil discussion créé par les tutrices), nous remarquons que les échanges non formels ont eu lieu entre chaque apprenante avec sa tutrice (seulement sur l'initiative de cette dernière) et que les apprenantes n'ont pas échangé avec d'autres participantes.

Troisièmement, le manque de réaction de la part des tutrices (réponse tardive et/ou absence totale) risque de rompre le contrat didactique (cf. *supra* tâche *Pafos*). Nous rappelons que cette tâche a été l'avant dernière tâche et que les réponses tardives (après la fin du projet) sont tombées non seulement à la fin du semestre pour les apprenantes, mais aussi au début de leurs examens finaux, ce qui rendait difficile le suivi des tâches. Nous estimons que cette faiblesse est due à la fatigue et/ou à l'accumulation de travail parce que, comme nous l'avons constaté, le feedback correctif n'avait pas vraiment lieu comme prévu (c'est-à-dire du mardi au jeudi, avant la mise en ligne de la nouvelle tâche hebdomadaire) : souvent, il y avait chevauchement des tâches.

Un nouvel élément qui a fait son apparition lors de cette tâche est le degré de difficulté lié à la réalisation d'une tâche non liée à des compétences langagières, à la mise en œuvre de compétences techniques (savoir cuisiner). Nous considérons que ceci peut avoir eu un impact important sur la réalisation de la tâche. Nous avons constaté qu'une apprenante l'a clairement dit dans le forum à l'étape préparatoire (cf. *En général, je n'aime pas cuisiner, mais j'adore manger. [...] Quand j'essaie de cuisiner, le plat que j'adore devenir une catastrophe! Je veux apprendre cuisiner et quelques fois je trouve des recettes sur l'internet ou je demande à ma mère de me montrer de le faire* ». IeL-t8é1-aRania) et nous trouvons que les tutrices auraient pu prendre ces propos en considération et être prêtes à adapter leur scénario pédagogique et/ou à proposer une alternative. Nous estimons que tant le dialogue que la flexibilité sont importants pour éviter l'apparition de ce genre de difficultés.

6.2.14. Tâche *Miam*

PRESCRIT

Fiche d'identité

Place dans le projet : semaine 8

Thème : Cuisine

Titre : *Miam* (titre original : *miam...miam...*)

Groupe/conceptrices : Travail pour le groupe d'apprenantes B (aAnthi, aEfi, aElli, aJenny, aMagda, aVera) conçu par tEmma et tRachel

Produit principal : Participer au concours de recette de cuisine 750 grammes ; proposer une recette chypriote (production écrite)

Dates : Publication en ligne le jeudi 22 novembre 2012 et date butoir le lundi 26 novembre 2012

Étapes : Deux (deux forums)

Structure de la tâche

- i. Pour cette tâche, les apprenantes devaient travailler individuellement. Dans la première étape, intitulée « gratin dauphinois », les tutrices ont d'abord demandé aux apprenantes de leur donner la traduction de l'onomatopée « miam-miam » en grec. Elles leur ont

aussi donné la définition de ce mot en français (lien vers le dictionnaire Larousse²³⁹). Ensuite, elles leur ont fait découvrir le gratin dauphinois à travers sa recette et son mode de préparation en vidéo sans paroles (lien sur le site Journal des femmes, durée 1 min 7 secondes²⁴⁰). Enfin, elles leur ont demandé de remplir une fiche de travail qu'elles avaient préparée sur le lexique²⁴¹.

- ii. Dans la seconde étape intitulée « mettez la main à la pâte ! », les apprenantes devaient proposer une recette chypriote au concours de recette de cuisine 750 grammes. Pour ceci, les tutrices leur ont fourni une fiche directive²⁴² en leur demandant de se baser sur ce modèle. Pour les aider, elles leur ont aussi proposé une fiche d'autocorrection que l'enseignante leur avait donnée au début du projet²⁴³.

Organisation de la communication

- i. Pour la traduction de « miam-miam », les tutrices ont créé un nouveau fil de discussion dans lequel les apprenantes devaient répondre à une question. Les apprenantes devaient envoyer aux tutrices la fiche de travail (sur le forum).
- ii. Pour l'étape finale, chaque apprenante devait envoyer une recette chypriote afin de participer au concours de recette de cuisine 750 grammes²⁴⁴. Il s'agissait d'une présentation d'informations dans la vie réelle ; chacune pouvait publier sa recette sur le web social et les destinataires étaient des utilisateurs externes. Par contre, avant d'envoyer sa recette chaque apprenante devait la soumettre aux tutrices sur le forum, pour correction. Toutes les recettes proposées devaient être différentes et pour éviter des doublons, les tutrices ont demandé aux apprenantes d'annoncer leur choix sur le forum.

RÉALISÉ

Pour répondre à la question concernant la traduction de « miam-miam », cinq apprenantes ont répondu dans le fil de discussion créé par la tutrice. Selon leurs réponses, il y a plusieurs façons de le dire et ainsi chacune a répondu tout en prenant en considération les réponses des autres, comme par exemple la réponse ci-dessous : « *Moi, personnellement, je dire: MMMMMM :) Mais je suis d'accord avec les filles, on dit "yiam yiam" aussi!* »

²³⁹ Cf. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/miam-miam/51106>

²⁴⁰ Cf. <http://cuisine.journaldesfemmes.com/recette/251595-gratin-dauphinois>

²⁴¹ Cf. annexe 2.2 (gB-T8é1 : Fiche de travail – Lexique cuisine.

²⁴² Cf. annexe 2.2 (gB-T8é2 : Fiched irective – Recette.

²⁴³ Cf. annexe 2. 2 (gB-T8é2 : Fiche aide – Grille autocorrection.

²⁴⁴ Cf. www.750g.com/recette_cuisine.htm

(IeL-gBt8é2-aElli). En ce qui concerne la fiche de travail sur le lexique, une seule apprenante a envoyé son fichier (aAnthi). Pour ce travail, les tutrices ont produit un corrigé. Pour finir, une apprenante, aMagda, a envoyé un message pour poser une question de clarification concernant l'étape suivante. La tutrice tEmma lui a répondu. En ce qui concerne la façon de travailler de aMagda, l'enseignante a noté ceci :

Le jour de la mise en ligne de la tâche 8, aMagda a rapidement regardé ce qu'elles devaient faire et a commencé tout de suite à travailler sur le produit final, en ignorant l'étape préparatoire. Quand je lui ai signalé qu'il fallait commencer avec l'étape préparatoire qui l'aiderait à réaliser l'étape finale, elle m'a dit qu'elle préférerait donner la priorité au travail final en classe parce qu'elle n'était pas sûre d'avoir assez de temps après le cours et qu'elle ferait l'étape préparatoire après. **(PoB-16)**

Dans la seconde étape, chaque apprenante a créé un fil de discussion dans lequel elle a envoyé un message pour annoncer quelle recette elle présenterait (aAnthi, aElli, aMagda, aVera). Parmi les messages, il faut noter qu'aAnthi avait d'abord envoyé un message pour annoncer un premier choix et que peu de temps après elle a envoyé un autre choix. Pour ce changement d'avis, l'enseignante a noté qu'aAnthi avait choisi une recette italienne et l'enseignante lui a suggéré de proposer une recette chypriote, comme la consigne le demandait (PoB-16). Ensuite, les six apprenantes ont envoyé leur recette, même si la moitié l'a envoyé avec quelques jours de retard (aAnthi, aEfi, aJenny). Malgré ce retard, les tutrices ont donné un feedback correctif à toutes. Ce qui est remarquable parmi ces échanges, c'est un message d'aElli qui a envoyé une vidéo de la recette qu'elle avait réalisée elle-même. En fait, elle a filmé sa grand-mère au moment où elle réalisait la recette et elle expliquait en même temps sa préparation.

RESSENTI

Trois apprenantes ont déclaré que pour cette tâche, elles ont choisi une recette qu'elles adoraient et connaissaient bien et donc la réalisation de la tâche était facile (JdB-aElli, aJenny, aVera²⁴⁵). Elles ont affirmé qu'au niveau linguistique, elles ont enrichi leur vocabulaire et ont appris comment partager une recette en français (JdB-aElli, aJenny). Une apprenante a expliqué que les ressources l'ont beaucoup aidée (JdB-aElli). En outre, la même apprenante a déclaré que cette tâche lui a permis de faire découvrir aux tutrices une recette de son pays (JdB-aElli). En ce qui concerne les modalités de travail, une appre-

²⁴⁵ Seulement ces trois apprenantes ont tenu un journal de bord pour cette tâche.

nante a déclaré que c'était très facile même si la tâche était individuelle (JdB-aVera). Pour finir, l'apprenante qui a volontairement réalisé une vidéo, aElli, a évoqué une difficulté pour sa réalisation, sans donner plus d'informations, mais en tout cas elle a dit qu'elle a réussi à la surmonter (JdB-aElli).

INTERPRÉTATION

Nous considérons que la réussite de cette tâche est due à sa plausibilité ; autrement dit, comme les apprenantes l'ont expliqué, la tâche était facile à réaliser parce qu'elles maîtrisaient bien ce sujet. En ce qui concerne la modalité de travail, nous avons montré jusqu'à présent que dans le groupe B, l'apprenante aVera a toujours manifesté sa préférence pour le travail en groupe plutôt qu'individuel parce que, selon nous, elle avait besoin d'aide en raison de son faible niveau. Cependant, nous remarquons que, pour cette tâche, elle a déclaré pour la première fois que c'était très facile et ainsi nous présumons que deux raisons pourraient expliquer ce changement : premièrement, les tutrices leur avaient donné une fiche directive qui les guidait très bien dans leur production et deuxièmement, il est possible que vers la fin du projet elle ait amélioré ses compétences et qu'ainsi elle se soit sentie plus rassurée.

Par ailleurs, nous avons deux cas opposés concernant la participation d'apprenantes assidues : d'un côté, nous estimons que le fait que aMagda n'a pas tenu son journal de bord à partir de la 8^e tâche est probablement lié tant à son emploi du temps qui était toujours chargé parce qu'elle travaillait, qu'à la fatigue qui s'est accumulée à la fin du projet et du semestre universitaire. De l'autre, nous considérons que le travail supplémentaire fait par aElli – malgré les difficultés qu'elle a affrontées lors de sa réalisation – montre son enthousiasme et sa grande motivation. D'ailleurs, nous pensons qu'elle a été peut-être influencée par la tâche du groupe A qui devait réaliser une vidéo d'une recette chypriote.

6.2.15. Tâche *Fêtes*

PRESCRIT

Fiche d'identité

Place dans le projet : semaine 9

Thème : Fêtes : coutumes et traditions

Titre : *Fêtes* (**titre original** : *fêtes et traditions*)

Groupe/conceptrices : Travail pour les deux groupes d'apprenantes conçu par les 4 tutrices

Produit principal : Discuter sur les fêtes et les traditions qui existent à Chypre, en France ou en Grèce (clavardage)

Dates : Publication en ligne le jeudi 22 novembre 2012 et date du clavardage le lundi 29 novembre 2012

Étapes : Une (un forum et trois clavardages)

Structure de la tâche

- i. Dans cette unique étape pour cette tâche, intitulée « fêtes et traditions », il s'agissait d'un travail collectif d'interaction écrite synchrone prévu pour discuter sur les fêtes et les traditions qui existent à Chypre, en France ou en Grèce. Aucune ressource et aucune aide n'était donnée.

Organisation de la communication

- i. Le type de tâche était la présentation et/ou l'échange d'informations. Les acteurs de l'échange, en mode quasi-synchrone dans un clavardage, étaient les apprenantes et les tutrices. La relation entre interactants était à deux sens, c'est-à-dire que non seulement les apprenantes devaient donner des informations aux tutrices, mais ces dernières devaient le faire aussi. Pour ces échanges, les tutrices ont créé trois clavardages. Aucune action n'était prévue après le clavardage.

RÉALISÉ

Pour cette tâche, trois sessions de clavardages ont eu lieu à la date et l'heure prévue et au total treize apprenantes y ont participé. Comme pour les clavardages précédents, la formation des groupes n'a pas été préétablie et les apprenantes ont ainsi choisi le groupe auquel elles souhaitaient participer (PoB-17). Chaque clavardage était animé par une tutrice²⁴⁶. Nous remarquons que deux apprenantes ont participé à un clavardage pour la première fois (aRea et aRena).

En ce qui concerne le déroulement du clavardage, l'enseignante a noté ce qui suit :

²⁴⁶ Pour la formation des groupes par clavardage, cf. annexe 3.1 (tableau 13). La tutrice tLise n'était pas disponible pour participer à ce clavardage.

L'ambiance était différente par rapport au clavardage sur Chypre : on dirait une ambiance festive et amusante. Pour commencer, les apprenantes n'avaient pas besoin de mon aide ; elles connaissaient bien la procédure pour se connecter etc. Lors du clavardage, il y avait beaucoup de sourires. Le seul problème qui a été mentionné était la connexion lente. (PoB-17)

Après le clavardage, il y a eu des échanges sur le feedback correctif.

L'apprenante aEfi était absente le jour du clavardage et elle s'est adressée à l'enseignante parce qu'elle ne voulait pas échouer à la note donnée pour cette tâche ; l'enseignante lui a dit que la seule possibilité pour réorganiser un clavardage était de le faire avec la tutrice tLise qui était aussi absente, mais qu'elle devait contacter directement pour se mettre d'accord (PoB-18). Nous remarquons qu'aEfi lui a envoyé un message sur le forum et que malgré les échanges qu'elles ont eus, elles n'ont pas réussi à trouver un créneau horaire pour le faire²⁴⁷.

RESSENTI

Les apprenantes ont trouvé cette tâche intéressante (JdB-aChryso, aKalia, aRania, aVera, EaC-aMagda)²⁴⁸ ; elles ont déclaré qu'à travers cette tâche elles ont échangé avec les tutrices autour des fêtes, ce qui leur a permis de comparer les deux cultures parce qu'elles n'ont pas seulement fait découvrir leur culture, mais elles ont aussi découvert la culture française. Trois apprenantes ont déclaré que cette tâche était amusante (JdB-aChryso, aElli, aRania) et une apprenante l'a expliqué ainsi : « *on a passe un bon moment avec les tutrices. On a eu beaucoup de choses pour parler et on s'est souvenu les vacances. [...] J'ai aime le tchat parce qu'il était une façon de nous nous reposer et discuter avec nos amis.* » (JdB-t9-aRania). Par ailleurs, une autre apprenante a déclaré que les clavardages lui ont permis d'améliorer ses compétences orales : « *j'aime le fait que grâce à la nature de la tâche, nous étions contraintes à parler spontanément et donc, nous n'avions pas l'opportunité de se corriger ! [...] Je trouve que les t-chats m'ont aidé à être plus à l'aise concernant la production orale en français!* » (JdB-aChryso). En général, les apprenantes ont déclaré que la réalisation de cette tâche s'était passée sans difficultés (JdB-aChryso, aKalia, aRania, aVasso, aVera) ; elles ont expliqué qu'elle était simple et ne nécessitait pas beaucoup de temps pour sa préparation. Cependant, deux apprenantes ont évoqué la mauvaise connexion (JdB-aElli, EaC-aMagda).

²⁴⁷ Cf. annexe 2.2 (fil de discussion 223).

²⁴⁸ Nous ne disposons pas de données pour aAnda, aAnthi, aAgni, aJenny, aRea et aRena.

INTERPRÉTATION

Nous trouvons que cette tâche était bien réussie en raison des échanges symétriques entre tutrices et apprenantes ; nous estimons que lors de ces échanges, les tutrices se sont placées sur l'axe horizontal, tout en partageant leurs connaissances, leurs opinions, etc., et que ceci a favorisé leur discussion et a permis aux apprenantes d'intervenir plus spontanément. Par ailleurs, nous pensons que ce caractère plus spontané est né du fait que, comme il n'y avait pas d'étape préparatoire, la tâche était peu élaborée et donc tant les apprenantes que les tutrices ne se sont pas vraiment préparées.

Par ailleurs, nous trouvons que cette tâche était plausible pour les apprenantes et a éveillé leur curiosité de mieux connaître la culture de l'autre et de la comparer avec la leur. Contrairement au clavardage précédent sur Chypre, ce sujet était plus léger.

6.3. Synthèse

Dans le présent chapitre, nous nous sommes proposé d'analyser les échanges en ligne pour identifier le type de communication entre apprenantes et tutrices à travers les tâches. La première partie a eu comme objectif d'apporter un aperçu quantitatif de ces échanges dans les forums ; ces premiers résultats nous ont permis d'identifier que la majorité des échanges s'inscrivait dans la structure ternaire IRF et portait sur le feedback correctif. C'est la raison pour laquelle nous avons souhaité approfondir dans le chapitre suivant les pratiques correctives. Dans la seconde partie, nous nous sommes notamment appuyée sur des analyses autour du scénario de communication et nous avons examiné les tâches prescrites en les comparant avec le réalisé. Nous avons adopté une démarche descriptive et nous avons recouru à la triangulation des données pour mieux comprendre et interpréter nos données.

Le chapitre suivant sur les pratiques « méta » nous permettra de clore nos analyses.

Chapitre 7 : Pratiques « méta »

Comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent (cf. chap. 6), l'étape de la correction a eu une grande place dans le projet et a suscité plusieurs échanges entre tutrices et apprenantes. Dans ce chapitre, nous examinerons le contenu de ces contributions, notre objectif étant de présenter les résultats des pratiques (auto)correctives des apprenantes afin de répondre à la seconde série de questions de recherche que nous rappelons ici :

- À quelles pratiques correctives les apprenantes sont-elles confrontées ? Quelle est leur attitude, leur appropriation de ces techniques et ces outils ? Quels sont les effets du feedback sur les démarches d'autocorrection des apprenants ?

Dans un premier temps, nous identifierons les pratiques correctives des tutrices, dans un deuxième temps, nous examinerons l'attitude des apprenantes à l'égard de la correction et dans un dernier temps, nous étudierons les pratiques autocorrectives des apprenantes.

7.1. Pratiques correctives tutorales

Dans cette section, nous examinerons les types de correction adoptés par les tutrices dans le but de comprendre à quels feedback les apprenantes ont été confrontées pour s'autocorriger. Par *type de correction*, nous entendons les techniques et les outils de correction utilisés pour fournir les feedback correctifs sur les travaux des apprenantes, à savoir sur leurs productions écrites et/ou orales, ainsi que sur leurs interactions écrites dans les clavardages. Nous commencerons par une présentation de ces types de correction. Ensuite, nous examinerons le rapport entre la technique de correction et l'outil utilisé.

Intéressée par la variété des types de correction proposés, nous fournirons également des données sur la variété de techniques correctives adoptées pour chaque tâche. Nous n'avons pas effectué de comptages concernant le nombre des techniques présentes dans chaque travail. Ce type d'analyse a fait l'objet d'une autre étude, à propos du même projet de télécollaboration, dans laquelle les feedback correctifs tutoraux ont été analysés pour chaque tutrice afin d'étudier leur évolution et leur efficacité (Loizidou, 2012).

7.1.1. Outils de correction adoptés

Chaque binôme des tutrices a organisé différemment l'espace pour le feedback correctif sur Moodle ; le binôme des tutrices du groupe A répondait au message de l'apprenante

dans le forum déjà créé pour envoyer son produit final, tandis que le binôme du groupe B créait un nouveau forum destiné exclusivement à la correction des travaux.

Dans un premier temps, pour les productions écrites des apprenantes, les tutrices donnaient un feedback correctif dans un document de traitement de texte (au format doc ou rtf) ; si l'apprenante avait envoyé sa production en fichier attaché, la tutrice utilisait le même fichier et si l'apprenante avait posté sa production dans le corps du forum, la tutrice copiait-collait son texte dans un nouveau document qu'elle postait sur le forum. Cette technique a été suggérée par leur enseignant. En fait, d'autres recherches effectuées sur le même projet ont montré qu'en mode asynchrone, les tuteurs sont attentifs à la forme de leur feedback parce qu'ils sont visibles par tous et ont un caractère permanent (Develotte & Mangenot, 2010). Comme nous l'avons discuté dans le cadre théorique (cf. chap. 1, section 4.4.), d'après Marcoccia (1998), ceci constitue un problème de « faces » qui naît du caractère « public » des échanges sur les forums. Ainsi, Mangenot (2008b) propose-t-il de gérer ce problème en utilisant des fichiers attachés. En effet, ceci donne un caractère un peu plus privé aux remarques langagières effectuées par les tuteurs, même si le fichier reste accessible à tous les participants (Mangenot & Zourou, 2007).

Dans les documents de traitement de texte dans lequel le feedback correctif a été fourni, nous avons relevé l'utilisation de plusieurs outils de formatage, tels que les caractères gras, italiques, soulignés, surlignés, barrés, ainsi que des flèches, parenthèses et crochets (cf. figure 7.1).

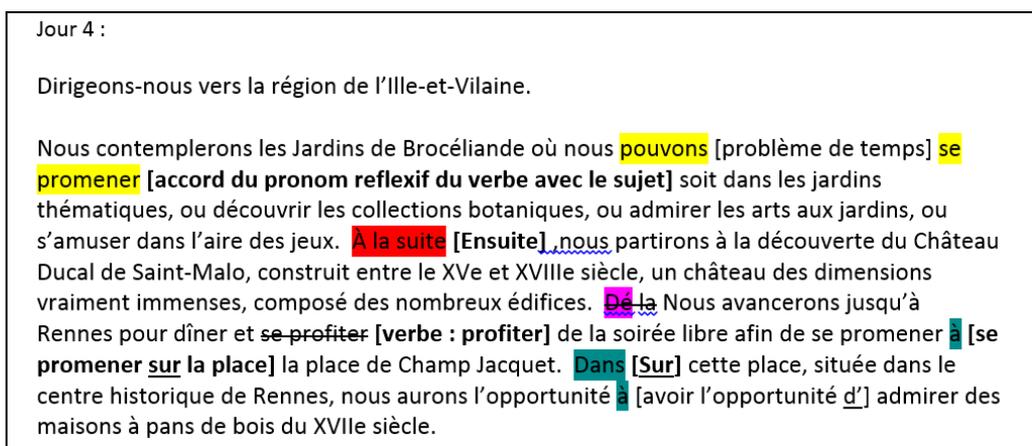


Figure 7. 1 : Outils de formatage dans le feedback correctif
(Voyages, aAnda et aChryso)

Dans certains documents, nous avons observé que les tutrices ont utilisé la fonction *com-*

mentaires, qui permet de mettre des commentaires dans le document sans modifier son formatage (cf. figure 7.2).

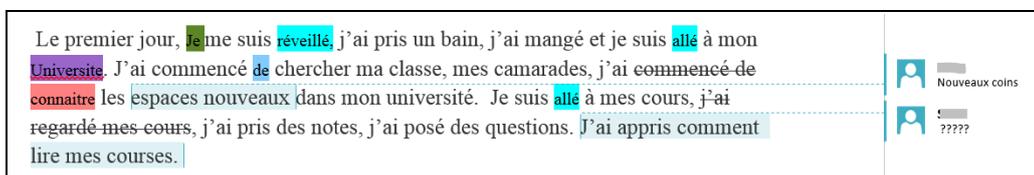


Figure 7. 2 : Commentaires dans un feedback correctif (Bref, aJenny)

Par ailleurs, la fonction « suivi de modifications » a été également utilisée par les tutrices. Cet outil permet de garder des traces dans un document laissant ainsi toutes les modifications visibles (cf. figure 7.3). Notons que les tutrices n'ont pas utilisé cette fonction pour le premier feedback, c'est-à-dire qu'elles l'ont utilisé une fois que l'apprenante avait envoyé son autocorrection.

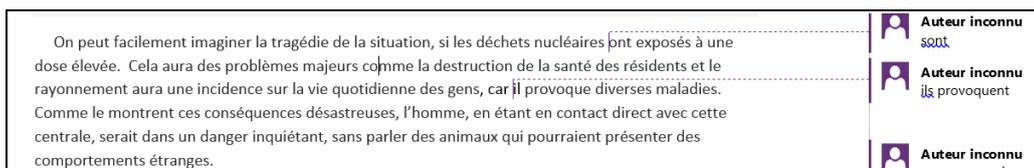


Figure 7. 3 : Suivi des modifications dans un retour d'autocorrection (Écologie, aVasso)

Pour une seule tâche, nous avons constaté que la tutrice a donné un feedback correctif directement dans le corps du forum (cf. *Erasmus*). Plus précisément, elle a posté deux messages pour répondre à la production de chaque apprenante : dans le premier elle a donné un feedback correctif, tandis que dans le second, elle a donné un feedback évaluatif de l'ensemble de la production (cf. *infra* figure 7.4). Pour ce qui est du premier, elle a copié-collé le texte de l'apprenante et a posté sa correction. Une des caractéristiques de la plateforme Moodle est qu'en écrivant des messages, l'utilisateur a à sa disposition les principaux outils de formatage existants dans un traitement de texte. Ainsi, la tutrice a-t-elle corrigé les productions des apprenants utilisant différentes couleurs et d'autres marques, tels que les soulignements, les lettres barrés, les surlignements.

Dans un deuxième temps, la plateforme Moodle permet d'enregistrer les sessions de clavardage tout en les mettant à la disposition des utilisateurs pour une consultation ultérieure. De cette façon, pour les corrections des interactions écrites par clavardage, les tutrices, d'abord, copiaient-collaient les sessions dans un document de traitement de texte

et, ensuite, elles procédaient de la même manière que pour les productions écrites en ce qui concerne le formatage et les fonctions *commentaires* et *suivi des modifications* de Word.

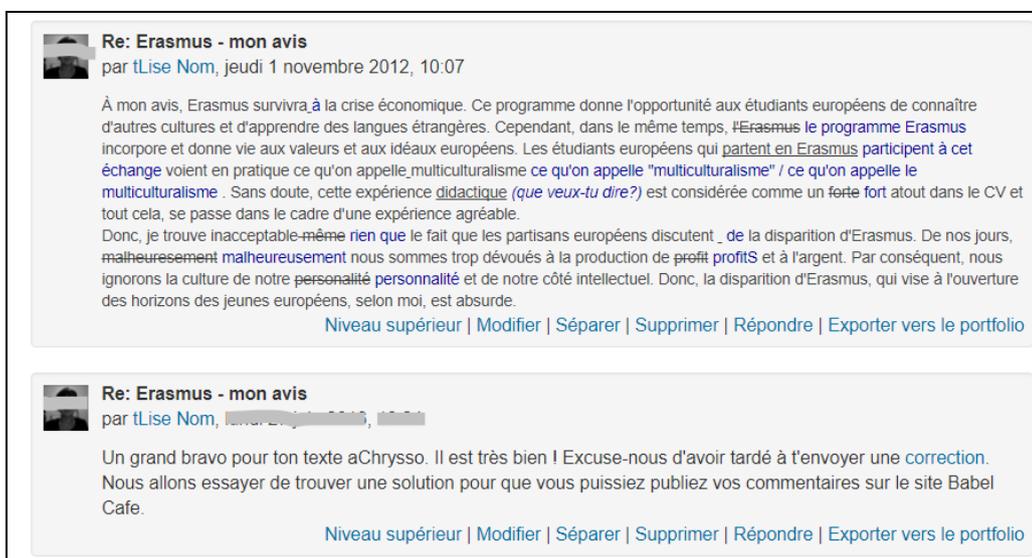


Figure 7. 4 : Feedback correctif sur le forum (Erasmus, message de tLise à aChryso)

Dans un dernier temps, pour le feedback correctif des productions orales, elles ont donné un feedback correctif écrit et/ou oral. Premièrement, pour les corrections des enregistrements audio, les tutrices ont utilisé le logiciel d'enregistrement et d'édition de son Audacity. Cet outil permet de corriger oralement dans le fichier de l'apprenant en insérant à l'intérieur du fichier son la voix du tuteur, entre différents segments (phrase ou mot). De cette manière, elles ont donné un feedback correctif oral dans le même fichier audio (au format wav). Deuxièmement, pour les enregistrements vidéo et VoiceThread, elles se sont enregistrées et ont envoyé un enregistrement audio (au format wav).

Troisièmement, pour les productions orales, rappelons à ce point que, comme nous l'avons expliqué (cf. chap. 5, section 2.2.), les apprenantes déposaient régulièrement un texte écrit. Ainsi, avons-nous constaté que les tutrices complétaient parfois leur correction orale avec un feedback correctif à l'écrit et d'autres fois ce feedback écrit remplaçait la correction orale, c'est-à-dire qu'elles ne donnaient aucun feedback correctif oral.

Le tableau ci-dessous (cf. *infra* tableau 7.1) montre la modalité du fichier de chaque travail des apprenantes et la modalité du fichier de feedback correctif donné par les tutrices. D'abord, nous remarquons que pour deux tâches sur quatre, les tutrices n'ont donné qu'un

feedback correctif à l'écrit ; il s'agit de *Slam* et de *Pafos*²⁴⁹. La première tâche prévoyait la préparation du slam écrit à l'étape préparatoire et sa déclamation à l'étape finale et de cette façon, le feedback correctif a été effectué avant l'étape finale. Pour ce qui est du second, il s'agit d'une présentation orale avec l'outil VoiceThread (cf. chap. 6, section 2.11.). Ensuite, en ce qui concerne les deux autres tâches (*Stéréotypes* et *Je mange*), les tutrices ont donné un feedback correctif tantôt uniquement à l'oral (4 sur 8), tantôt à l'oral et à l'écrit (2 sur 8). Pour une seule production, elles ont donné un feedback correctif uniquement à l'écrit²⁵⁰.

Tableau 7. 1 : Modalités du feedback correctif des productions orales par rapport à la modalité du fichier des apprenantes par tâche

Tâche	Apprenantes	Modalité du fichier des apprenantes	Modalité du feedback correctif des tutrices
<i>Slam</i>	aElli aAnthi	son (mp3) & texte (forum)	texte (doc)
	aJenny aVera	son (mp3) & texte (docx)	texte (docx)
	aMagda aEfi	son (mp3) & texte (forum)	texte (doc)
		idem	texte (rtf)
<i>Stéréotypes</i>	aRania aVasso	son (mp3)	son (wav)
	aElli	son (mp3) & texte (docx)	son (wav) & texte (docx)
	aJenny aVera	son (wma) & texte (docx)	texte (doc)
	aMagda	vidéo (avi)	son (wav)
	aAnda aChryso aKalia	idem	idem
<i>Pafos</i>	aRania	VoiceThread	texte (doc)
	aElli	idem	idem
	aJenny	idem	texte (forum)
	aChryso	idem	texte (doc)
	aVasso	idem	texte (forum)
	aAnthi	idem	idem
	aMagda	idem	idem
	aVera	idem	idem
<i>Je mange</i>	aRania aAgni	vidéo (wmv) & texte (docx)	son (wav)

²⁴⁹ Notons cependant que pour cette dernière tâche, elles ont aussi donné un feedback correctif commun à l'oral.

²⁵⁰ Il est à noter qu'une production orale n'a reçu aucun feedback. Il s'agit de la dernière tâche de production orale, proposée en huitième semaine. Pour celle-ci, il y a eu trois productions orales en binôme et le binôme qui n'a pas eu un feedback n'avait pas envoyé de texte avec son enregistrement oral comme les deux autres (binôme aKalia et aVaso).

Tâche	Apprenantes	Modalité du fichier des apprenantes	Modalité du feedback correctif des tutrices
	aChryso aAnda	vidéo (avi) & texte (docx)	son (wav) & texte (docx)
	aKalia aVasso	vidéo (YouTube)	néant

7.1.2. Techniques de correction adoptées

Dans une communication exolingue, le contenu des échanges risque de poser problème pour l'intercompréhension entre un allophone et un locuteur natif (ou expert de la langue) et ainsi une focalisation sur le code est nécessaire. Ce phénomène d'alternance de l'attention sur le code et le contenu, appelé par Bange *bifocalisation*, est « un trait spécifique de la communication exolingue » (1992, paragr. 23). Dans un environnement d'apprentissage d'une langue, l'avancement thématique du travail se fait en parallèle avec la focalisation sur le code et « il n'est pas facile de distinguer code et contenu » (Cicurel, 2011b, p. 109).

Dans notre contexte, nous avons remarqué que, pour corriger les apprenantes, les tutrices donnaient un feedback correctif centré sur la forme et/ou sur le contenu. Elles ont adopté plusieurs techniques de correction et dans le but d'assimiler les plus efficaces, elles en ont testé plusieurs. En se répartissant les apprenantes à corriger, les tutrices corrigeaient leurs productions toutes les semaines. Les apprenantes, à leur tour, envoyaient leur autocorrection.

En nous basant sur la typologie de Zourou (2012) que nous avons présentée dans notre cadre théorique (cf. chap. 1, section 4.3.), nous identifions dans notre corpus certaines techniques de correction. Nous y ajoutons certaines sous-catégories qui nous permettent de mieux traiter nos données et de mieux décrire les pratiques correctives que les tutrices ont utilisées (cf. *infra* tableau 7.2).

Dans la catégorie *signalement*, une indication implicite est donnée dans le but d'encourager les apprenants à trouver la bonne réponse ou de déclencher une autocorrection. Cette catégorie est composée de deux sous-catégories : explications non-verbales (nous utiliserons désormais « code couleurs ») et explications verbales. Le code couleurs portait sur un signalement des erreurs avec des couleurs différentes ; les points à signaler dans les travaux des apprenantes ont été marqués en utilisant le surlignement et chaque

couleur correspondait à des catégories prédéfinies. À l'inverse du code couleurs que nous considérons comme un signalement avec explications non-verbales, ces signalements ont été aussi donnés avec des explications verbales. Dans ce cas, il s'agissait d'annotations d'ordre métalinguistique portant sur « la forme de mots métalinguistiques ou de règles ou encore de remarques sur l'usage » (Cicurel, 2011b, p. 102) et/ou de questions destinées à faciliter l'autocorrection.

Tableau 7. 2 : Techniques de correction utilisées

Signalement	Hétérocorrection	Demande de clarification
- explications non-verbales (code couleurs) - explications verbales	- explications non-verbales (code couleurs) - explications verbales - sans explications	- explications - sans explications

Il est à noter que le signalement des erreurs est une technique de correction privilégiée par l'enseignante chypriote, que les apprenantes connaissaient déjà. En fait, l'enseignante à Chypre a suggéré aux tutrices de ne pas les corriger directement, mais de signaler leurs erreurs²⁵¹. Suite à cette suggestion, les tutrices ont proposé d'adopter un code de correction et ainsi les deux binômes de tutrices ont utilisé, dès la première tâche, un code couleurs commun qu'elles ont appelé « Gribouille ». Avec ce code, les points à signaler ont été divisés en catégories. Nous avons remarqué que quatre catégories étaient communes pour les deux binômes ; il s'agissait des catégories : i) *orthographe*, ii) *punctuation*, iii) *conjugaison* et iv) *grammaire*. Pour le groupe A, il y avait une cinquième catégorie, celle de *lexique* (cf. *infra* figures 7.5 et 7.6). Cependant, les apprenantes n'étaient pas censées oublier la catégorie à laquelle chaque erreur correspondait parce que les tutrices mettaient ce code couleurs dans chaque document du feedback correctif qu'elles donnaient.

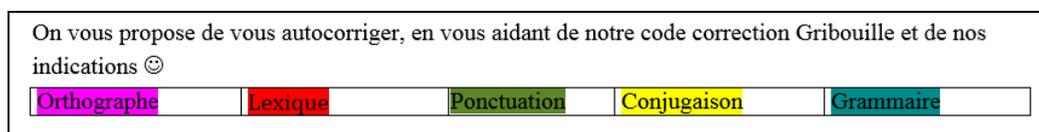


Figure 7. 5 : Code correction du groupe A

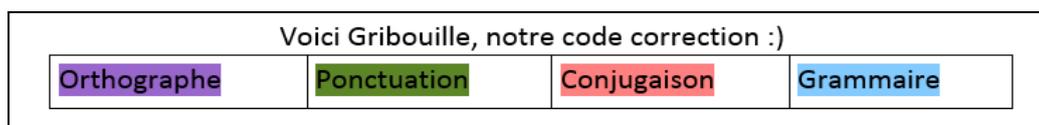


Figure 7. 6 : Code correction du groupe B

²⁵¹ Rappelons que l'autocorrection faisait partie de l'évaluation des apprenantes (cf. chap. 3, section 2.1.).

De plus, ce code a évolué pour les deux groupes. En fait, nous avons constaté que chaque binôme de tuteurs a ajouté une catégorie : il s'agit de la catégorie *syntaxe* pour le groupe A et *genre/nombre (masculin/féminin/singulier/pluriel)* pour le groupe B. Toutefois, une tutrice du binôme du groupe A a déclaré dans sa synthèse réflexive que cet ajout n'a pas été judicieux :

Nous avons également rajouté ensuite une catégorie « syntaxe », qui sur le moment semblait répondre à un besoin lié à une correction. Néanmoins, je pense que cet ajout s'est avéré inutile et a dû compliquer la lisibilité de la correction auprès des apprenantes. (SR-tLise)

Plus précisément, chaque tutrice surlignait le(s) mot(s) erroné(s) qu'elle souhaitait signaler aux apprenantes en se basant sur ce code couleurs, comme dans l'exemple ci-dessous (cf. figure 7.7) où la tutrice tEmma a envoyé un premier feedback correctif à l'apprenante aEfi²⁵². Nous avons remarqué que la tutrice ne donnait aucune explication verbale et donc que tous les points marqués renvoyaient au code couleurs que la tutrice avait mis au début du document. Plus précisément, pour cette production écrite, la tutrice tEmma, a signalé une erreur d'orthographe (« *sale* »), des erreurs de conjugaison (« *j'avais envie* », « *j'ai sent* »), des erreurs de genre (« *déçu* », « *léger* ») des erreurs de grammaire (« *je ne rien faisais* », « *j'essayais à étudier* »), ainsi que plusieurs erreurs de ponctuation, en surlignant des espaces vides (« *la deuxième heureuse* »).

Orthographe	Ponctuation	Conjugaison	Genre/nombre (masculin/féminin/singulier/pluriel)	Grammaire
<p>Bref, je suis étudiante à Chypre. Au début de chaque semestre, j'avais envie . La première semaine fatiguée. La deuxième heureuse. Avant les partielles j'ai sent sûre. Pendant les partielles j'ai pleuré. Après les partielles à l'aise. Avant les examens finals j'étais confiante. Quand j'ai su le programme des examens j'étais fâchée. Sept jours avant les examens je dormais. Six jours avant les examens j'écoutais de la musique. Cinq jours avant les examens je me reposais. Quatre jours avant les examens je ne rien faisais. Trois jours avant les examens je dansais. Deux jours avant les examens je faisais de la gymnastique. Un jour avant les examens je me frappais la tête contre le mur. La nuit avant les examens j'essayais à étudier et finalement j'ai dormi sur le bureau. Une heure avant les examens j'étais nerveuse. Pendant les examens j'étais perdue. Quand je suis sortie de la sale des examens j'étais déçu. Après les examens, pendant les vacances j'étais léger. Bref, je suis étudiante à Chypre.</p>				

Figure 7.7 : Signalement avec le code couleurs (Bref, aEfi)

De plus, nous avons observé qu'elle a également surligné des espaces vides en jaune pour signaler qu'il manque un ou plusieurs mots et que la phrase n'a pas de sens. Cependant, l'usage de cette nouvelle couleur, qui n'existait pas dans leur code couleurs, montre l'absence d'une catégorie appropriée pour ce type d'erreur. Cette difficulté a été révélé

²⁵² Ce feedback correctif a été envoyé en fichier attaché dans un document Word.

par les tutrices, tant dans les synthèses réflexives (SR-tRachel) que dans les entretiens semi-directifs (EsD-tLise).

Par ailleurs, nous avons remarqué que ces couleurs n'étaient pas les mêmes dans toutes les corrections de tutrices. Ce changement de couleurs est dû, comme une tutrice l'explique dans sa synthèse réflexive, à une difficulté technique :

il s'est avéré que ce code a pu quelque peu évoluer, notamment en ce qui concerne les couleurs (tout simplement pour un souci technique : des couleurs existaient sur Word mais pas sur Openoffice). **(SR-tEmma)**

Dans la catégorie des *signalements*, le code couleurs accompagné d'explications verbales est aussi présent. Comme nous l'avons expliqué, ces explications ont été d'ordre métalinguistique et/ou interrogatif avec lesquelles les tutrices guidaient l'apprenante de manière tantôt implicite, tantôt explicite pour qu'elle trouve la forme correcte. Nous fournirons quelques exemples, représentatifs de notre corpus, pour montrer la diversité des explications verbales fournies.

Dans le premier exemple ci-dessous (cf. figure 7.8), la tutrice a signalé un groupe nominal pour montrer que le déterminant était incorrect. Le groupe nominal a été surligné en vert, couleur qui correspondait à la catégorie *grammaire*. Elle a donné des explications entre crochets et en gras.

le Téléphérique de Grenoble Bastille qui est un moyen de transport touristique et qui relie le centre-ville de Grenoble à la colline de la Bastille sur **une dénivelée** [erreur de genre] de 266 mètres.

Figure 7. 8 : Signalement avec des explications verbales
(*Voyages, aRania et aRena*)

Dans l'exemple suivant (cf. *infra* figure 7.9), la tutrice a donné des informations sur le mot grammatical qui manquait en signalant même la place exacte de l'erreur avec des pointillés.

Nous visiterons aussi la cathédrale Saint-Jean, [absence du pronom relatif] est un monument très important.

Figure 7. 9 : Signalement en indiquant la place de l'erreur
(*Voyages, aRania et aRena*)

Pour un point de la catégorie *conjugaison*, la tutrice a posé une question concernant la forme verbale adéquate dans le type de production des apprenantes (cf. figure 7.10).

nous **avons** [dans un itinéraire écrit, quel temps vous semble adapté ?] l'opportunité même de plonger dans le bassin

Figure 7. 10 : Signalement avec question (Voyages, aAnda et aChryso)

Dans un autre cas, la tutrice a signalé l'erreur en montrant explicitement ce que l'apprenante devait changer, mais sans donner la bonne forme. Plus précisément, dans l'exemple ci-dessous (cf. figure 7.11), elle a surligné la forme verbale, donnée au présent, et elle a indiqué que ce verbe aurait dû être au passé composé, sans toutefois donner la forme du verbe au passé composé. Les explications dans cet exemple ont été données en utilisant la fonction de *Word commentaires* (cf. figure 7.11).



Figure 7. 11 : Signalement avec explications verbales explicites (Bref, aElli)

Dans d'autres cas, ce même signalement a été fait sous forme de conseils (cf. figure 7.12).

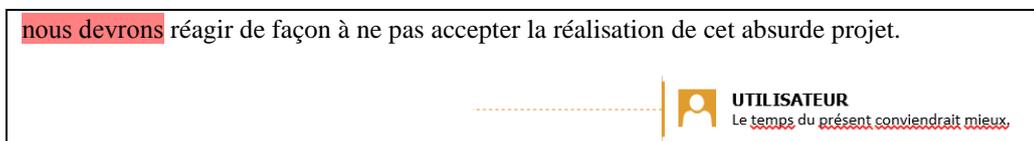


Figure 7. 12 : Signalement avec explications sous forme de conseil (Écologie, aKalia)

Par ailleurs, les explications métalinguistiques des tutrices sont parfois très explicites, et sont même assorties de brèves explications métalinguistiques (cf. figure 7.13).

La journée s'achèvera par la visite à Oceanapolis, [attention, « visiter un lieu » mais « faire la visite D'un lieu »]

Figure 7. 13 : Signalement avec explications métalinguistique (Voyages, aAnda et aChryso)

Dans la catégorie de l'*hétérocorrection*, la correction était faite par la tutrice et l'apprenante n'avait rien à corriger étant donné que la réponse était donnée. Elle était composée de trois sous-catégories : explications non-verbales (code couleurs), explications verbales et sans explications. Premièrement, comme dans la catégorie signalement (cf. *supra*), le code couleurs renvoyait à une catégorie d'erreurs. Dans l'exemple ci-

dessous (cf. figure 7.14), la tutrice a signalé en rouge une erreur lexicale (« *résulte* ») et a donné à côté en gras la bonne réponse (« *aboutit* »).

éléments **radioactives** dans l'**environnement**, limitent l'assiette de l'homme. En effet la contamination des sols, **résulte** **aboutit** à la contamination du lait, des légumes et de la viande animale. Donc, l'homme **consomme** tous ces rayonnements nocifs, et il risque de développer des cancers, des anomalies

Figure 7. 14 : Hétérocorrection avec le code couleurs (*Écologie*, aChryso)

Deuxièmement, s'il y a eu des explications, il s'agissait d'explications d'ordre métalinguistique (cf. figure 7.15).

siècle et l'église Saint-Louis qui **construit** [quel temps ?] en 1689. Départ pour une journée de découverte **la ville** [attention, « découvrir la ville » ≠ « la découverte DE la ville »].

Figure 7. 15 : Hétérocorrection avec des explications verbales (*Voyages*, aRania et aRena)

Troisièmement, la forme erronée a été corrigée directement et aucune explication verbale ou non-verbale n'a été donnée (cf. figure 7.16).

indépendante par rapport à leurs parents étrangers, mais aussi une chance ajoutée supplémentaire de les embaucher d'être embauché pour un travail. En fait, je pense que le programme Erasmus n'annulera pas ne sera pas annulé, même si à cause de la crise économique, c'est évident que l'argent baissera beaucoup qu'il n'y aura plus beaucoup d'argent. Par conséquent, il sera très difficile d'aller en de vivre une expérience Erasmus, donc, je crois que l'intérêt des étudiants subira une chute dramatique. Par contre, j'espère que l'UE et ses États-membres soutiendront ce programme unique parce que tant en tant qu'une étudiante, je veux l'aimerais

Figure 7. 16 : Hétérocorrection sans explications (*Erasmus*, aKalia)

Dans la catégorie de *demande de clarification*, les tutrices demandaient une clarification sur un point ambigu dans le texte de l'apprenante (avec ou sans explications verbales). Dans l'exemple ci-dessous (cf. figure 7.17), la tutrice a ajouté un commentaire et essayant de comprendre ce que l'apprenante voulait dire, elle lui a donné deux options éventuelles d'interprétation.

merde »!! J'étais en retard pour aller à mes **courses** !!!

 tu es allée faire des achats (courses) ou tu es allée à l'université (cours) ?

Figure 7. 17 : Demande de clarification (*Bref*, aJenny)

Les exemples que nous avons fournis jusqu'à présent sont représentatifs de notre corpus et de l'examen que nous avons réalisé des feedback correctifs dans tous les travaux des apprenantes. Précisons que, étant donné que notre objectif à ce stade est de comprendre à quel type de feedback correctif les apprenantes ont été confrontées pour effectuer leur

autocorrection, ces exemples sont tirés du premier feedback correctif des tuteurs, et pas du retour que les tutrices ont régulièrement émis, suite à l'autocorrection des apprenantes, en d'autres termes, du deuxième feedback correctif.

Après l'étude du feedback correctif dans tous les travaux, nous avons constaté que plusieurs types de feedback correctif coexistaient dans les travaux des apprenantes. D'ailleurs, même si la technique de corrections *signalement* a été privilégiée, les tutrices ont également recouru à la technique d'*hétérocorrection* et les *demandes de clarification* ont été aussi présentes souvent dans leurs feedback correctifs.

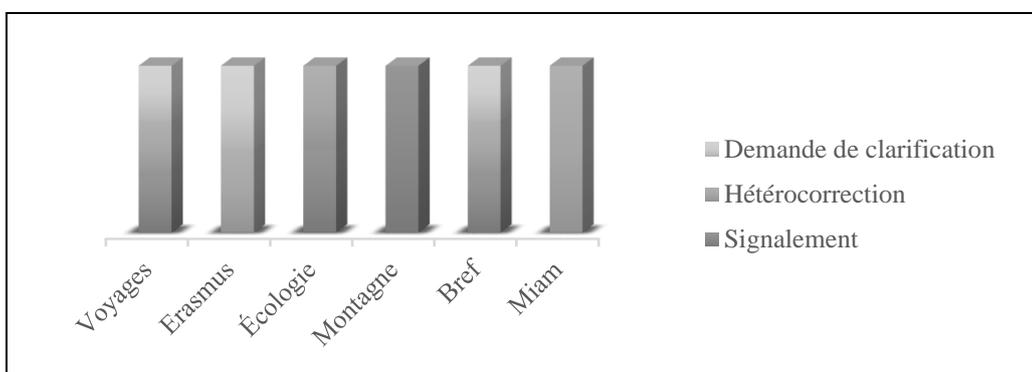


Figure 7. 18 : Techniques de correction des productions écrites

Pour les productions écrites (23 productions écrites, dont 11 dans le groupe A et 12 dans le groupe B), nous avons remarqué que le choix des techniques de correction des tutrices a évolué tout au long du projet (cf. *supra* figure 7.18). Les tutrices du groupe A ont commencé leurs corrections en recourant aux trois types de correction (cf. *Voyages*), tandis que pour la tâche suivante, elles n'ont plus recouru au *signalement* (cf. *Erasmus*). Cependant, pour la dernière production écrite, elles ont utilisé le *signalement* et l'*hétérocorrection* (cf. *Écologie*). En ce qui concerne les tutrices du groupe B, elles ont choisi de recourir à une seule technique pour deux productions écrites sur trois ; plus précisément, elles n'ont recouru qu'au *signalement* pour la première production écrite (cf. *Montagne*) et qu'à l'*hétérocorrection* pour la dernière (cf. *Miam*). Pour la deuxième, elles ont utilisé les trois types de correction (cf. *Bref*). Cependant, il est à noter que les deux productions écrites pour lesquelles le *signalement* n'a pas été utilisé (cf. *Erasmus* et *Miam*) concernent des productions dont le scénario pédagogique avait prévu une publication sur le web social.

En ce qui concerne les productions orales (20 productions écrites, dont 12 individuelles, 7

en binôme et 1 en trinôme), nous avons constaté que les techniques de correction ont varié en fonction de l'outil de correction (cf. figure 7.19) ; comme nous l'avons déjà expliqué, pour les productions orales les tutrices ont donné un feedback correctif écrit et/ou oral. Nous avons remarqué que dans les feedback correctifs écrits, elles ont recouru aux trois techniques de correction, tandis que dans les feedback correctifs oraux, elles n'ont utilisé que la technique d'*hétérocorrection* (cf. *Stéréotypes* et *Je mange*). Il est remarquable que dans ce dernier, nous avons relevé de l'*hétérocorrection* tant aux plans du sens et de la forme que de ceux de la prononciation et de l'intonation.

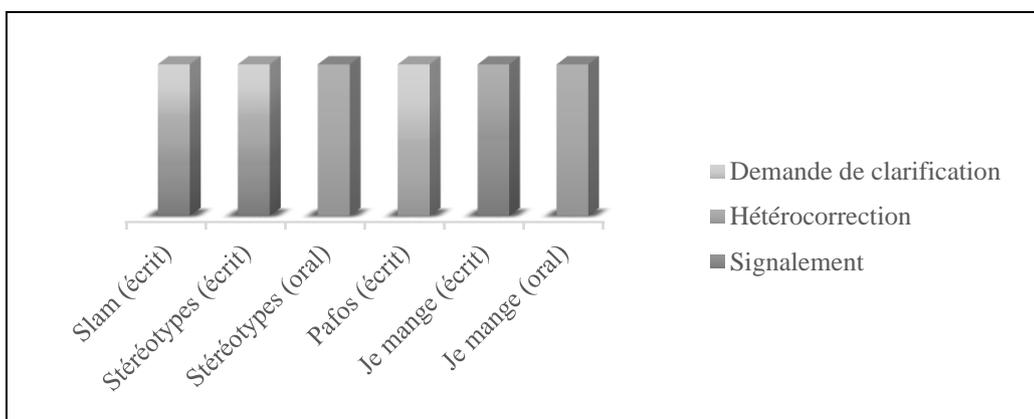


Figure 7. 19 : Techniques de correction des productions orales

Pour les clavardages (10 sessions, dont 2 pour le groupe A, 2 pour le groupe B et 6 pour les deux groupes), nous avons remarqué que les tutrices n'ont recouru qu'à deux techniques de correction, à savoir le *signalement* et l'*hétérocorrection* (cf. figure 7.20).

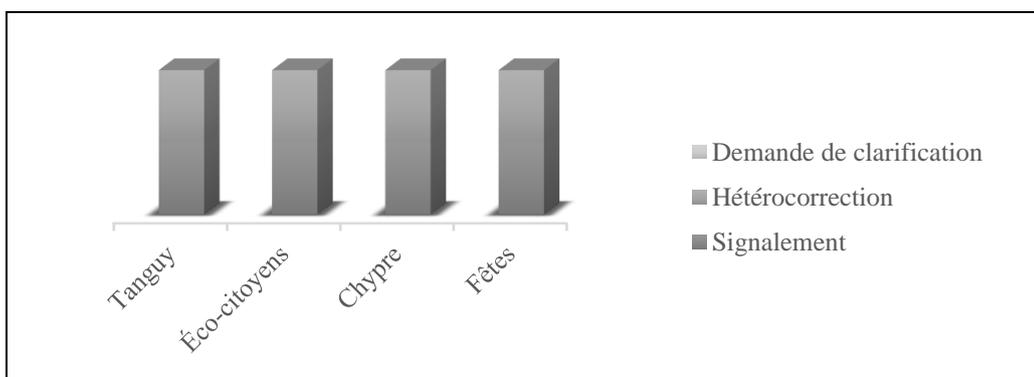


Figure 7. 20 : Techniques de correction des clavardages

Pour clore cette section, comme nous l'avons montré, le code couleurs a été vraiment utile lors de l'étape de correction, non seulement pour signaler, mais aussi pour corriger

une erreur, en donnant des explications. Étant donné que ce processus contient deux éléments principaux, à savoir la « couleur » et la « correction », nous avons choisi de la nommer *chromocorrection* ; il s'agit d'un mot composé dont le premier segment dérive du mot grec *χρώμα* [xróma]. Désormais, nous utiliserons ce terme pour nous référer à toutes les pratiques correctives tutorales que nous avons étudiées dans cette section.

7.1.3. Interprétation sur les pratiques tutorales

Suite à la suggestion de l'enseignante chypriote d'inciter les apprenantes à s'autocorriger, les tutrices ont adopté la chromocorrection en utilisant, comme nous l'avons montré, le signalement, l'hétérocorrection ainsi que les demandes de clarification. Toutefois, elles n'ont pas toujours utilisé le même outil de communication que les apprenantes, comme l'enseignante chypriote l'avait proposé au début du projet, c'est-à-dire de donner un feedback correctif à l'oral pour les productions orales et un feedback correctif en mode quasi-synchrone pour les clavardages. Dans le but de mieux comprendre leurs choix, nous avons croisés ces derniers avec les contenus de leurs discours.

Premièrement, la pertinence du choix de mettre le feedback correctif en fichier attaché pour que les apprenantes ne perdent pas la face, comme nous l'avons déjà expliqué, est confirmée par les dires des tutrices (SR-tRachel). Par ailleurs, étant donné qu'elles ont adopté la chromocorrection, nous estimons que ce choix a aussi été fait pour faciliter leur travail (« *C'est bien entendu techniquement plus facile à faire dans un document word* », SR-tEmma).

Deuxièmement, la chromocorrection a été une nouvelle technique de correction pour les tutrices. Même si elles ont distingué son utilité, elles ont aussi déclaré qu'elle était chronophage et complexe pour elles parce qu'elles ne savaient pas toujours quoi et comment corriger (EsD-tLise, tRachel, SR-tEmma, tRachel). Nous considérons que cette difficulté est aussi liée au fait qu'elles étaient des apprentis-tuteurs²⁵³ et qu'elles n'avaient pas d'expérience professionnelle.

Troisièmement, même si le signalement a été privilégié, nous avons remarqué que l'hétérocorrection était aussi présente. Une tutrice a expliqué qu'elle faisait ce choix parce que d'un côté elle estimait que l'apprenante n'aurait pas été capable de s'autocorriger avec le signalement et de l'autre elle a manifesté une faiblesse de sa part, comme le

²⁵³ Rappelons qu'à travers leur participation au projet, elles se formaient aussi.

montre l'extrait ci-dessous :

je pense que euh quand je mets la réponse directement.. c'était.. tout d'abord parce que euh l'erreur me paraissait d'un niveau compliqué à.. pour l'élève euh à comprendre.. simplement par le code couleurs ça aurait été compliqué.. mais c'était aussi euh parfois une facilité.. [...] Disant voilà je donne la réponse parce que je ne sais pas comment expliquer quoi.. il y avait ça aussi.. (EsD-tLise, 128-130)

D'une part, ceci montre que les tutrices ont pu identifier les capacités des apprenantes et proposer une correction adéquate et d'autre part la faiblesse révélée confirme notre interprétation précédente sur le manque d'expérience des tutrices. Par ailleurs, il est à noter que les tutrices ont choisi de ne recourir qu'à l'hétérocorrection pour les productions de deux tâches vouées à la publication sur le web social (cf. *Écologie* et *Miam*). Nous estimons que leur choix s'est fait pour que ni les apprenantes en publiant leurs textes avec des erreurs, ni les tutrices en tant que responsables de leurs travaux ne perdent la face. D'autre part, dans le souci de finaliser la tâche, les tutrices ont préféré les corriger directement pour gagner du temps vu que le signalement a toujours été chronophage en raison des nombreux aller-retour.

Quatrièmement, nous avons montré que la correction des productions orales se faisait à l'écrit et/ou à l'oral et que si elle se faisait à l'oral, les tutrices n'ont recouru qu'à l'hétérocorrection. Nous estimons que ce choix a été effectué pour des raisons de manque d'expertise (« *C'est la première fois que je faisais à distance une correction de l'oral* », SR-tRachel) et de temps (« *on aurait pu corriger leurs prononciation.. et en fait [...] on s'est pas lancé là-dedans parce que.. on s'est dit.. on n'a pas le temps quoi.. ça fait beaucoup de travail..* », EsD-tLise, 100). Néanmoins, une tutrice a déclaré que ces difficultés ont contribué à leur propre formation, comme le montre l'extrait ci-dessous :

je crois que c'était long (rires) ça demandait beaucoup de temps.. je sais pas combien de temps.. euh pour les enregistrements.. pour l'oral.. ça m'a demandé énormément de temps.. [...] Après ça va plus vite.. c'est un peu apprendre aussi.. donc euh c'est vrai que la première.. moi je XX audacity.. ça m'a pris beaucoup de temps.. et puis après beh on apprend nous aussi quoi.. et ça va bien plus vite.. une fois qu'on a pris les réflexes.. on devient efficaces.. mais au début j'étais pas assez efficace euh j'ai perdu du temps (EsD-tLise, 160-166)

Enfin, nous avons constaté que pour le feedback correctif des clavardages, les tutrices n'ont pas fait de demandes de clarification. Nous considérons que tous les points ambigus

ont été clarifiés lors de la discussion dans les clavardages, ce qui montre que cet outil de communication a facilité l'étape de correction.

En guise de conclusion, nous avons montré que la chromocorrection portait sur le contenu et/ou la forme et que les explications métalinguistiques des tutrices étaient tantôt explicites (cf. *supra* figure 7.11, « *passé composé* »), tantôt implicites (cf. *supra* figure 7.10, « *dans un itinéraire écrit, quel temps vous semble adapté ?* »). Cependant, nous considérons qu'il y a un écart entre ces deux types d'explication ; autrement dit nous estimons que pour le premier, l'apprenante devait tout simplement trouver la bonne forme du verbe au temps indiqué, tandis que pour le second, elle devait réfléchir pour déterminer quel temps serait adéquat en fonction du genre de son texte. Dans la section suivante, nous étudierons l'attitude des apprenantes à l'égard de ces différents types de correction.

7.2. Attitude à l'égard de la correction

Étant donné que l'étape de correction a pris beaucoup de place dans les échanges entre tutrices et apprenantes (cf. chap. 6, section 1), nous nous sommes particulièrement intéressée dans cette section à comprendre et à expliquer les raisons de cette caractéristique. Nous examinerons ce que cette attitude a apporté à leurs échanges tout en prenant en considération les choix effectués et les difficultés rencontrées. Ainsi, nous examinerons les attitudes des apprenantes concernant la correction, telles qu'elles ont été manifestées dans leurs entretiens d'auto-confrontation, leurs journaux de bord, ainsi que leurs questionnaires. Nous identifierons dans leurs dires ce qui a été, pour elles, le plus efficace. Nous commencerons notre analyse en présentant leur attitude envers les types de correction et ensuite, nous présenterons de façon quantitative leur attitude envers les outils/aides auxquels elles ont recouru.

7.2.1. Types de correction

Dans la section précédente, nous avons examiné les techniques et les outils de correction et nous avons montré que leur rapport est interrelié de façon systémique dans une CMO. Faisant suite à ces analyses, notre objectif est ici d'essayer d'éclairer l'activité des apprenantes face à ce processus. Ainsi, en étudiant leurs dires (entretiens d'auto-confrontation et journaux de bord), nous nous penchons sur leurs perceptions et leurs attitudes et nous recourons à la triangulation pour compléter nos données.

Nous sommes en effet consciente de l'apport de ce type de données. Dans un article de la psychologie éducative (Kirschner & van Merriënboer, 2013), les auteurs étudient, d'une visée critique, les apprenants, l'apprentissage et les enseignements et concluent que :

students are really not the best managers of their own learning with respect to navigating through and learning in the digital world, choosing the best way in which to study and learn (2013, p. 178)

Selon les mêmes auteurs, des approches qui sont scientifiquement insuffisantes doivent être rejetées. De cette manière, pour la validité de nos résultats, nous prêtons particulièrement attention à nos analyses et nous nous basons sur la dimension affective, qui, étant composée entre autres de perceptions et d'attitudes, joue un rôle essentiel dans l'apprentissage d'une langue (Oxford, 2011).

Notre analyse nous a permis de faire émerger les éléments essentiels du discours des apprenantes. Dans le souci de présenter nos résultats à la fois de manière globale et détaillée, nous avons choisi de fournir des exemples de toutes les apprenantes, tout en sélectionnant les extraits les plus représentatifs du discours de chacune. Par ailleurs, en examinant les traces de l'activité des apprenantes dans une classe hétérogène, il nous a paru propice de croiser en même temps leur niveau de langue, tel qu'il a été défini de manière objective au début de leur enseignement²⁵⁴. Nous le rappelons ici :

- très bien : aChryso
- bien : aElli, aKalia, aMagda, aRania
- assez bien : aAnthi, aVasso
- passable : aJenny, aVera
- faible : aAnda

Nous présenterons d'abord la technique de correction de l'hétérocorrection opposée à celle du signalement, ensuite les explications verbales ou non-verbales, le feedback correctif des clavardages et des productions orales et enfin le retour de leur autocorrection.

7.2.1.1. Signalement vs Hétérocorrection

De manière générale, nous avons remarqué que toutes les apprenantes ont considéré la correction comme une étape importante parmi leurs échanges en ligne avec les tutrices

²⁵⁴ Rappelons qu'il se distingue en cinq niveaux : très bien, bien, assez bien, passable et faible. Pour plus d'informations, cf. chap. 3, section 2.4.

(EaC et JdB) et que les signalements des erreurs surtout ont été fortement appréciés par toutes (EaC). D'ailleurs, nous avons constaté que les apprenantes ne se contentaient pas d'une seule autocorrection et que comme nous l'examinerons dans la section suivante, elles cherchaient à plusieurs reprises à améliorer leurs productions. Même si toutes ont affirmé que la correction a été compréhensible, trois apprenantes (EaC-aKalia, aRania, aVera) ont révélé que certains points n'étaient pas clairs²⁵⁵.

En premier lieu, même si toutes les apprenantes ont apprécié la technique du signalement, elles ne se sont pas positionnées contre l'hétérocorrection. Tout d'abord, elles ont manifesté que donner directement la bonne réponse c'était en règle générale plus facile pour l'apprenant (EaC-aJenny, aKalia), mais en même temps ceci ne l'aidait pas à comprendre son erreur (EaC-aVasso). Elles ont déclaré qu'elles souhaitaient d'abord avoir la possibilité de réfléchir à leur erreur et de faire des recherches avant d'avoir la bonne réponse (EaC-aJenny). Toutefois, elles ont avoué que comme dans certains cas le signalement n'a pas été clair et qu'elles ont eu du mal à comprendre l'erreur, la réponse directe aurait facilité leur tâche (EaC-aKalia, aVera).

Par ailleurs, il n'y a eu que deux apprenants qui étaient contre l'hétérocorrection (EaC-aChryso, aMagda) ; elles ont expliqué que recevoir directement la réponse ne leur permettait pas d'apprendre et elles ont mis l'accent sur l'importance de faire des recherches pour trouver son erreur. Pour elles, sans faire son autocorrection, l'apprenant n'a pas plus de connaissances qu'au moment de la réalisation de son travail (EaC-aChryso). En outre, elles ont admis que, quand elles recevaient directement la bonne réponse, elles ne regardaient pas la correction des erreurs et qu'elles s'intéressaient, éventuellement, à des points précis ou aux erreurs dans leur ensemble. En outre, une apprenante a dit que l'hétérocorrection a été également une aide pour elle et qu'elle essayait de comprendre la bonne forme donnée directement par les tutrices (EaC-aVera).

De plus, une autre apprenante a évoqué l'importance de la réponse directe dans le cas des expressions figées (EaC-aElli) ; elle a justifié son avis en déclarant que la médiation d'une expression figée du grec vers le français était non seulement chronophage, mais aussi difficile.

En deuxième lieu, nous avons remarqué que la technique du signalement avec la chromo-

²⁵⁵ Dans la section suivante, nous analyserons comment elles affrontaient ces difficultés.

correction, privilégiée par les tutrices et fortement appréciée par les apprenantes, était un moyen qui leur permettait de bien repérer leurs erreurs, les comprendre pour qu'elles puissent les corriger plus facilement (EaC). Pour elles, ce type de correction a été une « *grande aide* » (EaC-aAnthi), « *très efficace* » (EaC-aElli), « *très bien guidé* » (EaC-aVasso) et « *fructueux* » (EaC-aKalia).

Contrairement à l'hétérocorrection, elles ont déclaré préférer que leurs erreurs soient signalées. Elles considèrent que comprendre ses erreurs à travers le signalement, qui déclenchait l'autocorrection, leur a permis de réfléchir à leurs erreurs (EaC-aChryso, aJenny, aKalia, aMagda, aRania, aVasso). Ce temps de réflexion a été important pour bien identifier la nature de son erreur (EaC-aKalia). D'ailleurs, elles ont mis l'accent sur les recherches qu'elles ont effectuées pour s'autocorriger et elles ont considéré qu'il était nécessaire de pouvoir effectuer des recherches²⁵⁶ pour chercher la forme correcte (EaC-aJenny). En outre, elles ont trouvé qu'avec ce système de correction elles ont eu la possibilité de revoir leurs productions et de mieux s'exprimer (EaC-aJenny, aMagda, aVasso).

Par ailleurs, elles pensent qu'il était important de trouver soi-même la bonne réponse pour ne pas répéter ses erreurs (EaC-aElli, aKalia). Deux apprenantes se sont même dites convaincues que l'autocorrection était indispensable pour s'améliorer (EaC-aChryso, aElli). L'une d'elles a expliqué :

pour que l'homme s'améliore et apprenne.. il doit se corriger soi-même.. il doit se rendre compte de son erreur.. trouver la bonne réponse et avancer.. et ne pas répéter ses erreurs précédentes.... ce n'est pas bien quand les autres te donnent la bonne réponse.. il faut faire des erreurs.. et apprendre par ses propres erreurs
(EaC-aElli, 166)

7.2.1.2. Explications verbales ou non-verbales

Comme cela a été analysé (cf. *supra*), le signalement des erreurs par la chromocorrection était une technique de correction avec des explications verbales ou non-verbales. Certaines apprenantes ont exprimé leur préférence pour les explications verbales tout en expliquant que c'était un moyen qui déclenchait leurs recherches à travers lesquelles elles apprenaient mieux (« *je préfère qu'elles m'écrivent pour voir de quelle erreur il s'agit [...] ceci nous permet de faire recherches.. de mieux apprendre* », EaC-aJenny, 160), ainsi qu'un mode qui leur permettait de mieux se souvenir des remarques dans des situations

²⁵⁶ Nous examinerons plus en détail les recherches en question (cf. *infra*).

similaires à l'avenir (« *on se souvient que [...] elles m'ont dit ceci.. alors j'essaie de l'éviter pour la prochaine fois* », EaC-aKalia, 28).

D'autres apprenantes n'ont pas trouvé qu'il soit nécessaire d'avoir des explications verbales, sans pour autant considérer négativement ce type d'explications. Tout en reconnaissant l'utilité de ce choix, elles ont estimé que des explications verbales étaient essentielles ou pas en fonction des cas. D'abord, elles n'ont pas été utiles quand il s'agissait d'une erreur morphosyntaxique au niveau du genre du mot (par exemple masculin ou féminin, EaC-aElli, aMagda). Ensuite, elles ont considéré que les explications très explicites ne les aidaient pas, même si les tutrices ne donnaient pas directement la bonne réponse (« *il ne s'agissait pas d'une aide à la correction.. [...] elle m'a écrit passé composé.. elle ne m'a pas écrit la forme du passé composé.. elle m'a tout simplement dit quoi faire* », EaC-aElli, 146). En fait, elles ont souhaité avoir des explications concernant le fonctionnement de la langue pour pouvoir trouver elles-mêmes la bonne réponse (EaC-aChryso, aElli). Par ailleurs, le signalement sans explications verbales leur permettait de plus réfléchir, même si elles reconnaissaient que ce processus risquait d'être chronophage en cas de mauvaises interprétations du signalement (EaC-aChryso).

7.2.1.3. Feedback correctif lors des clavardages

Pour les interactions écrites dans les clavardages, les tutrices ont choisi de donner un feedback a posteriori. Nous avons analysé leur attitude à l'égard de cette démarche tout en nous intéressant en parallèle à leur perception dans le cas où un feedback correctif aurait été donné immédiatement dans le clavardage. D'abord, certaines apprenantes ont déclaré qu'elles ne souhaiteraient pas recevoir immédiatement ce feedback pour avoir le temps de réfléchir à leurs erreurs avant de s'autocorriger (EaC-aChryso, aKalia, aMagda, aVera). En outre, d'autres apprenantes, également négatives à l'idée de recevoir le feedback correctif pendant le clavardage, ont expliqué qu'elles ne souhaitaient pas mélanger la partie discussion avec celle de la correction (EaC-aElli, aRania). Comme une apprenante l'a expliqué, le feedback correctif aurait pris beaucoup de place lors de leurs échanges : « *on aurait perdu beaucoup plus de temps pour la discussion.. et on aurait mis plus de temps pour comprendre de quelle erreur il s'agit.. réfléchir et répondre à la question* » (EaC-aElli, 50).

Par contre, la dimension temporelle a aussi été évoquée par une autre apprenante qui avait un avis partagé (EaC-aKalia) ; pour elle, d'un côté, il était important de s'autocorriger et

d'avoir la possibilité de réfléchir à ses erreurs, mais de l'autre elle a révélé l'aspect stressant des démarches de correction, suivies de l'autocorrection, à cause de leur caractère lent et chronophage. Enfin, seule une apprenante a affirmé qu'elle aurait aimé l'avoir reçu immédiatement parce que comme elle le disait : « *quand on reçoit [la correction] tout de suite.. on comprend mieux et ça reste.. pour qu'on puisse éviter la même erreur* » (EaC-aJenny-44).

Par ailleurs, nous avons montré que les apprenantes se sont parfois autocorrigées dans les clavardages en utilisant le symbole de l'astérisque, connu dans les interactions écrites en mode synchrone pour corriger un tour de parole qui a été envoyé auparavant. Notre analyse a montré que même si les apprenantes ont fait leur autocorrection, les tutrices leur ont signalé de nouveau les erreurs en question. Deux apprenantes ont avoué qu'elles n'avaient pas refait cette autocorrection parce que, pour elles, ces points ont déjà été corrigés lors du clavardage (EaC-aAnda, aMagda).

7.2.1.4. Correction des productions orales

Dans la section précédente, nous avons présenté les pratiques correctives tutorales pour les productions orales. Nous constatons que les avis des apprenantes ont été partagés vis-à-vis de l'outil de communication du feedback correctif pour ce type des productions : certaines ont souhaité l'avoir à l'écrit et d'autres à l'oral. Toutefois, nous avons remarqué qu'elles reconnaissaient une utilité à la combinaison des deux. Selon elles, la correction à l'oral ou à l'écrit dépendait de la nature de l'erreur. Autrement dit, elles ont affirmé que la correction à l'oral était importante pour la prononciation (EaC-aJenny, aKalia, aVasso, aVera) et que s'il s'agissait d'erreurs morphosyntaxiques, la correction à l'écrit était plus utile et pratique (EaC-aChryso, aElli).

Pour ce qui est de la correction à l'oral, une apprenante a beaucoup mis l'accent sur la prononciation tout en expliquant qu'un mot mal prononcé pouvait amener à une mauvaise compréhension (EaC-aKalia). D'ailleurs, c'est la raison pour laquelle, cette même apprenante a estimé qu'une correction à l'écrit pouvait éviter toute confusion tout en ajoutant que la meilleure solution serait de donner également la transcription phonétique. Une autre apprenante a expliqué les raisons pour lesquelles une correction uniquement à l'oral a été difficile pour elle : « *je pense qu'à l'écrit je peux mieux apprendre parce que je ne peux pas apprendre par cœur ce qu'elles me disent à l'oral.. tandis qu'à l'écrit ça reste pour d'autres fois* » (EaC-aVasso, 56), tout en avouant l'importance d'écouter un natif :

en les écoutant c'était plus facile pour moi de garder le bon accent ou de comprendre comment prononcer le mot.... je pense que c'est mieux à l'oral [...] Elles m'ont dit « on ne dit pas ceci mais on dit cela ».. et elles me disaient d'abord comment je l'ai dit et après elles le répétaient avec la bonne prononciation et la bonne syntaxe (EaC-aVasso, 70-72)

Par contre, une seule apprenante a reconnu que pour elle il était inutile d'avoir une correction à l'oral (EaC-aMagda). Elle a dit reconnaître ses faiblesses concernant sa prononciation et elle s'est dite tout-à-fait convaincue que cela ne pouvait pas changer :

un feedback correctif pour l'oral tout ce qu'on me dit.. ma prononciation ne change pas.... c'est-à-dire.. je connais mes faiblesses mais je ne peux pas changer ma prononciation.. on n'a pas le « j » en grec.. et même à ce moment-là je m'en rends compte.. [...] mais je ne peux pas le dire correctement (EaC-aMagda-70)

7.2.1.5. Retour de l'autocorrection

Comme nous l'avons expliqué, le contrat didactique prévoyait que les apprenantes s'autocorrigeaient après le signalement de leurs erreurs par les tutrices. Toutefois, comme nous l'avons examiné dans le chapitre sur la structure des échanges (cf. *supra* chap. 6, section 1), l'autocorrection a souvent déclenché un deuxième feedback correctif, mais aussi une deuxième autocorrection. Dans cette section, nous tenons à étudier ce deuxième retour sur les travaux, vu du point de vue des apprenantes.

Lors des entretiens d'auto-confrontation, toutes les apprenantes ont déclaré qu'il était nécessaire d'avoir un retour à propos de leur autocorrection. Pour elles, cette importance relevait du fait de savoir si le travail d'autocorrection qu'elles ont fait avait été correctement réalisé. Ainsi, elles ont souhaité avoir un simple message informatif (« *Tout simplement dire que nous avons bien reçu la correction et il n'y a aucun problème* », EaC-aChryso, 134, EaC-aElli). Cependant, au cas où il y avait encore des erreurs dans leurs productions, elles auraient qu'elles soient signalées de nouveau (EaC-aChryso, aElli). Par ailleurs, certaines ont manifesté la nécessité d'avoir un retour car elles avaient des doutes sur la qualité de leur autocorrection (EaC-aAnda, aElli, aKalia, aVasso, aVera).

7.2.1.6. Interprétation sur l'attitude à l'égard de la correction

Notre analyse a montré que l'étape de correction a été fortement appréciée par les apprenantes, même si nous avons identifié certaines attitudes diversifiées concernant les types de correction. Il semble que pour les apprenantes, la chromocorrection, qui a déclenché l'autocorrection, leur a permis de progresser dans leur apprentissage ; nous avons montré

qu'elles se sont dites convaincues que l'apprenant doit non seulement apprendre par ses erreurs, mais aussi réfléchir à son erreur afin de se corriger et par conséquent de s'améliorer. En effet, le fait qu'elles ont mis l'accent sur la dimension réflexive de la langue nous montre qu'elles étaient conscientes de leur apprentissage et qu'elles souhaitent prendre une part active dans ce dernier.

Par ailleurs, leur attitude n'a pas vraiment été unifiée à propos des explications métalinguistiques et encore moins à propos de la correction des productions orales. Ceci nous montre que chaque être humain a ses propres croyances et attitudes concernant l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous considérons que cette dimension affective joue un rôle important dans la progression de l'apprentissage de l'apprenant et qu'elle ne doit pas être négligée dans l'enseignement, dans un sens plus large, ou dans le tutorat pour notre étude de cas.

Plus précisément, notre analyse ne permet pas d'affirmer que les apprenantes les plus fortes préfèrent le signalement à l'hétérocorrection, au contraire des plus faibles, parce que – à titre indicatif – tant aJenny (passable) et aVasso (assez bien) que aChryso (très bien) et aMagda (bien) l'ont beaucoup apprécié. Toutefois, le fait que aChryso et aMagda se sont positionnées contre l'hétérocorrection montre qu'elles maîtrisaient assez bien la langue et qu'ainsi elles n'ont pas ressenti le besoin d'être corrigées directement. Au contraire, nous estimons que aVera, apprenante de niveau passable, qui a reconnu que même l'hétérocorrection pouvait l'aider, a été consciente de ses capacités et donc elle essayait de progresser avec toute forme de remarques métalinguistiques.

Quant aux explications verbales, nous avons constaté que, pour elles, il s'agissait d'une technique qui concourait à la dimension cognitive de leur apprentissage parce que ces explications leur permettaient de comprendre et de se souvenir. Par ailleurs, nous avons remarqué que trois apprenantes (aChryso, aElli, aMagda) ont distingué les explications verbales explicites des explications verbales implicites, c'est-à-dire qu'elles souhaitent avoir seulement des indices qui leur permettraient de faire des recherches pour trouver la bonne réponse. Ces trois apprenantes ont été d'un bon niveau, très assidues et ne demandaient pas d'aide (PoB-19). Toutefois, aKalia qui a aussi été d'un bon niveau et très assidue, se posait beaucoup de questions (PoB-19), ce qui expliquerait son besoin d'avoir des explications verbales. Ceci nous montre le besoin d'adopter des techniques de correction différentes pour chaque apprenante.

Le retour à l'autocorrection s'avère important pour toutes les apprenantes, mais pour des raisons différentes. D'une part, les apprenantes qui n'ont pas été sûres d'elles (aKalia, aVasso, PoB-19) et/ou ont été de niveau passable (aVera) avait besoin de se rassurer. D'autre part, les apprenantes d'un bon niveau et perfectionnistes (aChryso, aElli, cf. PoB-19) souhaitaient que tout soit corrigé.

7.2.2. Outils/aides²⁵⁷

Dans cette section, nous procéderons à une analyse tant quantitative que qualitative : nous présenterons les résultats issus des questionnaires des apprenantes et ensuite nous croiserons ces résultats avec les propos des apprenantes. Notre objectif était d'examiner le degré d'utilité et la facilité d'utilisation des outils/aides.

En premier lieu, nous avons constaté que les dictionnaires monolingues étaient considérés comme plus utiles que les dictionnaires bilingues (cf. *infra* figure 7.21), même si elles utilisaient plus ces derniers. Plus précisément, la majorité des apprenantes qui a utilisé le dictionnaire *Le Petit Robert* l'a trouvé très utile (10 sur 12, dont 3 assez et 7 beaucoup). Pourtant, les opinions ont été partagées concernant l'utilité de Google translate : sur treize apprenantes, seulement quatre l'ont trouvé très utile (aAnda, aChryso, aKalia et aRena), trois l'ont trouvé assez utile (aAgni, aEfi et aMagda), trois moyennement utile (aAnthi, aKalia et aRania) et trois peu utile (aElli, aVasso et aVera). La majorité des apprenantes ont trouvé que tous ces dictionnaires étaient faciles à utiliser²⁵⁸. Seule l'apprenante aAnthi a déclaré que deux dictionnaires, parmi ceux qu'elle a utilisés, ont été peu faciles à utiliser.

En deuxième lieu, utiliser des conjugueurs numériques ou sur papier était considéré comme facile par les apprenantes. Il est pourtant intéressant de signaler que certaines ont trouvé que *Bescherelle* (2 sur 9) et *Le Petit Robert* (2 sur 5) étaient moyennement faciles à utiliser. Quant à leur utilité, la plupart des apprenantes ont trouvé qu'ils étaient utiles (cf. *infra* figure 7.22).

²⁵⁷ Dans cette section, nous retirons des extraits d'une étude déjà publiée (Loizidou, 2016).

²⁵⁸ Pour les analyses par apprenante, cf. annexe 3.1. (tableau 14).

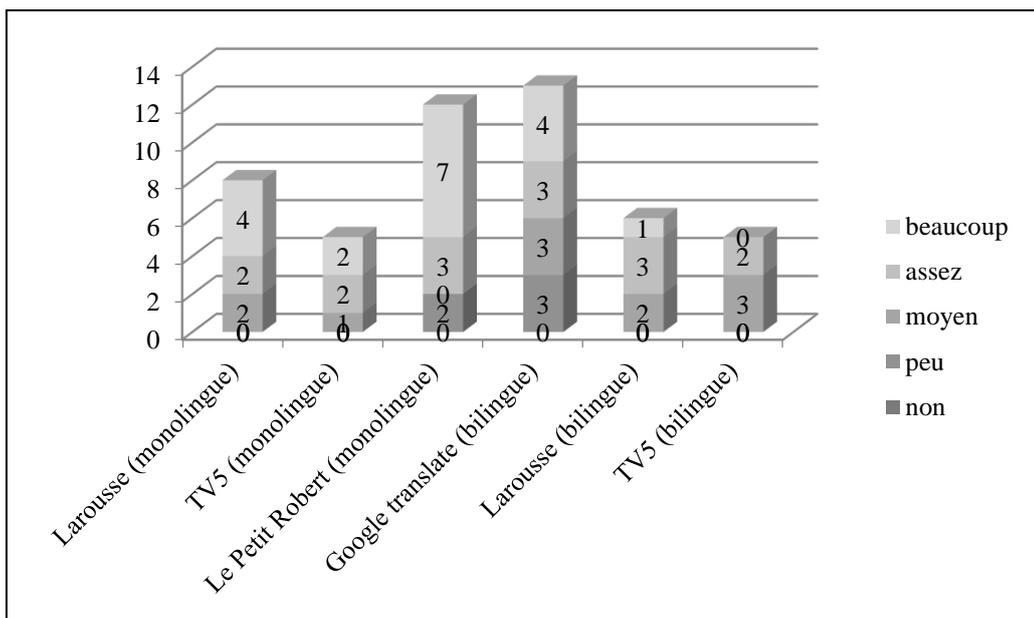


Figure 7.21 : Utilité des dictionnaires

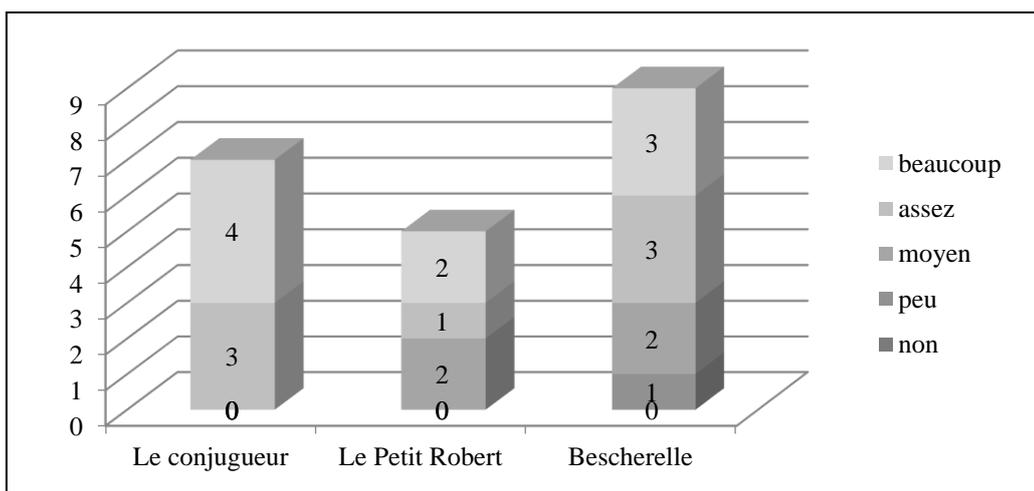


Figure 7.22 : Utilité des conjugueurs

En troisième lieu, la grande majorité des apprenantes a trouvé que le correcteur d'orthographe de Word était très utile (10 sur 13) et facile à utiliser (11 sur 13). Le correcteur d'orthographe Bon patron était également considéré comme étant facile à utiliser (10 sur 10), mais certaines apprenantes l'ont trouvé moyennement utile (3 sur 10) (cf. *infra* figure 7.23).

En quatrième lieu, parmi les apprenantes qui ont eu recours à la grammaire sur papier, la plupart (6 sur 8) l'ont trouvée utile (cf. *infra* figure 7.24) et très facile à utiliser (7 sur 8). En dernier lieu, toutes les apprenantes ont trouvé que le moteur de recherche Google était très utile et très facile à utiliser.

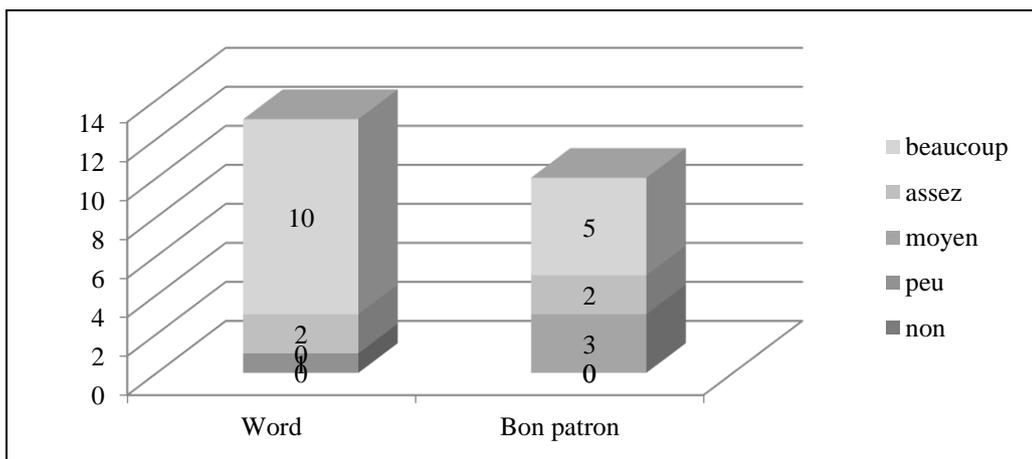


Figure 7. 23 : Utilité des correcteurs d'orthographe

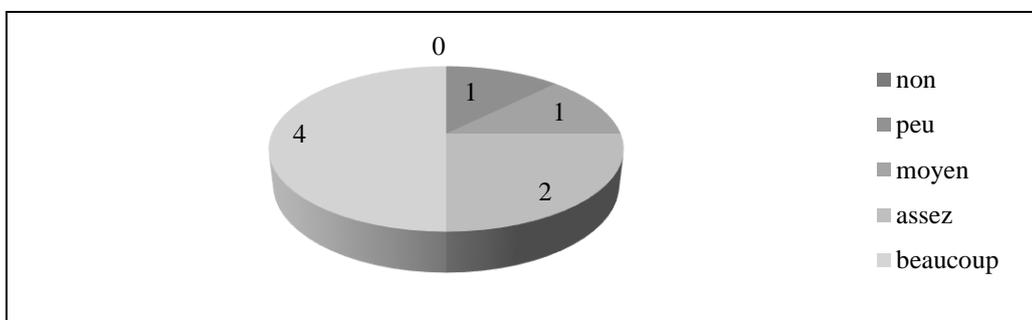


Figure 7. 24 : Utilité de la grammaire sur papier

7.2.2.1. Interprétation sur l'attitude à l'égard des outils/aides

Nous supposons que les choix des apprenantes concernant les outils/aides sont fortement liés à l'efficacité de leurs propres recherches. Autrement dit, pour faciliter l'utilisation et effectuer des recherches utiles, elles ont cherché à gagner du temps et à rendre leur activité moins chronophage (« *mais quand on est pressé et on est en classe surtout dans les chats où il fallait leur répondre tout de suite.. c'était très difficile pour moi de chercher dans trois dictionnaires..* » EaC-aAnthi, 288).

Il semble que les apprenantes étaient conscientes des capacités des outils qu'elles utilisaient. En premier lieu, elles reconnaissaient que le dictionnaire bilingue Google translate n'était pas du tout fiable, bien qu'il soit très utile (JdB-aAnthi, EaC-aElli, aChryso). Une apprenante a déclaré :

J'ai des remords parce que je sais que [Google translate]c'est mauvais dans l'éducation.. Google translate et Wikipedia également.. parce que ce n'est pas officiel.. je sais que euh.. je vois moi-même qu'il ne fait pas une traduction exacte.. pour des mots isolés il est bien.. (EaC-aElli, 116)

Nous supposons que le besoin des apprenantes de recourir au dictionnaire en question résultait de la traduction vers leur langue maternelle, le grec (rappelons qu'elles utilisaient les autres dictionnaires bilingues à travers une langue intermédiaire, notamment l'anglais).

En second lieu, nous constatons que les apprenantes les plus fortes reconnaissaient que le correcteur d'orthographe Bon patron n'était pas toujours fiable. Elles ont affirmé que ses propositions de correction n'étaient pas toujours correctes et qu'elles l'utilisaient avec modération (EaC-aMagda), comme l'a expliqué une apprenante :

ce n'est pas le meilleur correcteur parce qu'il fait beaucoup d'erreurs et je m'en rends compte le moment où il corrige mon texte et il souligne quelques points.. je comprends qu'il y a des points où il se trompe.. que ce n'est pas faux.. mais il les souligne comme si c'étaient des erreurs.. euh alors je pense que si on est capable de comprendre si ce qu'il propose est faux ou pas.. on est dans le bon chemin
(EaC-aKalia, 80)

Nous considérons que l'analyse des éléments proposés par le correcteur en question nécessite une compétence cognitive adéquate qui éveille l'activité réflexive de l'apprenante.

Notre analyse a montré qu'en règle générale les apprenantes ont été capables de s'approprier les outils/aides que chacune a trouvés utiles et faciles à utiliser. Néanmoins, certaines apprenantes dévoilent leur besoin d'avoir une aide linguistique plus avancée (EaC-aChryso, aMagda). De cette façon, nous nous demandons si nous pouvons proposer les mêmes aides à tous étant donné que le niveau et les compétences des apprenants sont hétérogènes. En fait, nous considérons, comme Nissen (2007), qu'il est important que l'apprenant ait à sa disposition des ressources qu'il soit capable d'utiliser et dans lesquelles il puisse trouver des réponses à ses questions.

D'ailleurs, si l'on considère que les caractéristiques de la technologie dans la CMO sont en corrélation avec les activités des utilisateurs permettant ainsi des *affordances dynamiques* (O'Rourke, 2005), la télécollaboration pourrait s'adapter aux besoins de chaque apprenant pour le guider dans le choix des méthodes les plus adaptées et lui proposer un accompagnement métacognitif qui aiderait à être plus conscient des caractéristiques du processus de son apprentissage (Burton et al., 2011).

7.3. Démarches d’(auto)correction

Après avoir repéré les pratiques correctives tutorales dans les travaux des apprenantes et examiné leur attitude à l’égard de la correction, nous nous sommes intéressée à toutes les démarches effectuées par les apprenantes pour s’autocorriger. N’ayant pas pour objectif d’examiner le degré d’efficacité des feedback correctifs des tutrices, nous n’avons procédé à aucune analyse de contrôle pour évaluer si l’apprenante s’est correctement corrigée. Comme nous l’avons expliqué, notre objectif est d’étudier les apports de ce processus dans l’apprentissage des apprenantes.

Selon Pendanx « l'apprenant met en œuvre des stratégies de types différents pour parvenir à s'approprier ce qui est nouveau » (1998, p. 22). Dans notre étude de cas, ces stratégies ont été observables dans notre corpus à travers le discours des apprenantes²⁵⁹ en tant que *tactiques*. Par le mot *tactique*, nous entendons « the way or ways the learner applies the strategy at a specific level in a given situation » (Oxford, 2011, p. 31). Notre approche a été inductive puisque nous ne nous sommes pas questionnée dès le départ à propos des stratégies et que ces dernières ont émergé de notre corpus pendant notre étude du processus d’autocorrection faisant suite aux feedback correctifs des tutrices.

Dans la première section du présent chapitre, nous avons montré que les pratiques correctives des tutrices ont été très variées et que leurs choix en termes de techniques de correction ont été liés tant aux outils qu’elles avaient à leur disposition, qu’au travail de l’apprenante (contenu, modalité et canal de communication). De cette manière, pour avoir une vue holistique des démarches de correction, nous avons opté pour une analyse détaillée concentrée sur chaque apprenante, considérée tour à tour, ce qui nous permettra d’étudier les particularités de leurs choix.

Nous analyserons d’abord leur activité d’autocorrection en ligne à travers leurs travaux puis nous compléterons nos découvertes en analysant leurs discours (entretiens d’auto-confrontation et journaux de bord). Plus précisément, nous fournirons des informations, quantitatives et qualitatives, sur le feedback correctif reçu, ainsi que sur l’autocorrection envoyée. Nous porterons un intérêt particulier sur les éléments qui génèrent un deuxième feedback correctif et/ou une deuxième autocorrection. Pour chaque apprenante, nous avons choisi de présenter ici un exemple représentatif de tout le processus

²⁵⁹ Rappelons que pendant les entretiens avec les apprenantes, la chercheuse les a confrontées en même temps au texte de feedback correctif envoyé par la tutrice et au texte qu’elles avaient envoyés après leur autocorrection (cf. chap. 4, section 3.2.).

d'autocorrection. Nos critères pour sélectionner les travaux à analyser ont été les suivants : i) travail individuel, ii) plusieurs échanges autour de la correction (c'est-à-dire deuxième feedback et, éventuellement, deuxième autocorrection) et iii) travail de plus grande taille, c'est-à-dire le plus grand nombre des mots pour les productions écrites et le plus grand nombre de répliques dans les clavardages). De cette façon, pour la plupart des apprenantes du groupe A, c'est la production de la tâche *Écologie* qui a été analysée, tandis que pour celles du groupe B, c'est la tâche *Bref*.

Les corrections ont été postées sur le forum en fichier attaché (au format Word), sauf pour deux tâches (cf. *Erasmus* et *Pafos*). Étant donné que les erreurs concernaient la forme et/ou le contenu, nous avons choisi de ne pas présenter les erreurs signalées par mot, mais de les découper en segments des groupes nominaux, verbaux et/ou prépositionnels. De cette façon, dans chaque segment, parfois deux ou trois erreurs ont été signalées.

Pour notre analyse, nous nous sommes servie d'un tableau pour examiner l'évolution des pratiques d'autocorrection dans chaque document (cf. tableau 7.3²⁶⁰). La première colonne fait référence au numéro du segment d'erreur qui a été identifié dans le travail de l'apprenante (ce numéro a été donné en fonction de l'ordre d'apparition dans le travail). Les deux colonnes suivantes présentent les erreurs signalées par la tutrice et les explications éventuelles, verbales ou non-verbales. La quatrième montre les modifications de la première autocorrection de l'apprenante suite au premier feedback de la tutrice. La cinquième présente les nouveaux remaniements de la tutrice et la dernière, le cas échéant, les derniers changements apportés par l'apprenante.

Tableau 7. 3 : Tableau servant à examiner l'évolution des pratiques d'autocorrection

Segment	1 ^{er} feedback correctif		1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif	2 ^e autocorrection
	Erreur signalée	Explications verbales/non-verbales			

Nous passons à l'analyse de l'évolution des pratiques d'autocorrection, apprenante par apprenante. Nous les présenterons ces apprenantes par niveau, de la plus forte à la plus faible.

²⁶⁰ Nous fournissons ici quelques exemples. Le tableau complet est disponible en annexe 3.4.

7.3.1. aChryso

L'apprenante aChryso, la seule apprenante d'un très bon niveau, a participé à toutes les tâches ; elle a travaillé individuellement pour trois tâches (deux de production écrite et une de production orale), en binôme pour deux (production écrite et orale) et en trinôme pour une (production orale). Elle a reçu un feedback correctif pour tous ses travaux et a envoyé son autocorrection pour toutes les productions écrites et les clavardages. Pour ses productions orales, elle n'a envoyé qu'un message de remerciement pour une tâche (*Pafos*). Pour trois travaux, elle a reçu un deuxième feedback correctif et elle a envoyé une deuxième autocorrection pour deux des production écrite (cf. figure 7.25).

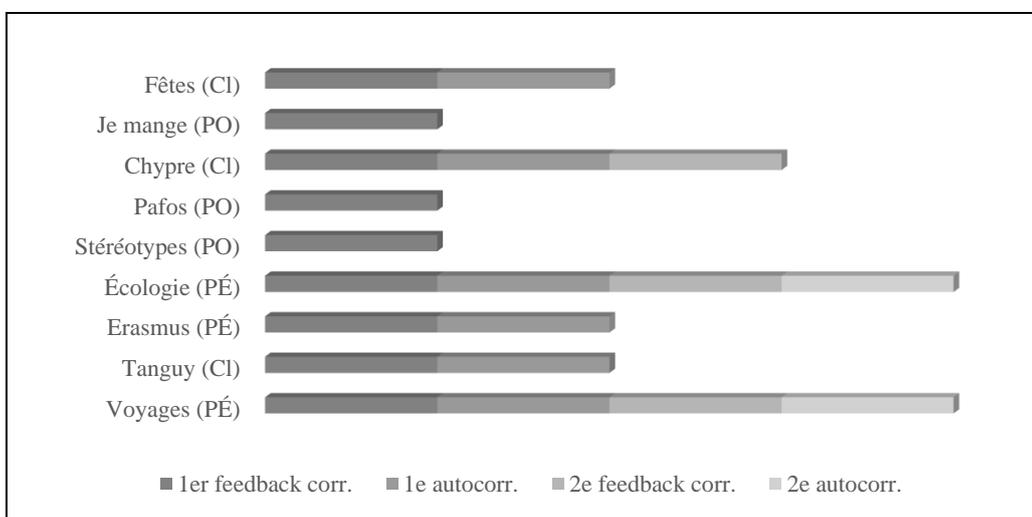


Figure 7. 25 : Étapes de correction de aChryso par tâche

L'apprenante aChryso a expliqué comment elle procédait à l'autocorrection dès qu'elle recevait le feedback correctif des tutrices :

je relisais le texte.. je voyais euh comment elles avaient mis les erreurs en couleur [...] avec Gribouille.. je voyais mes erreurs.. je relisais la phrase.. j'essayais de comprendre de quelles erreurs il s'agissait.. et je les corrigeais.. je faisais un peu de recherches si je ne savais pas où est le problème.. je cherchais comment les corriger et voilà.. (EaC-aChryso, 90-92)

Dans les fichiers d'autocorrection de aChryso, les corrections étaient visibles, mais la première version n'était pas toujours présente. Autrement dit, dans les fichiers où elle activait le suivi des modifications, toutes les modifications étaient visibles, mais dans celles où elle ne l'activait pas, ses corrections étaient visibles parce qu'elle gardait toutes les marques de signalement de la tutrice, sans conserver la version précédente. Cepen-

dant, les hétérocorrections n'étaient pas du tout visibles parce que l'apprenante effaçait la forme erronée et la remplaçait avec la bonne forme donnée par la tutrice, comme le montrent les extraits ci-dessous :

Écologie, aChryso

Premier feedback correctif :

L'exposition au rayonnement peut avoir des effets sur la santé à court et à long terme qui se varient entre des brûlures radiologiques, des nausées et de l'asthénie. Les effets dépendent à **de** la dose d'exposition. En revanche, à long terme l'exposition au rayonnement peut provoquer **de** cancers et des anomalies génétiques. En ce qui concerne l'environnement, nous observons que la dispersion des éléments **radioactives** dans l'**environnement**, finit **à** l'assiette de l'homme. En effet la contamination des sols, **résulte aboutit** à la contamination du lait, des légumes et de la viande animale. Donc, l'homme **consomme** tous ces rayonnements nocifs, et il risque de développer des cancers, des anomalies génétiques et même de mourir.

Première autocorrection :

L'exposition au rayonnement peut avoir des effets sur la santé à court et à long terme qui se varient entre des brûlures radiologiques, des nausées et de l'asthénie. Les effets dépendent de la dose d'exposition. En revanche, à long terme l'exposition au rayonnement peut provoquer **de** cancers et des anomalies génétiques. En ce qui concerne l'environnement, nous observons que la dispersion des éléments **radioactifs** dans l'**environnement**, finit dans l'assiette de l'homme. En effet la contamination des sols, aboutit à la contamination du lait, des légumes et de la viande animale. Donc, l'homme **consomme** tous ces rayonnements nocifs, et il risque de développer des cancers, des anomalies génétiques et même de mourir.

Pour ses productions orales, aChryso a reçu un feedback correctif à l'oral et/ou à l'écrit. Plus précisément, pour la première production, le feedback correctif était seulement à l'oral (*Stéréotypes*), pour la deuxième, seulement à l'écrit (*Pafos*) et pour la troisième, tant à l'oral qu'à l'écrit (*Je mange*). Notons que pour cette dernière production, elle avait envoyé le texte écrit avec sa vidéo. Cependant, elle n'a envoyé d'autocorrection pour aucune des productions. Nous avons remarqué que pour toutes les trois productions, le feedback correctif a été envoyé en retard par la tutrice. Il est à noter que pour la deuxième production orale, la tutrice tLise lui a même demandé de ne pas envoyer la correction de sa production orale (cf. figure 7.26). L'apprenante aChryso lui a alors répondu avec un message de remerciement pour la correction. Notons que la production en question a été réalisée avec l'outil VoiceThread.

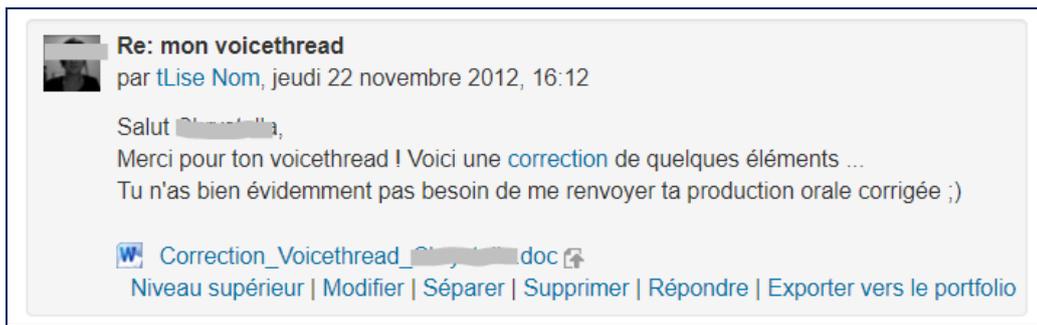


Figure 7. 26 : Feedback de tLise à aChryso (Pafos)

Nous allons maintenant examiner les démarches d'autocorrection de aChryso pour la production écrite *Écologie* pour laquelle elle a envoyé une deuxième autocorrection suite au deuxième feedback correctif qu'elle a reçu (cf. tableau 7.4). Dans cette production, nous avons relevé 15 segments d'erreurs. La tutrice tLise a privilégié le signalement des erreurs avec le code couleur (cf. *infra* tableau 7.9) avec des explications non-verbales (par exemple cf. segments 6, 7, 11) ou verbales qu'elle a donné dans le texte entre parenthèses (cf. segment 4). L'hétérocorrection a aussi été présente, elle s'est faite en barrant le mot (cf. segment 9) ou en ajoutant la forme correcte à côté en gras et en italiques (cf. segment 12). Par ailleurs, il est à noter que c'est la seule production dans laquelle nous avons repéré un feedback évaluatif global à la fin de la production écrite :

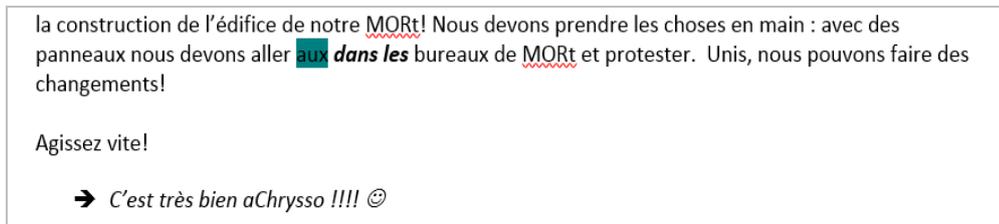


Tableau 7. 4 : Démarches de correction de aChryso (*Écologie*)

Segment	1 ^{er} feedback correctif				
	Erreur signalée	Explications verbales/non-verbales	1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif	2 ^e autocorrection
4	Sans doute, même si (choisir un des deux) les cadres de l'entreprise supportent	Lexique	Même si les cadres de l'entreprise	-	-
6	Si nous faisons un petit recherche par rapport le fonctionnement d'usines de ce type	Grammaire	Si nous faisons une petite recherche par rapport le fonctionnement d'usines de ce type	En commentaires : « au fonctionnement »	Si nous faisons une petite recherche par rapport au fonctionnement d'usines

Segment	1 ^{er} feedback correctif		1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif	2 ^e autocorrection
	Erreur signalée	Explications verbales/non-verbales			
					de ce type
7	l'homme se trouve exposé aux rayonnements et la radioactivité se disperse dans l'atmosphère	Grammaire	l'homme se trouve exposé aux rayonnements et à la radioactivité qui se disperse dans l'atmosphère	-	-
9	Les effets dépendent à de la dose d'exposition	-	Les effets dépendent de la dose d'exposition	-	-
10	l'exposition au rayonnement peut provoquer de cancers et des anomalies génétiques	Grammaire	-	En commentaires : « des »	l'exposition au rayonnement peut provoquer des cancers et des anomalies génétiques
11	nous observons que la dispersion des éléments radioactives dans l' environnement , finit à l'assiette de l'homme	Grammaire Orthographe	nous observons que la dispersion des éléments radioactifs dans l' environnement , finit dans l'assiette de l'homme	-	-
12	En effet la contamination des sols, résulte aboutit à la contamination du lait	Lexique	En effet la contamination des sols, aboutit à la contamination du lait	-	-

Dans la première autocorrection, nous remarquons que aChryso a proposé une correction pour les erreurs signalées et a accepté les points directement corrigés par tLise (à titre indicatif cf. segments 6, 7 et 11). Toutefois, nous avons relevé un point signalé par la tutrice que l'apprenante a supprimé dans son autocorrection sans ajouter un autre mot (cf. verbe « *supportent* », segment 4).

Le deuxième feedback de la tutrice a été donné pour indiquer des segments qui n'ont pas été corrigés par l'apprenante. La tutrice a alors donné directement la bonne forme avec l'outil *commentaires* (cf. segments 6 et 10). À ce propos, aChryso s'est expliquée ainsi :

ceci m'a échappé ou.. euh je ne savais pas comment le corriger ? peut-être.. je ne suis pas sûre.... je ne m'en souviens pas.. probablement elles ont considéré que je ne savais pas comment le corriger et alors elles ont pensé qu'il serait bien de me donner directement la bonne réponse.. (EaC-aChryso, 126)

Donc, la deuxième autocorrection de l'apprenante a servi à insérer dans son texte la correction faite par la tutrice dans le deuxième feedback correctif.

7.3.2. aElli

L'apprenante aElli, d'un bon niveau de langue, a participé à toutes les tâches, individuellement pour quatre d'entre elles (deux de production écrite et deux de production orale) et en binôme pour deux d'entre elles (une production écrite et une production orale). Elle a toujours envoyé son autocorrection suite au feedback correctif qu'elle a reçu pour ses productions. Elle a reçu un deuxième feedback pour quatre productions écrites [deux de production écrite (*Montagne* et *Bref*) et deux de clavardage (*Éco-citoyens* et *Chypre*)]. Pour une production écrite individuelle (*Bref*), elle a envoyé une deuxième autocorrection pour laquelle elle a reçu un troisième feedback (cf. figure 7.27). Notons que c'est le seul travail dans notre corpus pour laquelle un troisième feedback a été envoyé²⁶¹.

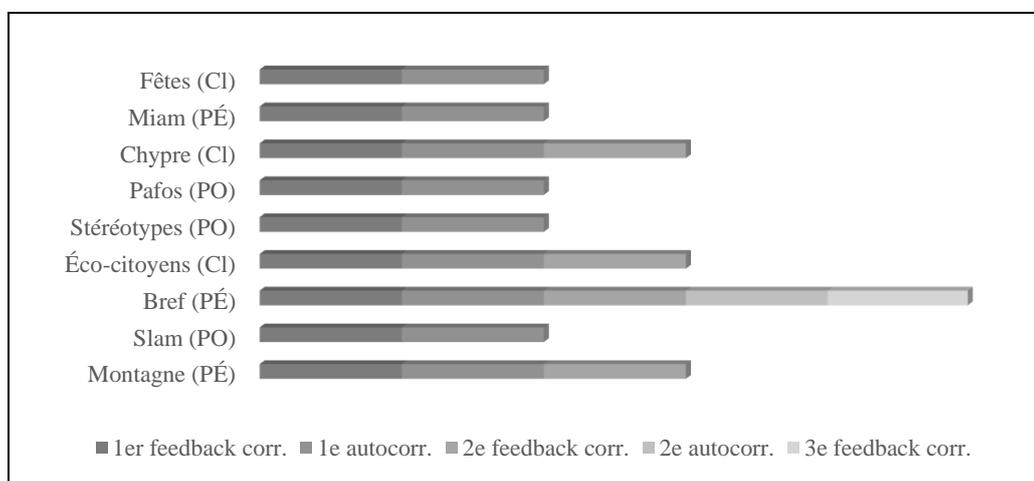


Figure 7.27 : Étapes de correction d'aElli par tâche

Pour son autocorrection, aElli modifiait les erreurs signalées en gardant dans son fichier toutes les marques de signalement de la tutrice (la chromocorrection et l'outil *commentaires*). Toutefois, elle effaçait et remplaçait les erreurs directement corrigées avec des mots barrés. Autrement dit, la nouvelle forme proposée était visible en raison du signalement, mais pas la forme précédente, comme on le voit dans l'extrait ci-dessous :

Bref, aElli

Premier feedback correctif :

²⁶¹ Nous fournirons plus de détails concernant tous les retours de cette production dans l'exemple que nous analyserons ici (cf. *infra*).

Bref, je déteste les mauvaises jours. La journée de Lundi je me suis réveillée trop tard. Quand je me réveille tard, ma jour ennuyeux. J'essaye de me lever. Je me suis habillée, lavée, et j'ai pris le petit-déjeuner. Toujours tout seule. Je me suis allée à l'université. J'ai ne pu pas trouver une place de parking. Je suis arrivée en retard au classe. Mais la classe était vide. J'ai oublié que le cours était annulé. Donc, à midi, je suis allée manger à ma grand-mère à. Il a été verrouillé. Je me suis assis en attente. Il semblait qu'elle repasserait les vêtements au

Première autocorrection :

Bref, je déteste les mauvais jours. Le lundi je me suis réveillée trop tard. Quand je me réveille tard, mon jour devient ennuyeux. J'essayé de me lever. Je me suis habillée, lavée, et j'ai pris le petit-déjeuner. Toujours tout seule. Je suis allée à l'université. Je n'ai pas pu trouver une place du parking. Je suis arrivée en retard en classe. Mais la classe était vide. J'ai oublié que le cours était annulé. Donc, à midi, je suis allée à manger chez ma grand-mère. C'était fermé. Je me

Ce choix relevait d'une difficulté technique parce que, comme elle l'a expliqué, elle n'arrivait pas à effacer les couleurs, ce qui rendait difficile de comprendre les nouvelles erreurs signalées lors d'un deuxième feedback correctif (EaC-aElli, 118).

Pour ses trois travaux de production orale, elle a reçu un feedback correctif écrit (*Slam*, *Stéréotypes* et *Pafos*) et pour l'un d'eux elle a également reçu un feedback correctif oral avec des remarques tant sur la forme et le contenu que sur la prononciation (*Stéréotypes*). Suite à ce feedback, elle s'est enregistrée de nouveau. Dans l'extrait suivant, elle a expliqué comment elle a procédé pour se préparer avant d'envoyer son autocorrection :

J'écoutais la tutrice.. j'ai regardé le texte pour voir de quel mot il s'agit et comment on l'écrit.. pour me faire une idée comment on prononce quelques lettres.. et j'allais sur des sites d'exercices de phonétique.. ou dans différents dictionnaires dans lesquels nous pouvons même écouter la prononciation du mot.. je l'écoutais à différents endroits.. euh je faisais également des exercices.. on avait un site sur la phonétique.. je suis allée plusieurs fois sur ce site.. c'était facile à utiliser et je l'ai aimé.. euh je pense qu'on s'améliore en s'entraînant.. (EaC-aElli, 130)

Par la suite, nous poursuivons avec un exemple détaillé de démarches d'autocorrection d'aElli. Il s'agit de sa production écrite *Bref* pour laquelle elle a reçu trois feedback correctifs. Tout d'abord, relevons un cas particulier dans cet exemple ; elle avait posté sa production finale directement sur le forum et avant de recevoir le feedback correctif de la tutrice, le lendemain elle a envoyé un nouveau message pour corriger une erreur orthographique qu'elle avait repérée elle-même :

Extrait de contribution postée le samedi 20 octobre 2012 à 9h28 :

Je n'ai pas trouvé le livre dont j'avais besoin. Il a été déjà emprunté. Il fallait l'acheter. Mais je

Remarque sur sa contribution postée le dimanche 21 octobre 2012 à 11h55 :



Re: Bref, je suis étudiante à Chypre...

par aElli Nom, mercredi 3 août 2016, 18:40

Correction: à la 5^{ème} ligne, "Je n'ai pas *trouvé* le livre dont j'avais besoin.

Merci beaucoup Mirtol!

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#) | [Exporter vers le portfolio](#)

Pour cette production, nous avons relevé 23 segments d'erreurs (cf. tableau 7.5). La tutrice tRachel a privilégié le signalement des erreurs au moyen de la chromocorrection, mais nous identifions également de l'hétérocorrection, effectuée en barrant le mot (cf. segment 17) ou avec l'outil *commentaire* (cf. segment 21), ainsi que des demandes de clarification (cf. segment 22).

Tableau 7.5 : Démarches de correction de aElli (Bref)

Segment	1 ^{er} feedback correctif		1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif	2 ^e autocorrection	3 ^e feedback correctif
	Erreur signalée	Explications verbales/non-verbales				
1	je déteste les mauvaises jours	Genre/nombre (masculin/féminin/singulier/pluriel)	je déteste les mauvais jours	je déteste les mauvaises journées mauvais jours	je déteste les mauvaises journées	je déteste les mauvaises journées
4	J' essaye de me lever	Conjugaison En commentaires : « Passé composé »	J' essayé de me lever	J' essayé J' ai essayé de me lever	J'ai essayé de me lever	-
5	-	-	-	Toujours tout e seule	Toujours toute seule	-
7	J'ai ne pu pas trouver une place de parking	Grammaire	Je n'ai pas pu trouver une place du parking	Je n'ai pas pu trouver une place du au parking	Je n'ai pas pu trouver une place au parking	-
13	Il semblait qu'elle repasse-rait les vêtements	Conjugaison	-	Il semblait qu'elle repasserait repassait les vêtements	Il semblait qu'elle repas-sait les vêtements	-

Segment	1 ^{er} feedback correctif		1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif	2 ^e autocorrection	3 ^e feedback correctif
	Erreur signalée	Explications verbales/non-verbales				
17	Les croissants de la France sont les meilleurs	-	Les croissants de France sont les meilleurs	Les croissants de France sont les meilleurs de <u>France</u> <u>français</u> sont les meilleurs	Les croissants français sont meilleurs	-
21	Je n'ai pu pas aller <i>marchant</i>	En commentaires : « A pieds »	Je n'ai pu pas aller à pieds	-	-	Je n'ai pu pas <u>pu</u> aller à pieds
22	j'ai <u>pense</u> <u>de</u> faire <i>du mieux</i>	<u>Conjugaison</u> <u>Grammaire</u> En commentaires : « ???? »	j'ai <u>pensé</u> <u>à</u> faire <i>le meilleur</i>	j'ai <u>pensé</u> <u>à</u> <u>faire le meilleur</u> <u>à</u> <u>une meilleure</u> <u>solution</u>	j'ai <u>pensé</u> <u>à</u> une meilleure solution	-

L'apprenante aElli procédait à son autocorrection sans recourir immédiatement à une aide. Elle a reconnu que certaines erreurs ont été de grosses étourderies de sa part ; par exemple, suite au signalement de la tutrice avec un commentaire pour conjuguer le verbe « *essayer* » au passé composé, elle l'a corrigé sans le verbe auxiliaire « *avoir* » (cf. segment 4 ; EaC-aElli, 122). Pour d'autres erreurs, elle a expliqué qu'elle s'est très vite souvenue de la forme correcte (cf. la forme verbale du verbe « *penser* », segment 22, EaC-aElli, 126). Cependant, elle a également évoqué un cas de signalement sans explications verbales pour lequel elle a mis du temps à comprendre le type d'erreur signalé (cf. l'ordre des mots, segment 7, EaC-aElli, 124).

Dans le deuxième feedback correctif, la tutrice a corrigé directement, tant les erreurs où aElli ne s'est pas correctement corrigée (cf. segments 4, 7 et 22), que celles où elle n'a proposé aucune correction (cf. segment 13). De plus, nous constatons que la tutrice tRachel a même procédé à de nouvelles corrections qu'elle n'avait pas signalé dans son premier feedback (cf. segments 1, 5, 17). Lors de la deuxième autocorrection, aElli a accepté les nouvelles modifications telles qu'elles ont été proposées par la tutrice. Le troisième feedback correctif de la tutrice a servi pour corriger directement deux erreurs non signalées auparavant (cf. segments 1 et 21) : la première porte sur un groupe nominal inséré dans le texte par la tutrice lors du deuxième feedback correctif (« *jours* » au pluriel au lieu de « *jour* »). La seconde concerne un point erroné qui a été signalé par la tutrice une fois, au début du texte (cf. segment 7).

7.3.3. aKalia

L'apprenante aKalia, d'un bon niveau de langues, a participé à toutes les tâches ; elle a travaillé individuellement pour trois d'entre elles (deux de production écrite et une de production orale), en binôme pour deux (production écrite et orale) et en trinôme pour l'une d'elle (production orale). Elle a reçu un feedback correctif pour sept tâches sur neuf. Notons qu'elle n'a pas reçu de feedback pour deux travaux de production orale²⁶². Elle a envoyé son autocorrection pour six tâches soit de production écrite, soit de clavardage. Suite à son autocorrection, elle a reçu un deuxième feedback correctif pour quatre tâches, deux de production écrite et deux de clavardage, pour lesquelles elle a envoyé une deuxième autocorrection qui concernait deux productions écrites et un clavardage (cf. figure 7.28).

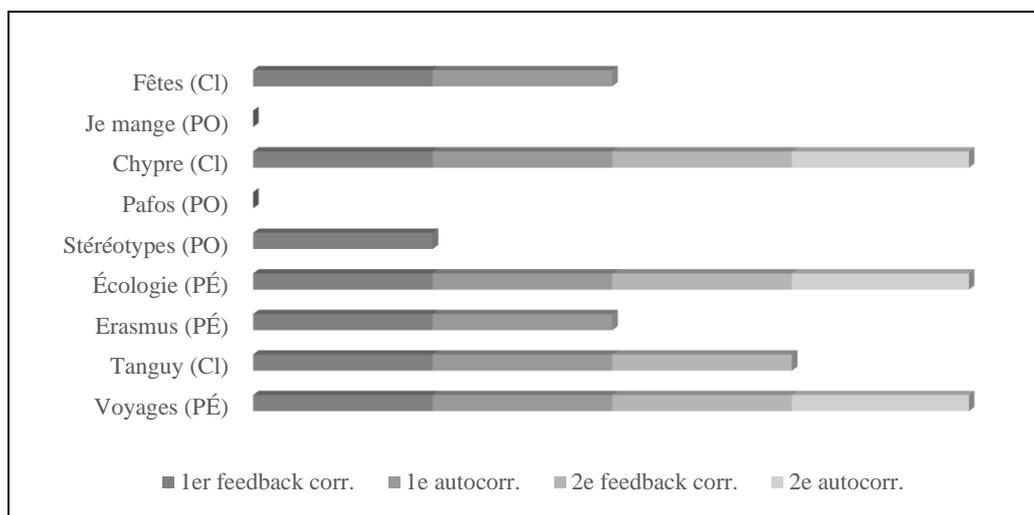


Figure 7. 28 : Étapes de correction de aKalia par tâche

Avant d'effectuer son autocorrection, l'apprenante aKalia prenait connaissance de tout le feedback correctif, tant oral qu'écrit, qu'elle recevait. Elle a expliqué que ceci lui permettait de savoir comment procéder en fonction de la nature de l'erreur (« *parce que si l'erreur était au niveau de la grammaire.. ça veut dire qu'il fallait voir le contexte* », EaC-aKalia, 68). Pour s'autocorriger, toutes ses corrections étaient visibles dans ses textes parce qu'elle activait toujours le suivi des modifications, comme les extraits ci-dessous le montrent :

²⁶² Il s'agit de *Pafos* et de *Je mange*. Pour plus d'informations sur l'absence de feedback correctif de la part des tutrices, cf. chap. 6, section 2.11 et 2.13 respectivement.

*Écologie, aKalia**Premier feedback correctif :*

Même si cette création aidera le développement et la croissance, notamment économique de notre région, on doit penser à toutes les conséquences qu'ils effectueront par ce projet. Ça-veut-dire que ce projet développera certainement économiquement notre région, car beaucoup de postes de travail ouvriront et ainsi le taux du chômage baissera. Par contre, ce projet mise aussi en risque **met en danger** non seulement notre santé, mais aussi la santé de l'environnement. De plus, si nous faisons une petite recherche pour trouver les résultats de ces types de projets dans autres régions, on voit que malgré que les domaines du travail et de l'économie soient développés, le taux **des morts** **de mortalité** et la pollution de l'eau et de l'air sont aussi augmentés.

Première autocorrection :

Même si cette création aidera le développement et la croissance, notamment économique de notre région, on doit penser à toutes les conséquences qu'ils effectueront par ce projet. Ça-veut-dire que ce projet développera certainement économiquement notre région, car beaucoup de postes de travail ouvriront et ainsi le taux du chômage baissera. Par contre, ce projet mise aussi en risque met en danger non seulement notre santé, mais aussi la santé de l'environnement. De plus, si nous faisons une petite recherche pour trouver les résultats de ces types de projets dans d' autres régions, on voit que malgré que les domaines du travail et de l'économie soient développés, le taux **des morts** **de mortalité** et la pollution de l'eau et de l'air sont aussi augmentés.

Pour ses productions orales, elle a reçu un feedback correctif oral pour une, réalisée en trinôme, mais elle n'a pas envoyé son autocorrection (*Stéréotypes*). aKalia a justifié ainsi ce manque de correction :

je pense que dans ce cas je n'entendais pas bien.. je pense que tEmma m'a corrigé une phrase.. mais je ne comprenais pas la correction.. elle n'a pas bien articulé et donc je ne pouvais pas comprendre l'erreur et ce qu'elle disait dans la phrase et alors je n'ai pas pu corriger.. (EaC-aKalia, 120)

Pour les deux autres productions orales, elle n'a pas reçu de feedback de la part des tutrices.

Nous poursuivons avec l'analyse détaillée de la production écrite *Écologie*, pour laquelle nous avons relevé 14 segments d'erreurs (cf. *infra* tableau 7.6). L'apprenante aKalia a reçu deux feedback correctifs et a envoyé deux autocorrections. Premièrement, nous avons constaté que la tutrice tEmma a privilégié le signalement des erreurs, tant avec le

code couleur (cf. segment 1, 8, 9) qu’avec des explications verbales (cf. segment 7 et 14), mais nous avons identifié également de l’hétérocorrection (cf. segment 2) ainsi que des demandes de clarification (cf. segment 10).

Deuxièmement, pour s’autocorriger aKalia, après avoir activé le suivi des modifications, a proposé une correction pour les erreurs signalées et a accepté l’hétérocorrection proposée par la tutrice. Cependant, nous avons remarqué que aKalia n’a procédé à aucun changement suite à un commentaire de la tutrice (cf. segment 10), ce qu’elle l’a justifié ainsi :

il s’agit d’une grosse erreur.. sur le sens.. est-ce que je devais changer tout le paragraphe pour le corriger ? ou euh.. même si c’était le cas.. je n’avais pas autant de temps pour tout changer.. c’était un peu.. euh bizarre.. euh non.. pas bizarre je veux dire euh.. en fait j’ai mis quelque chose qui n’avait rien à voir avec le sujet et je ne savais pas quoi faire.. et comme je n’avais pas de temps.. je l’ai laissé comme ça.. je ne savais pas (EaC-aKalia, 46)

Ne sachant pas comment procéder pour ce point dans son autocorrection, elle s’est adressée à son enseignante (EaC-aKalia, 48).

Tableau 7. 6 : Démarches de correction de aKalia (Écologie)

Segment	1 ^{er} feedback correctif		1 ^e autocorrection	2 ^e feed-back correctif	2 ^e autocorrection
	Erreur signalée	Explications verbales/non-verbales			
1	une usine de retraitement de déchets nucléaires va ... créer dans notre région	Conjugaison	une usine de retraitement de déchets nucléaires ... créera dans notre région	En <i>com-</i> <i>men-</i> <i>taires</i> : « va être créée »	une usine de retraitement de déchets nucléaires va être créée dans notre région
2	cette usine causera des problèmes de survie aussi pour les animaux <u>où sont trouvés dans la région</u> <i>pour les animaux de notre région</i>	-	cette usine causera des problèmes de survie aussi pour les animaux où sont trouvés dans la région pour les animaux de notre région	-	-
7	Une autre raison qui fait l’établissement de ce projet inutile et pas nécessaire	Lexique (<i>même sens que l’adjectif « inutile » non ?</i>)	Une autre raison qui fait l’établissement de ce projet inutile et pas nécessaire	-	-
8	se protéger contre leurs ennemies	Grammaire	se protéger contre leurs ennemies	En <i>com-</i> <i>men-</i> <i>taires</i> : « ennemis »	se protéger contre leurs ennemis

Segment	1 ^{er} feedback correctif		1 ^e autocorrection	2 ^e feed-back correctif	2 ^e autocorrection
	Erreur signalée	Explications verbales/non-verbales			
9	puisque notre région n'a pas ces types de problèmes	Grammaire	-	-	-
10	Une autre raison qui fait l'établissement de ce projet inutile et pas nécessaire (même sens que l'adjectif « inutile » non ?) , est surtout le fait que ces projets sont fondés dans les régions qui veulent se protéger contre leurs ennemies . De cette façon, ils élaborent l'usine dans le but d'être prêtes d'attaquer s'il y a une agression militaire. [...]	En commentaires : « Une usine de retraitement des déchets comme moyen de défense dans une guerre ???? »	-	-	-
14	En guise de conclusion, ... tant que citoyens responsables, nous devons réagir de façon à ne pas accepter la réalisation de cet absurde projet. Nous devons ... protéger nous et l'environnement de notre région,	En commentaires : « Le temps du présent conviendrait mieux. »	-	-	-

Troisièmement, dans le deuxième feedback correctif, tEmma a donné la bonne réponse à aKalia en utilisant l'outil *commentaires* et de cette manière cette dernière a inséré, dans le texte de sa deuxième autocorrection, les dernières corrections proposées par la tutrice (cf. segment 1 et 8). Il est à noter que le signalement pour le segment en question ne traitait que du lexique et pas de la grammaire, comme cela a été indiqué dans le feedback correctif. Cependant, malgré une erreur signalée lors du premier feedback correctif, nous avons constaté que ni l'apprenante ne l'a corrigée dans son autocorrection, ni la tutrice dans le second feedback correctif (cf. segment 9 et 14).

7.3.4. aMagda

aMagda, d'un bon niveau de langue, a participé à toutes les tâches proposées, mais elle n'a travaillé en binôme que pour le premier (de production écrite), choisissant ainsi de travailler individuellement pour les autres, malgré la consigne qui indiquait un travail en binôme (deux productions orales). Elle a reçu un feedback correctif pour tous et a envoyé son autocorrection pour cinq travaux (sur neuf), dont un de production orale, un de production écrite et trois de clavardages (cf. figure 7.29).

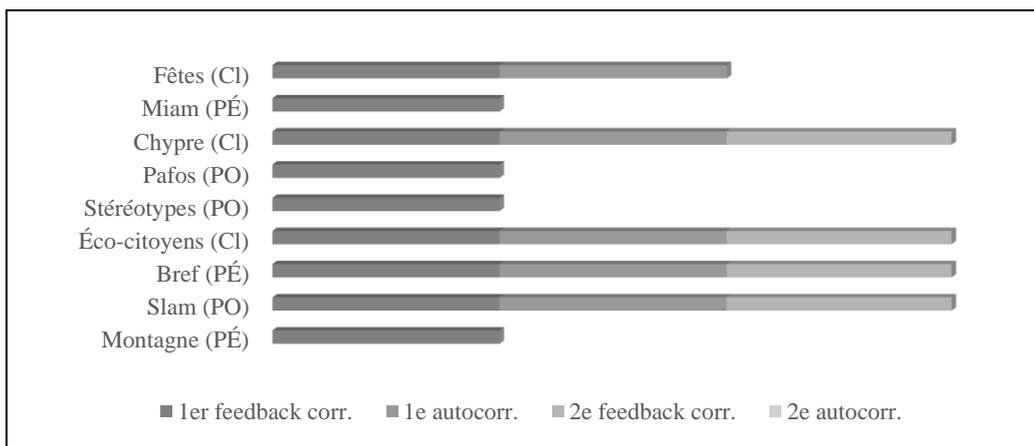


Figure 7. 29 : Étapes de correction de aMagda par tâche

Pour les quatre premiers travaux pour lesquels elle a envoyé son autocorrection, elle a reçu un deuxième feedback correctif. Notons qu'elle n'a jamais envoyé une deuxième autocorrection. Pour les quatre tâches pour lesquelles elle n'a pas envoyé son autocorrection (deux de production écrite et deux de production orale), elle a cependant envoyé un message de remerciement pour une correction (*Stéréotypes*).

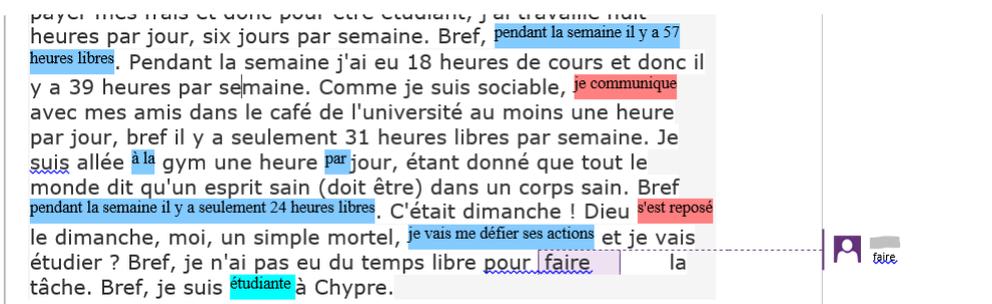
Pour s'autocorriger, aMagda modifiait les erreurs signalées dans ses fichiers tantôt en gardant les marques de signalement (comme la chromocorrection et l'outil *commentaires*), tantôt en les effaçant. De cette façon, la nouvelle forme n'était pas toujours visible, comme les extraits ci-dessous le montrent :

Bref, aMagda

Premier feedback correctif :

...entente, j'ai travaillé 18 heures par jour, pour six jours par semaine. Bref, ma semaine a compté 57 heures. Pendant la semaine j'ai eu 18 heures de cours et donc ma semaine a compté 39 heures. Comme on est des êtres sociaux, j'ai communiqué avec mes amis dans le café de l'université au moins une heure par jour, bref ma semaine a compté 31 heures. Je suis allée au gym une heure chaque jour, étant donné que tout le monde dit qu'un esprit sain (doit être) dans un corps sain. Bref, ma semaine a compté 24 heures. C'était dimanche ! Dieu s'est reposé le dimanche, moi, un simple mortel, je vais se défier ses actions et je vais étudier ? Bref, je n'ai pas eu du temps libre pour la tâche. Bref, je suis étudiant à Chypre.

Première autocorrection :



Elle a expliqué qu'elle n'utilisait pas l'outil de suivi des modifications parce que, ayant une ancienne version d'Office, elle ne trouvait pas l'équivalent (EaC-aMagda). Toutefois, elle a dit qu'elle se rendait compte que :

c'était énervant pour [les tutrices] parce qu'elles voulaient voir tout simplement ce que j'avais corrigé.. et qu'elles devaient comparer la version précédente avec la suivante.. mais je ne pouvais rien faire (EaC-aMagda, 50)

Pour chacune de ses trois productions orales, elle a reçu un feedback correctif différent ; plus précisément, il s'agit d'un feedback correctif écrit pour *Slam*, oral pour *Stéréotypes*, et d'un feedback évaluatif global pour *Pafos*. En ce qui concerne, le feedback correctif oral, même si elle a envoyé un message de remerciement, elle a révélé qu'elle ne l'a pas écouté, tout en expliquant que ceci ne pouvait rien changer pour elle :

un feedback correctif pour l'oral tout ce qu'on me dit.. ma prononciation ne change pas.... c'est-à-dire.. je connais mes faiblesses mais je ne peux pas changer ma prononciation.. on n'a pas le « j » en grec.. et même à ce moment-là je m'en rends compte.. [...] ça fait sept ans maintenant que je parle français.. je parle avec la même prononciation.. si on me dit que je le dis faux je le sais.. mais je ne peux pas me corriger.. [...] quelquefois [j'ai essayé de me corriger].. ça peut-être aussi en raison du point de vue des Grecs.. j'essaie de dire « je » [ʒə] et ça me semble ridicule et je rigole avec moi-même.. donc je reviens à la prononciation classique du « je » [ze] (EaC-aMagda, 70-86)

En ce qui concerne le feedback correctif des clavardages, nous avons déjà expliqué qu'il était donné ultérieurement dans un document Word. Par ailleurs, lors de la discussion en mode quasi-synchrone, nous trouvons souvent une autocorrection de la part des apprenantes signalée avec un astérisque. Toutefois, malgré cette autocorrection, les tutrices signalaient cette erreur (cf. figure 7.30) et l'apprenante aMagda a expliqué qu'elle ne s'autocorrigait pas de nouveau parce que pour elle, c'était déjà fait (EaC-aMagda, 54-58).

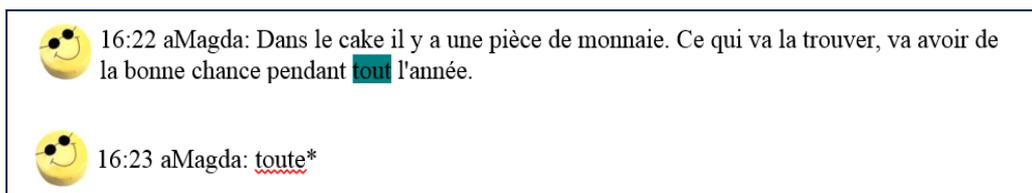


Figure 7.30 : Extrait de clavardage *Fêtes*

De plus, nous avons relevé un cas particulier dans le parcours d'autocorrection de aMagda ; il s'agit d'une autocorrection effectuée douze jours après avoir envoyé son fichier d'autocorrection. Plus précisément, elle a envoyé son autocorrection le jeudi 1^{er} novembre et sans recevoir un deuxième feedback de la part des tutrices, elle a posté un message sur le forum le lundi 12 novembre demandant la confirmation de la tutrice concernant une erreur signalée pour laquelle elle n'avait pas trouvé la bonne forme au moment où elle avait envoyé sa première autocorrection (cf. figure 7.31). Suite à ce message, la tutrice a répondu en envoyant aussi un deuxième feedback correctif.



Figure 7.31 : Message supplémentaire d'autocorrection (*Éco-citoyens*)

Nous poursuivons avec l'analyse détaillée de la production écrite *Bref* de l'apprenante aMagda (cf. tableau 7.7). Pour cette production, nous avons relevé 20 segments d'erreurs ; la tutrice tRachel a privilégié le signalement des erreurs avec la chromocorrection, cependant nous identifions de l'hétérocorrection en barrant le mot (cf. segment 10), mais surtout avec l'outil *commentaire* (cf. segment 7). Les demandes de clarification sont aussi présentes dans le feedback correctif de cette apprenante : nous constatons que la tutrice a utilisé l'outil *commentaire* pour signaler un point qui n'est pas clair soit avec des points d'interrogation (cf. segment 2), soit avec la suggestion des interprétations éventuelles (cf. segments 4 et 6).

Tableau 7. 7 : Démarches de correction de aMagda (Bref)

Segment	1 ^{er} feedback correctif			
	Erreur signalée	Explications verbales/non-verbales	1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif
2	Mon professeur m'a puni et elle n'a marqué pas mon projet	En commentaires : « ?? »	Mon professeur m'a puni	-
4	la semaine a compté de 168 heures	En commentaires : « Qu'est-ce que tu veux dire : il y a 168 heures par semaine ou je dispose de 168 heures par semaine ou une semaine ne fait que 168 heures ou qu'est-ce que je fais pendant 168 heures ? il y a 168 heures par semaine »	il y a 168 heures par semaine	-
6	ma semaine a compté 112 heures	En commentaires : « je dispose de 112 heures ou il me reste 112 heures... ????? »	il y a seulement 112 heures par semaine	il me reste 112 heures par semaine En commentaires : « Finalement, je comprends mieux ton bref. L'expression « il me reste » c'est bien. »
7	on doit manger lentement, pour la digestion efficace	En commentaires : « Je dois » En commentaires : « Une bonne digestion »	je dois manger lentement, pour une bonne digestion	-
8	j'ai veut au moins une heure par jour	Grammaire	je veux au moins une heure par jour	-
9	Ma semaine a compté 105 heures	Grammaire	Bref, il y a seulement 105 heures par semaine	Bref, il y a seulement <u>il me reste</u> 105 heures par semaine.
10	pour six jours par semaine		six jours par semaine	-
18	Dieu s'est reposé le dimanche	Conjugaison	-	-

Pour son autocorrection, aMagda a accepté les hétérocorrections de la tutrice (cf. segments 7 et 10) et a proposé une correction pour les signalements (cf. segment 8). Pour les demandes de clarification, nous avons constaté que tantôt elle a accepté une des suggestions faites par la tutrice (cf. segment 4), tantôt elle a choisi de s'exprimer différemment (cf. segment 6) ou même de supprimer la phrase peu claire (cf. segment 2). D'ailleurs, nous identifions des segments d'erreurs où, suite à la demande de clarification de la tutrice, cette apprenante a ajouté de nouveaux éléments pour mieux s'exprimer (cf. segment 9).

Dans le second feedback correctif, tRachel a corrigé directement les propositions de aMagda (cf. segments 6 et 9). Pour une erreur signalée – répétitive dans sa production – la

tutrice lui a écrit en commentaires qu'elle comprenait mieux son texte (cf. segment 6). Par ailleurs, signalons un segment dans le premier feedback correctif pour lequel aucune modification n'a été faite par la suite ni dans l'autocorrection de l'apprenante ni dans le second feedback de la tutrice (cf. segment 18) ; l'apprenante a expliqué : « *j'avais laissé exprès certaines choses parce que je ne comprenais pas où était l'erreur* » (EaC-aMagda, 150).

7.3.5. aRania

L'apprenante aRania, d'un bon niveau de langues, a participé à toutes les tâches ; elle a travaillé individuellement pour trois d'entre elles (deux de production écrite et une de production orale), en binôme pour trois (une de production écrite et deux de production orale). Elle a reçu un feedback correctif pour tous ses travaux, mais elle n'a fait son autocorrection que pour sept travaux (elle n'a pas envoyé son autocorrection pour deux productions orales). Pour une production écrite, elle a reçu un deuxième feedback et elle a envoyé une deuxième autocorrection (cf. figure 7.32).

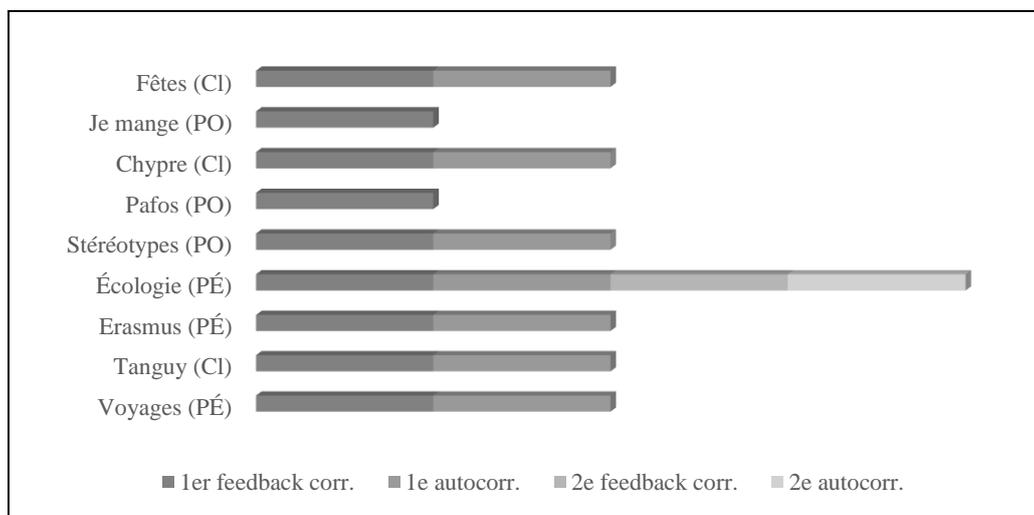


Figure 7. 32 : Étapes de correction de aRania par tâche

Les autocorrections de aRania étaient visibles dans ses textes parce qu'elle activait, comme aKalia, le suivi des modifications, cf. extraits de ses autocorrections ci-dessous :

Écologie, aRania

Premier feedback correctif :

L'environnement est aussi un domaine qui sera **effectué** par le projet, l'exposition de la radio énergie a comme effet **....** contamination des sols. Mais, ce résultat n'est pas **la seule** qu'on peut avoir, il y a ~~des autres résultats~~ **il y en a d'autres** comme la création des produits génétiquement **modifier**.

Première autocorrection :

L'environnement est aussi un domaine qui sera ~~effectué~~ **affecté** par le projet, l'exposition de la radio énergie a comme effet ~~....~~ **la** contamination des sols. Mais, ce résultat n'est pas ~~la~~ **le seul** qu'on peut avoir, il y a ~~des autres résultats~~ **il y en a d'autres** comme la création des produits génétiquement ~~modifier~~ **modifiés**.

Pour ses productions orales, elle a reçu deux feedback correctifs oraux (*Stéréotypes* et *Je mange*) et un écrit (*Pafos*), mais elle n'a envoyé son autocorrection orale que pour une d'entre elles²⁶³. Suite au feedback correctif oral qu'elle a reçu dans lequel la tutrice a fait une hétérocorrection sur le sens et la forme, l'apprenante s'est enregistrée de nouveau en répétant la forme correcte que la tutrice lui avait indiqué. Il est à noter qu'il s'agit d'une production orale réalisée en binôme avec aVasso, l'autocorrection a été envoyée individuellement.

Ensuite, nous analysons les démarches d'autocorrection de aRania pour la production écrite *Écologie*, le seul travail pour lequel elle a reçu un second feedback et pour lequel elle a envoyé une deuxième autocorrection. Pour la production en question, nous avons relevé 14 segments d'erreurs (cf. tableau 7.8). Nous avons constaté que la tutrice tLise a privilégié le signalement (cf. segments 5 et 12), mais qu'elle a aussi recouru à l'hétérocorrection (cf. segment 10) et à la demande de clarification (cf. segment 3 pour lequel elle a également proposé une reformulation).

Tableau 7. 8 : Démarches de correction de aRania (Écologie)

Segment	1 ^{er} feedback correctif		1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif	2 ^e autocorrection
	Erreur signalée	Explications verbales/non-verbales			
2	Ce type d'usine traite des déchets qui sont nuisibles pour la santé et cause aussi des différentes maladies	→ peux-tu couper cette phrase en 2 phrases ?	Ce type d'usine traite des déchets qui sont nuisibles pour la santé et cause aussi des	-	-

²⁶³ Pour les deux travaux pour lesquelles elle n'a pas envoyé son autocorrection, nous avons remarqué que le feedback correctif n'a pas été envoyé dans le temps prévu.

Segment	1 ^{er} feedback correctif		1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif	2 ^e autocorrection
	Erreur signalée	Explications verbales/non-verbales			
	aux hommes comme le cancer et est danger aussi pour les animaux		différentes maladies aux hommes comme le cancer. <u>De plus, et Il est sera danger dange-reux</u> aussi pour les animaux.		
3	Même si la création de cette usine va être un grand événement pour la ville <u>parce qu'il développera et avoir une nouvelle image</u>	Proposition de reformulation : « à la fois pour son développement (de quel parles-tu ?) et pour son image (peux-tu qualifier « image » ? quelle image ? économie ? industrielle ? touristique ? ...) »	Même si la création de cette usine va être un grand événement pour la ville <u>parce qu'il développera le niveau politique et avoir donnera une nouvelle image touristique à la ville.</u>	-	-
5	si on voit quelques exemples des usines aux autres régions	Grammaire	si on voit quelques exemples des usines aux dans autres régions	En commentaires : « d'autres »	si on voit quelques exemples des usines aux dans d'autres régions
10	il y a des autres résultats il y en a d'autres	-	-	-	-
12	parce qu' il provoquera beaucoup de problèmes qui nous ne sommes pas prêts à les affronter	Grammaire	parce qu' il <u>elle</u> provoquera beaucoup de problèmes qui <u>que</u> nous ne sommes pas prêts à les affronter	En commentaires : « nous ne sommes pas prêts à affronter »	-

En fonction des indications de la tutrice, aRania a procédé à son autocorrection : elle a proposé une correction pour les segments signalés (cf. segment 5), elle a restructuré sa phrase (cf. segment 2) et elle a aussi reformulé des segments d'erreurs (cf. segment 3). Dans le second feedback correctif, la tutrice, en utilisant l'outil *commentaires*, a donné la bonne forme pour les segments d'erreurs qui n'ont pas été correctement corrigés (cf. segment 5) et a même proposé une correction pour un point qui n'a pas été initialement signalé (cf. segment 12). La dernière autocorrection de aRania a été envoyée pour accepter et ajouter dans son texte les dernières corrections proposées (cf. segment 5). Cependant, pour ce qui est d'une erreur signalée au second feedback seulement (cf. segment 12), l'apprenante n'a rien fait.

7.3.6. aAnthi

L'apprenante aAnthi, d'un assez bon niveau de langue, a participé à sept tâches²⁶⁴ dont trois clavardages ; elle a travaillé individuellement pour deux tâches (production écrite et orale) et en binôme pour deux aussi (production écrite et orale). Elle a reçu un feedback correctif pour tous ses travaux. Elle a fait son autocorrection pour les trois clavardages et les deux travaux effectués en binôme. Elle a reçu un deuxième feedback correctif pour trois tâches, dont deux de clavardage et une de production écrite (cf. figure 7.33).

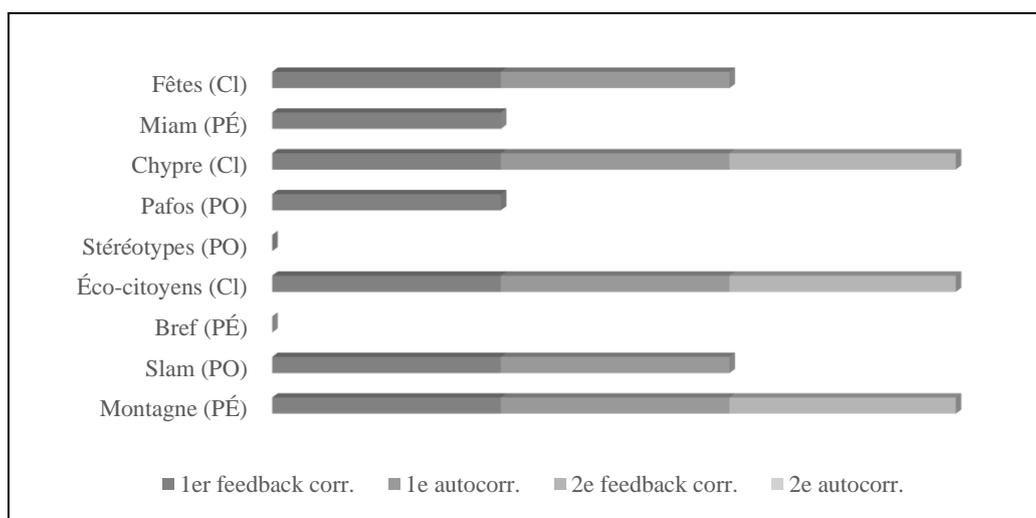


Figure 7. 33 : Étapes de correction d'aAnthi par tâche

L'apprenante aAnthi a dit qu'elle « faisai[t] les corrections très vite » (EaC-aAnthi, 90) et a expliqué comment elle faisait son autocorrection :

je ne regardais même pas de quelle erreur il s'agissait.. je voyais tout simplement la couleur et c'était très facile pour moi de changer.. euh je veux dire que je ne regardais pas à quoi ça correspondait en haut de la page.. comme syntaxe orthographe et le reste.. je voyais tout simplement la couleur (EaC-aAnthi, 30)

En fait, aAnthi procédait de la même façon qu'aElli avec qui elle a souvent travaillé en binôme. Elle modifiait les erreurs signalées en gardant dans son fichier toutes les marques de signalement de la tutrice et ainsi la nouvelle forme proposée était visible, mais pas la forme précédente, comme le montrent les extraits ci-dessous :

Chypre, aAnthi

²⁶⁴ Elle s'est abstenue de deux tâches, dont une de production écrite *Bref* et la seconde de production orale *Stéréotypes*.

Premier feedback correctif :

16:32 aAnthi: Mais les efforts pour la libération comptent.

16:37 aAnthi: nous sommes adhrè l'UE afin de trouver finalement une solution dans le grande problème de Chypre..

16:40 aAnthi: Oui, aucun président de Chypre n'a réussi de trouver une solution

16:41 aAnthi: Oui, la crise économique d'Europe a touché également et-Chypre

16:44 aAnthi: oui, le taux de chômage est tres eleve

Première autocorrection :

16:32 aAnthi: Mais les efforts pour la libération comptent.

16:37 aAnthi: nous avons entré l'UE afin de trouver finalement une solution dans le grand problème de Chypre..

16:40 aAnthi: Oui, aucun président de Chypre n'a réussi à trouver une solution

16:41 aAnthi: Oui, la crise économique d'Europe a touché également et-Chypre

16:44 aAnthi: oui, le taux de chômage est très élevé

Pour ce qui est du suivi des modifications, elle n'a pas voulu l'utiliser et a expliqué pourquoi :

Le suivi des modifications.. ne m'a pas plu [...] les lignes qu'il fallait mettre pour corriger.... tout simplement j'ai aimé changer mon erreur dans la couleur.. et montrer ce qui est correct.. [...] je l'ai négligé.... mais je ne l'ai pas trouvé sympa.. ce n'était pas bien de mettre mes erreurs en rouge.. et il me semblait que ce n'était pas bien pour moi.. pour les apprendre et les comprendre.. ça me mettait en difficulté.. (EaC-aAnthi, 118, 300)

Pour les productions orales qu'elle a réalisées, elle a envoyé avec son binôme une autocorrection écrite suite au feedback correctif écrit (*Slam*). Pour la production réalisée individuellement, elle n'a pas envoyé son autocorrection.

En général, elle a déclaré qu'elle négligeait de faire une correction et elle l'a expliqué ainsi :

parce que je ne sais pas quoi mettre [...] Parce que je n'allais pas trouver la réponse.. ? je pense que je ne savais pas à quoi recourir.. ? ou parce que je m'ennuyais de chercher ? [...] Je ne l'ai même pas regardé parce que je pense que je n'allais même pas trouver la réponse.. (EaC-aAnthi, 304-314)

Pour une analyse approfondie des démarches d'autocorrection d'aAnthi, nous avons examiné son travail dans le clavardage *Chypre* pour laquelle elle a reçu un second feedback correctif après avoir envoyé son autocorrection. Pour ce travail, nous avons relevé 12 segments d'erreurs (cf. tableau 7.9). La tutrice tEmma a privilégié le signalement des erreurs avec le code couleur, mais nous avons également identifié l'hétérocorrection en barrant le mot (cf. segment 5).

Tableau 7.9 : Démarches de correction d'aAnthi (Chypre)

Segment	1 ^{er} feedback correctif			
	Erreur signalée	Explications verbales/non-verbales	1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif
1	Ma mère était 10 ans	Syntaxe	Ma mère a eu 10 ans	Ma mère a eu avait 10 ans
3	Il était la République de Chypre	Syntaxe	Elle était la République de Chypre	Elle C' était la République de Chypre
5	La Chypre a une situation géopolitique et stratégique		-	-
8	nous sommes adhère l'UE afin de trouver finalement une solution dans le grande problème de Chypre..	Conjugaison Genre/nombre (masculin/féminin/singulier/pluriel)	nous avons entré l'UE afin de trouver finalement une solution dans le grand problème de Chypre	nous avons entré sommes entrés dans l'UE afin de trouver finalement une solution dans le grand problème de Chypre
9	aucun président de Chypre n'a réussi de trouver une solution	Syntaxe	aucun président de Chypre n'a réussi à trouver une solution	-
11	le taux de chomage est très eleve	Orthographe	le taux de chômage est très élevé	-

Dans son autocorrection, elle a proposé une correction pour les erreurs signalées (cf. segments 1, 3, 9 et 11). Toutefois, nous avons remarqué que pour une erreur de conjugaison, elle a procédé à une correction lexicale (cf. verbe « *entrer* » au lieu du verbe « *adhérer* », segment 8). Par ailleurs, nous avons constaté qu'elle a corrigé des erreurs qui n'ont pas été signalées par la tutrice (cf. « *très élevé* », segment 11). En ce qui concerne un segment d'erreur signalé pour la syntaxe, nous avons constaté que la forme correcte donnée dans le second feedback correctif concernait le lexique (cf. verbe « *avait* » au lieu de « *était* », segment 1). Il est à noter que l'apprenante a trouvé le verbe adéquat dans son

autocorrection, mais pas la bonne forme.

Dans le second feedback correctif, la tutrice a donné directement la bonne forme ; elle n'a pas effacé la version corrigée par l'apprenante, mais elle a choisi de surligner les mots qu'elle a ajoutés à côté (cf. segments 1, 3 et 8).

7.3.7. aVasso

L'apprenante aVasso, d'un assez bon niveau de langue, a participé à toutes les tâches proposées ; elle a travaillé individuellement pour trois activités (deux de production écrite et une de production orale), en binôme pour trois (une de production écrite et deux de production orale). Elle a reçu un feedback correctif pour huit tâches. Notons qu'elle n'a pas reçu de feedback pour un travail de production orale²⁶⁵. Elle a envoyé son autocorrection pour tous les travaux pour lesquels elle a reçu un feedback correctif, sauf pour une tâche de production orale. Pour quatre travaux, deux de production écrite (*Voyages* et *Écologie*) et deux de clavardage (*Chypre* et *Fêtes*), elle a reçu un deuxième feedback correctif pour lesquelles elle a envoyé une deuxième autocorrection (cf. figure 7.34).

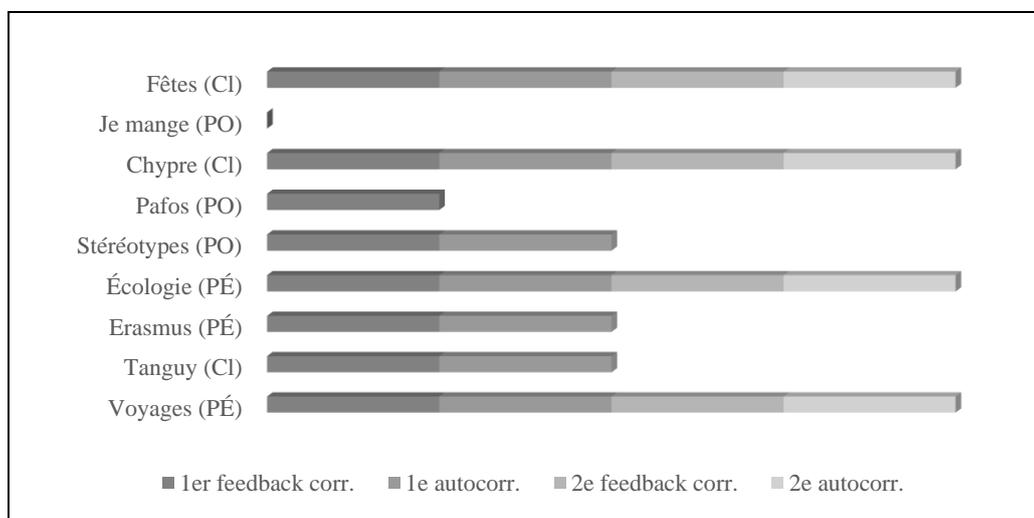


Figure 7.34 : Étapes de correction de aVasso par tâche

L'apprenante aVasso a expliqué que pour s'autocorriger elle « *poursuivai[t] l'ordre qui apparaissaient dans le texte en fonction de la couleur* » (EaC-aVasso, 28), mais ses corrections n'étaient pas visibles parce qu'elle effaçait toutes les traces de correction (signallement, ajouts et commentaires), comme le montre les extraits ci-dessous :

²⁶⁵ Il s'agit de la tâche *Je mange* réalisée en binôme avec aKalia. Pour plus d'informations sur l'absence de feedback correctif de la part des tutrices, cf. chap. 6, section 2.13.

*Écologie, aVasso**Premier feedback correctif :*

Nous, tant de citoyens, nous devons agir hardine pour empêcher la mise en œuvre de cette centrale nucléaire. Nous devons prendre des mesures drastiques pour recueillir des signatures de tous les citoyens de la région pour sa détruire et faire des manifestations. Seulement dans cette façon nous réussons notre objectif.

Première autocorrection :

Nous, comme des citoyens, nous devons agir encourageant pour empêcher la mise en œuvre de cette centrale nucléaire. Nous devons prendre des mesures drastiques pour recueillir des signatures de tous les citoyens de la région pour sa destruction et faire des manifestations. Seulement avec cette façon nous réussons notre objectif.

Elle a justifié ce choix en déclarant : « *je pensais qu'elles savaient où j'avais des erreurs et qu'elles pouvaient comprendre que je les corrigeais* » (EaC-aVasso, 134). Elle a aussi manifesté qu'elle faisait ses corrections avec l'aide du correcteur orthographique de Word et/ou elle recourait à Google (EaC-aVasso, 114-124).

Pour ses trois productions orales, elle a reçu un feedback correctif écrit et un oral et pour ce dernier elle a envoyé son autocorrection orale²⁶⁶. Il s'agit d'un travail en binôme avec aRania pour laquelle la tutrice a fait une hétérocorrection non seulement aux plans du sens et de la forme, mais aussi au plan de la prononciation. En ce qui concerne ses démarches de correction de production orale, l'apprenante a déclaré :

Elles m'ont dit « on ne dit pas ceci mais on dit cela ». et elles me disaient d'abord comment je l'ai dit et après elles le répétaient avec la bonne prononciation et la bonne syntaxe.. [...]en les écoutant c'était plus facile pour moi de garder le bon accent ou de comprendre comment prononcer le mot (EaC-aVasso, 70-72)

De cette façon, comme son binôme (aRania, cf. *supra*), aVasso s'est aussi enregistrée en répétant la forme correcte que la tutrice lui avait indiquée. Il est à noter que même si aVasso a travaillé en binôme avec aRania, elle a envoyé l'autocorrection orale séparément en corrigeant son propre discours oral.

Nous poursuivons avec l'analyse détaillée de la production écrite *Écologie*, pour laquelle

²⁶⁶ Pour la deuxième production orale (*Pafos*), nous avons remarqué que le feedback correctif écrit n'a pas été envoyé dans le temps prévu et pour la troisième (cf. *Je mange*) elle n'a pas reçu de feedback de la part des tutrices (cf. chap. 6, section 2.11 et 2.13 respectivement).

nous avons relevé 8 segments d'erreurs (cf. tableau 7.10). Pour cette production, l'apprenante aVasso a reçu un second feedback correctif pour lequel elle a envoyé une seconde autocorrection. La tutrice tLise a privilégié le signalement avec le code couleur (cf. segments 5, 6 et 8), mais nous avons également identifié de l'hétérocorrection tant en couleur (cf. segment 1), qu'en proposant de reformuler (cf. segment 4).

Tableau 7. 10 : Démarches de correction de aVasso (Écologie)

Segment	1 ^{er} feedback correctif		1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif	2 ^e autocorrection
	Erreur signalée	Explications verbales/non-verbales			
1	Comme vous savez, ici dans notre région, sera il s'agit de mettre en œuvre une centrale nucléaire ce qui concerne les déchets nucléaires	Lexique	Comme vous savez, ici dans notre région, la communauté sera de mettre en œuvre une centrale nucléaire en ce qui concerne les déchets nucléaires	En commentaires : « La communauté veut mettre en œuvre »	Comme vous savez, ici dans notre région, la communauté veut mettre en œuvre une centrale nucléaire en ce qui concerne les déchets nucléaires
4	<u>En outre, sauf ces résultats sérieux, l'homme, qui est la seule source de contact avec ce central, peut d'être dans un danger si elle n'est pas complètement supprimée, tandis que les animaux présentent des problèmes de comportement différents.</u>	<i>Proposition de reformulation : Comme le montrent ces conséquences désastreuses, l'homme, en étant en contact direct avec cette centrale, serait dans un danger inquiétant, sans parler des animaux qui pourraient présenter des comportements étranges.</i>	Comme le montrent ces conséquences désastreuses, l'homme, en étant en contact direct avec cette centrale, serait dans un danger inquiétant, sans parler des animaux qui pourraient présenter des comportements étranges.	-	-
5	étant des citoyens	Lexique	comme des citoyens	En commentaires : « en tant que citoyens »	en tant des citoyens »
6	nous devons agir hardiment	Lexique	nous devons agir encourageant	En commentaires : « avec courage ? »	nous devons agir avec courage
8	Seulement dans cette façon nous réussissons notre objectif	Grammaire	Seulement avec cette façon nous réussissons notre objectif	En commentaires : « C'est seulement de cette façon que nous réussissons »	C'est seulement de cette façon que nous réussissons notre objectif

Segment	1 ^{er} feedback correctif		1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif	2 ^e autocorrection
	Erreur signalée	Explications verbales/non-verbales			
				réussions notre objectif »	

Pour s'autocorriger, aVasso a proposé une correction pour les erreurs signalées et a accepté la proposition de reformulation (cf. segment 4). Cependant, nous avons remarqué que malgré la forme correcte donnée dans une phrase, elle a choisi de reformuler en ajoutant un sujet dans la phrase (cf. « *la communauté* », segment 1). Dans le second feedback, pour les points où l'apprenante ne s'est pas correctement corrigée, la tutrice a donné directement la bonne réponse avec l'outil *commentaires* (cf. segments 5 et 8). Nous avons également relevé une hétérocorrection avec une demande de clarification (cf. segment 6).

Enfin, la dernière autocorrection de aVasso a servi à ajouter dans son texte la forme correcte donnée par la tutrice avec l'outil *commentaires*. Dans la dernière correction, la tutrice a suggéré, dans une phrase, un autre verbe sans pourtant éliminer le choix de aVasso, mais nous avons constaté que cette dernière a gardé son choix initial (cf. segment 8). Par ailleurs, nous avons remarqué que aVasso a gardé une forme erronée d'une hétérocorrection de la tutrice (cf. « *en tant des* » au lieu de « *en tant que* », segment 5).

7.3.8. aJenny

L'apprenante aJenny, de niveau passable, a participé à toutes les tâches ; elle a travaillé individuellement pour trois tâches (deux de production écrite et une de production orale), en binôme pour deux autres (production orale) et en trinôme pour l'une d'entre elles (production écrite). Elle a reçu un feedback correctif pour tous ses travaux finaux et a envoyé son autocorrection pour toutes les activités, sauf pour une de production orale, pour laquelle elle n'a envoyé qu'un message de remerciement (*Pafos*). Pour trois productions, elle a reçu un deuxième feedback correctif (*Montagne, Slam et Bref*). Elle a envoyé une deuxième autocorrection pour deux de ses productions, dont une de production écrite et l'autre de production orale (cf. figure 7.35).

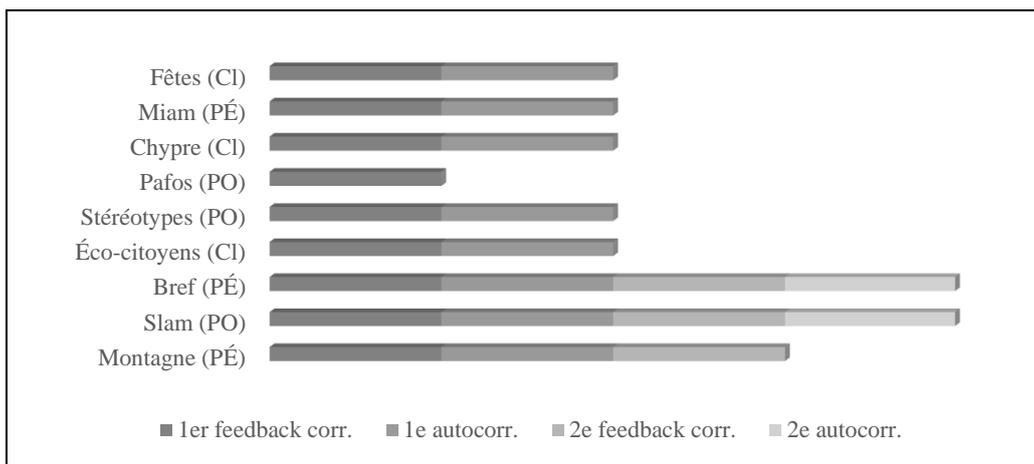


Figure 7.35 : Étapes de correction de aJenny par tâche

Dans les fichiers d'autocorrection de l'apprenante aJenny, nous constatons qu'elle nettoyait ses textes de toutes les marques de signalement et de correction (à savoir surlignements, mots barrés, outil *commentaires*, *suivi des modifications* etc.) et elle soulignait ses modifications²⁶⁷, comme dans l'exemple ci-dessous :

Bref, aJenny

Premier feedback correctif :

Le premier jour, je me suis réveillée, j'ai pris un bain, j'ai mangé et je suis allée à mon Université. J'ai commencé de chercher ma classe, mes camarades, j'ai commencé de connaître les espaces nouveaux dans mon université. Je suis allée à mes cours, j'ai regardé mes cours, j'ai pris des notes, j'ai posé des questions. J'ai appris comment lire mes courses.

Première autocorrection :

Le premier jour, je me suis réveillée, j'ai pris un bain, j'ai mangé et je suis allée à mon Université. J'ai commencé chercher ma classe, mes camarades, je connaissais les nouveaux coins de mon université. Je suis allée à mes cours, j'ai pris des notes, j'ai posé des questions.

Pour ses travaux de production orale, n'ayant pas reçu de feedback correctif à l'oral, elle procédait de la même façon que pour les productions écrites. En fait, pour les deux premiers travaux de production orale (*Slam* et *Stéréotypes*), elle avait envoyé, avec son enregistrement audio, son texte écrit et donc la tutrice lui a donné un feedback correctif sur

²⁶⁷ À l'exception la dernière tâche où elle a gardé le surlignement.

l'écrit. Pour la troisième production orale, pour laquelle elle n'avait pas envoyé de texte écrit (*Pafos* avec l'outil VoiceThread), la tutrice a repéré ses erreurs dans l'enregistrement audio, les a notées sur le forum et lui a donné directement la bonne forme. De cette manière, l'apprenante a répondu pour remercier la tutrice de la correction, mais elle ne s'est pas enregistrée de nouveau.

Par la suite, nous procéderons à l'analyse approfondie d'une production écrite. Il s'agit de *Bref* qui a été effectuée individuellement. Pour celle-ci, aJenny a reçu deux feedback correctifs et a envoyé deux autocorrections. Pour cette production, nous avons relevé 31 segments d'erreurs. Premièrement, nous constatons que dans le premier fichier du feedback correctif, la tutrice tRachel a privilégié le signalement des erreurs avec le code couleur (cf. tableau 7.11), mais nous identifions également de l'hétérocorrection en barrant le mot (cf. segment 13) ou avec l'outil *commentaire* (cf. segment 3), ainsi que des demandes de clarification (cf. segment 31).

Tableau 7. 11 : Démarches de correction de aJenny (Bref)

Segment	1 ^{er} feedback correctif		1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif	2 ^e autocorrection
	Erreur signalée	Explications verbales/non-verbales			
3	l' Universite a été tout près de ma maison	Orthographe <i>En commentaires :</i> « se situait »	l' <u>Université</u> <u>se situait</u> tout près de ma maison	-	-
5	J'ai cherché les sites à l' Internet pour mon inscription.	Grammaire	J'ai cherché les sites <u>sur</u> l' <u>Internet</u> pour mon inscription	J'ai cherché les sites <u>sur</u> l'Internet pour mon inscription	J'ai cherché les sites <u>sur</u> <u>Internet</u> pour mon inscription
13	Je suis allé à mes cours, j'ai regardé mes eo cours, j'ai pris des notes	Genre/nombre (masculin/féminin/singulier/pluriel)	Je suis <u>allée</u> à mes cours, j'ai pris des notes	-	-
18	J'ai dormi un peu	Ponctuation	<u>je me suis dormi</u> un peu	je me suis dormi <u>j'ai dormi</u> un peu	j'ai dormi un peu
26	-	-	<u>je me suis dormi</u>	je me suis dormi <u>couchée</u>	<u>je me suis couchée</u>
31	pour aller à mes courses	<i>En commentaires :</i> « tu es allée faire des achats (courses) ou tu es allée à l'université (courses) ? »	J'étais en retard pour aller à mes <u>cours</u>	-	-

Deuxièmement, pour s'autocorriger, aJenny a affirmé qu'elle ne faisait pas la correction directement dans le même document que la tutrice lui envoyait, mais qu'elle ouvrait un nouveau document dans lequel elle copiait son texte (EaC-aJenny). Elle a expliqué

qu'elle a choisi ce mode de correction parce qu'elle trouvait que le suivi des modifications était compliqué (« *quand on efface ça ne disparaît pas et ça m'énervait* », EaC-aJenny, 146). Par ailleurs, elle a déclaré que c'était nécessaire de montrer les modifications dans ses textes et que c'était une preuve que la correction avait été effectuée :

Oui parce que ceci permet à la prof qui corrige de voir qu'on a travaillé sur cela et qu'on a fait les corrections etc. par exemple quand je changeais parfois le texte c'était pour montrer que j'ai bien compris l'erreur et je l'écris différemment pour que ça soit compréhensible.. (EaC-aJenny, 138)

Pour procéder à son autocorrection, elle a expliqué que le signalement lui permettait de comprendre son erreur et que surtout la chromocorrection la guidait dans la bonne direction (« *parce qu'on aurait pu comprendre autre chose si elles n'avaient pas indiqué la catégorie* », EaC-aJenny, 84). Elle a déclaré qu'elle ne recourait pas beaucoup à des aides parce qu'elle se sentait capable de s'autocorriger elle-même.

Troisièmement, dans le deuxième feedback correctif, nous observons que la tutrice tRachel n'a utilisé que l'hétérocorrection pour les erreurs de l'apprenante qui n'ont pas été correctement corrigées. Pour ceci, elle a activé le suivi des modifications, ou elle a barré l'erreur en donnant à côté la forme correcte (cf. segment 5 et 18, respectivement). Par ailleurs, nous constatons qu'elle a identifié d'autres formes erronées qu'elle n'avait pas signalé au premier feedback et qu'elle a aussi corrigées directement (cf. segment 26).

Finalement, dans le fichier de deuxième autocorrection de aJenny, nous n'avons identifié que des modifications au niveau du format, c'est-à-dire elle qu'a accepté toutes les corrections de tRachel en enlevant les mots barrés et en gardant la bonne forme suggérée par la tutrice.

7.3.9. aVera

L'apprenante aVera, de niveau passable, a participé aussi à toutes les tâches proposées : individuellement pour trois (deux de production écrite et une de production orale), en binôme pour deux (de production orale) et en trinôme pour l'une (de production écrite). Elle a reçu un feedback correctif pour tous ses travaux et a envoyé une autocorrection pour tous sauf un (production orale, cf. *Pafos*). Pour certains, elle a reçu un deuxième feedback (5 sur 8), auquel elle a répondu par une deuxième autocorrection pour trois (cf. figure 7.36).

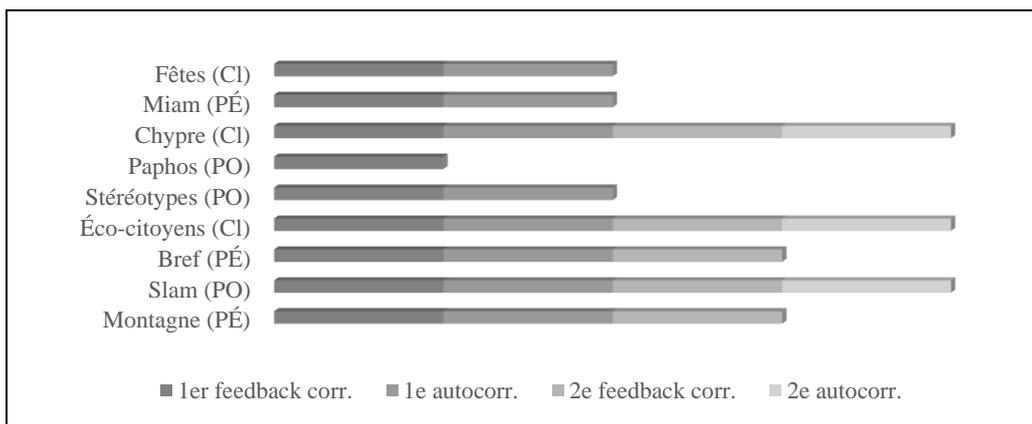


Figure 7. 36 : Étapes de correction de aVera par tâche

Comme aVera a travaillé en binôme avec aJenny, leurs fichiers d'autocorrection se ressemblaient : il n'y avait plus la chromocorrection et les modifications étaient soulignées (cf. *supra*). Cependant, pour les autocorrections de ses travaux individuels, nous constatons qu'elle les a envoyées sous différentes formes ; plus précisément, au début elle a fait plus ou moins comme aMagda, c'est-à-dire que ses modifications étaient tantôt visibles, tantôt non-visibles (cf. *supra*), mais pour les trois dernières autocorrections²⁶⁸, elle a activé dans ses fichiers le suivi des modifications et ainsi toutes les modifications étaient clairement visibles, comme les extraits ci-dessous le montrent :

Chypre, aVera

Premier feedback correctif :

aVera: La situation sur l'île était très bon, et ils ont vécu, et quelques Turcs dans les différents villages.

aVera: Et aussi, l'île n'appartenait jamais à la Grèce.

aVera: Les Turcs ont envahi l'île, car il y avait de nombreux avantages de celui-ci.

aVera: et avec l'intention de sauver les Chypriotes turcs.

aVera: Oui, de nombreux pays, nous conquérir.

aVera: Les Anglais nous a conquis à 1878.

Première autocorrection :

²⁶⁸ Cf. *Chypre, Miam et Fêtes*.

aVera: La situation sur l'île était très **bonne**, et **ils ont vécu, et il y a quelques Turcs dans les différents villages**.

aVera: Et aussi, l'île **n'appartient n'appartenait jamais** à la Grèce.

aVera: Les Turcs ont envahi l'île, car il y avait de nombreux avantages **de celui-ci**.

aVera: et avec l'intention de sauver les Chypriotes turcs.

aVera: Oui, de nombreux pays, **nous nous conquérons conquérir**.

aVera: Les Anglais nous **avons** conquis **à en** 1878.

Pour ses productions orales (2 sur 3 en binôme avec aJenny), elle n'a reçu que du feedback correctif écrit²⁶⁹ et donc elle s'est aussi autocorrigée à l'écrit. Pour sa dernière production orale (cf. *Pafos*), elle a reçu un feedback correctif global sur le forum, mais une erreur de code sur Moodle l'a rendu presque illisible²⁷⁰ (cf. figure 7.37). De cette façon, aVera n'a pas réagi et elle a déclaré : « *je n'ai pas compris ce que je dois corriger* » (EaC-aVera, 80).



Figure 7. 37 : Feedback correctif de tLise à aVera (*Pafos*)

En ce qui concerne les clavardages, elle a déclaré que c'était facile de repérer l'erreur lors de son autocorrection parce qu'il s'agissait souvent d'accents et/ou d'une lettre à la fin du mot. Toutefois, elle a expliqué que ceci se produisait en raison de leur difficulté de mettre des accents en écrivant dans les clavardages²⁷¹ (EaC-aVera).

Nous continuerons avec l'analyse de ses démarches d'autocorrection concernant la production écrite *Bref* pour laquelle nous avons relevé 17 segments d'erreurs. Rappelons qu'après avoir envoyé son autocorrection, elle a reçu un deuxième feedback. D'abord, dans le premier feedback, nous remarquons que la tutrice tEmma a plutôt recouru au signalement des erreurs avec le code couleur (cf. tableau 7.12), même si nous y trouvons également quelques hétérocorrections en barrant le mot (cf. segment 10). Notons que les

²⁶⁹ Pour plus d'informations, cf. *supra* aJenny.

²⁷⁰ Depuis 2012, plusieurs mises à jour de Moodle ont été effectuées et alors ce message n'apparaît plus avec cette erreur.

²⁷¹ Pour plus d'informations sur cette difficulté technique liée au clavier, cf. chap. 3, section 2.3.1.

explications, le cas échéant, étaient uniquement non-verbales. Par ailleurs, nous avons également constaté du signalement avec une couleur qui ne correspondait à aucune catégorie de la chromocorrection (cf. segment 5).

Tableau 7. 12 : Démarches de correction de aVera (Bref)

Segment	1 ^{er} feedback correctif			
	Erreur signalée	Explications verbales/non-verbales	1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif
1	je l'ai ramené la police	Grammaire	la police est venue	-
2	Puis je suis allé au lit après avoir mangé et j'ai dormi	Ponctuation	Puis je suis allé au lit après avoir mangé et j'ai dormi	Puis je suis allée au lit après avoir mangé et j'ai dormi
5	Quand j'ai crié et a menacé, qui me conviendrait pour avoir volé dans le dvd club. Oui, c'est très mauvais. Fin parce que seulement trois mois les revenus deux dvd que je n'ai jamais vu !	-	Quand j'ai crié et a menacé, qui me conviendrait pour avoir volé dans le dvd club. Oui, c'est très mauvais. Fin parce que seulement trois mois les revenus deux dvd que je n'ai jamais vu !	-
10	j'ai reçu un appel téléphonique qui d'un bon ami est à l'hôpital, qui un ami a été gravement frappés	Grammaire	j'ai reçu un appel téléphonique d'un bon ami il est à l'hôpital, un ami il a été gravement blessé	j'ai reçu un appel téléphonique d'un bon ami il était à l'hôpital, il a été gravement blessé
16	c'est finalement l'avril et ils ont fait une blague de moi	Genre/nombre (masculin/féminin/singulier/pluriel) Grammaire	c'est finalement la 1 avril	c'est finalement un 1 avril

Ensuite, pour s'autocorriger, aVera a déclaré que la catégorie correspondant au code couleur lui permettait de comprendre quoi faire ; par exemple elle a déclaré : « *vu qu'elle me l'a signalé.. j'ai regardé en haut de la page et j'ai vu qu'il s'agissait du vocabulaire.. et donc je me suis dit qu'il faut changer le mot et en mettre un autre* » (EaC-aVera, 186). Par ailleurs, pour elle, c'est plus simple d'avoir des explications non-verbales avec le code couleur qu'avoir des explications verbales en utilisant surtout l'outil *commentaires* parce que, comme elle l'a expliqué, « *quand il y beaucoup de choses sur une page.. ça nous perturbe d'une certaine manière* » (EaC-aVera, 62).

De plus, elle a avoué son insécurité concernant son autocorrection, mais pour se rassurer elle recourait à des aides (comme par exemple le BonPatron) et/ou demandait de l'aide auprès de ses camarades de classe. Elle a déclaré avoir parfois affronté des difficultés lors

de son autocorrection parce qu'elle ne comprenait pas l'erreur signalée. Quand ceci se produisait, elle a déclaré que soit elle ne la corrigeait pas et alors elle choisissait de la laisser telle quelle ou elle l'effaçait (par exemple cf. segment 5), soit elle essayait de faire une modification (par exemple cf. segment 1). C'était d'ailleurs la raison pour laquelle, il était important pour elle de recevoir un deuxième feedback correctif (EaC-aVera).

Enfin, dans le deuxième feedback correctif, la tutrice tRachel n'a pas signalé de nouvelles erreurs, mais elle a corrigé directement avec l'outil de *suivi des modifications*. De cette manière, ce feedback correctif servait, comme dans les cas présentés précédemment (cf. *supra*), à vérifier l'autocorrection, à corriger éventuellement des erreurs qui n'ont pas été correctement corrigées par l'apprenante (cf. segments 10 et 16), et même à corriger des erreurs qui n'ont pas été signalées lors du premier feedback correctif (cf. segment 2).

7.3.10. aAnda

L'apprenante aAnda, de niveau de langue assez faible, a participé à huit tâches²⁷² ; elle a travaillé en binôme pour deux tâches (production écrite et orale) et en trinôme pour un (production orale). Il est à noter qu'elle a travaillé individuellement pour deux tâches (production écrite), mais elle n'a pas reçu de feedback correctif (notons qu'elle a rendu son travail en retard). Pour quatre travaux, elle a envoyé son autocorrection (une activité de production écrite et trois de clavardage). Elle a reçu un deuxième feedback pour trois travaux et une deuxième autocorrection a été envoyée pour une production réalisée en binôme avec aChryso (cf. figure 7.38).

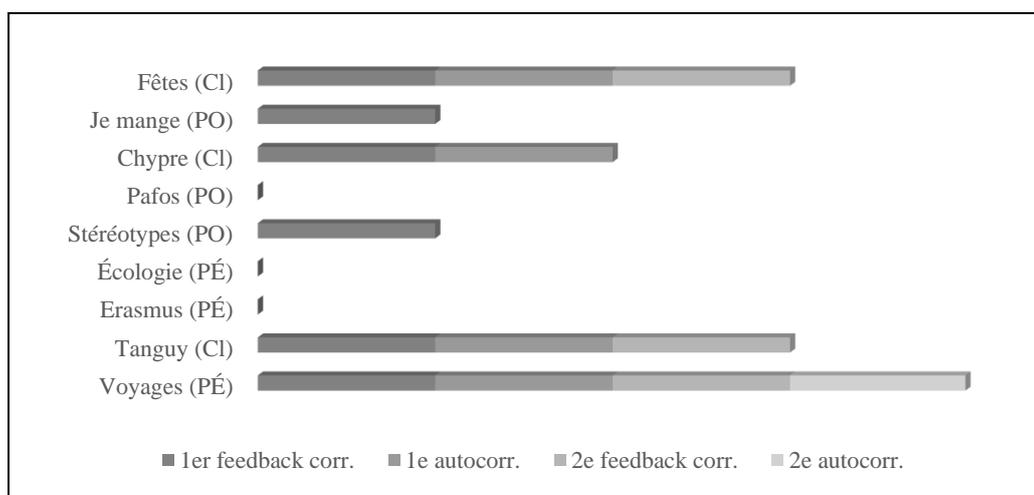


Figure 7.38 : Étapes de correction d'aAnda par tâche

²⁷² Elle n'a pas participé à une tâche de production orale proposé à travailler individuellement (*Pafos*).

Pour s'autocorriger, elle a déclaré que le code couleur servait plutôt à organiser son travail :

la couleur ne me parlait pas trop.. elle me les mettait tout simplement séparément.. elle me montrait qu'il s'agissait d'un autre groupe.. quand je voyais la couleur.. euh je faisais d'abord la première couleur.. je veux dire je les mettais en ordre.. un deux trois quatre.. je faisais d'abord la première.. par exemple le fuchsia et après je continuais avec le suivant et ainsi de suite.. (EaC-aAnda, 44)

Dans ses fichiers d'autocorrection, aAnda activait le suivi des modifications et ainsi ses corrections étaient visibles dans ses textes, comme le montrent les extraits ci-dessous :

Fêtes, aAnda

Premier feedback correctif :

16:20 Alina: hehehe.. ouiiiiiiiiiiiiiiiiii... :D
 16:21 Alina: Je ne trouve pas jamais.. 😞
 16:42 Alina: Nous allons à l'église le 24 décembre à 12h. Le 24 décembre nous préparons beaucoup de les nourritures différents, comme satsivi, kraboviy salat, poulet dans le four et beaucoup d'autres choses. Nous buvons le vin et la champagne. Après l'église nous allons à la maison et mangeons tous ces nourritures. Après tous les famille viennent à une maison et célèbrent ensemble le Noël.

Première autocorrection :

16:20 Alina: hehehe.. ouiiiiiiiiiiiiiiiiii... :D
 16:21 Alina: Je ne trouve pas la monnaie jamais.. 😞
 16:42 Alina: Nous allons à l'église le 24 décembre à 12h. Le 24 décembre nous préparons beaucoup des les nourritures différentes, comme satsivi, kraboviy salat, poulet dans le four et beaucoup d'autres choses. Nous buvons le vin et la champagne. Après l'église nous allons à la maison et mangeons touttes ces nourritures. Après touttes les famille viennent à une maison et célèbrent ensemble le Noël.

Pour les deux productions orales qu'elle a réalisée en binôme et en trinôme²⁷³, aucune autocorrection n'a été remise ni en groupe, ni individuellement, malgré le feedback correctif envoyé²⁷⁴.

Pour une analyse approfondie des démarches d'autocorrection d'aAnda, nous avons examiné son travail dans le clavardage *Fêtes* pour lequel elle a reçu un second feedback correctif après avoir envoyé son autocorrection. Pour ce travail, nous avons relevé 9 segments d'erreurs (cf. tableau 7.13). La tutrice tRachel a privilégié le signalement, mais

²⁷³ Cf. *Je mange* avec aChryso et *Stéréotypes* avec aChryso et aKalia.

²⁷⁴ Pour la première, nous avons constaté que le feedback correctif oral et écrit ont été envoyés en retard.

nous avons également identifié l'hétérocorrection en barrant le mot (cf. segment 6) ou même des demandes de clarification (cf. segment 3).

Tableau 7. 13 : Démarches de correction d'aAnda (Fêtes)

Segment	1 ^{er} feedback correctif		1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif
	Erreur signalée	Explications verbales/non-verbales		
1	nous sommes vieilles-calendaristes	Lexique	-	nous sommes du ancien calendrier vieilles-calendaristes
2	ce n'a pas tous les Grecs comme ça	Syntaxe	ce n'est pas tous les Grecs comme ça	ce n'est pas tous les Grecs qui sont comme ça
3	Ma grand-mère rend au cadeau spécial	Lexique En commentaires : « Elle fait un gâteau ? ???? je n'ai pas commis »	Ma grand-mère rend au eadeau gâteau spécial	Ma grand-mère rend fait un eadeau gâteau spécial
5	Je ne trouve pas jamais	Syntaxe	Je ne trouve pas la monnaie jamais..	Je ne trouve pas jamais la monnaie jamais.
6	Le 24 décembre nous préparons beaucoup de les nourritures différents	Genre/nombre (masculin/féminin/ singulier/pluriel)	Le 24 décembre nous préparons beaucoup des les nourritures différentes	Le 24 décembre nous préparons beaucoup des (beaucoup + de) les nourritures différentes

Pour son autocorrection, nous avons remarqué qu'elle a proposé une correction pour certaines erreurs (cf. segments 2 et 3) et pour d'autres elle n'a rien fait (cf. segment 1). De plus, nous avons relevé un segment d'erreur pour lequel elle a fait une correction lexicale, même si la phrase signalée concernait la syntaxe (cf. « la monnaie », segment 5). Par ailleurs, nous avons constaté que suite à l'hétérocorrection de la tutrice, elle a fait d'autres corrections (cf. « beaucoup des », segment 6). Pour le second feedback correctif, la tutrice a utilisé l'hétérocorrection en activant le suivi des modifications. Plus précisément : 1) elle a corrigé les segments qui n'ont pas été corrigés par aAnda (cf. segment 1), 2) elle a donné la bonne forme des erreurs qui n'ont pas été correctement corrigés par l'apprenante (cf. segments 3 et 5), 3) elle a ajouté des mots sur un point qui n'a pas été signalé dans le premier feedback correctif (cf. segment 2) et 4) elle a expliqué un point grammatical (cf. segment 6).

7.3.11. Interprétation sur les démarches (auto)correctives

Notre analyse a montré qu'en règle générale le deuxième feedback correctif de la part des tutrices a servi pour vérifier et/ou corriger, si nécessaire, l'autocorrection faite par les apprenantes, comme l'a expliqué une tutrice :

moi je pense que c'est nécessaire [de vérifier leurs corrections] parce qu'après il y avait souvent encore des erreurs où elles ne comprenaient pas [...] peut-être je pense [...] qu'elle ne comprenait pas la légende.. elle ne sait pas ou alors elle n'a pas su conjuguer encore.. si je pense que c'est nécessaire de reprendre.. après il faut pas reprendre énormément.. de pas faire encore une autocorrection pour la deuxième fois.. mais de corriger en expliquant je crois que ça serait l'idéal..
(EsD-tRachel, 236)

De plus, nous avons remarqué que dans certains cas la tutrice corrigeait même des erreurs qu'elle n'avait pas signalées dans son premier feedback correctif. Que cela se soit produit à cause d'une négligence de la tutrice lors du premier feedback ou à cause de la volonté de cette dernière d'aider l'apprenante à améliorer encore plus son travail, nous estimons que ces corrections d'après coup sont importantes pour l'apprenante tant au niveau cognitif qu'au niveau socio-affectif. Pour le premier niveau, parce que le point concerné était lié au code et/ou au contenu, ce qui est essentiel dans un cours de langue, d'autant plus que les apprenantes ne se sont pas toujours correctement corrigées. Pour le second niveau, parce que porter attention au travail autocorrectif de l'apprenante montrait que son effort était apprécié. D'ailleurs, comme cela a été déjà montré, les échanges autour de leurs travaux leur ont permis de créer des liens (Loizidou, 2013).

Quant à la deuxième autocorrection des apprenantes, nous avons montré qu'elle servait à mettre leur travail à jour en fonction des dernières corrections proposées par la tutrice sans ajouter de nouveaux éléments. Nous pouvons avancer que l'apprenante souhaitait contrôler le contenu de ses travaux tout en montrant qu'elle prenait en considération les suggestions des tutrices, qu'elles les acceptent ou qu'elles les refusent.

Par ailleurs, nous estimons que la mauvaise autocorrection des apprenantes a été imputable à un certain nombre des facteurs tant internes qu'externes.

D'un côté, nous estimons que certains points ont été mal ou pas du tout compris parce que l'apprenante n'avait pas encore acquis les connaissances nécessaires pour les comprendre. D'ailleurs, c'est une des raisons pour lesquelles les tutrices donnaient parfois directement la bonne réponse (« *je mettais directement la formulation [...] quand je pensais que c'était trop compliqué pour l'apprenante* », EsD-tLise, 112). De plus, nous considérons que les mauvaises autocorrections sont probablement aussi liées à une contrainte temporelle ; autrement dit, vu le temps que tout le travail dans ce projet demandait, il est possible que les apprenantes étaient pressées par le temps et que des points signalés leur échappaient et/ou qu'elles faisaient des étourderies.

De l'autre côté, le signalement n'a pas été fait correctement ou a été peu clair ; cela est confirmé par les paroles des tutrices qui ont révélé leur difficulté pour envoyer un feedback correctif :

on avait souvent des doutes quand même.. en disant mais ça comment je le signale euh quelle couleur je mets à cette erreur [...] le code couleur [...] nous demande de réfléchir quelle est l'erreur [...] dans euh les catégories on la range des fois ça euh elle peut se ranger dans plusieurs catégories.. euh donc ça c'est sûr que pour nous ça a pris plus de temps [...] et je pense que euh quand je mets la réponse directement.. c'était.. tout d'abord parce que euh l'erreur me paraissait d'un niveau compliqué à.. pour l'élève euh à comprendre.. simplement par le code couleur ça aurait été compliqué.. mais c'était aussi euh parfois une facilité.. (**EsD-tLise, 128, 200**)

Cependant, nous tenons à signaler que les tutrices sont des apprentis-tuteurs et des futurs enseignants de FLE et que donc cette insécurité linguistique peut être justifiée par le manque d'expérience professionnelle.

Néanmoins, les échanges autour du feedback correctif n'ont pas toujours tous été avantageux et la coordination avec les tutrices n'a pas toujours été très réussie. Cette préoccupation a aussi été manifestée par les tutrices et est expliqué par une limite de la correction à distance :

pour les phrases complexes et les phrases avec un défaut de sens, il était compliqué de proposer une correction. La tutrice a proposé des phrases pour corriger des mauvaises tournures mais ce n'était alors pas toujours ce que l'étudiante avait voulu donner comme sens à son écrit : « Merci! Ça la dernière correction n'était pas ce que je veut dire.. Donc, je l'ajouter! » Pour ce cas observé, il est difficile pour l'apprenante de nous expliquer le sens de ce qu'elle voulait dire et ceci est accentué par la distance avec la tutrice. (**SR-tRachel**)

Pour entrer dans le détail, nous proposons de livrer à présent une interprétation de l'activité de chaque apprenante²⁷⁵.

Bien que **aChryso** maîtrisait très bien la langue française, elle avait « *toujours envie de s'améliorer et d'apprendre de plus en plus, ce qui montr[ait] d'ailleurs son perfectionnisme et son travail rigoureux* » (PoB-19). Nous avons remarqué qu'elle prenait vraiment soin de ses travaux et que sa motivation était liée tant aux sujets traités (« *Je suis très sensibilisée concernant l'écologie et le danger affronté par notre planète et j'ai bien aimé*

²⁷⁵ Selon l'ordre qu'elles ont été présentées dans la section précédente.

cette tâche! », JdB-aChryso-T4), qu'à la modalité de travail, comme elle l'a expliqué dans son journal de bord :

J'ai bien aimé le fait que le travail était collectif et nous avons ri beaucoup avec les autres filles en enregistrant la vidéo du premier rendez-vous! Nous avons travaillé beaucoup et dans des courts délais et donc, nous étions vraiment fatigués. Cependant, la réalisation, même s'elle était longue et fatiguant, était une procédure amusante! Sans doute, cette tâche a dépassé toutes les autres! Vraiment magnifique! (**JdB-aChryso-T5**)

Les apprenantes étaient motivées mais nous estimons que les outils proposés sont aussi importants pour maintenir cette motivation. En d'autres termes, nous avons déjà montré les difficultés que les apprenantes rencontraient à cause de l'outil (par exemple cf. aAnthi, aMagda) et le fait que chacune a réagi différemment pour les affronter. En ce qui concerne aChryso, qui maîtrisait très bien la technologie (cf. figure 3.5), nous nous sommes aperçue qu'elle risquait de perdre sa motivation à cause du travail laborieux que l'outil demandait :

j'ai eu des problèmes avec le logiciel voicethread. J'enregistrais mon clip de 6h de l'après-midi jusqu'à 9h du soir parce qu'on devait parler et dans le même temps synchroniser nos paroles avec les images et puis si on faisait des erreurs on devait recommencer. Pas du tout amusable! (**JdB-aChryso-T6**)

De cette manière, nous nous demandons si l'usage d'un outil imposé est vraiment indispensable pour la réalisation d'un travail étant donné que les objectifs fixés pour chaque tâche étaient linguistiques et/ou culturels. Ainsi, suggérons-nous que les apprenants aient le choix en termes d'outils et/ou la flexibilité d'utiliser ceux avec lesquels ils sont le plus familiarisés.

Par ailleurs, aChryso a manifesté, tout au long de son activité, non seulement qu'elle faisait très attention à ses travaux, mais qu'elle était aussi capable de gérer son temps et de recourir à une aide, quand elle sentait que c'était nécessaire (JdB-aChryso, EaC-aChryso). De plus, nous estimons qu'elle était capable d'évaluer le travail qu'elle réalisait, tant au niveau linguistique :

nous avons fait nous-mêmes la correction et donc, à mon avis cela nous a donné l'opportunité de s'évaluer [...] nous avons fait beaucoup des erreurs au niveau de langue (articles...) tandis que, nous n'avons pas l'opportunité de tourner les scènes qu'une seule fois. Donc, nous n'avons pas pu corriger nos erreurs.

Cependant, en général la tâche était parfaite! [...] grâce à la nature de la tâche, nous étions contraintes à parler spontanément et donc, nous n'avions pas l'opportunité de se corriger! Je trouve que les t-chats m'ont aidé à être plus à l'aise concernant la production orale en français! (**JdB-aChryso-T7, T8, T9**)

qu'au niveau (inter)culturel :

je pense qu'à travers cette tâche je connais un peu mieux la vie familiale en France, spécialement parce que je n'avais aucune idée que les parents ou les enfants français sont comme ceux présenté dans le film. (**JdB-aChryso-T2**)

Par surcroît, nous tenons à signaler un point lors de l'autocorrection de aChryso. Comme nous l'avons montré, le deuxième feedback correctif de la part de la tutrice servait à donner la réponse au cas où l'apprenante ne s'était pas correctement corrigée. Cependant, nous avons identifié un point où la tutrice n'a pas réagi à la mauvaise autocorrection de aChryso. Plus précisément, la tutrice avait signalé au premier feedback correctif qu'il y avait un problème lexical avec un verbe (cf. tableau 7.4, segment 4, verbe « supportent »), mais nous avons constaté que l'apprenante l'a supprimé dans son autocorrection, en ne proposant cependant aucun verbe, ce qui a rendu sa phrase incorrecte, tant au niveau de la syntaxe que du sens. Pourtant, lors du deuxième feedback correctif, nous avons remarqué que la tutrice n'a pas réagi à cette mauvaise autocorrection. Donc, nous nous demandons s'il s'agit d'une étourderie de l'apprenante qui voulant remplacer ce verbe, a oublié d'en ajouter un autre ou si son choix a été conscient. En outre, rappelons que les modifications de aChryso pour cette production n'ont pas été visibles et ainsi nous estimons que la tutrice aurait dû relire son texte pour repérer cette erreur et se rendre compte qu'un verbe manquait. De cette manière, étant donné l'aspect chronophage qui a été tellement manifesté tant par les tutrices que les apprenantes, nous soulevons l'importance de montrer ses modifications parce que même si l'apprenante avait choisi de supprimer le verbe, elle aurait dû manifester ce choix afin de faciliter l'étape de vérification de la part de la tutrice.

Par ailleurs, comme cela a déjà été expliqué, aChryso n'a envoyé aucune correction pour ses productions orales. En fait, pour les trois productions en question elle a reçu le feedback correctif en retard, au moment où le travail pour la tâche suivante avait déjà commencé. Ceci nous montre, d'un côté, l'importance de respecter les délais. De l'autre, nous avons examiné le feedback correctif qu'elle a reçu (oral et/ou écrit) et nous avons remar-

qué que les tutrices n'ont utilisé que la technique de l'hétérocorrection pour des erreurs tant phonétiques que morphosyntaxiques, c'est-à-dire qu'elles n'ont pas signalé les erreurs, mais qu'elles ont donné directement la bonne réponse. De cette façon, comme nous l'avons montré dans d'autres cas, nous constatons que les apprenantes n'étaient plus actives et ne réagissaient pas si la bonne réponse était donnée. Nous pouvons en déduire que si l'apprenante envoyait un message de remerciement, elle avait été réceptive et/ou passive envers le feedback correctif parce que nous pouvons considérer qu'elle l'a lu et/ou écouté – sans savoir cependant si elle l'a compris et l'a pris en considération. Toutefois, si l'apprenante n'a pas répondu, nous n'avons aucune indication sur sa façon de réagir.

L'apprenante **aElli** a montré sa forte motivation et sa volonté d'effectuer ses travaux avec soin (« *Grace à les corrections de mes tutrices j'ai appris comment faire attention à quelques choses importants* », JdB- aElli, T1). Elle s'est présentée comme étant capable de savoir que faire et comment pour son autocorrection (« *il était facile de corriger les fautes, et bien sur trouver les meilleurs solutions* », JdB- aElli, T2). En premier lieu, nous considérons que l'aspect socio-affectif a beaucoup contribué à ses démarches ; comme nous l'avons mentionné, après avoir repéré une erreur, elle a corrigé un point dans son travail avant même de recevoir le feedback correctif. Nous rappelons que dans cet échange une autre apprenante a lu sa production et a réagi (« *Bref, c'est parfait !!!! :* »), IeL-aMagda-T3st2, pour plus d'informations cf. chap. 6, section 2.7.). Ainsi nous estimons que cette réaction lui a fait prêter plus d'attention au contenu de ses travaux. De plus, le fait qu'elle pouvait identifier la nature de ses erreurs lui permettait d'évaluer leur importance au plan communicationnel (« *Les fautes étaient seulement fautes techniques. Ca n'est pas grave, je crois, parce que on a parlé librement* », JdB- aElli, T4).

En deuxième lieu, nous avons remarqué qu'elle reconnaissait même ses faiblesses (« *facile à corriger mais je ne suis pas sure pour la correction orale* », JdB- aElli, T5), ce qui lui permettait de chercher des solutions pour s'en sortir. À titre indicatif, nous citons qu'étant donné l'importance qu'elle donnait à la correction orale en passant par l'écrit, elle a même choisi de recourir à l'écrit au moment où il y avait une difficulté orale entre elle et les tutrices (« *Les tutrices n'ont pas bien compris ce que j'ai dit dans le Voicethread, donc je les ai envoyé l'extrait de ma tache pou trouver les fautes* », JdB- aElli, T6).

En dernier lieu, nous avons constaté qu'aElli portait également autant attention au niveau

instrumental qu'au niveau organisationnel. Elle a expliqué par exemple que la façon dont le feedback correctif des clavardages avait été envoyé facilitait ses démarches autocorrectives, ce qui montre l'importance qu'elle donnait à l'organisation du feedback (« *La correction du chat nous a aidé de corriger nos fautes plus facilement, parce que les tutrices nous l'ont envoyé par chaque nome* », JdB- aElli, T7).

Pour s'autocorriger, **aKalia** s'est présentée comme étant capable de comprendre la nature de ses erreurs et de savoir comment procéder :

s'il s'agissait d'une erreur de vocabulaire.. je devais recourir à un dictionnaire.. soit en ligne.. soit sur papier.. pour trouver le mot qui correspondait mieux à ce que je voulais dire dans ma phrase.. s'il s'agissait d'une erreur de grammaire.. la plupart des fois je pouvais la corriger moi-même.. (**EaC-aKalia, 78**)

Mais placée devant une difficulté, elle consultait parfois son enseignante (« *soit j'ai consulté [notre enseignante].. soit j'ai essayé à travers d'autres ressources que j'avais à ma disposition* », EaC-aKalia, 118) et se reposait beaucoup sur ses indications. À titre indicatif, rappelons le point où la tutrice lui a signalé une « grosse » erreur sur le sens (cf. tableau 7.6, segment 10), ce qui comme nous l'avons expliqué l'a beaucoup perturbée. Alors, ne sachant pas comment procéder, elle s'est adressée à son enseignante (« *[l'enseignante] m'[a] dit que c'était le niveau du sens par rapport au sujet qui n'allait pas.. mais [elle m'a] dit de ne pas le réécrire et alors j'ai laissé tomber* », EaC-aKalia, 48). Nous supposons que aKalia recourait plutôt à cette dernière parce qu'elle avait besoin de se rassurer. En fait, son binôme, avec qui elle a beaucoup travaillé (aVasso), était plus faible qu'elle et elle avait donc besoin de l'aide de quelqu'un de plus expérimenté. Ceci est d'ailleurs confirmé par le fait qu'elle cherchait un esprit de solidarité dans son activité. Ainsi par exemple, face à un feedback correctif peu clair (cf. *Stéréotypes*), elle n'a rien fait et a été soulagée par le fait qu'elle n'était pas la seule et surtout qu'une apprenante plus forte qu'elle n'avait pas compris non plus (« *en tout cas je n'étais pas la seule.. parce que je sais que aChryso a affronté quelques problèmes* » EaC-aKalia, 124).

Même si l'apprenante **aMagda** a été très motivée et s'est beaucoup engagée dans ce projet, l'aspect chronophage l'a beaucoup préoccupée (« *la difficulté unique était le temps* », « *je n'avais pas beaucoup de temps pour faire de mon mieux* » JdB-aMagda-T1, PoB-19) et ainsi nous estimons que ses démarches montrent son besoin de trouver des moyens pour gérer son temps et contrôler toute son activité au plan non seulement organisationnel

et fonctionnel, mais aussi cognitif. Premièrement, son choix de travailler individuellement lui a permis d'avoir une certaine flexibilité, au niveau temporel (« *Heureusement, il s'agit d'un travail individuel et pour cette raison, je n'étais pas pressée ni le temps, ni les attentes d'une autre personne* », JdB-aMagda-T3) mais aussi au niveau du contenu, à la fois pour la première version de son travail et pour la correction. Nous avons par exemple montré que lors de son autocorrection elle a parfois choisi de modifier les phrases signalées, soit en les reformulant différemment, soit en les supprimant entièrement de ses travaux.

Deuxièmement, le fait que aMagda ne réagissait que dans les cas où selon elle c'était nécessaire nous permet d'avancer qu'elle maîtrisait l'utilité de ses actions (à titre indicatif, il n'y avait aucune réaction de sa part au feedback correctif de la tutrice où la bonne réponse avait été donnée²⁷⁶). Autrement dit, elle ne faisait pas d'effort, ne perdait pas de temps dans des actions qu'elle estimait inutiles ou peu efficaces. D'ailleurs, nous tenons à signaler qu'elle s'est dite convaincue des modalités d'apprentissage et elle a refusé d'essayer de se corriger phonétiquement, ce qui montre que tout en étant consciente de ses erreurs, elle a cependant souhaité garder son identité culturelle (accent grec).

L'apprenante **aRania** s'est distinguée par une activité à la fois concise et discrète ; en fait, elle « *s'est beaucoup investie dans le projet, [... même si] en classe, elle était toujours silencieuse et ne parlait pas beaucoup* » (PoB-19). Premièrement, nous avons remarqué qu'elle s'est dite capable d'évaluer son travail à travers l'étape de correction (« *les tutrices nous ont aidé beaucoup avec les erreurs que nous avons fait et aussi avec la correction des erreurs notre tâche deviendra plus correcte* » JdB-aRania-T1). Deuxièmement, nous avons constaté qu'elle a donné une grande importance à l'aspect organisationnel ; elle s'est montrée capable, tant de planifier son travail malgré les contraintes temporelles :

je pense que le temps pour faire cette tâche n'était pas suffisant parce que pour faire la tâche il fallait faire beaucoup de recherche et découvrir les choses principaux [...] Mais, je pense que le résultat était satisfaisant et bon. (**JdB-aRania-T1**)

²⁷⁶ Cf. Travaux pour lesquelles elle n'a pas envoyé d'autocorrection et/ou elle n'a pas répondu au deuxième feedback de la tutrice.

que d'apprécier la modalité de travail pour réussir son objectif (« *la tâche était individuelle et cela était plus facile pour moi parce que d'être seule est plus facile d'organiser et produire la tâche* », JdB-aRania-T2).

Comme notre analyse l'a montré, suite à une proposition de reformulation donnée par la tutrice, aRania l'a acceptée et l'a ajoutée dans sa production lors de son deuxième feedback correctif (à titre indicatif, cf. *supra* tableau 7.8, segment 3). Ceci nous montre d'une part que l'apprenante, obligée de réagir suite à la suggestion de la tutrice, contrôlait le contenu de son travail, ce qui lui permettait de rester plutôt active dans son activité. De l'autre, aRania a déclaré que pour le point de correction susmentionné elle « *n'[a] pas très bien compris.. ce qu'il fallait écrire* » (EaC-aRania, 124). Nous estimons que cette action de la part de l'apprenante n'est pas toujours consciente et/ou comprise et qu'il est possible qu'elle soit faite d'une façon plutôt passive, sous les indications de la tutrice.

De plus, nous avons également identifié un point où l'apprenante n'a pas réagi à un signallement dans le second feedback correctif (cf. *supra* tableau 7.8, segment 12), ce qui montre que la deuxième autocorrection servait plutôt à vérifier ses propres propositions de correction. Donc, nous estimons que les apprenantes allaient vérifier les erreurs qu'elles avaient corrigées, sans bien évidemment exclure la possibilité de ne pas vouloir effectuer ce changement dans leurs travaux.

L'apprenante aRania est une des rares apprenantes qui ont fait une autocorrection orale suite à un feedback correctif oral (cf. aElli *supra* et aVasso *infra*). Nous avons constaté que son autocorrection portait tant sur la forme et le contenu que sur la prononciation. En fait, en ce qui concerne la correction des productions orales, notre analyse a montré que plutôt que de passer par l'oral, cette étape passait souvent par l'écrit. Nous avons observé que ceci se produisait surtout quand les apprenantes accompagnaient leurs productions orales d'un texte, mais aussi quand les tutrices ne donnaient pas de feedback correctif oral. Nous estimons que le caractère dominant de l'écrit s'expliquait, d'un côté par le caractère écrit asynchrone du projet (un feedback correctif oral devait être envoyé dans un message du forum) et de l'autre par l'aspect chronophage de l'(auto)correction asynchrone orale, tant pour les tutrices que pour les apprenantes. De cette façon, si l'(auto)correction doit également porter sur la prononciation, nous suggérons qu'elle se fasse à l'oral.

L'activité d'**aAnthi** a été beaucoup dominée par l'aspect socio-affectif. Dans un premier

temps, elle a avancé l'excuse du manque d'assiduité en raison de ses activités « professionnelles » (« *Je suis toujours fatiguée en raison de la Présidence Chypriote du Conseil de l'UE* », JdB-aAnthi-Bilan, EaC-aAnthi, PoB-19), ce qui explique le fait qu'elle ait adopté des stratégies pour se corriger rapidement. Comme nous l'avons montré, la chromocorrection a facilité cette activité même si elle ne s'est pas toujours correctement corrigée (nous avons par exemple remarqué qu'elle a procédé à une correction lexicale pour une erreur signalée dans la catégorie conjugaison, cf. tableau 7.9, segment 8 verbe « adhérer »). Pourtant, elle a avoué que « *les sujets ne [l]'intéressaient pas trop* » (EaC-aAnthi, 336) ; en effet, au début du projet, nous avons constaté que ses attentes étaient différentes :

« La presidence Chypriote c' est un theme qui m' interesse beaucoup!! Je suis benevole et j' ai obtenu tres bonnes experiences!! Donc, il m' enthousiasme beaucoup de parle et de ecrire pour les conferences organisees en Chypre! »
(JdB-aAnthi-Départ)

Ainsi, nous nous demandons si aAnthi aurait consacré plus de temps si les sujets l'avaient plus intéressée, comme cela avait d'ailleurs été le cas pour aMagda qui, passionnée par les sujets et malgré le peu de temps dont elle disposait à cause de son travail, était très motivée et très assidue. En tout cas, nous avons remarqué que ni aAnthi ni aMagda n'ont procédé à une deuxième autocorrection de leurs travaux – ce qui a toujours été effectué par celles qui investissaient beaucoup de temps dans le projet.

Dans un deuxième temps, nous estimons que l'étape de la correction a aidée aAnthi à faire plus attention à ses travaux ; d'une part, au niveau du contenu, cette étape lui a permis de revoir et de réfléchir de nouveau à ses textes (à titre indicatif elle a corrigé une erreur qui n'a pas été signalée, cf. *supra* tableau 7.8, segment 11 « *très élevé* »), et d'autre part, au niveau communicationnel, elle faisait attention pour ne pas perdre la face :

Parce qu'on voit nos erreurs.. et après on prend en considération qu'elles vont les corriger donc je dois faire plus attention à ce que je leur envoie pour ne pas me faire signaler beaucoup de fautes.. et en général.. j'ai dans ma tête que je dois faire plus attention quand j'écris.. faire attention aux petits détails.. c'est ça qui m'a aidée.. (EaC-aAnthi, 324)

Par ailleurs, nous considérons que cet aspect de sauver la face avait même des bénéfices organisationnels :

C'est mieux en fichier attaché pour les corriger.. je les sauvegardais sur mon ordinateur et je les corrigeais.. et ainsi je les gardais dans un dossier que j'ai pour notre cours [...] je pense que c'est mieux dans Word parce qu'on ouvre le nôtre et on voit nos erreurs.. tandis que s'il était sur le forum.. toutes mes camarades de classe auraient vu mes erreurs.. et ce n'est pas joli.... j'aurais pu me sentir sous-estimée.. parce que je fais beaucoup d'erreurs en français.. (EaC-aAnthi, 200, 206)

De plus, nous pensons qu'en raison des traits de sa personnalité, à savoir « *timide, discrète et pas confiante en soi* » (PoB-19), elle appréciait beaucoup tout contact personnalisé avec les tutrices pour se rassurer :

Le fait qu'elles nous disaient salut aAnthi.. c'était très positif.... qu'elles nous adressaient la parole.. elles nous écrivaient deux mots.. [...] Donc j'étais en contact avec ces deux tutrices.. personne d'autre.. et je pense que ceci était positif.... c'est bien d'avoir une personne.. ou deux.. au lieu de changer tout le temps (EaC-aAnthi, 230, 250)

Dans un troisième temps, malgré sa volonté de bien travailler sur ses travaux, nous avons remarqué que devant une difficulté technique, elle perdait sa motivation ; pour elle tout nouvel outil était difficile à maîtriser et, ne demandant aucune aide, elle abandonnait. Par exemple pour une production orale, elle l'a expliqué ainsi :

C'était VoiceThread avec lequel j'ai eu de grandes difficultés.. je ne l'ai pas trouvé sympa.. parce que comme je vous ai dit c'était quelque chose de nouveau et c'était difficile de comprendre comment il fonctionne [...] J'ai eu du mal à mettre des photos.. mais euh je l'ai fait plusieurs fois à la fin ce n'était pas bien et j'en ai eu marre de le faire et le refaire.. et avec mon micro on entendait ffff.. on ne l'entendait pas bien mais je ne voulais plus le refaire.. j'étais fatiguée.. combien de fois ? donc je l'ai négligé.. et j'ai dit que je m'en fous.... pourtant c'est dommage parce que je pense que mon texte était bon (EaC-aAnthi, 166-168)

Pour finir, nous estimons qu'aAnthi donnait une grande place à la dimension affective, tant personnelle que dans le groupe (« *être seulement avec aElli euh avec qui on n'était pas amies au début.. donc.. c'était plus difficile* », EaC-aAnthi, 56) et c'est probablement la raison pour laquelle elle ne demandait pas d'aide ni à ses camarades ni à ses tutrices ou à son enseignante.

L'apprenante aVasso « *a fait beaucoup d'efforts et a toujours essayé d'être à la hauteur des attentes du projet* », malgré son niveau (assez bien) et son insécurité linguistique (PoB-19). D'abord, nous estimons que comme elle était consciente de ses compétences :

Parfois je pouvais m'auto-corriger sans recourir à une aide mais d'autres fois je n'étais pas sûre d'être capable de m'auto-corriger.. parce que je croyais que la correction que j'avais proposée aurait été aussi fausse (**EaC-aVasso, 102**)

l'étape de correction lui a permis non seulement d'évaluer progressivement son activité :

en ce qui concerne la correction du tchat j'ai fait beaucoup d'erreurs car il était notre première tchat. Après j'espère de faire moins d'erreurs. [...] quand il fallait d'écrire mon avis sur le forum d'Erasmus, j'ai fait d'erreurs grammaticales. [...] quand nous avons fait l'enregistrement de le première rendez-vous, nous avons fait très peu d'erreurs (**Jdb-aVasso, T2, T3, T5**)

mais aussi de se rassurer (« *avoir une idée globale me permet d'avoir plus de confiance en moi pour dire 'ok ça c'est mieux passé cette fois-ci'* », EaC-aVasso, 60), ainsi que de maintenir sa motivation (« *j'ai fait 3 erreurs seulement, et ça m'a fait très plaisir parce que je suis améliorée constamment* », Jdb-aVasso, T6).

En outre, nous considérons que le processus de correction permettait à aVasso de revoir ses travaux et de contrôler leur contenu. À titre indicatif, nous avons remarqué que lors d'une hétérocorrection, elle n'a tout simplement pas accepté la réponse donnée par la tutrice dans laquelle le sujet de la phrase manquait et elle en a ajouté un (cf. *supra* correction lexicale du verbe, tableau 7.10, segment 1). Ceci nous montre qu'elle était consciente de ses actions et faisait attention aux propositions de modification de ses travaux. Pourtant, la nouvelle forme dans le point susmentionné n'a pas été correcte, mais ceci a permis à la tutrice de proposer à l'apprenante un autre verbe qui convenait mieux dans sa phrase, ce qui montre l'importance de vérifier l'autocorrection de l'apprenant, comme d'ailleurs notre analyse l'a déjà montré dans d'autres cas. Par ailleurs, nous avons montré que l'hétérocorrection est souvent faite sous forme de suggestion (par exemple avec l'outil *commentaires*) que nous considérons comme constituant un moyen plutôt indirect parce qu'il permet à l'apprenant de choisir le contenu de son texte.

L'apprenante **aJenny** a soigneusement suivi tous les échanges autour du feedback ; comme nous l'avons montré elle a pris en considération les corrections des tutrices et a fait tout ce qui lui a été demandé sans toutefois chercher à aller plus loin. Premièrement, nous avons montré qu'elle prêtait attention à toutes les remarques des tutrices et rendait toujours une version « propre » de ses travaux, ce qui nous montre son besoin d'organiser son travail et de contrôler non seulement le contenu et/ou la forme, mais aussi la présenta-

tion de ses travaux. D'ailleurs pour ce qui est des outils, elle n'a adopté que ceux qui lui convenaient mieux. Deuxièmement, nous considérons que, pour une apprenante de niveau faible, elle a montré une certaine confiance en elle-même et en ses actions, en ne cherchant pas à vérifier son autocorrection, ce qui pourrait être expliqué par sa façon de travailler indépendamment sans demander de l'aide (« *elle se débrouillait pour résoudre ses difficultés techniques et/ou linguistiques* », PoB-19).

Malgré son faible niveau, l'apprenante **aVera** « *faisait beaucoup d'effort et avait envie de progresser* » (PoB-19). D'abord, nous considérons que l'étape de correction lui permettait de faire une évaluation de sa performance (« *Nos erreurs sont très rares donc nous avons fait des progrès* », « *J'avais beaucoup faux mais la correction c'était facile* » JdB-aVera-T2, T3). Ensuite, nous avons remarqué qu'elle a mis beaucoup l'accent sur l'aspect socio-affectif tant pour réaliser que pour corriger ses travaux.

Elle était consciente de ses compétences mais « *pas assez confiante en soi* » (PoB-19). Nous estimons que le travail en équipe la rassurait beaucoup, ce qu'elle l'appréciait, d'ailleurs, énormément (« *c'était beaucoup mieux que de travailler seul* », « *je préfère le travail collectif parce que ce le facile* » JdB-aVera-T2, T3). De plus, nous avons montré que, placée face à une difficulté, elle cherchait de l'aide, tant matérielle qu'humaine en s'adressant à ses camarades et/ou à son enseignante, ce qui montre son aptitude à savoir comment procéder pour surmonter les moments difficiles.

Toutefois, elle a relevé une difficulté tant au niveau du contenu qu'à celui de la forme ; au plan du contenu, elle a manifesté son besoin d'être guidée, avec des explications, et au plan de la forme, celui d'avoir des formes simples sans marques qui pourraient perturber le contenu. Cette dernière attente pourrait expliquer son blocage après réception d'un message de la tutrice sur Moodle qui a été transformé en caractères non lisibles à cause d'une erreur d'encodage (cf. *supra* figure 7.37).

L'activité de l'apprenante **aAnda** a été marquée par « *une certaine instabilité dans son assiduité parce qu'elle n'était pas toujours présente en classe et souvent elle avançait l'excuse de travailler* » (PoB-19). Cependant, nous supposons que ce manque d'assiduité n'est pas seulement lié à son activité extra-universitaire, mais aussi à d'autres facteurs, tels que les moyens de communication et ses compétences linguistiques. Dans un premier temps, elle a déclaré qu'elle n'était pas familiarisée avec Moodle, ce qui lui faisait perdre beaucoup de temps :

en général Moodle ne me plaît pas.. il y avait beaucoup de choses.. et parfois on se confondait.. on ne savait pas où aller.. [...] Je n'ai pas répondu à plusieurs choses pour cette raison.. parce que j'étais perdue.. je ne savais pas où regarder.. [...] je consacrais tout mon temps à Moodle.. parfois je ne faisais rien pour les autres cours parce que je n'avais pas le temps [...] il y a tellement des choses que je perdais tout simplement vingt minutes pour trouver les documents.. les avoir sur mon ordinateur et après commencer à travailler (EaC-aAnda, 88, 174, 196)

Toutefois, elle a déclaré avoir repéré des moyens pour travailler plus efficacement (« *Je préfère travailler dans un document Word.. je me sens plus à l'aise avec Word* », EaC-aAnda, 88). D'ailleurs, elle a aussi relevé un aspect organisationnel de ses choix lors de l'autocorrection (« *Parce que si elles l'avait envoyaient dans un nouveau.. il fallait avoir les deux.. c'est plus compliqué* » EaC-aAnda, 94).

Dans un second temps, en tant qu'apprenante assez faible, aAnda s'est dite assez consciente de ses compétences (« *je n'ai pas encore le niveau pour comprendre.. j'ai besoin de quelque chose pour comprendre* », EaC-aAnda, 110). Plus précisément, elle a expliqué qu'elle était capable de corriger de petites erreurs morphosyntaxiques et que ses difficultés résidaient plutôt au niveau de la phrase (EaC-aAnda, 134-166). Toutefois, malgré les difficultés rencontrées pendant la correction, elle a « *essayé de [s]e débrouiller* » (EaC-aAnda, 148) tant en recourant à des outils/ressources qu'en demandant de l'aide à ses camarades (EaC-aAnda). Elle a d'ailleurs reconnu qu'il y avait un progrès dans ses compétences linguistiques (« *je n'ai fait plus d'erreurs que je sais que faisais régulièrement* » EaC-aAnda, 168).

Nous avons déjà montré ci-dessous que devant une difficulté, l'apprenant réussit à trouver des solutions, comme c'était le cas de aMagda (cf. difficulté technique) ou le cas de aVera (cf. difficultés linguistiques). Cependant, devant une difficulté à la fois technique et linguistique, dans le cas d'aAnda, nous avons constaté que l'apprenante a eu beaucoup plus de mal et a failli perdre sa motivation.

En guise de conclusion, après avoir examiné les démarches d'autocorrection de chaque apprenante, nous avons montré que la diversité de leurs travaux a permis à chacune de procéder d'une façon différente, faisant ainsi preuve du caractère multidimensionnel de leur activité lors de l'étape de la correction. Nous avons identifié certaines démarches similaires, mais il nous a été impossible de proposer un classement. Il semble que suite à la chromocorrection, les apprenantes ont mis en œuvre différentes stratégies pour accomplir leur autocorrection. Toutefois, vu la diversité de l'environnement liée tant à l'aspect

médiatisée qu'à l'aspect humain, nous nous rendons compte que nous ne pouvons pas appliquer les stratégies identifiées dans les cas étudiés ci-dessus à toutes les situations. Par ailleurs, nous estimons que d'autres stratégies sont éventuellement mises en œuvre, mais ces dernières ne faisant pas l'objet de notre étude, nous n'avons pas pu les croiser avec les données recueillies.

Le tableau ci-dessous (cf. tableau 7.14) présente les stratégies relevées lors de la chromocorrection. Ils sont d'ordre cognitif, affectif et socio-culturel affectif :

Cognitive strategies help the learner construct, transform, and apply L2 knowledge. [...] Affective strategies help the learner create positive emotions and attitudes and stay motivated. [...] Sociocultural-interactive [...] strategies help the learner with communication, sociocultural contexts, and identity. (Oxford, 2011, p. 14)

Tableau 7. 14 : Stratégies lors de la chromocorrection

Stratégie	Description
DIMENSION COGNITIVE	
Comprendre	Utiliser la chromocorrection pour apercevoir et décoder le problème sur la forme et/ou le contenu dans ses productions
Activer une connaissance	Utiliser la chromocorrection pour se rappeler d'un acquis dans son métalangage
Aller au-delà de l'information donnée	Utiliser la chromocorrection pour chercher et comprendre plus d'informations sur son métalangage
DIMENSION AFFECTIVE	
Adopter des attitudes	Adopter une attitude positive envers le signalement des erreurs et être convaincu que cette technique puisse contribuer à sa progression Adopter une attitude (positive ou négative) envers les outils de correction
Générer et maintenir la motivation	Avoir l'attention particulière de son tuteur pousse l'apprenant à agir et à garder sa motivation pour autocorriger ses travaux
DIMENSION SOCIO-CULTURELLE INTERACTIVE	
Interagir pour apprendre	Demander de l'aide pour surmonter une difficulté métalinguistique et/ou technologique S'appuyer sur les échanges avec son tuteur et se contenter sur son retour pour progresser

Nous considérons que ces trois dimensions sont interreliées. L'usage de ces stratégies permettent à l'apprenant de réguler et de contrôler son apprentissage et ainsi ce dernier est plus facile et efficace. En tant qu'acteur actif dans son apprentissage, il semble que l'apprenant connaît ses besoins et ainsi des métastratégies (cf. tableau 7.15) l'aident à contrôler et à adapter ses stratégies (Oxford, 2011).

Tableau 7. 15 : Métastratégies lors de la chromocorrection

Métastratégie	Description
DIMENSION COGNITIVE, AFFECTIVE, SOCIO-CULTURELLE INTERACTIVE	
Prêter attention à ses travaux	Faire attention à tout élément langagier susceptible de contribuer à l'apprentissage à travers les échanges sur le code et/ou le contenu
Obtenir et utiliser des ressources métalinguistiques	Recourir à des aides et/ou des outils pour surmonter une difficulté métalinguistique
Planifier son activité	Gérer son temps pour s'autocorriger
Organiser son activité	Sauvegarder ses travaux sur son ordinateur
Orchestrer l'utilisation des stratégies	Mobiliser une stratégie pour contrôler son apprentissage Comprendre les conditions qui facilitent son apprentissage et chercher à les réunir
Contrôler	Vérifier et corriger sa performance au cours d'une activité
S'autoévaluer	Évaluer ses capacités à accomplir une activité langagière et évaluer le résultat

7.4. Synthèse

Après avoir présenté les pratiques correctives tutorales auxquelles les apprenantes ont été confrontées, ce dernier chapitre d'analyses avait deux visées. D'une part, nous avons examiné l'attitude des apprenantes à l'égard de la démarche de correction et, d'autre part, nous avons étudié les démarches de chaque apprenante pour s'autocorriger. Cette analyse nous a permis de mieux comprendre l'activité des apprenantes et de montrer que ces dernières ont mis en œuvre différentes stratégies pour accomplir leur autocorrection.

Avec ce chapitre nous concluons les travaux de la présente étude. Dans le chapitre suivant, nous tirerons nos conclusions et présenterons les perspectives de cette recherche.

Chapitre 8 : Conclusions et perspectives

L'approche descriptive et systémique à visée herméneutique adoptée pour cette recherche nous a conduite à comprendre et à expliquer la manière dont les apprenantes du F1L ont vécu, au fil des tâches, leurs échanges en ligne avec les tutrices. Dans ce dernier chapitre, nous proposons de faire ressortir des constats de portée plus générale. D'abord, nous réaliserons une synthèse des principaux résultats par rapport aux questions de recherche initialement posées en les comparant avec d'autres études sur le même projet et ensuite, nous ferons des propositions au plan pédagogique, interactionnel et ingénierique, fondées sur les échanges observés, en vue d'améliorer les pratiques d'apprentissage à partir de la télécollaboration asymétrique étudiée.

8.1. Synthèse des résultats

8.1.1. Rappel de la démarche

Étant donné que notre analyse était systémique, nous apporterons ici de manière synthétique des éléments de réponse aux deux séries de questions que nous avons posées (cf. chap. 4, section 2). Étant donné que les études effectuées jusqu'à présent s'intéressaient surtout aux tuteurs et ont souvent constitué des contributions à l'amélioration de leur formation professionnelle (à titre indicatif, cf. Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006b; Develotte & Mangenot, 2010; Drissi, 2011; Guichon & Drissi, 2008; Mangenot & Salam, 2010; Salam, 2011; Vincent, 2012; Zourou, 2006), l'intérêt de notre étude est plutôt d'éclairer ce qui se passe du côté des apprenants. Rappelons que, suite à notre problématique de départ, nous avons cherché à étudier dans quelle mesure l'ensemble des échanges en ligne se révélaient potentiellement acquisitionnels pour les apprenantes, sur le double plan de l'interaction verbale et de la réflexion sur la langue. Il faut noter que notre approche ne nous a pas permis de vérifier l'effet acquisitionnel réel.

Afin de répondre aux questions de recherche, notre étude a procédé de la façon suivante : Premièrement, dans une démarche empirico-inductive, nous avons effectué une première analyse de nos données pour pouvoir définir notre cadre d'analyse. Dans le premier chapitre d'analyses (chapitre 5), nous avons examiné les tâches proposées et la nature des productions des apprenantes. Le chapitre suivant (chapitre 6) a porté sur la dimension communicationnelle entre apprenantes et tutrices, à travers leurs échanges en ligne, et a

examiné tant la structure des échanges que le décalage entre le prescrit et le réalisé dans les tâches proposées aux apprenantes. Les premiers résultats de ce chapitre nous ont montré que le feedback correctif avait une place importante lors de ces échanges et ainsi le dernier chapitre d'analyse (chapitre 7) a été consacré à la dimension « méta » lors de l'étape de correction. Après avoir étudié les pratiques correctives auxquelles les apprenantes se sont confrontées, nous avons examiné leurs attitudes et analysé leurs démarches autocorrectives.

8.1.2. Dimension communicationnelle

Nous avons relevé que la grande majorité des échanges entre apprenantes et tutrices se réalisait autour du feedback, c'est-à-dire que leur communication avait lieu plutôt après que la production était réalisée par les apprenantes et envoyée aux tutrices. Contrairement à l'objectif le plus répandu des projets de télécollaboration, qui portent sur l'interculturel, un fait remarquable de cette télécollaboration asymétrique est la faiblesse de cette dimension, malgré un certain nombre d'apports culturels de la part des tutrices appréciés par les apprenantes (chapitre 6). Dans une thèse récente portant sur les compétences interculturelles dans un projet de télécollaboration symétrique, l'auteure a conclu qu'il y a « un lien potentiel entre les outils de la CMO et les manifestations de la [compétence de communication interculturelle] » et que « les outils synchrones ont encouragé beaucoup plus [cette] manifestation [...] que les outils asynchrones » (Kanareva-Dimitrovska, 2015, p. 298). Cherchant donc à comprendre les raisons de ce type de communication plutôt autour du feedback correctif et de la faiblesse de la dimension interculturelle dans notre étude, nous avons tiré quelques conclusions en comparant le prescrit avec le réalisé.

Le type de tâche de production relevait plutôt de la présentation d'informations ou de l'expression d'opinions (notamment pour les productions écrites et orales), c'est-à-dire que les tâches prescrites ne prévoyaient pas d'échanges avec les tutrices lors de la réalisation de la tâche. Plus précisément, les consignes présentaient les tutrices comme les destinataires de la production des apprenantes, mais leur implication dans la réalisation n'était pas configurée dans le prescrit. En fait, les apprenantes devaient envoyer leur produit final aux tutrices, sans que tutrices ne participent à sa réalisation. Après le dépôt du produit final, le contrat didactique prévoyait que les apprenantes s'autocorrigent suite au feedback correctif des tutrices. Dans très peu de tâches (cf. *Montagne, Erasmus et Bref*), une action après le dépôt des travaux, comme voter ou répondre aux commentaires des autres, était

prévue. Il est important d'ajouter que dans une thèse sur le même projet de télécollaboration en visioconférence, l'auteure a montré que les apprenants n'ont pas apprécié les tâches dans lesquelles les tutrices ne jouaient que le rôle « de l'enseignante qui vérifie » et a conclu que « l'implication des tutrices dans l'interaction [...] favorise l'investissement des apprenants dans l'échange en ligne » (Drissi, 2011, p. 352).

Dans notre corpus, certaines tâches d'échange d'informations et/ou d'opinion étaient prévues sous la forme de clavardages et ainsi il fallait échanger pour réaliser la tâche. Ceci nous a permis de constater que seules ces tâches en mode quasi-synchrone prévoyaient des échanges entre apprenantes et tutrices pour réaliser la tâche. Notons que des recherches précédentes sur la variante du projet asynchrone ont montré la nécessité d'ajouter un outil synchrone pour « pallier l'absence du face-à-face [...] et] renforcer les aspects socio-affectifs des interactions » (Zourou, 2006, p. 366). Toutefois, dans la version synchrone du projet FIL (à Lyon), le clavardage a un usage différent : étant donné que la communication se réalise par visioconférence, le clavardage est utilisé en complément de celle-ci, « de façon univoque [...] pour introduire soit du vocabulaire, soit une correction, pour venir nourrir sans l'interrompre la production verbale des apprenants [...] pour donner une information de façon plus permanente que l'oral » (Vincent, 2012, p. 314).

Dans les forums de discussion, nous avons constaté que les échanges se réalisaient un à un entre tutrices et apprenantes et qu'il y avait très peu d'échanges entre apprenantes. Nous supposons que ceci était dû à deux facteurs : le premier concerne la scénarisation de la tâche (le scénario de communication) qui non seulement ne prévoyait pas d'échanges avec d'autres, mais aussi demandait d'envoyer sa production dans un fil de discussion nouveau. Nous estimons que la création de nouveaux fils de discussion a plus ou moins entravé les réactions aux messages des autres. Le second facteur porte sur le désir des apprenantes d'échanger avant tout avec les tutrices, qui sont francophones et à distance et pas avec leurs camarades de classe, qui sont hellénophones et sur place. À notre sens, l'opportunité d'échanger avec des francophones tout en étant à Chypre a éveillé leur intérêt pour ce projet.

Comme nous l'avons déjà mentionné, la grande majorité des échanges portait sur le feedback, notamment le feedback correctif des tutrices suivi de l'autocorrection des apprenantes. Ceci a induit une communication entre apprenantes et tutrices assez classique de

type IRF(R)²⁷⁷, qui a laissé peu de place aux échanges symétriques. En fait, comme nous l'avons expliqué plus haut, la rareté de ce type d'échanges semble liée à la conception du projet. D'ailleurs, nous avons constaté que les échanges non IRF sont apparus d'une part dans les étapes préparatoires où les apprenantes déposaient leur production, d'autre part quand il n'y avait pas de correction. En outre, il a été remarquable que dans ce type d'échanges, il n'y avait pas d'interventions initiatives de la part des apprenantes, c'est-à-dire que les apprenantes ne s'engageaient dans une conversation que quand la tutrice leur adressait la parole directement. Ceci montre que les tutrices avaient une position haute dans les échanges, même dans les échanges non IRF. Develotte et Mangenot (2010) ont montré que certains tuteurs dans ce même projet peuvent avoir des positionnements différents en utilisant ainsi un registre plus informel, ce qui « confronte les apprenants de FLE à des variations langagières sans doute plus riches que dans une situation formelle » (Develotte & Mangenot, 2010, p. 352). Il n'est pas à exclure que les quatre tutrices de notre étude n'aient pas ressenti l'envie d'entrer dans un style de communication plus symétrique, et on ne peut en tout cas pas généraliser à partir d'un nombre de participants aussi faible.

Par ailleurs, ce type de communication a aussi été relevé dans d'autres études de la version synchrone du F1L ; Nicolaev (2012) a étudié les séquences métalinguistiques en ligne et a montré que les rétroactions correctives, initiées par les tuteurs, se rapprochaient des interactions en classe de langue. Par contre, certaines séquences, à savoir des recherches lexicales ou des incompréhensions qui empêchaient l'accomplissement de la tâche, se rapprochaient des interactions exolingues entre un natif et un non-natif. Guichon et Drissi (2008) appellent ce type de communication *conversation pédagogique* :

le ton de la communication est à la fois pédagogique, puisqu'une tâche sera réalisée, et informel (tutoiement, registre de langue familier, envoi d'émoticones). Ce type de communication rompt avec le modèle traditionnel selon lequel les interactions pédagogiques sont asymétriques. Il s'agit plutôt de quasi-symétrie car la distance et le dispositif technologique amènent les protagonistes à renégocier le contrat didactique et à reconfigurer leurs rôles dans l'interaction (**Guichon & Drissi, 2008, p. 210**)

Cette reconfiguration des rôles rejoint nos observations concernant le positionnement des tutrices, ce qui a déjà été observé dans d'autres études du projet dans sa version asyn-

²⁷⁷ Rappelons que le dernier « R » dans le schéma ternaire de IRF correspondait dans notre corpus à la réponse des apprenantes après le feedback des tutrices.

chrone (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006b, pour plus d'informations, cf. cadre théorique, chap. 1, section 4.4).

8.1.3. Pratiques « méta »

Le dernier chapitre d'analyses (chapitre 7) nous a permis de comprendre les raisons pour lesquelles les échanges autour du feedback correctif étaient tellement importants pour les apprenantes. Notre analyse a montré qu'elles ont adopté une attitude positive à l'égard de la correction parce qu'elles estimaient qu'il s'agissait d'un élément important pour leur progression. Cela rejoint la constatation de Marquilló Larruy selon laquelle « les attentes des apprenants vis-à-vis de leurs erreurs [...] sont immenses » (2003, p. 119). Cette importance de la correction a été aussi relevée dans d'autres études sur le même projet (Drissi, 2011; Salam, 2011; Zourou, 2006). Il est apparu que la participation des apprenantes était active et que le travail sur les feedback leur permettait de réfléchir à propos de leur apprentissage. Contrairement à la variante synchrone du projet dans laquelle les réparations de la part des tuteurs permettent à l'apprenant « de progresser dans l'accomplissement de la tâche communicative » (Nicolaev, 2012, p. 309), il semble que la communication essentiellement asynchrone des apprenantes de notre corpus leur a permis d'agir différemment pour accomplir leurs tâches, comme nous le rappellerons ci-dessous. Le signalement des erreurs, que nous avons appelé *chromocorrection*, était privilégié par les tutrices et fortement apprécié par les apprenantes. La chromocorrection était souvent accompagnée par des explications métalinguistiques ; ce choix était opéré par les tutrices en fonction de différents paramètres, à savoir du niveau et de la motivation de l'apprenante et/ou du temps que les tutrices avaient à leur disposition pour la correction. Ceci rejoint les conclusions des études par visioconférence (Drissi, 2011; Guichon & Drissi, 2008; Guichon & Nicolaev, 2011; Nicolaev, 2012). Toutefois, l'hétérocorrection a aussi été utilisée, notamment pour les productions orales et les productions sur le web social (cf. *Erasmus* et *Miam*). Pour la correction des productions à l'oral, notre analyse a relevé non seulement qu'il s'agissait d'une démarche chronophage pour les tutrices, mais aussi que ces dernières n'avaient pas les compétences requises pour la réaliser (rappelons qu'ils s'agissait d'apprenti-tutrices). Malgré cette dimension chronophage qui a été aussi relevée dans d'autres études sur le F1L (Develotte & Mangenot, 2010; Loizidou, 2012; Mangenot & Zourou, 2007; Salam, 2011), il semble que les tuteurs s'adaptent vite, conscients qu'ils sont du fait que leur activité contribue à leur formation professionnelle (Sa-

lam, 2011) ; ils apprennent à bien s'organiser et à bien choisir leurs pratiques correctives (Develotte & Mangenot, 2010). En ce qui concerne les productions pour le web social, notre analyse a relevé que les tutrices ont recouru à l'hétérocorrection pour que ni les apprenantes, ni elles-mêmes (en tant que responsables de la formation des apprenantes) ne risquent de perdre la face.

En ce qui concerne les différents outils et techniques de correction que les tutrices ont adoptés pour corriger les apprenantes²⁷⁸, notre analyse a montré que les attitudes des apprenantes étaient différenciées, c'est-à-dire qu'une technique et/ou un outil qui correspondait bien à une apprenante ne convenait pas à une autre. D'autres études ont souligné le lien entre les *affordances* des outils et les intentions pragmatiques des acteurs (Develotte & Mangenot, 2010; Jacquinet-Delaunay, 2012; O'Rourke, 2005; Zourou, 2006). Pour notre étude, nous n'avons pas pu tirer de conclusions en lien avec le niveau en langue des apprenantes et nous avons estimé que leurs préférences sont liées à un agencement de facteurs tant internes qu'externes, à savoir leur personnalité et/ou le contexte. Ceci nous a amenée au constat qu'il n'est pas facile d'encadrer de manière généralisable les choix des êtres humains, choix qui répondent à diverses motivations. Autrement dit, la possibilité d'adapter les démarches correctives aux besoins de chaque apprenante semble être un atout de ce dispositif asymétrique parce que chacune a pu en profiter comme cela lui convenait, pour mieux progresser dans son apprentissage. Sur ce plan, le fait que les échanges entre apprenantes et tutrices se réalisaient un à un semble fructueux pour une individualisation du feedback correctif, notamment dans une classe hétérogène parce que chaque apprenante travaillait avec sa tutrice, trouvant ainsi les conditions adéquates pour sa progression. Par ailleurs, nous sommes consciente, comme Mangenot le souligne, que : « la tendance à l'individualisation des parcours entre en contradiction avec l'intérêt de susciter des échanges entre pairs : dans le cas d'un apprentissage strictement individuel, le tuteur est le seul interlocuteur pour pratiquer la langue » (2011b, p. 214). Cependant, notons que dans notre corpus les échanges apprenante-tutrice se réalisaient au niveau du feedback (cf. *infra* pour nos propositions sur des échanges plutôt symétriques).

Enfin, l'activité de chaque apprenante lors de l'étape de la correction avait un caractère multidimensionnel en raison de plusieurs paramètres : non seulement les techniques et les

²⁷⁸ Marquilló Larruy insiste sur les « nombreux dispositifs de feed-back que l'enseignant peut mettre en place » (2003, p. 117).

outils de correction en lien avec l'activité d'apprentissage, mais aussi les différents échanges de l'apprenante avec la tutrice (notamment deuxième feedback correctif et deuxième autocorrection) pour arriver au résultat souhaité. La diversité de ces démarches d'(auto)correction ne nous a pas permis de proposer un classement, mais nous avons identifié différentes stratégies et métastratégies que les apprenantes ont mises en œuvre pour accomplir leur autocorrection. De cette façon, il semble que l'apprenant, en tant qu'acteur actif dans son apprentissage, fasse appel à des stratégies cognitives, affectives et socio-culturelles interactives pour réguler son apprentissage. Les métastratégies influencent ces trois dimensions et aident l'apprenant à contrôler ses pratiques.

8.1.4. Conclusion sur la démarche

La présente recherche est constituée d'un cadre théorique et méthodologique que nous avons adopté tout en étant consciente que nos choix présentent des limites. La première est liée au type de recherche choisi, c'est-à-dire une recherche descriptive avec une visée herméneutique. Ce type se fonde sur l'interprétation des données et des inférences ; ainsi, non seulement les résultats ne sont pas exhaustifs, mais aussi d'autres interprétations peuvent être formulées. La deuxième concerne l'étude de cas : s'appuyant sur l'étude d'un dispositif bien précis dans sa situation écologique avec une approche systémique, nos résultats ne sont pas généralisables à d'autres télécollaborations, asymétriques ou non. La troisième limite concerne le recueil de nos données : étant donné que suite à notre démarche empirico-inductive, nous n'avons pas posé une problématique dès le départ de notre recherche, nous avons constaté que d'autres thèmes intéressants émergeaient de l'analyse de notre corpus. Cependant, nous n'avons pas pu les traiter parce que les données que nous avons recueillies ne nous auraient pas permis de les examiner en triangulant nos données.

8.2. Perspectives pédagogiques, interactionnelles et ingénieriques

Les principaux résultats que nous avons évoqués ci-dessus nous ont permis de présenter certains apports et certaines limites de la télécollaboration asymétrique qui a fait l'objet de notre étude de cas. Nous avons montré que la mise en place du feedback correctif a certes renforcé l'asymétrie de la relation entre apprenantes et tutrices, mais en même temps les apports dans la réflexion sur la langue et la progression dans l'apprentissage des apprenantes ont été notables, du moins de l'avis des intéressées. De cette façon, notre

objectif dans cette section ne sera pas de proposer d'éliminer ou d'écarter le feedback correctif pour donner plus de place aux échanges symétriques, mais de susciter ce type d'échanges différemment. Nous reprenons ainsi quelques limites identifiées et nous ferons des propositions que nous illustrerons avec des exemples. Pour nos exemples, nous avons choisi de nous baser sur le corpus de tâches étudié en suggérant des modifications dans leur conception.

8.2.1. Échanges apprenants/tuteurs plutôt asymétriques

Nous avançons que les tuteurs distinguent bien leurs trois rôles, à savoir concepteurs, animateurs/interlocuteurs/pairs et correcteurs (cf. *infra*). Leur rôle d'animateur les amènerait à jouer un rôle actif durant la réalisation des tâches et ainsi « à créer des situations d'interaction réalistes et motivantes » (Mangenot, 2011b, p. 213). Ce qui est important dans ces rôles est que l'intervention du tuteur n'aurait pas seulement les fonctions décrites par Denis (2003), mais qu'il aurait aussi un « rôle de parité (soutien au cheminement, participation à la tâche comme acteur) » (Bourdet, 2006, p. 37). Autrement dit, nous avons montré que les apprenants cherchaient à se mettre en contact avec des locuteurs francophones, et qu'ainsi les tuteurs pourraient endosser ce rôle. Plus précisément, nous suggérons que le tuteur ne soit pas toujours le destinataire du produit final, mais plutôt un acteur pour compléter la tâche. En fait, l'apprenant pourrait solliciter son tuteur pour bien réaliser sa tâche et ainsi avec son aide, son guidage et son accompagnement, l'apprenant pourrait améliorer sa production. L'avantage de ce changement serait double : l'apprenant serait en contact avec un francophone et le tuteur pourrait en testant réellement les tâches qu'il a conçues observer directement le processus de leur réalisation, avec toutes les contraintes et difficultés rencontrées par les apprenants. Pour mieux expliquer cette proposition, nous emprunterons les scénarios pédagogiques de deux tâches : *Montagne* (cf. chap. 6, section 2.3.) et *Pafos* (cf. chap. 6, section 2.11.), tâches de production écrite et orale respectivement.

Pour la tâche *Montagne*, rappelons que les apprenantes devaient négocier entre elles dans le forum pour organiser un séjour de ski dans les Alpes. Gardant le même objectif, les tuteurs pourraient participer activement dans les forums pour donner des conseils aux apprenantes en tant que connaisseurs de la région. Ce scénario deviendrait alors plus réaliste parce que, pour organiser un séjour, il est commun de solliciter des personnes locales ou celles qui ont déjà visité notre destination. En ce qui concerne la tâche *Pafos*, l'objectif

était de réaliser un diaporama audio pour présenter la ville de Pafos aux Français. Nous suggérons que les tuteurs interviennent avant de diffuser la version finale de leur production pour donner leur avis sur le travail préparé par l'apprenant et faire des commentaires qui l'aideront à améliorer son produit final. Le but, à ce stade, serait de ne pas déposer son travail pour avoir un feedback sur la forme, ce qui se fait souvent entre prof-apprenant, mais d'avoir des remarques sur le contenu. L'intérêt pour l'apprenant serait de solliciter son tuteur qui, en tant que francophone, pourrait lui suggérer des aspects à perfectionner et/ou à réviser.

8.2.2. Tâches de type présentation d'informations et/ou expression d'opinions

Comme nous l'avons montré, la plupart des tâches de production proposées dans notre corpus était de type présentation d'informations et/ou expression d'opinions. Ces deux types n'induisaient pas toujours des échanges réciproques, comme cela a été le cas pour d'autres types de tâches, comme par exemple la tâche *Fêtes* (présentation et échange d'informations, cf. chap. 6, section 2.15.) au cours de laquelle les apprenantes ont partagé et comparé les traditions de leurs pays avec les tutrices. Toutefois, il se peut que, pour certains thèmes, le tuteur ne soit que le récepteur des informations des apprenants, comme par exemple dans le cas de la tâche *Chypre*. Ainsi, proposons-nous de prévoir, même dans ce type de tâche, une action postérieure au dépôt du produit final avec les tuteurs ou les autres apprenants. L'objectif serait de donner un sens à la production faite par l'apprenant et éventuellement de susciter des échanges autour du contenu. Précisons que nous distinguons ce type d'action du retour sur la forme (feedback correctif). En fait, l'essentiel est que le tuteur ait un rôle d'animateur et pas de prof qui évalue le travail. Nous expliciterons cette proposition avec deux exemples, inspirés par les tâches *Je mange* (présentation d'informations, cf. chap. 6, section 2.13.) et *Écologie* (expression d'opinions, cf. chap. 6, section 2.8.).

Pour la tâche *Je mange*, l'objectif était de faire découvrir aux tutrices une recette de chez soi. Notre proposition consiste à donner une utilité, un ancrage plus réel à ce travail et donc à commenter et/ou à demander plus d'informations sur la recette préparée. Il serait aussi envisageable d'encadrer la recette dans un contexte bien précis : nous proposons, à titre indicatif, d'ajouter le petit scénario suivant : « le tuteur souhaite inviter des amis chez soi pour dîner et pense tenter un menu chypriote. Quelle recette est la plus adéquate en

fonction de ses invités, le temps qu'il a à sa disposition pour la préparer, le coût des ingrédients, etc. ». Nous estimons que de cette manière tant les apprenants que les tuteurs participeraient aux prises de décision : les apprenants devraient justifier leurs choix tout en contactant les tuteurs pour avoir plus d'informations sur leurs besoins. Quant à la tâche *Écologie*, les apprenantes devaient exprimer leur opinion concernant les risques écologiques potentiels de leur région et proposer une action. Après le dépôt de leur production, il n'y avait qu'un feedback correctif de la part des tutrices. Pour donner une valeur à leurs avis, nous suggérons d'ajouter la consigne suivante : « après avoir lu toutes les propositions des apprenants, discutez-en (tuteurs et apprenants) pour mettre en place une action dynamique en commun ». Nous considérons que ceci leur permettrait de discuter autour d'une problématique pour trouver la meilleure solution. Néanmoins, il ne faut pas négliger les problèmes que pose la dimension temporelle pour discuter dans un forum en mode asynchrone (cf. *infra*).

8.2.3. Expression d'opinions dans un nouveau fil de discussion

L'échange d'informations ou d'opinions était réservé dans notre corpus aux activités avec un outil synchrone. Cependant, nous considérons qu'il est aussi possible de le faire avec un outil asynchrone (cf. forum), comme nous l'expliquerons par la suite. Exprimer son opinion dans un nouveau fil de discussion amenait, comme nous l'avons montré, à des contributions juxtaposées en empêchant la possibilité d'échanger. Ainsi, proposons-nous de ne pas isoler les contributions des apprenants dans des fils de discussion séparés, mais de créer un seul fil de discussion, dont la lecture permettrait aux participants d'avoir une vue globale des toutes les contributions sur un thème bien précis et d'y interagir à leur tour. De cette façon, nous considérons que les apprenants pourraient plus facilement s'appuyer sur les contributions précédentes avant d'exposer leur point de vue.

8.2.4. Mutualisation (modalité d'apprentissage collectif)

La modalité d'apprentissage collectif dans notre corpus relevait, pour la plupart des activités, de la mutualisation. De cette manière, les apprenantes envoyaient leur travail aux tutrices et ces dernières donnaient un feedback correctif, consultable par tous. Si la tâche ne permet pas une modification parmi celles que nous avons proposées jusqu'à présent, nous suggérons de mettre en place un système qui encouragerait à lire les productions des autres et à faire des commentaires. À titre indicatif, nous donnons l'exemple des activités

où les apprenantes devaient faire un test en ligne et poster les résultats de leur test dans le forum sur Moodle (cf. tâche *Stéréotypes*, étape 1, « Quelle amoureuse êtes-vous », chap. 6, section 2.10). Ne serait-il pas plus intéressant de partager ce résultat en disant si nous sommes d'accord ? Ou encore de comparer ses résultats avec ceux des autres ? Ceci aurait pu bien évidemment avoir lieu sans le préciser dans la consigne, mais nous avons montré que dans notre cas, les tutrices étaient en règle générale en position « haute » et qu'ainsi les apprenantes prenaient rarement l'initiative d'aller au-delà des consignes. Par ailleurs, un système de vote, comme celui, par exemple qui a été mis en place dans certaines tâches (cf. *Montagne* et *Bref*) serait utile pour que les uns lisent les productions des autres. Mais afin de susciter des échanges, il serait souhaitable de leur demander de justifier leurs choix. De cette façon, leur participation ne serait pas seulement passive (ceux qui lisent), mais plutôt active (ceux qui lisent et interagissent). Toutes ces propositions nécessiteraient sans doute que le temps dévolu à chaque tâche soit plus long, du moins dans le cas des échanges asynchrones.

8.2.5. Tâches lourdes

Un aspect qui a été souvent considéré était la charge de travail nécessaire pour réaliser les tâches dans un temps limité. Pour ceci, nous proposerions de prévoir dans le scénario un partage du travail de type coopératif, c'est-à-dire que chacun se charge d'une partie de la tâche. À titre indicatif, nous reprenons comme exemple la tâche *Voyages* (cf. chap. 6, section 2.2.). Les apprenantes devaient préparer en binôme un voyage de sept jours dans une région en France. Nous suggérons que chaque binôme s'occupe d'un aspect du voyage. Ceci permettrait aux uns de lire le travail des autres et de travailler à la fin en tant qu'équipe pour un résultat. Le tuteur pourrait avoir le rôle d'animateur. Par ailleurs, il est évident que les aptitudes demandées pour réaliser les tâches porteraient sur différentes compétences, à savoir langagières, interculturelles et numériques (n'oublions pas que dans une classe hétérogène, les compétences des apprenants ne sont pas les mêmes). Cette proposition pourrait aussi permettre de faire une distribution des tâches en fonction des compétences de chacun.

8.2.6. Temporalité et choix d'outil technologique

La communication par forum s'est parfois avérée inappropriée pour bien accomplir la tâche, comme par exemple pour la prise d'une décision (cf. tâche *Montagne*). Certes,

nous ne devons pas négliger la contrainte temporelle pour ce type de tâche (rappelons que pour les tâches de notre corpus, il y avait un délai de quatre jours), mais nous estimons que certaines modifications du scénario, avec la mise en place d'un outil synchrone, tel que le clavardage, aurait été plus adéquate pour son bon déroulement. En effet, le choix de l'outil technologique en lien avec l'objectif de la tâche est fondamental et des recherches précédentes sur le même projet ont relevé plusieurs atouts et limites à ce sujet. D'abord, il faut s'assurer que tout fonctionne bien, surtout au niveau technique en mode synchrone parce qu'il n'y a pas la marge temporelle comme en mode asynchrone (Develotte & Mangenot, 2010). Ensuite, en mode synchrone, il y a certes une pression temporelle dans la communication, mais il y a aussi l'immédiateté dans les échanges (Develotte & Mangenot, 2010), ce qui semble être plus propice si l'objectif est d'échanger informations ou d'opinions. En mode asynchrone, la question de la temporalité semble offrir une marge de manœuvre importante, mais dans notre contexte, le rythme hebdomadaire des tâches imposait des délais qu'il fallait respecter. Par ailleurs, la communication synchrone joue un rôle fondamental dans la relation socio-affective entre tuteurs et apprenants (Develotte et al., 2008; Develotte & Mangenot, 2010).

8.2.7. Modalité de travail imposée

Un dernier point que nous aborderons concerne la modalité de travail qui était souvent une contrainte pour certaines apprenantes. Rappelons que quelques apprenantes préféreraient travailler individuellement en raison de leur emploi du temps assez complexe, et d'autres, en général les plus faibles, souhaitaient travailler en binôme ou en petits groupes. De cette façon, pour faciliter la réalisation de la tâche, nous proposons de ne pas imposer la modalité de travail, mais de laisser une certaine flexibilité aux apprenants d'agir de la manière qui serait plus profitable pour eux.

8.3. Dimension systémique du F1L

Étant donné les apports et les limites que nous avons relevés dans la présente recherche, nous estimons que les propositions que nous avons suggérées ci-dessus pourraient certes améliorer certains aspects du dispositif F1L, mais des retombées sur d'autres aspects risquent de se manifester. Nous avons montré tout au long de cette étude que les éléments qui composent ce projet de télécollaboration influent les uns sur les autres révélant ainsi un caractère à la fois systémique et dynamique. Ainsi, est-il probable que l'ajustement

d'un paramètre ait un impact, positif pour certains mais négatif pour d'autres. Pour justifier nos propos, nous donnerons quelques exemples puisés dans notre étude.

Premièrement, commençons par le changement de rôle du tuteur que nous avons proposé ci-dessus ; afin que les tuteurs soient plus des interlocuteurs/pairs, il faudrait diminuer la place de la correction, ce qui plairait à certains apprenants, mais en contrarierait d'autres. Autrement dit, plus nous visons à des échanges symétriques, moins nous mettons l'accent sur la forme et l'aspect métalinguistique de la langue. En outre, un autre paramètre à prendre en considération est la modalité de travail collectif à distance ; pour que les tuteurs soient aussi acteurs de la tâche, il faudrait trouver des outils à la fois souples et efficaces. Une solution serait d'interagir plutôt à l'oral qu'à l'écrit, mais pour éviter des contraintes temporelles et d'espace, il serait envisageable de recourir à un outil d'oral asynchrone, tel que nous l'avons présenté dans le cadre théorique (cf. chap. 2, section 2.2.).

Deuxièmement, dans le but d'avoir des échanges moins formels, voire paritaires, il faudrait prendre aussi en considération un autre paramètre concernant le mode synchrone ou asynchrone de communication. Nous avons montré que les clavardages ont joué un rôle important dans la relation socio-affective entre apprenantes et tutrices et nous estimons que sa mise en place a concouru à cet objectif. En outre, nous sommes consciente du fait que les échanges synchrones, comme ceux par visioconférence de la version lyonnaise du projet, permettraient une communication plus « naturelle ». Toutefois, l'organisation d'une rencontre (quasi-)synchrone se heurterait à la liberté chronologique et à des difficultés technologiques (notamment pour la communication par visioconférence, cf. microphone et caméra). Par ailleurs, la configuration des groupes tuteurs/apprenants à Grenoble est bien différente de celle à Lyon ; c'est-à-dire qu'à Grenoble un binôme de tuteurs encadre souvent 7-8 apprenants, tandis qu'à Lyon il y a généralement un tuteur par apprenant. De cette façon, la communication en mode asynchrone est idéale pour la liberté de temps et de lieu, mais comme nous l'avons montré elle ne favorise pas tellement l'interactivité.

Troisièmement, nous considérons que pour avoir des tâches suscitant un échange interculturel, le choix et la scénarisation des thèmes sont fondamentaux. En tout cas, nous avançons que même la conception de tâches plausibles, censées éveiller l'intérêt et la motivation des apprenants, risque de moins plaire à certains apprenants. Certains paramètres de la télécollaboration que nous avons étudiée n'ont pas favorisé les échanges interculturels.

À part le positionnement des tutrices dont nous avons déjà discuté ci-dessus, il s'agit d'abord de la présence de l'enseignant sur place qui rend sa sollicitation trop facile dès qu'une incompréhension surgit. Ensuite, le fait que les deux cultures (française et chypriote) ne sont pas assez éloignées, comme elle pouvait l'être avec d'autres partenaires (cf. partenaire japonais), n'a pas facilité le développement d'une conscience interculturelle.

Il nous semble ainsi que tous les paramètres pour concevoir un projet de télécollaboration asymétrique sont interreliés. Nous sommes donc obligés de faire des choix en fonction des objectifs que l'on souhaite privilégier, du contexte institutionnel et des caractéristiques des apprenants. Dans le tableau ci-dessous (cf. tableau 8.1), nous proposons une liste non-exhaustive de paramètres à régler en fonction des objectifs fixés pour chaque projet de télécollaboration mis en place. Notons que le premier bloc de paramètres concerne tous les objectifs et que les suivants mettent l'accent sur un objectif bien précis, sans exclure la présence d'autres paramètres.

Tableau 8. 1 : Paramètres en lien avec les objectifs d'une télécollaboration asymétrique

Paramètres (à régler en fonction des objectifs)	Objectifs
Tâches plausibles Temps alloué à chaque tâche Modalité de travail (individuel ou collectif) Configuration de travail (tuteurs/apprenants)	Tous
Destinataire(s) des tâches Tuteur interlocuteur Centration sur le sens Outils de communication (quasi-)synchrones	Échanges moins asymétriques (moins formels)
Centration sur la forme Mise en place de feedback correctif (tuteur correcteur)	Linguistique
Thèmes des tâches	Interculturel
Mode de communication asynchrone	Liberté de temps et de lieu
Mode de communication synchrone	Dimension socio-affective, interactivité

Dans l'incapacité de proposer un scénario idéal, nous suggérons une flexibilité de l'activité de l'apprenant pour que le projet puisse satisfaire les besoins de chacun. Nous proposons ainsi le schéma ci-dessous (cf. figure 8.1) qui désigne la zone d'activité de l'apprenant pour réaliser une tâche dans notre projet de télécollaboration asymétrique ; nous plaçons l'apprenant au cœur de ce schéma pour qu'il puisse (comme un ballon) se

déplacer vers le tuteur (interlocuteur/correcteur) et/ou d'autres apprenants, solliciter de l'aide (technologique ou humaine) et recourir à des outils au moment où il en ressent le besoin.

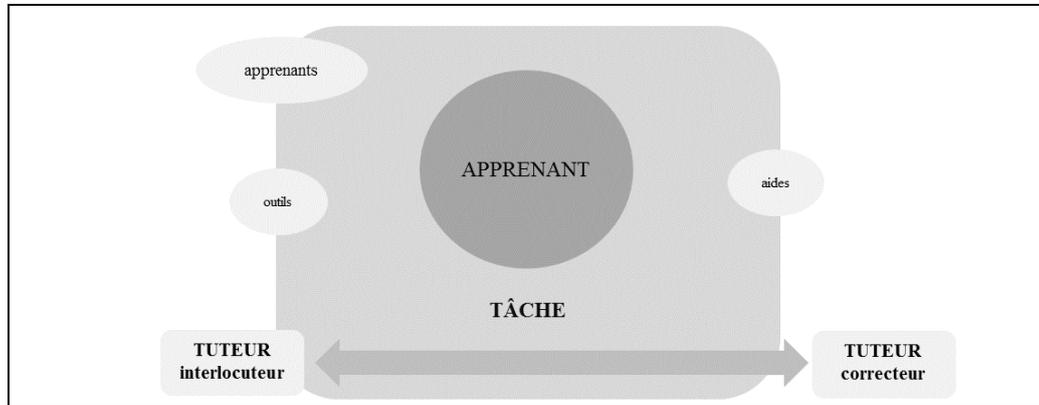


Figure 8. 1 : Proposition d'activité de l'apprenant dans une télécollaboration asymétrique

Le rôle du tuteur est crucial parce qu'il doit être capable de s'adapter aux besoins et aux rituels de l'apprenant pour mieux l'aider à progresser. Notons que son rôle de concepteur est aussi important parce qu'il doit bien scénariser son propre rôle d'animateur, en tant qu'interlocuteur et/ou que correcteur (ce rôle ne figure pas dans le schéma parce que celui-ci représente la réalisation et pas la conception de la tâche). Notons que tous les éléments sur ce schéma, sauf celui de tuteur-correcteur, sont placés dans la zone de la tâche ; ceci montre que leur présence est facultative pour l'accomplissement de cette dernière. En fait, l'objectif de ce schéma est de donner plus de sens à l'activité de l'apprenant et de lui permettre de mieux contrôler son apprentissage.

En guise de conclusion, nous estimons qu'à travers cette étude nous nous sommes enrichie au niveau théorique et méthodologique et nous espérons que les pistes d'amélioration que nous avons suggérées serviront aussi pour d'autres projets de télécollaboration asymétrique (ou même symétrique) en vue de multiplier et d'améliorer les situations d'échanges en ligne potentiellement acquisitionnelles, aux plans langagier et interculturel.

Bibliographie

- Abdullah, R. (2011). Types of Web-based Asynchronous Peer Feedback (WAPF) in Developing Writing Skills among Undergraduate Students. *EDUCARE*, 3(2). Consulté à l'adresse <http://www.mindamas-journals.com/index.php/educare/article/view/238>
- Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Amadiou, F., & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique*. Paris: Retz.
- Audras, I., & Chanier, T. (2007). Tridem, interactions à plusieurs à l'écrit - à l'oral et acquisition d'une compétence interculturelle dans une formation en langues en ligne. *Linguistique et Didactique des Langues*, (36), 23-42.
- Audras, I., & Chanier, T. (2008). Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 11, n° 1). <https://doi.org/10.4000/alsic.865>
- Bailly, D. (1998). *Didactique de l'anglais (2) : la mise en oeuvre pédagogique* (Nathan). Paris. Consulté à l'adresse <http://www.decitre.fr/livres/didactique-de-l-anglais-9782091779096.html>
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (1), 53-85.
- Bange, P., Carol, R., & Griggs, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*. L'Harmattan. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00376491>

-
- Barbot, M.-J., & Lancien, T. (2003). *Médiation, médiatisation et apprentissages*. Lyon: ENS Éditions.
- Bauer, B., deBenedette, L., Furstenberg, G., Levet, S., & Waryn, S. (2006). The Cultura Project. In J. A. Belz & S. L. Thorne (Éd.), *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education* (p. 31-62). Boston: Thomson, Heinle.
- Bayle, A. (2014). *La construction de la relation pédagogique à distance : Étude d'un dispositif de télécollaboration au sein d'un monde virtuel pour la formation des enseignants de FLE* (Thèse de doctorat). Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.
- Bellik, Y., & Teil, D. (1992). Définitions terminologiques pour la communication multimodale. In *Actes des 4èmes Journées sur l'Ingénierie de l'Interaction Homme-Machine* (p. 229-232). Paris: Telecom Paris.
- Belz, J. A. (Éd.). (2003). Telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2). Consulté à l'adresse <http://llt.msu.edu/vol7num2/default.html>
- Belz, J. A., & Thorne, S. L. (2006). *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston: Thomson, Heinle.
- Bertalanffy, L. V. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller.
- Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. In P. Blanchet & P. Chardenet (Éd.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (Deuxième édition, p. 9-19). Paris; Montréal: Éditions des archives contemporaines.

- Blanchet, P. (2016). Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat. In *Didactique des langues en contexte* (p. 6-14).
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (Éd.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (Deuxième édition). Paris; Montréal: Editions des archives contemporaines.
- Blanchet, P., & Rispaïl, M. (2011). Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain ». In P. Blanchet & P. Chardenet (Éd.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (Deuxième édition, p. 65-69). Paris; Montréal: Editions des archives contemporaines.
- Bourdet, J.-F. (2006). Construction d'un espace virtuel et rôles du tuteur. In *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation* (Vol. 40, p. 32-43). Paris: Clé International.
- Bracewell, R., Breuleux, A., Laferrière, T., Benoit, J., & Abdous, M. 'hammed. (1998). *The emerging contribution of online resources and tools to classroom learning and teaching*. Burnaby, BC, Canada: TeleLearning Network Inc. Consulté à l'adresse <http://www.tact.fse.ulaval.ca/ang/html/review98.html>
- Bronckart, J.-P., & Schneuwly, B. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press.
- Bruillard, É. (1997). *Les machines à enseigner*. Paris: Hermès science publications.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire (traduit de l'anglais par J. Michel & M. Deleau)*. Paris: Presses Universitaires de France.

-
- Bullen, M. (1997). *A Case Study of Participation and Critical Thinking in a University-level Course Delivered by Computer Conferencing* (Thèse de doctorat). The University of British Columbia (Canada).
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., ... Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 69-96.
- Canzittu, D., & Demeuse, M. (2017). *Comment rendre une école réellement orientante ?* Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Cappellini, M. (2014). *Modélisation systémique des étayages dans un environnement télé-tandem pour le français et le chinois langues étrangères : une étude interactionniste et écologique du soutien au développement de la compétence de communication* (Thèse de doctorat). Université de Lille 3.
- Castellotti, V. (2014). Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? In *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (p. 111-124). Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01390208>
- Celik, C., & Mangenot, F. (2004). La communication pédagogique par forum : caractéristiques discursives. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (8), 75-88.
- Chanier, T., & Pothier, M. (1998). Présentation du numéro « Hypermédia et apprentissage des langues ». *Études de linguistique appliquée*, (110), 134-136.
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.
- Cicurel, F. (2011a). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action.

-
- Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (149-150), 41-55.
<https://doi.org/10.4000/pratiques.1693>
- Cicurel, F. (2011b). *Les interactions dans l'enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- Commission générale de terminologie et de néologie. (1999). Vocabulaire de l'informatique et de l'internet : liste des termes, expressions et définitions adoptés. *Journal Officiel du 16 mars 1999*, 3905-3910.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Éditions Didier.
- Conseil de l'Europe. (2002). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.
- Crinon, J., Marin, B., & Cautela, A. (2008). Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques. In *Congrès Mondial de Linguistique Française* (p. 459-473). EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/cmlf08095>
- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2006). *Language and the Internet* (2^e éd.). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Cummins, J., & Sayers, D. (1995). *Brave new schools: challenging cultural illiteracy through global learning networks*. Basingstoke: Macmillan.
- Cuq, J.-P. (Éd.). (2003a). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (ASDIFLE). Paris: Clé International.
- Cuq, J.-P. (Éd.). (2003b). Rétroaction. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (ASDIFLE, p. 216). Paris: Clé International.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Clé International.

-
- De Lièvre, B., Quintin, J.-J., & Depover, C. (2002). Une expérience d'implantation d'activités organisées à distance au niveau universitaire. In *Actes du Colloque de l'AIPU, mai 2002* (p. 12). Louvain-La-Neuve. Consulté à l'adresse <http://ute.umh.ac.be/deste/menu.htm?m=publi>
- De Pietro, F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : Les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In D. Weil & H. Fugier (Éd.), *Rencontres régionales: actes du troisième Colloque régional de linguistique* (p. 99-119). Strasbourg: Université des sciences humaines.
- Debyser, F. (1987). Télématic, interactivité et langage. *Linx*, 17(1), 62-64. <https://doi.org/10.3406/linx.1987.1075>
- Degache, C. (2003). Présentation : Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues, de Galatea à Galanet. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues, Intercompréhension en langues romanes*(28), 5-21.
- Degache, C., & Mangenot, F. (2007). Les échanges exolingues via Internet. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (36), 5-22.
- Dejean, C., & Mangenot, F. (2006). Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, (17), 310-321.
- Dejean-Thircuir, C., & Mangenot, F. (Éd.). (2006a). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation* (Vol. 1). Paris: Clé International.
- Dejean-Thircuir, C., & Mangenot, F. (2006b). Pairs ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens. In F. Mangenot & C. Dejean-Thircuir (Éd.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation* (p. 75-86). Paris: Clé International.

- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs*, 1(1), 19-46.
- Dessus, P., & Sylvestre, D. (2003). Transposition d'une tâche en activité. *Résonances*, 5, 8-9.
- Develotte, C. (2004). L'apprenant autonome et ses professeurs virtuels : comment se personnalise la communication en ligne ? In *UNTELE 2004*. UTC Compiègne.
- Develotte, C. (2005). Aspects interculturels de l'enseignement / apprentissage en ligne : le cas du programme franco-australien « le français en (première) ligne ». Présenté à Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage du FLE/S?
- Develotte, C. (2006). *De l'analyse du discours à l'analyse du discours multimédia* (Habilitation à diriger des recherches). Université Stendhal - Grenoble 3.
- Develotte, C. (2007). Aspects interculturels de l'enseignement/apprentissage en ligne. In L. Collès, C. Develotte, G. Geron, & F. Tauzer-Sabatelli (Éd.), *Didactique du FLE et de l'interculturel* (p. 227-240). Cortil-Wodon, Proximités, EME & Inter-Communications. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01510309>
- Develotte, C. (2008). Approche de l'autonomie dans un dispositif en ligne : le cas du dispositif Le français en (première) ligne. *Revue japonaise de didactique du français*, 3(1), 37-56.
- Develotte, C., Guichon, N., & Kern, R. (2008). « Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ? » Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.892>

-
- Develotte, C., & Mangenot, F. (2007). Discontinuités didactiques et langagières au sein d'un dispositif pédagogique en ligne. *Glottopol*, (10), 127-144.
- Develotte, C., & Mangenot, F. (2010). Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues. *Distances et savoirs*, 8(3), 345-359. <https://doi.org/10.3166/ds.8.345-359>
- Develotte, C., Mangenot, F., & Zourou, K. (2005). Situated creation of multimedia activities for distance learners: motivational and cultural issues. *ReCALL*, 17(2), 229-244. <https://doi.org/10.1017/S0958344005000625>
- Develotte, C., Mangenot, F., & Zourou, K. (2007). Learning to teach on-line : « le français en première ligne » project. In R. O'Dowd (Éd.), *Online intercultural exchange* (p. 276-280). Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- DG Éducation et culture. (2009). *Guide d'utilisation ECTS* (Éducation et formation). Bruxelles: Communautés européennes, Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Díez-Bedmar, M. B., & Pérez-Paredes, P. (2012). The Types And Effects Of Peer Native Speakers' Feedback On CMC. *Language Learning & Technology*, 16(1), 62-90.
- Dippold, D. (2009). Peer Feedback Through Blogs: Student and teacher perceptions in an advanced German class. *ReCALL*, 21(1), 18-36. <https://doi.org/10.1017/S095834400900010X>
- Dolci, R., & Spinelli, B. (2007). La dimension idioculturelle des micro-communautés d'apprentissage en ligne. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (36), 69-92.
- Domínguez Miguela, A. (2007). Models of Telecollaboration (2): eTwinning. In R. O'Dowd (Éd.), *Online intercultural exchange: an introduction for foreign language teachers* (p. 85-104). Clevedon Buffalo: Multilingual Matters.

-
- Dooly, M. (Éd.). (2008). *Telecollaborative Language Learning: A guidebook to moderating intercultural collaboration online* (1^{re} éd.). Bern, New York: Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Dooly, M., & O'Dowd, R. (Éd.). (2012). *Researching online foreign language interaction and exchange: theories, methods and challenges*. Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Dooly, M., Pavlikov, J., Eastment, D., Müller-Hartmann, A., & Visser, M. (2008). Finding the right tools. In M. Dooly (Éd.), *Telecollaborative Language Learning: A guidebook to moderating intercultural collaboration online* (1^{re} éd., p. 77-126). Bern, New York: Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Drissi, S. (2011). *Apprendre à enseigner par visioconférence : étude d'interactions pédagogiques entre futurs enseignants et apprenants de FLE* (Thèse de doctorat). Université de Lyon, École Normale Supérieure.
- Échange. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 199). Paris: Seuil.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn023>
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R.-L. (Éd.). (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- feed-back. (2013). *Le Petit Robert de la langue française* (Version numérique du Petit Robert). Paris: LR.
- Felix, U. (2005). What do meta-analyses tell us about CALL effectiveness? *ReCALL*, 17(2), 269-288. <https://doi.org/10.1017/S0958344005000923>

- Fichez, É. (2007). Campus numériques français : pertinence des notions de réussite ou d'échec. *Études de communication. langages, information, médiations*, (Numéro spécial), 49-71. <https://doi.org/10.4000/edc.567>
- Fitze, M. (2006). Discourse and participation in ESL face-to-face and written electronic conferences. *Language Learning & Technology*, 10(1), 67-86.
- Foucher, A.-L. (2010). *Didactique des Langues-Cultures et Tice : scénarios, tâches, interactions* (Habilitation à diriger des recherches). Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II.
- Furstenberg, G. (1997). Teaching with Technology: What Is at Stake? *ADFL Bulletin*, 28(3), 21-25.
- Furstenberg, G., Levet, S., English, K., & Maillet, K. (2001). Giving a virtual voice to the silent language of culture: The Cultura project. *Language Learning & Technology*, 5(1), 55-102.
- Fynn, J. (2007). Aide à l'apprentissage du discours oral dans un contexte de communication asynchrone. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 10(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.586>
- Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L., & Ropé, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle, Tome 1, Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés* (Pédagogies en développement. Problématiques et recherches). Paris, Bruxelles, Montréal: De Boeck, Editions Universitaire.
- Gauducheau, N. (2008). La communication des émotions dans les échanges médiatisés par ordinateur : bilan et perspectives. *Bulletin de psychologie*, 4(496), 389-404.
- Gayraud, F. (2000). *Le développement de la différenciation oral/écrit vu à travers le lexique* (Thèse de doctorat). Université Lumière - Lyon II.

- George, S. (2001). *Apprentissage collectif à distance : splash : un environnement informatique support d'une pédagogie de projet* (Thèse de doctorat). Université Le Mans.
- Gettliffe-Grant, N. (2004). Analyse de Médiation, médiatisation et apprentissages. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 7, 153-162.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au « e-learning »*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Goffman, E. (1974). *Les Rites d'interaction*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Griggs, P. (2007). *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères, Situation naturelle ou guidée*. Paris: L'Harmattan.
- Griggs, P., Carol, R., & Bange, P. (2002). La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères. *Revue française de linguistique appliquée*, vii(2), 25-38.
- Guénette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? *Journal of Second Language Writing*, 16(1), 40-53. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.01.001>
- Guichon, N., & Drissi, S. (2008). Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures : les Cahiers de l'acedle*, 5(1), 185-217.
- Guichon, Nicolas, & Nicolaev, V. (2009). Caractériser des tâches d'apprentissage et évaluer leur impact sur la production orale en L2. *Actes du colloque EPAL 2009*. Consulté à l'adresse <http://w3.ugrenoble3.fr/epal/actes.html>
- Guth, S., & Helm, F. (Éd.). (2010). *Telecollaboration 2.0: Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.

-
- Hanna, B. E., & de Nooy, J. (2003). A funny thing happened on the way to the forum: electronic discussion and foreign language learning. *Language Learning & Technology*, 7(1), 71-85.
- Henri, F. (1992). Formation à distance et téléconférence assistée par ordinateur: Interactivité, quasi-interactivité, ou monologue? *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 7(1), 5-24.
- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage Collaboratif à Distance: Pour Comprendre et Concevoir les Environnements D'Apprentissage Virtuels*. PUQ.
- Henri, F., Peraya, D., & Charlier, B. (2007). La recherche sur les forums de discussion en milieu éducatif: critères de qualité et qualité des pratiques. *Revue des Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation (STICEF)*, 14, 18.
- Herring, S. C. (2004). Computer-Mediated DIscourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior. In S. Barab & R. Kling (Éd.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne, New York: Peter Lang.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2012). Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence. In *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages* (De Boeck Supérieur, p. 103-113). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/pratiquer%20les%20tice--9782206082110-p-103.htm>

-
- Jager, S., Kurek, M., & O'Rourke, B. (2016). *New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education*. Consulté à l'adresse <http://research-publishing.net/content.php?doi=10.14705/rpnet.2016.telecollab2016.9781908416414>
- Kanareva-Dimitrovska, A. (2015). *La compétence de communication interculturelle à travers les échanges interculturels en ligne : Le cas d'étudiants danois et de locuteurs natifs du français* (Thèse de doctorat). Université d'Aarhus, Aarhus.
- Kaschny Borges, M., & Raby, F. (2000). Un exemple d'une démarche ergonomique appliquée à l'étude des usages des TICE dans l'enseignement des langues vivantes. Présenté à Colloque Afirse. Consulté à l'adresse <http://iufm-web.ujf-grenoble.fr/fraby/PUBLICATIONS/Uages-enseignants.pdf>
- Kerbrat-Orecchioni. (1998). La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan. *Langue Française*, 117(1), 51-67.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. (1992). *Les Interactions verbales* (Vol. II). Paris: A. Colin.
- Kern, R. (2006). La communication médiatisée par ordinateur en langues: recherches et applications récentes aux USA. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*(40), 17-29.
- Kern, Richard. (2011). Technology and Language Learning. In J. Simpson (Éd.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (p. 200-214). Milton Park, Abingdon, New York: Routledge.

- Kern, Richard. (2014). Technology as Pharmakon: The Promise and Perils of the Internet for Foreign Language Education. *The Modern Language Journal*, 98(1), 340-357.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12065.x>
- Kim, H.-K., & Mangenot, F. (2011). Apprentissage nomade en langue en Corée et production orale asynchrone. In E. Nissen, F. Poyet, & T. Soubrié (Éd.), *Interagir et apprendre en ligne* (p. 189-208). Grenoble: Ellug.
- Kinginger, C., Gourvès-Hayward, A., & Simpson, V. (1999). A Tele-Collaborative Course on French-American Intercultural Communication. *The French Review*, 72(5), 853-866.
- Kirschner, P. A., & van Merriënboer, J. J. G. (2013). Do Learners Really Know Best? Urban Legends in Education. *Educational Psychologist*, 48(3), 169-183.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804395>
- Lamy, M.-N. (2001). L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage. In *Interactivité, interactions et multimédia* (p. 131-144). Lyon: ENS-Éditions.
- Lamy, M.-N., & Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lapointe, J. (1993). L'approche systémique et la technologie de l'éducation. *Éducatech-nologiques*, 1(1). Consulté à l'adresse
<https://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/no1/apsyst.html>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Lee, L. (2006). A Study of Native and Nonnative Speakers' Feedback and Responses in Spanish-American Networked Collaborative Interaction. In J. A. Belz & S. L.

-
- Thorne (Éd.), *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education* (p. 147-176). Boston: Thomson, Heinle.
- Lee, L. (2007). One-to-one Desktop Videoconferencing for Developing Oral Skills: Prospects in Perspective. In R. O'Dowd (Éd.), *Online intercultural exchange* (p. 281-286). Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Lee, L. (2008). Focus-on-form through collaborative scaffolding in expert-to-novice online interaction. *Language Learning & Technology*, 12(3), 53-72.
- Legros, D., & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris: Armand Colin.
- Legros, D., Maître de Pembroke, E., & Talbi, A. (2002). Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias. In *Psychologie des apprentissages et multimédia* (p. 169-184). Paris: Armand Colin.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Levy, M. (2015). The role of qualitative approaches to research in CALL contexts: Closing in on the learner's experience. *CALICO Journal*, 32(3), 554-568.
<https://doi.org/10.1558/cj.v32i3.26620>
- Levy, M., & Stockwell, G. (2006). *Call Dimensions: Options and Issues in Computer Assisted Language Learning* (1^{re} éd.). Mahwah, N.J: Routledge.
- Lewis, T., & Stickler, U. (2007). Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via Internet. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (36), 163-188.
- Loizidou, D. (2012). *Analyse des feedback correctifs dans un projet de télécollaboration asynchrone entre futurs enseignants et apprenants de FLE* (Mémoire de Master 2

- Recherche). Université Stendhal - Grenoble 3. Consulté à l'adresse <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00731791>
- Loizidou, D. (2013). Place et rôle du socio-affectif dans les feedback évaluatifs lors d'une télécollaboration. In C. Dejean-Thircuir, F. Mangenot, E. Nissen, & T. Soubrié (Éd.), *Actes du colloque Epal 2013 (Échanger pour apprendre en ligne)*. Grenoble. Consulté à l'adresse http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/epal2013-loizidou.pdf
- Loizidou, D. (2016). Outils linguistiques en formation hybride : lesquels facilitent l'apprentissage ? In M. Depeursinge, S. Florey, & N. Cordonier (Éd.), *Actes du colloque « L'enseignement du français à l'ère du numérique », 29-31 août 2013* (p. 219-228). Lausanne: Haute école pédagogique du canton de Vaud. Consulté à l'adresse <http://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/didactique-du-francais/actualites/colloque-de-lairdf.html>
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- Mangenot, F. (2000). Quelles tâches dans ou avec les produits multimédias. In *Colloque Triangle XVII* (p. 65-80). Paris: Éditions de l'ENS Fontenay-Saint-Cloud.
- Mangenot, F. (2001). Interactivité, interactions et multimédia : présentation. In R. Bouchard & F. Mangenot (Éd.), *Interactivité, interactions et multimédia* (p. 11-18). Lyon: ENS-Éditions.
- Mangenot, F. (2002). L'intégration pédagogique et institutionnelle des TIC. In *Psychologie des apprentissages et multimédia* (p. 169-184). Paris: Armand Colin. Consulté à l'adresse <http://www.armand-colin.com/psychologie-des-apprentissages-et-multimedia-9782200262488>

-
- Mangenot, F. (2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 6, n°1). <https://doi.org/10.4000/alsic.2167>
- Mangenot, F. (2004). Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet. In J. M. Salaün & C. Vandendorpe (Éd.), *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions* (p. 103-123). Villeurbanne: Presses de l'Enssib.
- Mangenot, F. (2005). Une formation située de futurs enseignants au multimédia. In C. Tardieu & V. Pugibet (Éd.), *Langues et cultures. Les TIC, enseignement et apprentissage* (p. 123-133). Paris, Dijon: CNDP, CRDP de Bourgogne.
- Mangenot, F. (2007). Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ? In J. Gerbault (Éd.), *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes* (p. 105-120). Paris: L'Harmattan.
- Mangenot, F. (2008a). Formations hybrides utilisant Internet : l'importance du scénario de communication. In *Atti del seminario nazionale LEND, Lingua e nuova didattica 3* (p. 78-88).
- Mangenot, F. (2008b). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. In M. Sidir, E. Baron, & G.-L. Bruillard (Éd.), *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux* (p. 13-26). Paris: Hermès, Lavoisier.
- Mangenot, F. (2008c). L'apport des échanges par Internet à une approche communicative de l'apprentissage des langues-cultures. In R. Bizarro (Éd.), *Ensinar e Aprender Linguas e Culturas Estrangeiras hoje : Que Perspectivas ?* (p. 53-67).

-
- Mangenot, F. (2008d). Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils : le cas des forums. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation, Recueil 2008, 15*, 125-158.
- Mangenot, F. (2008e). Recherches françaises sur les TICE à l'université. *Les enjeux de l'information et de la communication*. Consulté à l'adresse <https://lesenjeux.univ-grenoble-alpes.fr/2008-supplement/Mangenot/index.php>
- Mangenot, F. (2011a). Les interactions en ligne comme objet d'étude pour la didactique des langues et les sciences du langage. In P. Blanchet & P. Chardenet (Éd.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (2^e éd., p. 337-343). Paris, Montréal: Éditions des archives contemporaines.
- Mangenot, F. (2011b). Spécificités du tutorat en langues. In C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin, & A. Jaillet (Éd.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 213-226). Bruxelles: De Boeck Université.
- Mangenot, F. (2013a). Interatividade, interações, e affordances na comunicação pedagógica mediada por computador. In S. Melo-Pfeifer & M. H. Araujo e Sa (Éd.), *Comunicação Electronica na Aula de Português Língua Estrangeira* (p. 21-38). Lisbonne: LIDEL.
- Mangenot, F. (2013b). Les échanges en ligne comme secteur de pratiques et de recherches en ALAO : quelles problématiques, quelles évolutions ? *Cahiers de l'ILOB*, 5, 3-21.
- Mangenot, F. (2014). Heurs et malheurs de l'intégration des TIC dans l'apprentissage des langues. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 25, 17-25.
- Mangenot, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC: apprendre et se former en langue avec le numérique*. Hachette, collection F.

- Mangenot, F., & Dejean-Thircuir, C. (2009). Modalités de communication pédagogique dans la formation en ligne. In *Langage, objets enseignés et travail enseignant* (p. 335-351). Grenoble: Ellug.
- Mangenot, F., & Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris: Clé International.
- Mangenot, F., & Miguet, M. (2001). Suivi par Internet d'un cours de maîtrise à distance : entre individualisation et mutualisation. *Hypermédias & Apprentissages*, 5, 259-266.
- Mangenot, F., & Penilla, F. (2009). Internet, tâches et vie réelle. *Clé International*, (45), 82-90.
- Mangenot, F., & Phoungsub, M. (2010). Un dispositif d'aide à la rédaction par incitations et socialisation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV(2), 101-119.
- Mangenot, F., & Salam, P.-L. (2010). Quelles normes langagières dans les échanges pédagogiques en ligne ? Une étude de cas. In O. Bertrand & I. Schaffner (Éd.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage* (p. 53-72). Palaiseau: Les Editions de l'Ecole polytechnique.
- Mangenot, F., & Soubrié, T. (2010a). Classer des cybertâches : quels critères ? Quels obstacles ? *Etudes de linguistique appliquée, Numérique et enseignement du français à l'université*(160), 433-443.
- Mangenot, F., & Soubrié, T. (2010b). Créer une banque de tâches Internet : quels descripteurs pour quelles utilisations ? In A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues, & V. Quanquin (Éd.), *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Clermont-Ferrand.
- Mangenot, F., & Tanaka, S. (2008). Les coordonnateurs comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco-japonais. *Alsic*

-
- (*Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11(1), 33-59.
- Mangenot, F., & Zourou, K. (2005). Apprentissage collectif et autodirigé : une formation expérimentale au multimédia pour de futurs enseignants de langues. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2(1), 57–72.
- Mangenot, F., & Zourou, K. (2007). Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 10, n° 1). <https://doi.org/10.4000/alsic.650>
- Marcoccia, M. (1998). La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la netiquette. In N. Guéguen & L. Tobin (Éd.), *Communication, Société et Internet* (p. 15-22). Paris: L'Harmattan.
- Marcoccia, M. (2000). Les Smileys : une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur. In *Les émotions dans les interactions* (p. 249-263). Lyon: Presses Universitaires Lyon.
- Marcoccia, M. (2003). La communication médiatisée par ordinateur: problèmes de genres et de typologie. In *Journée d'études: les genres de l'oral*. Lyon. Consulté à l'adresse http://atlas.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/Journee_Genre/Marcoccia_CMC_genres.doc
- Marcoccia, M. (2004). L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (8), 23-37.
- Marquilló Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris: Clé International.

-
- Matthey, M. (2003). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*. Bern: Peter Lang.
- Merriam, S. B. (Éd.). (2002). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis* (1^{re} éd.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mét(a)-. (2013). *Le Petit Robert de la langue française* (Version numérique du Petit Robert). Paris: LeRobert.
- mode discursif. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 495). Paris: Seuil.
- Mondada, L., & Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (12). Consulté à l'adresse <http://aile.revues.org/947>
- Mourlhon-Dallies, F. (2007). Communication électronique et genres du discours. *Glottopol*, 10, 11-23.
- Muller, C. (1992). *Principes et méthodes de statistique lexicale*. Paris: Honoré Champion.
- Müller-Hartmann, A. (2016). A task is a task is a task is a task... or is it? Researching telecollaborative teacher competence development – the need for more qualitative research. In S. Jager, M. Kurek, & B. O'Rourke (Éd.), *New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education* (1^{re} éd., p. 31-43). Dublin Ireland: Research-publishing.net. Consulté à l'adresse https://research-publishing.net/display_article.php?doi=10.14705/rpnet.2016.telecollab2016.488
- Müller-Hartmann, A., & Schocker-Von Ditfurth, M. (2010). Research on the Use of Technology in Task-Based Language Teaching. In H. Reinders & M. Thomas (Éd.), *Task-based language learning and teaching with technology* (p. 17-40). London, New York: Continuum.

-
- Müller-Hartmann, A., & Schocker-Von Ditfurth, M. (2011). *Teaching English: Task-Supported Language Learning*. Paderborn, München, Wien: F. Schöningh.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC. Vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys.
- Nelson, M. M., & Schunn, C. D. (2009). The nature of feedback: how different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 37(4), 375-401.
<https://doi.org/10.1007/s11251-008-9053-x>
- Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinarité. Manifeste*. Monaco: Éditions du Rocher.
- Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans les formations hybrides. In *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation* (Vol. 40, p. 44-57). Paris: Clé International.
- Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie? *Alsic revue*, 10. Consulté à l'adresse <http://alsic.revues.org/617>
- Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 14). <https://doi.org/10.4000/alsic.2344>
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- O'Dowd, R. (2006). *Telecollaboration and the Development of Intercultural Communicative Competence*. München: Langenscheidt ELT.
- O'Dowd, R. (Éd.). (2007). *Online intercultural exchange: an introduction for foreign language teachers*. Clevedon Buffalo: Multilingual Matters.

- O'Dowd, R. (2016). Learning From the Past and Looking to the Future of Online Intercultural Exchange. In R. O'Dowd & T. Lewis (Éd.), *Online Intercultural Exchange: policy, pedagogy, practice* (p. 273-292). London: Routledge.
- O'Dowd, R., & Lewis, T. (2016). *Online Intercultural Exchange: policy, pedagogy, practice*. (R. O'Dowd & T. Lewis, Éd.). London: Routledge.
- O'Dowd, R., & Ritter, M. (2006). Understanding and Working with « Failed Communication » in Telecollaborative Exchanges. *CALICO Journal*, 23(3), 623-642.
- O'Dowd, R., & Ware, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, 22(2), 173-188.
<https://doi.org/10.1080/09588220902778369>
- Offroy, J.-G. (2001). Prénom et identité sociale. *Spirale*, no 19(3), 83-99.
- Okuyama, Y. (2005). Distance Language Learning via Synchronous Computer-Mediated Communication (SCMC): Eight Factors Affecting NS-NNS Chat Interaction. *The JALT CALL Journal*, 1(2), 3-20.
- Oliver, R., & Herrington, J. (2001). *Teaching and learning online: A beginner's guide to e-learning and e-teaching in higher education*. Mt Lawley: Edith Cowan University. Consulté à l'adresse <http://researchrepository.murdoch.edu.au/6931/>
- O'Rourke, B. (2005). Form-focused interaction in online tandem learning. *Calico Journal*, 22(3), 433-466.
- O'Rourke, B. (2007). Models of Telecollaboration (1): eTandem. In R. O'Dowd (Éd.), *Online intercultural exchange: an introduction for foreign language teachers* (p. 41-61). Clevedon Buffalo: Multilingual Matters.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching & Researching: Language Learning Strategies*. New York: Routledge.
- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette.

- Phoungsub, M. (2011). Feedback entre pairs lors de tâches d'écriture informatisées. In C. Dejean, F. Mangenot, & T. Soubrié (Éd.), *Actes du 3ème colloque international EPAL 2011*. Grenoble. Consulté à l'adresse http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/actes2011.htm
- Pica, T. (2005). Classroom Learning, Teaching, and Research: A Task-Based Perspective. *The Modern Language Journal*, 89, iii, (2005), 89(iii). Consulté à l'adresse <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/about/centres/lipis/docs/readings/t-based-lng-j-1540-4781.pdf>
- Porquier, R., & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris: Didier Scolaire.
- Quanquin, V., & Foucher, A.-L. (2016). Symétries et asymétries constitutives et émergentes dans un tutorat distanciel : *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (15). <https://doi.org/10.4000/dms.1542>
- Quintin, J.-J., & Masperi, M. (2006). Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 9). <https://doi.org/10.4000/alsic.154>
- Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia: Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université* (Thèse de doctorat). Université Victor Segalen - Bordeaux II.
- Richer, J.-J. (2012). *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Fernelmont: Éditions modulaires européennes.
- Richer, J.-J. (2014). Conditions d'une mise en œuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, XXXIII(1), 33-49. <https://doi.org/10.4000/apliut.4162>

-
- Rivens Mompean, A. (2012). Tutorat en ligne – Analyse des pratiques d’interaction et de feedback dans un blogue pour l’apprentissage de l’anglais. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d’Information et de Communication*, 15(2).
<https://doi.org/10.4000/alsic.2493>
- Rogalski, J. (2000). Approche de psychologie ergonomique de l’activité de l’enseignant. In *Actes du XXVIe colloque COPIRELEM* (p. 45-66).
- Rosnay, J. de. (1975). *Le Macroscopie: vers une vision globale*. Paris: Seuil.
- Roulet, E. (1985). *L’articulation du discours en français contemporain*. Berne: Peter Lang.
- Roulet, E. (1999). *La description de l’organisation du discours Du dialogue au texte*. Paris: Didier.
- Sadler, R. (2012). *Virtual Worlds for Language Learning: From Theory to Practice* (1^{re} éd.). Bern, New York: Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
Consulté à l’adresse <http://ilt.msu.edu/issues/october2014/review2.pdf>
- Salam, P. L. (2011). *Apports d’un projet d’échanges en ligne à la formation en didactique du français langue étrangère* (Thèse de doctorat). Université Stendhal-Grenoble III. Consulté à l’adresse <http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/612/>
- Sauro, S. (2009). Computer-Mediated Corrective Feedback and the Development of L2 Grammar. *Language Learning & Technology*, 13(1), 96-120.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.

-
- Suárez García, J., & Crapotta, J. (2007). Models of Telecollaboration (3): Cultura. In R. O'Dowd (Éd.), *Online intercultural exchange: an introduction for foreign language teachers* (p. 62-84). Clevedon Buffalo: Multilingual Matters.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris: ESF.
- Tcherepashenets, N. (Éd.). (2015). *Globalizing On-line: Telecollaboration, Internationalization, and Social Justice* (1^{re} éd.). Bern: Peter Lang.
- Telles, J. A. (Éd.). (2009). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes.
- Thoiron, P., & Arnaud, P. J. L. (2008). Quelques aspects de la perception de la richesse lexicale. In *Apparences textuelles et réalité linguistique* (Revue Cynnos, Vol. 8). Consulté à l'adresse <http://revel.unice.fr/cynnos/index.html?id=1538>
- Thomas, M., & Reinders, H. (Éd.). (2010). *Task-based language learning and teaching with technology*. London, New York: Continuum.
- Thorne, S. L. (2006). Pedagogical and Praxiological Lessons from Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education Research. In J. A. Belz & S. L. Thorne (Éd.), *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education* (p. 2-31). Boston: Thomson, Heinle.
- Tricot, A. (2004). Guidages, apprentissages et documents. *Notions en Questions*, 8, 105-108.
- Tricot, A., & Plégat-Soutjis, F. (2003). Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, 10. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696379/document>

-
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: de Boeck.
- van der Pol, J., van den Berg, B. A. M., Admiraal, W. F., & Simons, P. R. J. (2008). The nature, reception, and use of online peer feedback in higher education. *Computers & Education*, 51(4), 1804-1817. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.001>
- van Lier, L. (2000). From Input to Affordance: Social-interactive Learning from an Ecological Perspective. In J. P. Lantolf (Éd.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (1^{re} éd., p. 155-177). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Vincent, C. (2012). *Interactions pédagogiques « fortement multimodales » en ligne : le cas de tuteurs en formation* (Thèse de doctorat). Université de Lyon, École Normale Supérieure.
- Vygotski, L.-S. (1985). *Pensée et langage*. (L. Sève, Trad.). Paris: La Dispute.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Éd.) (Revised edition). Princeton, N.J.: Harvard University Press.
- Ware, P. (2005). « Missed » Communication in Online Communication: Tensions in a German-American Telecollabotation. *Language Learning & Technology*, 9(2), 64-89.
- Ware, P., & O'Dowd, R. (2008). Peer Feedback on Language Form in Telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 12(1), 43-63.
- Ware, P., & Pérez-Cañado, M. L. (2007). Grammar and feedback: Turning to language form in telecollaboration. In R. O'Dowd (Éd.), *Online intercultural exchange: an introduction for foreign language teachers* (p. 107-126). Clevedon Buffalo: Multilingual Matters.

-
- Ware, P., & Warschauer, M. (2006). Electronic feedback and second language writing. In K. Hyland & F. Hyland (Éd.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* (p. 105-122). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Warschauer, M. (1995). *Virtual Connections: Online Activities & Projects for Networking Language Learners*. Consulté à l'adresse <http://eric.ed.gov/?id=ED406824>
- Warschauer, M. (Éd.). (1996). *Telecollaboration in Foreign Language Learning: Proceedings of the Hawaii Symposium*. Honolulu: Univ of Hawaii Pr.
- Warschauer, M., & Kern, R. (Éd.). (2000). *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Zourou, K. (2006). *Apprentissages collectifs médiatisés et didactique des langues : instrumentation, dispositifs et accompagnement pédagogique* (Thèse de doctorat). Université Stendhal - Grenoble 3.
- Zourou, K. (2009). Corrective feedback in telecollaborative L2 learning settings: Reflections on symmetry and interaction. *The JALT CALL Journal*, 5(1), 3-20.
- Zourou, K. (2012). Towards a typology of corrective feedback moves in an asynchronous distance language learning environment. In W.-M. Chan, K.-N. Chin, M. Nagami, & T. Suthiwan (Éd.), *Media in Foreign Language Teaching and Learning* (p. 217-242). Boston: De Gruyeter Mouton.
- Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. (1998). σύστημα. *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Consulté à l'adresse http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html

Index des notions

A

approche

- ascendante/descendante · 125
- communicative · 23, 24
- écologique · 25, 131
- interactionniste · 43
- par tâches · 27, 30, 34, 139
- pédagogique · 59
- qualitative · 126
- quantitative · 126
- située · 96
- systémique · 5, 19, 128, 129, 143, 329, 347

asymétrie · 43, 353

- autocorrection · 50, 100, 109, 131, 134, 137, 202, 203, 221, 222, 236, 243, 245, 248, 249, 254, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 266, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 310, 311, 313, 314, 315, 317, 318, 319, 321, 325, 329, 364, 365, 369

auto-évaluation · 46, 112, 113, 136

B

béaviorisme · 22

C

chromocorrection · 256

clavardage · 73

collaboration · 22, 31, 37, 40, 41, 42, 45, 56, 67, 74, 78, 80, 83, 91, 155, 160, 176, 343, 344

communication

- ratée · 87, 89, 90, 363

complexité cognitive · 30

constructivisme · 23

contexte · 5, 15, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 33, 34, 37, 38, 43, 46, 47, 53, 56, 59, 66, 74, 78, 79, 83, 91, 92, 93, 121, 123, 125, 126, 127, 130, 131, 139, 169, 248, 280, 328, 331, 334, 336

contextualisation didactique · 15

contrat

- de fiction · 175
- didactique · 44, 99, 149, 151, 181, 191, 199, 220, 234, 264, 324, 326, 342

contribution · 11, 52, 65, 67, 139, 140, 170, 212, 213, 216, 222, 231, 243, 276, 278, 299, 340

coopération · 155, 160, 176, 194, 348

D

data driven research · 125

demande de clarification · 253, 287, 289, 297

didactique des langues · 5, 17, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 38, 45, 55, 63, 75, 123, 124, 340, 341, 342, 343, 347, 349, 353, 355

discussion gap · 30

dispositif · 5, 15, 16, 17, 19, 20, 25, 26, 27, 38, 43, 54, 64, 66, 82, 83, 95, 96, 97, 98, 111, 124, 127, 169, 326, 328, 329, 334, 339, 343, 350, 351, 354

E

échange · 5, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 38, 39, 40, 41, 44, 46, 51, 52, 53, 62, 63, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 81, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 97, 98, 99, 100, 101, 109, 110, 111, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 138, 139, 140, 141, 148, 149, 165, 167, 169, 170, 171, 173, 175, 176, 178, 179, 184, 187, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 207, 211, 214, 216, 217, 218, 220, 228, 232, 233, 234, 237, 239, 240, 241, 243, 244, 248, 258, 260, 262, 264, 271, 307, 308, 317, 320, 321, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 333, 334, 335, 337, 340, 342, 344, 346, 349, 350, 352, 354, 361

non-formel · 131, 169

échanges

- en ligne · 5, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 46, 51, 63, 65, 68, 77, 79, 93, 97, 99, 109, 110, 124, 125, 126, 127, 130, 132, 133, 138, 141, 167, 169, 171, 173, 216, 241, 260, 323, 337, 340, 342, 346, 349, 352, 354

environnement · 19, 20, 23, 25, 34, 57, 76, 96, 98, 111, 129, 207, 210, 248, 275, 283, 319, 341, 345, 353

erreur · 45

étayage · 41, 43

évaluation

- formative · 46

F

face

- Face-Flattering Acts · 53, 361

- Face-Threatening Acts · 53, 361

- négative · 53

- positive · 53

faces · 53, 71, 72, 244

faute · 45

feedback · 5, 7, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 32, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 59, 71, 73, 100, 109, 116, 118, 120, 130, 131, 132, 136, 140, 145, 146, 151, 170, 178, 179, 181, 186, 187, 189, 190, 191, 193, 194, 196, 199, 202, 207, 213, 217, 218, 222, 224, 228, 233, 234, 237, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 253, 254, 255, 256, 258, 259, 262, 263, 264, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 310, 311, 312, 313, 314, 317, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 331, 332, 336, 344, 345, 347, 348, 351, 353, 354, 355, 361

correctif · 5, 19, 20, 41, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 59, 100, 116, 152, 179, 186, 187, 190, 193, 196, 202, 207, 217, 222, 224, 228, 233, 234, 237, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 254, 255, 256, 258, 259, 262, 263, 264, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 310, 311, 312, 313, 314, 324, 325, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 336

évaluatif · 109, 194, 213, 218, 245, 274, 285

forum · 66

H

hétéro-

correction · 51, 273, 287, 302

reformulation · 47, 49

I

information gap · 29, 30, 31

input · 27, 50

interaction · 5, 7, 15, 18, 28, 32, 34, 39, 40, 42, 44, 47, 49, 53, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 70, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 87, 89, 90, 91, 92, 125, 126, 130, 132, 138, 141, 149, 171, 175, 189, 209, 225, 239, 323, 325, 326, 330, 339, 344, 345, 346, 347, 350, 351, 352, 353, 355

interactivité · 62, 65, 66, 81, 140, 335, 336, 342, 345
quasi- · 66

intervention · 44, 65, 67, 185, 216, 326

initiative · 67, 70, 72

réactive · 67, 72, 149

IRF · 44, 101, 131, 140, 170, 171, 218, 241, 326, 361

J

jeu de rôle · 175

jigsaw task · 29

L

littératie · 34, 84

M

médiation · 23, 25, 33, 34, 41, 43, 64, 260, 346, 353

sociale · 23, 25, 41, 43, 64

médiatisation · 64, 339, 345

méta · 5, 18, 20, 55, 125, 131, 241, 243, 324, 327

métacognition · 19

métalinguistique · 49, 50, 55, 56, 249, 251, 252, 253, 320, 321, 335, 364

métastratégie · 57, 320, 329

mode

asynchrone · 5, 46, 51, 52, 64, 65, 71, 73, 92, 97, 108, 152, 157, 162, 244, 332, 334, 335

discursif · 30, 351

synchrone · 40, 47, 49, 263, 334, 335

mutualisation · 63, 176, 332, 349

N

négociation

du sens · 29, 32, 42

non IRF · 140, 170, 171, 326

O

one-way · 29, 176

opinion gap · 29

P

participation observante · 17, 112, 113, 130, 131, 135, 138, 142, 152, 198, 354, 361

R

référencement

explicite · 141

implicite · 141

richesse lexicale · 156, 157, 162, 165, 167, 354

S

scénario

de communication · 38, 39, 40, 59, 131, 139, 148, 169, 197, 200, 241, 325, 342, 348, 349

pédagogique · 22, 62, 116, 118, 330

signalement · 54, 100, 248, 249, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 272, 274, 276, 278, 279, 281, 283, 284, 286, 289, 291, 293,

- 294, 296, 298, 299, 300, 302, 305, 308, 314, 320, 327
- simulation · 175, 178, 183, 202, 206, 221
- SPA · 21, 42, 361
- stratégie
- affective · 51, 329
 - cognitive · 25, 329
 - d'apprentissage · 58, 342
 - d'observation · 124
 - de communication · 28, 30, 32
 - de correction · 49
 - métacognitive · 25, 54, 57
 - socio-culturelle interactive · 329
- structure de participation · 39, 89
- symétrie · 43
- système · 5, 19, 21, 26, 35, 45, 63, 66, 101, 112, 128, 181, 261, 332
-
- T**
- tâche · 27
- authentique · 24
 - communicative · 33
 - convergente · 29, 226
 - divergente · 29
 - pédagogique · 5, 19, 24, 25, 33, 34, 38, 44, 62, 64, 71, 72, 76, 96, 127, 139, 147, 326, 329, 344, 345, 348, 349, 350, 353, 355
 - prescrite · 31
 - réalisée · 31
 - tactique · 270
 - Tandem · 18, 75, 93
 - télécollaboration · 5, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 27, 36, 37, 41, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 61, 62, 64, 75, 76, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 104, 107, 111, 113, 114, 118, 121, 124, 128, 133, 136, 137, 139, 141, 148, 169, 243, 269, 323, 324, 325, 329, 334, 335, 336, 337
 - asymétrique · 5, 15, 18, 21, 37, 121, 139, 323, 324, 329, 336, 337
- théorie
- de l'apprentissage · 21, 22, 24, 59, 347
 - de l'apprentissage · 23, 24, 25, 35, 41, 43, 96, 128, 129
 - socioculturelle · 23, 25, 35, 43
- transposition
- ergonomique · 31
 - organisationnelle · 31
 - technique · 31, 47, 64, 80, 86, 116, 130, 140, 200, 209, 210, 212, 243, 244, 249, 251, 254, 255, 256, 259, 260, 261, 265, 277, 302, 311, 316, 319, 320, 328, 334
- triangulation · 5, 7, 141, 241, 259
- two-way · 29, 176, 189
- type token ratio · 157, 165, 361
-
- Z**
- ZPD · 41, 43, 361

Index des sigles et abréviations

ALAO : apprentissage des langues assisté par ordinateur	FTAs : Face-Threatening Acts
CaEn : Caché enseignants	gA : groupe A (idem groupe B)
CALL : Computer Assisted Language Learning	ICFLE : Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education
CECR : Cadre européen commun de référence pour les langues	IeL : Interactions en ligne
CL : Clavardage	IRF : initiation – réponse – feedback (en anglais : <i>Initiation-Response-Follow-up</i>)
CMC : Computer mediated communication	JdB : Journal de bord
CMCL : Computer mediated communication language teaching	NBLT : network-based language teaching
CMDA : Computer Mediated Discourse Analysis	ODIL : Outils et didactique pour les interactions en ligne
CMO : Communication médiatisée par ordinateur	OIE : Online Intercultural Exchange
é1 : étape 1 (idem pour étape 2 et 3)	PoB : participation observante
EaC : Entretien d'autoconfrontation	PrApp : Présentations Apprenantes
ECTS : European Credit Transfer and Accumulation System	SIG : Special Interest Groups
EEGL : échanges exolingues en groupe en ligne	SPA : Séquences potentiellement acquisitionnelles
EIEGL : Échanges Interculturels Exolingues en Groupe en Ligne	SR : synthèse réflexive
EPAL : Échanger Pour Apprendre en Ligne	T1 : tâche 1 (idem de 2 à 14)
EsD : Entretien semi-directif	TBLT : Task-based Language Learning and Teaching
F1L : Le français en (première) ligne	TIC : Technologies d'information et de communication
FFAs : Face-Flattering Acts	TICE : Technologies d'information et de communication pour l'enseignement
FLE : Français langues étrangère	TTR : type token ratio
	ZPD : zone proximale de développement

Table des figures

Figure 1. 1 : Transposition ergonomique (Kaschny Borges & Raby, 2000, p. 5)	32
Figure 1. 2 : A model of mediation in CMCL (Lamy & Hampel, 2007, p. 33)	35
Figure 1. 3 : Système d'activité (Müller-Hartmann & Schocker-Von Ditfurth, 2010, p. 22)	35
Figure 1. 4 : Représentation schématique des notions utilisées en lien avec la réalisation d'une tâche complexe (Nissen, 2011, paragr. 42-43)	36
Figure 1. 5 : Scénario pédagogique (Dejean & Mangenot, 2006, p. 313)	39
Figure 1. 6 : Paradigme méthodologique de la perspective actionnelle (Richer, 2014, paragr. 44)	57
Figure 1. 7 : Dynamic interaction of strategies and metastrategies for L2 learning in the S2R Model (Oxford, 2011, p. 17)	58
Figure 2. 1 : Inventory of Reasons for Failed Communication in Telecollaborative Projects (O'Dowd & Ritter, 2006, p. 629)	88
Figure 2. 2 : Inventaire des raisons pour une communication ratée dans des projets de télécollaboration asymétriques	90
Figure 3. 1 : Organisation hebdomadaire par tâche	100
Figure 3. 2 : Aides proposées en ligne	105
Figure 3. 3 : Interface de la plateforme Blackboard	106
Figure 3. 4 : Niveau de langues des apprenantes	113
Figure 3. 5 : Auto-évaluation des compétences numériques	114
Figure 3. 6 : Configuration de travail en binôme par groupe	120
Figure 5. 1 : Tâche dans F1L Nicosie-Grenoble 2012	149
Figure 5. 2 : Extrait de consigne (Voyages)	152
Figure 5. 3 : Échanges sur la consigne (Bref)	153
Figure 5. 4 : Modes de dépôt des productions écrites	154
Figure 5. 5 : Nombre de mots de production écrite par apprenante	155
Figure 5. 6 : TTR des productions écrites par apprenante	157
Figure 5. 7 : Modes de dépôt des productions orales	159
Figure 5. 8 : Durée de production orale par apprenante	161
Figure 5. 9 : Extrait de clavardage Chypre (IeL-T7-CL1)	162
Figure 5. 10 : Nombre de tour de parole dans les clavardages par apprenante	164
Figure 5. 11 : Nombre de mots dans les clavardages par apprenante	165
Figure 5. 12 : TTR dans les clavardages par apprenante	166
Figure 5. 13 : Analyse comparative de TTR dans les productions écrites et les clavardages par apprenante	166
Figure 6. 1: Nombre des fils de discussion et des messages par type de tâche	172
Figure 6. 2 : Nombre de mots dans les productions ouvertes par apprenante	173
Figure 6. 3 : Structure d'échanges dans le forum « groupe 1 », binôme aMagda et aMaro (gB-t1é2)	184
Figure 6. 4 : Structure d'échanges du fil de discussion « Slam à Chypre » (gB-T2é1)	193
Figure 6. 5 : Structure d'échanges du forum « l'amour à la française » (gAB-T5é2)	214
Figure 6. 6 : Forum « Votre avis nous intéresse... » (IeL-t7)	227

Figure 6. 7 : Structure des échanges dans le fil de discussion « Aimez-vous cuisiner » (gA-T8é1)	232
Figure 7. 1 : Outils de formatage dans le feedback correctif (Voyages, aAnda et aChryso)	244
Figure 7. 2 : Commentaires dans un feedback correctif (Bref, aJenny)	245
Figure 7. 3 : Suivi des modifications dans un retour d'autocorrection (Écologie, aVasso)	245
Figure 7. 4 : Feedback correctif sur le forum (Erasmus, message de tLise à aChryso)	246
Figure 7. 5 : Code correction du groupe A	249
Figure 7. 6 : Code correction du groupe B.....	249
Figure 7. 7 : Signalement avec le code couleurs (Bref, aEfi)	250
Figure 7. 8 : Signalement avec des explications verbales (Voyages, aRania et aRena) ..	251
Figure 7. 9 : Signalement en indiquant la place de l'erreur (Voyages, aRania et aRena)	251
Figure 7. 10 : Signalement avec question (Voyages, aAnda et aChryso)	252
Figure 7. 11 : Signalement avec explications verbales explicites (Bref, aElli)	252
Figure 7. 12 : Signalement avec explications sous forme de conseil (Écologie, aKalia)	252
Figure 7. 13 : Signalement avec explications métalinguistique (Voyages, aAnda et aChryso)	252
Figure 7. 14 : Hétérocorrection avec le code couleurs (Écologie, aChryso).....	253
Figure 7. 15 : Hétérocorrection avec des explications verbales (Voyages, aRania et aRena)	253
Figure 7. 16 : Hétérocorrection sans explications (Erasmus, aKalia).....	253
Figure 7. 17 : Demande de clarification (Bref, aJenny).....	253
Figure 7. 18 : Techniques de correction des productions écrites	254
Figure 7. 19 : Techniques de correction des productions orales.....	255
Figure 7. 20 : Techniques de correction des clavardages	255
Figure 7. 21 : Utilité des dictionnaires.....	267
Figure 7. 22 : Utilité des conjugueurs	267
Figure 7. 23 : Utilité des correcteurs d'orthographe	268
Figure 7. 24 : Utilité de la grammaire sur papier	268
Figure 7. 25 : Étapes de correction de aChryso par tâche	272
Figure 7. 26 : Feedback de tLise à aChryso (Pafos).....	274
Figure 7. 27 : Étapes de correction d'aElli par tâche	276
Figure 7. 28 : Étapes de correction de aKalia par tâche.....	280
Figure 7. 29 : Étapes de correction de aMagda par tâche	284
Figure 7. 30 : Extrait de clavardage Fêtes.....	286
Figure 7. 31 : Message supplémentaire d'autocorrection (Éco-citoyens).....	286
Figure 7. 32 : Étapes de correction de aRania par tâche	288
Figure 7. 33 : Étapes de correction d'aAnthi par tâche.....	291
Figure 7. 34 : Étapes de correction de aVasso par tâche	294
Figure 7. 35 : Étapes de correction de aJenny par tâche	298
Figure 7. 36 : Étapes de correction de aVera par tâche	301
Figure 7. 37 : Feedback correctif de tLise à aVera (Pafos)	302
Figure 7. 38 : Étapes de correction d'aAnda par tâche	304
Figure 8. 1 : Proposition d'activité de l'apprenant dans une télécollaboration asymétrique	337

Table des tableaux

Tableau 1. 1 : Task dimensions hypothesized to impact positively on L2 acquisition according to Interactional Hypothesis (Ellis, 2003, p. 96)	31
Tableau 1. 2 : Classification de tâches multimédias (Mangenot & Soubrié, 2010b).....	37
Tableau 1. 3 : Paramètres du scénario de communication (Foucher, 2010, p. 87)	40
Tableau 1. 4 : Types de feedback correctifs (Ellis, 2009, p. 99)	48
Tableau 1. 5 : Types de feedback correctifs pour l'écrit et l'oral (Zourou, 2012, p. 225-237).....	50
Tableau 1. 6 : Techniques de correction utilisées	51
Tableau 2. 1 : Revue des désignations du terme télécollaboration	79
Tableau 2. 2 : Paramètres de conception d'un projet de télécollaboration	86
Tableau 2. 3 : Typologie des projets de télécollaboration	87
Tableau 2. 4 : Atouts et limites dans la conception des tâches pour la télécollaboration (O'Dowd, 2016, p. 287).....	91
Tableau 3. 1 : Calendrier universitaire et durée du projet.....	99
Tableau 3. 2 : Enseignements de la langue française.....	102
Tableau 3. 3 : Informations sur l'enseignement.....	103
Tableau 3. 4 : Accès aux plateformes	107
Tableau 3. 5 : Informations sur les groupes et les tâches.....	108
Tableau 3. 6 : Thématiques proposées Nicosie-Grenoble 2012	109
Tableau 3. 7 : Plan de travail par séance.....	110
Tableau 3. 8 : Profil des apprenantes	120
Tableau 4. 1 : Typologie des recherches en fonction des critères de l'objectif et de la démarche centrale d'investigation (Gagné et al., 1989, p. 40)	123
Tableau 4. 2 : Approche analytique vs approche systémique (Rosnay, 1975, p. 110)	129
Tableau 4. 3 : Typologie des données recueillies	132
Tableau 5. 1 : Nombre de tâches par type du produit attendu	149
Tableau 5. 2 : Produit principal attendu par tâche	150
Tableau 5. 3 : Nombre de forums par type de tâche de chaque groupe.....	151
Tableau 5. 4 : Nature des productions écrites	154
Tableau 5. 5 : Nature des productions orales	160
Tableau 5. 6 : Informations sur les clavardages.....	163
Tableau 6. 1 : Nombre de fils de discussion en étape préparatoire et finale par type d'échange (nombre de forums et de messages correspondants)	171
Tableau 6. 2 : Nombre des messages par participante dans les tâches	172
Tableau 7. 1 : Modalités du feedback correctif des productions orales par rapport à la modalité du fichier des apprenantes par tâche	247
Tableau 7. 2 : Techniques de correction utilisées	249
Tableau 7. 3 : Tableau servant à examiner l'évolution des pratiques d'autocorrection ..	271
Tableau 7. 4 : Démarches de correction de aChryso (Écologie)	274
Tableau 7. 5 : Démarches de correction de aElli (Bref)	278

Tableau 7. 6 : Démarches de correction de aKalia (Écologie)	282
Tableau 7. 7 : Démarches de correction de aMagda (Bref)	287
Tableau 7. 8 : Démarches de correction de aRania (Écologie).....	289
Tableau 7. 9 : Démarches de correction d'aAnthi (Chypre).....	293
Tableau 7. 10 : Démarches de correction de aVasso (Écologie)	296
Tableau 7. 11 : Démarches de correction de aJenny (Bref).....	299
Tableau 7. 12 : Démarches de correction de aVera (Bref).....	303
Tableau 7. 13 : Démarches de correction d'aAnda (Fêtes).....	306
Tableau 7. 14 : Stratégies lors de la chromocorrection.....	320
Tableau 7. 15 : Métastratégies lors de la chromocorrection	321
 Tableau 8. 1 : Paramètres en lien avec les objectifs d'une télécollaboration asymétrique	 336

Table des matières

Introduction	15
Chapitre 1 : Théories de référence	21
1.1. Les théories d'apprentissage des langues	21
1.2. Le contexte dans l'apprentissage	23
1.3. Tâche et apprentissage d'une langue étrangère	27
1.3.1. <i>La tâche chez les anglo-saxons</i>	27
1.3.2. <i>La tâche dans le Cadre européen commun de référence pour les langues</i>	32
1.3.3. <i>La tâche en contexte numérique</i>	34
1.3.4. <i>Types de tâches</i>	36
1.3.5. <i>Scénario pédagogique et scénario de communication</i>	38
1.4. Feedback correctif, métacognition	41
1.4.1. <i>Étayage et communication exolingue</i>	41
1.4.2. <i>Notion de feedback correctif</i>	45
1.4.3. <i>Typologies de feedback correctifs</i>	47
1.4.4. <i>Caractère social, affectif et culturel du feedback correctif</i>	51
1.4.5. <i>Caractère cognitif du feedback correctif</i>	53
1.4.6. <i>La dimension « méta »</i>	55
1.5. Synthèse	59
Chapitre 2 : Communication pédagogique médiatisée par ordinateur	61
2.1. Bref historique de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur	61
2.2. Effet des technologies sur la langue	62
2.2.1. <i>Distinction entre interaction et échange</i>	64
2.2.2. <i>Les forums de discussion</i>	66
2.2.3. <i>Les clavardages</i>	73
2.3. La télécollaboration : revue de la question	75
2.3.1. <i>Pléthore de termes</i>	75
2.3.2. <i>Bref historique : origine et premiers projets</i>	79
2.3.3. <i>Premiers projets de télécollaboration : différents modèles</i>	81
2.3.4. <i>Typologie des projets de télécollaboration</i>	82
2.3.4.1. <i>Relation des participants</i>	83
2.3.4.2. <i>Objectif principal</i>	83
2.3.4.3. <i>Langue(s) de communication</i>	84
2.3.4.4. <i>Modalité et mode de communication</i>	85
2.3.4.5. <i>Intégration</i>	85
2.3.5. <i>Obstacles, limites et faiblesses</i>	87
2.4. Synthèse	92

Chapitre 3 : Contexte de la recherche	93
3.1. Télécollaboration asymétrique : le français en (première) ligne	93
3.1.1. Historique : origine et évolution	93
3.1.2. Recherche-action : objectifs variés	95
3.1.3. Modes de communication adoptés	97
3.2. Partenariat Nicosie-Grenoble 2012	97
3.2.1. Chronogramme et encadrement	98
3.2.2. Brève présentation : université de Chypre	101
3.2.2.1. Enseignement de la langue française	102
3.2.3. Enseignement à Chypre	103
3.2.3.1. Salle informatique	103
3.2.3.2. Évaluation	104
3.2.3.3. Matériel	105
3.2.3.4. Outil de communication	106
3.2.3.5. Déroulement de l'enseignement sur place : plan et rythme de travail	107
3.2.4. Profil des apprenantes	111
3.3. Synthèse	121
Chapitre 4 : Cadre méthodologique	123
4.1. Positionnement épistémologique	123
4.1.1. Approche systémique	128
4.1.2. Double rôle de la chercheuse	129
4.2. Questions de recherche	130
4.3. Recueil des données et corpus constitué	131
4.3.1. Archives des échanges en ligne	133
4.3.2. Entretiens d'autoconfrontation et semi-directifs	133
4.3.3. Participation observante de l'enseignante	135
4.3.4. Journal de bord des apprenantes	135
4.3.5. Synthèses réflexives des tutrices	137
4.3.6. Questionnaires adressés aux apprenantes	137
4.4. Outils d'analyse	137
4.4.1. Grille d'analyse des tâches	139
4.4.2. Communicogramme	139
4.4.3. Triangulation	141
4.5. Garantie de la protection des données	142
4.6. Synthèse	143
Chapitre 5 : Activité en ligne – vue d'ensemble	145
5.1. Tâches proposées	145
5.1.1. Ressources authentiques	146
5.1.2. Activités	147

5.1.3.	<i>Aides</i>	148
5.2.	Nature des travaux réalisés	151
5.2.1.	<i>Productions écrites</i>	153
5.2.2.	<i>Productions orales</i>	158
5.2.3.	<i>Clavardages</i>	162
5.3.	Interprétation	166
5.4.	Synthèse	167
Chapitre 6 : Dimension communicationnelle des échanges		169
6.1.	Aperçu quantitatif	169
6.1.1.	<i>Fils de discussion</i>	169
6.1.2.	<i>Contributions en ligne</i>	171
6.2.	Description et analyse des tâches	173
6.2.1.	<i>Grille d'analyse</i>	174
6.2.2.	<i>Tâche Voyages</i>	176
6.2.3.	<i>Tâche Montagne</i>	182
6.2.4.	<i>Tâche Tanguy</i>	188
6.2.5.	<i>Tâche Slam</i>	191
6.2.6.	<i>Tâche Erasmus</i>	196
6.2.7.	<i>Tâche Bref</i>	201
6.2.8.	<i>Tâche Écologie</i>	205
6.2.9.	<i>Tâche Éco-citoyens</i>	208
6.2.10.	<i>Tâche Stéréotypes</i>	211
6.2.11.	<i>Tâche Pafos</i>	221
6.2.12.	<i>Tâche Chypre</i>	225
6.2.13.	<i>Tâche Je mange</i>	230
6.2.14.	<i>Tâche Miam</i>	235
6.2.15.	<i>Tâche Fêtes</i>	238
6.3.	Synthèse	241
Chapitre 7 : Pratiques « méta »		243
7.1.	Pratiques correctives tutorales	243
7.1.1.	<i>Outils de correction adoptés</i>	243
7.1.2.	<i>Techniques de correction adoptées</i>	248
7.1.3.	<i>Interprétation sur les pratiques tutorales</i>	256
7.2.	Attitude à l'égard de la correction	258
7.2.1.	<i>Types de correction</i>	258
7.2.1.1.	<i>Signalement vs Hétérocorrection</i>	259
7.2.1.2.	<i>Explications verbales ou non-verbales</i>	261
7.2.1.3.	<i>Feedback correctif lors des clavardages</i>	262
7.2.1.4.	<i>Correction des productions orales</i>	263

7.2.1.5.	<i>Retour de l'autocorrection</i>	264
7.2.1.6.	<i>Interprétation sur l'attitude à l'égard de la correction</i>	264
7.2.2.	<i>Outils/aides</i>	266
7.2.2.1.	<i>Interprétation sur l'attitude à l'égard des outils/aides</i>	268
7.3.	Démarches d'(auto)correction	270
7.3.1.	<i>aChryso</i>	272
7.3.2.	<i>aElli</i>	276
7.3.3.	<i>aKalia</i>	280
7.3.4.	<i>aMagda</i>	283
7.3.5.	<i>aRania</i>	288
7.3.6.	<i>aAnthi</i>	291
7.3.7.	<i>aVasso</i>	294
7.3.8.	<i>aJenny</i>	297
7.3.9.	<i>aVera</i>	300
7.3.10.	<i>aAnda</i>	304
7.3.11.	<i>Interprétation sur les démarches (auto)correctives</i>	306
7.4.	Synthèse	321
Chapitre 8 : Conclusions et perspectives		323
8.1.	Synthèse des résultats	323
8.1.1.	<i>Rappel de la démarche</i>	323
8.1.2.	<i>Dimension communicationnelle</i>	324
8.1.3.	<i>Pratiques « méta »</i>	327
8.1.4.	<i>Conclusion sur la démarche</i>	329
8.2.	Perspectives pédagogiques, interactionnelles et ingénieriques	329
8.2.1.	<i>Échanges apprenants/tuteurs plutôt asymétriques</i>	330
8.2.2.	<i>Tâches de type présentation d'informations et/ou expression d'opinions</i>	331
8.2.3.	<i>Expression d'opinions dans un nouveau fil de discussion</i>	332
8.2.4.	<i>Mutualisation (modalité d'apprentissage collectif)</i>	332
8.2.5.	<i>Tâches lourdes</i>	333
8.2.6.	<i>Temporalité et choix d'outil technologique</i>	333
8.2.7.	<i>Modalité de travail imposée</i>	334
8.3.	Dimension systémique du FIL	334
Bibliographie		339
Index des notions		367
Index des sigles et abréviations		371
Table des figures		373
Table des tableaux		375
Table des matières		377



THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE LA COMMUNAUTÉ UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

Spécialité : **Sciences du langage – Didactique du Français
Langue Étrangère**

Arrêté ministériel : 25 mai 2016

Présentée par

Dora LOIZIDOU

Thèse dirigée par **François MANGENOT**, Professeur, Université
Grenoble Alpes

préparée au sein du **Laboratoire de Linguistique et Didactique
des Langues Étrangères et Maternelles**
dans l'**École Doctorale Langues Littératures et Sciences
Humaines**

Étude systémique d'un projet asymétrique d'échanges en ligne

le cas d'apprenants de FLE hellénophones

Volume 2 (Annexes)

Thèse soutenue publiquement le **15 novembre 2017**,
devant le jury composé de :

Madame Christelle COMBE

Maitre de conférences, Université Aix-Marseille, Membre

Monsieur Peter GRIGGS

Professeur, Université Lumière Lyon 2, Rapporteur

Monsieur François MANGENOT

Professeur, Université Grenoble Alpes, Directeur de thèse

Madame Martine MARQUILLÓ LARRUY

Professeur, Université Lumière Lyon 2, Rapporteur

Madame Eike NISSEN

Professeur, Université Grenoble Alpes, Président



Table des annexes

Annexe 1 : Documents descriptifs	3
1.1. Syllabus Grenoble	3
1.2. Syllabus Nicosie	5
1.3. Descriptif Nicosie.....	6
1.4. Salle informatique	7
Annexe 2 : Corpus constitué	8
2.1. Présentation	8
2.2. Échanges en ligne.....	8
2.3. Guides d'entretien	110
2.4. Transcription des entretiens d'auto-confrontation	115
2.5. Transcription des entretiens semi-directifs	225
2.6. Participation observante de l'enseignante	225
2.7. Journal de bord des apprenantes.....	231
2.8. Synthèses réflexives des tutrices	276
2.9. Questionnaires adressés aux apprenantes.....	276
Annexe 3 : Analyses	282
3.1. Tableaux	282
3.2. Grilles d'analyses des tâches.....	304
3.3. Communicogrammes	327
3.4. Démarches de correction.....	329

Annexe 1 : Documents descriptifs

1.1. Syllabus Grenoble

Module « Ingénierie de formation à distance via internet », F. Mangenot (48h + 12h)

Objectifs

A l'issue de ce module, les étudiants devraient :

- connaître les principaux types de dispositifs faisant appel aux technologies pour l'apprentissage des langues.
- connaître la distinction « tâche fermée / tâche ouverte) / scénario », les spécificités des cybertâches, les différentes ressources Internet et les spécificités des outils de communication médiatisée par ordinateur.
- avoir pratiqué et analysé la communication pédagogique médiatisée par ordinateur avec une plateforme de formation en ligne. Maîtriser les outils essentiels.
- avoir pratiqué et réfléchi de manière approfondie sur le tutorat à distance.

Pédagogie du projet

Pour donner plus de sens à ce cours, j'ai cherché des apprenants de FLE distants avec lesquels vous pourrez pratiquer la pédagogie en ligne. Ces apprenants se trouvent d'une part en Lettonie (université de Riga, niveau B1 à C1), d'autre part à Chypre (université de Chypre, niveau B1 à B2). Vous serez amenés à encadrer un petit groupe d'étudiants en leur proposant des tâches et en communiquant avec eux.

Ce projet existe déjà depuis dix ans (voir le site <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne>). Depuis 2005-2006, la **conception** et l'**animation** des tâches sont simultanées (l'ensemble se déroule sur une semaine, le plus souvent), ce qui correspond à la réalité d'un enseignant de terrain qui encadre un cours hybride (présentiel + distance). On attend des tâches suscitant la communication et les échanges interculturels. Toutes les séances de 8h30 à 10h30 seront consacrées à ce projet.

Contenus présentés lors des cours

L'approche par les tâches. La distinction « tâche fermée / tâche ouverte / scénario ».

Les spécificités des cybertâches, les ressources sur lesquelles elles peuvent s'appuyer.

Analyse des outils de communication. Les variables des situations d'interaction en ligne.

Typologie des dispositifs de FOAD en langues.

Présentation de projets fondés sur une approche par tâches ou bien sur la collaboration.

L'accompagnement pédagogique : rôles des tuteurs, compétences à acquérir pour être un bon tuteur en ligne, difficulté de l'évaluation langagière en ligne. La formation des tuteurs.

Evaluation

Ce module a une valeur de 7,5 ects. Il implique donc un travail important de la part de l'étudiant. L'évaluation portera sur trois points, le second n'étant pas noté, bien que tout à fait central.

● **Analyse d'un dispositif existant (40%)** : les étudiants, par deux, devront effectuer l'**analyse critique** de 2 ou 3 tâches et échanges à distance dans tel ou tel dispositif de formation en ligne. L'accent sera mis sur le lien entre les **documents supports** proposés, les **tâches** (notamment les consignes), les aides et la **communication** pédagogique. Le

dossier (4-5 pages) se conclura par un **jugement critique** et des propositions éventuelles d'amélioration.

●**Enseignement en ligne** : il s'agira de concevoir et d'animer des **tâches** (au sens de ce terme qui aura été vu en cours) en direction d'un public distant d'étudiants lettons ou chypriotes. Ces tâches devront : a) s'intégrer dans le programme du cours de l'enseignant régulier (on dispose bien sûr de ces programmes), b) conduire à des interactions médiatisées par ordinateur.

●**Dimension réflexive (60%)** :

Chaque étudiant devra tenir un journal de bord en ligne (en utilisant le blog de moodle) en y indiquant au moins une fois par semaine ses découvertes, son ressenti, son évolution par rapport au projet (surtout l'aspect de communication en ligne) et aux contenus de cours. A partir de ce journal de bord, il faudra réaliser un document de 4 à 5 pages synthétisant les apports de l'expérience vécue ; cette synthèse devra s'appuyer sur une description fine des interactions, appuyée sur des exemples.

1.2. Syllabus Nicosie



UNIVERSITÉ DE CHYPRE
Département d'Études françaises et de Langues
vivantes
Programme de Langues vivantes et Études
européennes

GAL 272 - FRANÇAIS UNIVERSITAIRE I
Année 2012-2013 - Semestre d'hiver

<i>Intitulé du cours</i>	Français Universitaire I
<i>Code du cours</i>	GAL 272.2
<i>Type d'enseignement</i>	Cours magistral et travail de groupes
<i>Statut du cours</i>	Obligatoire
<i>Crédits</i>	5 ECTS (125 à 150 heures de travail)
<i>Place dans le cursus</i>	Premier semestre de la deuxième année
<i>Nombre d'heures de cours</i>	2 cours par semaine, à raison d'1h30 chacun
<i>Blackboard</i>	GAL 272
<i>Moodle</i>	Projet : <i>Le français en première ligne</i> (http://moodle.grenet.fr/stendhal/)
<i>Enseignante</i>	Dora Loizidou
<i>Téléphone/ courriel</i>	22 89 43 71 / loizidou.dora@ucy.ac.cy
<i>Bureau</i>	12, avenue Aglatzias, bâtiment Athina
<i>Heures de permanence</i>	mercredi 10h-13h et sur rendez-vous

I. Descriptif et objectifs du cours:

Ce cours vise au renforcement des structures morphosyntaxiques acquises et à l'introduction de structures plus complexes: utiliser des connaissances linguistiques en morphologie et en syntaxe, développer la capacité de produire des phrases grammaticalement correctes, sensibiliser l'apprenant aux nuances de la syntaxe (en particulier l'ordre des mots, les constructions verbales, le choix des prépositions). Les étudiants auront appris à perfectionner leurs connaissances des codes orthographique et grammatical et à mettre en œuvre des stratégies et des outils utiles à la production de textes correctement composés.

II. Matériel utilisé :

1. *Nouvelle Grammaire du Français. Cours de Civilisation Française de la SORBONNE.* Paris : Hachette.
2. Dictionnaire : *Le Petit Robert de la langue française* (en classe : version numérique).
3. Casque ou écouteurs avec microphone.

III. Évaluation : La répartition dans la note finale est la suivante :

1. **10% : participation** (présence et participation aux cours),
2. **40% : tâches à effectuer** (réalisation, suivi et correction des tâches),
3. **50% : examen final.**

Pour valider ce cours, il faut obtenir la note de 5/10.

1.3. Descriptif Nicosie

ÉCHANGES FRANCE-CHYPRE 2012
Université de Chypre à Nicosie (enseignante : Dora Loizidou)

Nombre et niveau des étudiants

17 étudiants en 2^e année (âgés de 19 à 21) de niveau B1-B2, mais le niveau est assez hétérogène (certains sont plutôt vers A2 et d'autres vers C1). Ces étudiants ont le français comme matière principale et selon leur cursus universitaire, ils suivent des cours en français, en grec, en anglais ou en allemand. La langue maternelle des étudiants est le grec et parmi les étudiants chypriotes, il y a quatre étudiants qui viennent de Grèce.

Rythme de travail

3 heures par semaine en salle multimédia (2 séances de 1h30 le lundi et le jeudi, de 15h30 à 17h¹). Une séance par semaine, en présence de l'enseignante, sera consacrée à la réalisation des tâches préparées par les tuteurs grenoblois. Les étudiants peuvent (et doivent) poursuivre les travaux chez eux (2-3 heures minimum par semaine).

Début et fin du cours

Les cours commencent le 3 septembre et finissent le 29 novembre (13 semaines). Les échanges débiteront la première semaine d'octobre.

Contenu

Les tâches proposées par les tuteurs grenoblois doivent être effectuées dans une situation communicationnelle dans le but de développer une compétence langagière, de production écrite ou orale. La réalisation ainsi que le suivi peuvent être effectuées en mode asynchrone et synchrone (3 tâches de production écrite asynchrone, 3 tâches de production orale asynchrone et 3 tâches de l'écrit synchrone, voire chat). Les thèmes ci-dessous sont proposés respectant –dans la mesure du possible– les dates indiquées (des remarques et des propositions sont les bienvenues).

Semaine	Dates	Thèmes
1	28/09/2012	Prise de connaissance
2	3 et 4/10/2012 ²	Voyager en France (destinations, moyens de transport etc.)
3	10 et 11/10/2012	Vie culturelle en France (musique, cinéma francophone etc.)
4	15 et 18/10/2012	Vie d'étudiant (études et perspectives professionnelles)
5	22 et 25/10/2012	Développement durable, recyclage
6	29/10 et 1/11/2012	Stéréotypes sur les peuples européens
7	5 et 8/11/2012	Capitales européennes de la culture
8	12 et 15/11/2012	Europe... (<i>à vous de choisir</i>)
9	19 et 22/11/2012	Cuisine
10	26 et 29/11/2012	Fêtes : coutumes et traditions

Évaluation des étudiants

Le projet se déroulera dans le cadre d'un cours obligatoire et la participation des étudiants sera évaluée de 40% (+ 10% pour la présence et 50% pour l'examen final). Une évaluation par tâche aura lieu toutes les semaines et elle sera communiquée aux tuteurs.

Mode d'organisation du tutorat

¹ Fuseau horaire UTC+1. En France, il y a une heure de décalage de Chypre (UTC+2).

² La première et la deuxième semaine des échanges, il n'y aura pas de cours le lundi (1^{er} et 8 octobre). Il y aura un cours de rattrapage le mercredi 3 et 10 octobre.

Les étudiants seront divisés en deux groupes. Les tâches seront préparées à deux ; pour le suivi, on peut le faire également en binômes (avec alors des groupes de 8-9 étudiants) ou bien individuellement (un tuteur avec ses 4-5 étudiants).

Plateforme utilisée : Moodle (serveur de l'université de Grenoble)

1.4. Salle informatique



Figure 1 : Disposition de la salle informatique (photo prises lors du travail en classe)

Annexe 2 : Corpus constitué

2.1. Présentation

En raison du contenu volumineux de l'annexe 2, nous avons choisi de la présenter sous deux formes ; la première est constituée du présent volume, dans laquelle nous présentons des extraits de notre corpus. La seconde, forme numérique, contient le corpus intégral. Plus précisément, cette dernière contient les éléments suivants³ :

1. Consignes des tâches (cf. annexe 2.2),
2. Travaux des apprenantes : productions écrites / orales et sessions de clavardage (cf. annexe 2.2),
3. Feedback correctif et autocorrection des travaux des apprenantes (cf. annexe 2.2),
4. Transcription intégrale des entretiens semi-directifs avec les tutrices (cf. annexe 2.5),
5. Synthèses réflexives des tutrices (cf. annexe 2.8).

2.2. Échanges en ligne

1. Consignes des tâches	8
2. Fils de discussion	9
3. Fiches	87
4. Travaux des apprenantes	109

1. Consignes des tâches

Cf. forme numérique.

³ Pour faciliter la consultation, nous avons retenu la même numérotation que dans le présent volume.

2. Fils de discussion

ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN.	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gA-T1	Tâche 1 - Le voyage selon vos envies	41	138	0	tNiti	Tâche 1 - Le voyage selon vos envies	<p>Salut à toutes !</p> <p>Vous êtes prêtes pour commencer dès maintenant cette aventure?</p> <p>Pour cette première tâche, nous vous proposons de partir à la découverte de la France! Et oui!! La France, ce n'est pas que Paris alors...partons en voyage!</p> <p>Vous avez pour mission de réaliser, par groupe de 2, un programme de voyage de 7 jours dans une région française. Votre itinéraire sera, à la fin de cette première tâche, publié sur notre espace Moodle."</p> <p>Vous n'avez qu'à suivre les étapes suivantes</p> <p>Attachez vos ceintures ... Embarquement immédiat !</p> <p>Étape 1 : Découverte des régions françaises!</p> <p>Étape 2 : Préparation de l'itinéraire</p> <p>Étape 3: Production</p>
gA-T1é1	Étape 1 - Découverte	42	139	0	tLise	Étape 1 - Découverte	<p>Étape 1 : Découverte des régions françaises!</p> <p>Tout d'abord formez des groupes de 2 que vous garderez tout au long de cette première tâche. Ça y est, vous êtes en binôme?</p> <p>Regardez attentivement cette carte:</p> <p>Connaissez-vous toutes les régions ? Testez vos connaissances en cliquant ici.</p> <p>Pour connaître davantage certaines régions de France, vous pouvez cliquer sur ce lien du site TV5 Monde et regarder des reportages sur 7 de nos régions : Alsace, Bretagne, Limousin, Rhône-Alpes, Provence-Alpes-Côte d'Azur, Languedoc-Roussillon et Midi-Pyrénées.</p> <p>Toujours avec votre binôme, choisissez une région pour partir à sa découverte. Attention, vous devez vous concerter pour ne pas choisir la même région qu'un autre groupe. Pour cela, écrivez votre choix en ligne sur ce site</p> <p>Aidez vous de cette fiche pour réfléchir aux différents aspects de la région que vous avez choisie.</p> <p>Passez maintenant à l'étape 2 : Préparation de l'itinéraire</p>
gA-T1é2	Étape 2 -	43	140	0	aChryso	Étape 2	<p>Voilà notre fiche de travail.</p> <p>aAnda et aChryso</p>
gA-T1é2	Étape 2 -	44	141	0	aKalia	Nos réponses	<p>aKalia et aVasso!</p>
gA-T1é3	Étape 3 -	45	142	0	aKalia	Notre	<p>aKalia et aVasso!</p>
gA-T1é3	Étape 3 -	45	143	142	tNiti	Re: Notre	<p>Salut les filles ! Merci pour votre travail! Vous avez fait un bel itinéraire et bien fait les descriptifs des 7 jours. Bravo !</p> <p>Mais pour la prochaine fois faites attention à la consigne ! La consigne de départ pour cette tâche était de faire un voyage dans UNE région, il manque donc la cohérence dans les villes choisies. Veuillez trouver ci-joint la correction.</p> <p>tLise et tNiti</p>
gA-T1é3	Étape 3 -	45	144	143	aKalia	Re: Notre	<p>tNiti et tLise,Merci pour votre remarque. Nous avons décrit beaucoup de villes sur la région limousine, et d'autres, car nous pensions qu'il sera plus intéressant de faire un itinéraire qui est basé à la région de Limousin, mais aussi qui offre d'autres visites dehors de cette région.En concernant la correction, vous voulez que nous changerons l'itinéraire et incluons seulement des itinéraires dans la région limousine?Merci beaucoup,aKalia et aVasso</p>

ODE FOR. DISC. MESS. PAREN UTILIS. SUJET	MESSAGE					
gA-Tlé3 Etape 3 - 45 145 144 tNiti Re: Notre	Salut les filles, Pour la correction, vous pouvez modifier les mots que l'on a surligné, mais ne vous embetez pas à réécrire un nouvel itinéraire. Par contre, faites attention pour la prochaine fois, c'est important de respecter les consignes. Passez un bon week-end !					
gA-Tlé3 Etape 3 - 45 146 145 aKalia Re: Notre	Merci beaucoup! Et vous aussi .. On va certainement faire attention pour la prochaine fois!					
gA-Tlé3 Etape 3 - 45 147 145 aKalia Re: Notre	Voilà notre correction!					
gA-Tlé3 Etape 3 - 45 148 147 tNiti Re: Notre	Merci de cette nouvelle version de votre itinéraire. Nous avons corrigé quelques petites erreurs qui restaient et nous les avons mises en rose!					
gA-Tlé3 Etape 3 - 45 149 148 aKalia Re: Notre	Merci beaucoup pour nos remarques ! Voilà la correction !					
gA-Tlé3 Etape 3 - 46 150 0 aChryso Notre	Voilà notre itinéraire! Nous espérons que vous le trouverez intéressant! :-D aAnda et aChryso					
gA-Tlé3 Etape 3 - 46 151 150 tLise Re: Notre	Merci aAnda et aChryso pour votre itinéraire dans les Alpes. On vous félicite car vous avez très bien respecté la consigne et votre parcours donne envie de découvrir notre région. N'hésitez pas à nous demander si vous avez des questions sur la correction... tNiti et tLise					
gA-Tlé3 Etape 3 - 46 152 151 aChryso Re: Notre	Nous avons corrigé notre itinéraire, mais nous voulons vous dire que notre itinéraire avait comme thème la Bretagne. Peut-être vous vous êtes trompées et donc, vous nous avez posté l'itinéraire d'aRania et d'aRena.					
gA-Tlé3 Etape 3 - Production 46 153 152 tNiti Re: Notre itinéraire!	Excusez-nous les filles pour cette erreur technique Vous avez bien fait d'aller chercher VOTRE itinéraire sur la Bretagne dans le forum de Moodle... Nous venons de lire votre correction, c'est très bien. Vous verrez, nous avons corrigé deux petites erreurs qui restaient. Bravo, vous avez fait un beau travail. Bon week end ! (Modifié par tLise Nom. Écrit initialement le vendredi 12 octobre 2012, 16:16)					
gA-Tlé3 Etape 3 - 46 154 153 aChryso Re: Notre	Nous avons juste une question: nous avons fait des corrections mais, vous avez mis de nouveau que nous devons corriger le temps des certains verbes. Nous avons utilisés les verbes en futur, comme le fichier des expressions que vous avez préparé, donc les verbes doivent etre dans quel temps? :-)					

ODE FOR. DISC. MESS. PAREN UTILIS. SUJET	MESSAGE	
gA-T1é3 Etape 3 - Production 46 155 154 tLise Re: Notre itinéraire!	<p>Est-ce que vous vous posez cette question à cause de la phrase en bleu: "Attention, une petite remarque : il faut que vous gardiez le même temps lorsque vous conjuguez les verbes : le futur simple" (au dessus du tableau du code couleurs) ?</p> <p>Nous avons écrit cette phrase lors de notre première correction ;) Ensuite, lors de la deuxième correction, nous avons simplement souligné deux erreurs : "Nous nous dirigerer" --&gt; "Nous nous dirigerONS" a XV siècle" --&gt; "AU XVème siècle</p> <p>N'hésitez pas si vous avez d'autres questions !! :)</p>	
gA-T1é3 Etape 3 - 46 156 155 aChrisso Re: Notre	<p>Merci pour votre réponse! Votre correction est vraiment très claire et utile! Nous vous remercions! Voilà une troisième version du document avec des nouvelles corrections!</p>	
gA-T1é3 Etape 3 - 47 157 0 aRania Notre	<p>aRania et aRena</p>	
gA-T1é3 Etape 3 - 47 158 157 tLise Re: Notre	<p>Salut aRania et aRena !</p> <p>Merci beaucoup pour votre itinéraire en Bretagne, il est très bien. On ne connaît pas beaucoup la Bretagne, et votre parcours nous donne envie de partir en vacances là-bas</p> <p>N'hésitez pas à nous écrire si vous avez des questions sur la correction ...</p> <p>tNiti et tLise</p>	
gA-T1é3 Etape 3 - 47 159 158 aRania Re: Notre	<p>Salut tNiti et tLise,</p> <p>Merci pour votre remarques. Nous avons corrigé notre itinéraire et voici la version finale.</p>	
gA-T2é1 La vie familiale française... 48 160 0 aChrisso La vie de famille en	<p>Je crois qu'en France les enfants sont très indépendants et donc, ils quittent la maison dès qu'ils finissent l'adolescence. De plus, à mon avis les parents français ne sont pas très sévères et ils laissent libres leurs enfants à faire leurs choix eux-mêmes. En outre j'imagine que, tandis que tous les deux parents souvent travaillent, la famille se réunit seulement au dîner. Par conséquent, les parents ne sont pas très proches aux enfants, facilitant ainsi la quitter de la maison par les enfants quand ils finissent l'école.</p>	
gA-T2é1 La vie familiale française... 49 161 0 aVasso la vie familiale en	<p>À mon avis, la vie familiale en France est à peu près la même chose que la vie familiale à Chypre. Les parents ne sont pas aussi sévères avec leurs enfants. Je crois aussi que les jeunes en France sont libres de faire ce qu'ils veulent, comme sortir tard. Les relations des enfants avec leur parents sont très éloignées car chacun dans la maison est absent, les enfants sont à l'école et les parents au travail. Donc, la seule chance qu'ils ont de se rassembler c'est le soir ou lors de réunions familiales qui sont dues à toute célébration.</p>	
gA-T2é1 La vie familiale française... vue par vous 50 162 0 aKalia La vie familiale en	<p>À mon avis, en France les enfants sont très indépendants grâce à l'ouverture d'esprit de leurs parents. De cette façon, les parents transmettent cet air d'indépendance à ses enfants. Plus précisément, je crois que les enfants français quittent leur maison à l'âge de 17-18 ans. Même si je pense que c'est une bonne façon de détacher les enfants de ses parents, je ne trouve pas que la situation familiale française est idéale car les enfants sont très loin de ses parents et c'est la raison pour laquelle leur relation est caractérisée d'un grand gap. Enfin, j'estime que la situation familiale idéale, est laquelle où les parents et les enfants sont proches, mais pas attachés.</p>	

ODE FOR. DISC. MESS. PAREN UTILIS. SUJET	MESSAGE	
gA-T2é1 Etape 1: La vie familiale 51 163 0 aAgni La vie familiale en France!	Salut mes amies! À mon avis, la vie familiale en France fonctionne sous le cadre de la vie familiale moderne. D'abord, les obligations pour chacun ne laissent pas aux membres de famille de consacrer plein de temps pour développer l'affinité nécessaire parmi eux. En plus, les parents veulent d'être actifs dans la vie professionnelle. Les conjoints aussi participent également au rapport parental puisque le paternalisme est plus disparu. En conséquence, les enfants grandissent dans un environnement trop libéral et ils deviennent très impressionnables par les autres transporteurs de socialisation. Autrement dit, la famille n'a plus le rôle principal pour transmettre aux enfants les valeurs qui sont socialement acceptés. La vie familiale moderne est un produit de la société post-industrielle.	
gA-T2é1 Etape 1: La vie familiale 51 164 163 aAgni Re: La vie familiale en France!	Salut mes amies ! À mon avis, la vie familiale en France fonctionne sous le cadre de la vie familiale moderne. D'abord, les obligations pour chacun ne laissent pas aux membres de famille de consacrer plein de temps pour développer l'affinité nécessaire parmi eux. De plus, les parents veulent être actifs dans la vie professionnelle. Les conjoints aussi participent également au rapport parental puisque le paternalisme est plus disparu. En conséquence, les enfants grandissent dans un environnement trop libéral et ils deviennent très impressionnables par les autres transporteurs de socialisation. Autrement dit, la famille n'a plus le rôle principal pour transmettre aux enfants les valeurs qui sont socialement acceptées. La vie familiale moderne est un produit de la société post-industrielle.	
gA-T2é2 Etape 2: "A la découverte d'une famille 52 165 0 tNiti Etape 2: "A la découverte d'une famille	Etape 2 : "A la Découverte d'une famille française" Nous vous proposons maintenant de travailler sur un extrait du film Tanguy qui, vous pouvez vous en douter, traite de la vie d'une famille française. Vous êtes prêtes à regarder un extrait du film ? Cliquez sur l'affiche pour visionner la vidéo. Elle dure 10 minutes. Ne vous inquiétez pas si vous ne comprenez pas tous les dialogues... l'important est que vous arriviez à saisir l'histoire. A titre informatif et pour vous aider, nous vous avons préparé une fiche technique du film avec un résumé du film. Lisez-la attentivement. N'hésitez pas à regarder de nouveau l'extrait du film et à bien retenir les éléments qui, peut-être, vous choquent, vous surprennent, ou simplement qui ne sont pas habituels dans les familles à Chypre. Passez vite à l'étape 3 :)	
gA-T2é2 découverte d'une famille 52 166 165 aVasso découverte d'une famille	Comme je regardé sur l'extrait du film, la vie familiale en France est beaucoup plus différente de la vie familiale à Chypre. Les parents ne se soucient pas beaucoup pour leurs enfants et le pire c'est qu'ils veulent chasser leur enfants de rester seules à la maison. Je suis très surpris de la façon dont les parents se comportent en France. Ici, à Chypre, les choses sont complètement différentes. Les parents sont stricts avec leurs enfants où il est nécessaires et ne cherche pas à se faire expulser de la maison. Ils se soucient quelles seront les choix qui leur enfants viennent faire dans leur vie et comment restaurer soit financièrement, soit professionnellement et famille.	
gA-T2é2 découverte d'une famille 52 167 165 aVasso découverte d'une famille	Comme je regardé sur l'extrait du film, la vie familiale en France est beaucoup plus différente de la vie familiale à Chypre. Les parents ne se soucient pas beaucoup pour leurs enfants et le pire c'est qu'ils veulent chasser leur enfants de rester seules à la maison. Je suis très surpris de la façon dont les parents se comportent en France. Ici, à Chypre, les choses sont complètement différentes. Les parents sont stricts avec leurs enfants où il est nécessaires et ne cherche pas à se faire expulser de la maison. Ils se soucient quelles seront les choix qui leur enfants viennent faire dans leur vie et comment restaurer soit financièrement soit professionnellement, et famille.	
gA-T2é3 Etape 3: le 53 168 0 aVasso mes	Voilà mes corrections	

ODE FOR. DISC. MESS. PAREN UTILIS. SUJET	MESSAGE	
gA-T2é3 Etape 3: le 54 169 0		Salut aChryssou et aRania, Je vous envoie en pièce jointe la correction de notre tchat de dimanche. Pour la correction, vous pouvez, chacune, nous envoyer une version du tchat avec vos corrections (correspondant à vos énoncés). Bon Courage !
gA-T2é3 Etape 3: le 54 170 169	aChryssou Correction du	Salut! Voilà la correction de mes phrases de tchat!
gA-T2é3 Etape 3: le 54 171 169	aRania Correction du	Salut! Voilà la correction de tchat!
gA-T2é3 Etape 3: le tchat 55 172 0	tLise correction du tchat de lundi	aAnda, aKalia, aVasso et aAgni, Je vous envoie en pièce jointe la correction du tchat de lundi. Vous allez voir, j'ai modifié le code couleurs pour des raisons techniques avec mon ordinateur. Pour la correction, vous pouvez, chacune, nous envoyer une version du tchat avec vos corrections (correspondant à vos énoncés). Bon Courage ! Dans la correction, j'ai souligné les fautes d'accent, mais j'ai bien conscience que pendant le tchat, ça a dû être compliqué de mettre les accents ...) (Voici le code couleurs que j'ai utilisé. Orthographe Lexique Ponctuation Conjugaison Grammaire Syntaxe
gA-T2é3 Etape 3: le 55 173 172	aKalia correction du	Voilà la correction de mes fautes !
gA-T2é3 Etape 3: le 55 174 172	aAnda correction du	:
gA-T2é3 Etape 3: le 55 175 172	aAgni correction du	Voilà la correction du chat!
gA-T2é3 Etape 3: le 55 176 173	tLise correction du	Voilà un retour de tes corrections :)
gA-T2é3 Etape 3: le 55 177 174	tLise correction du	Salut aAnda !Voilà un retour de tes corrections !!

	ODE FOR.	DISC.	MESS. PAREN	UTILIS. SUJET	MESSAGE
gA-T2é3 Etape 3: le	55	178	175	tLise Kc. correction du	Salut aAgni !Voilà un retour de tes corrections !
gA-T2é3 Etape 3: le	55	179	178	aAgni Kc. correction du	Salut,tLise! Merci beaucoup pour ça.Je te envoie le correction de mes corrections de nouveau
gA-T2é3 Etape 3: le	55	180	178	aAgni Kc. correction du	aAgni_tchat_.doc
gA-T2é3 Etape 3: le	56	181	0	aChryso créneaux	aAnda Nom, aRania Nom et moi, nous pouvons tchater dimanche à 11h du matin (donc 10h pour la France). Est-ce que ça vous convient?
gA-T2é3 Etape 3: le	56	182	181	tNiti Re: créneaux	Merci de nous proposer un créneau ce week-end. Par contre, est-ce que l'on pourrait le décaler de 30 minutes plus tard (11h30 l'heure de Chypre). On aime bien dormir un peu plus les dimanches! (Modifié par tLise Nom. Écrit initialement le vendredi 12 octobre 2012, 16:37)
gA-T2é3 Etape 3: le	56	183	182	aChryso Re: créneaux	Ça va pour moi! On doit voir si ça convient aRania et aAnda aussi! :-)
gA-T2é3 Etape 3: le	56	184	183	tLise Re: créneaux	Ok on attend leur réponse :)
gA-T2é3 Etape 3: le	56	185	184	aRania Re: créneaux	Je suis d'accord avec l'heure! A demain! :)
gA-T2é3 Etape 3: le	57	186	0	aVasso tchat	Moi et aKalia Nom nous pouvons tchater Dimanche à 1h30 heures (12h30 en France)..... Est-ce que ce bien?
gA-T2é3 Etape 3: le	57	187	186	tNiti Re: tchat	Les filles pourrions-nous faire ce tchat à 15h (heure française) au lieu de 12h30?
gA-T2é3 Etape 3: le	57	188	187	aVasso Re: tchat	Pourriez-vous à 1h (heure Française)? Parce que moi et aKalia nous pourrions pas après cette heure.

	ODE FOR.	DISC.	MESS. PAREN	UTILIS.	SUJET	
gA-T2é3 Etape 3: le	57	189	188	tLise	Re: tchat	Nous n'avons pas pu nous connecter avant 13h... est-ce que vous seriez disponible demain (lundi) ou mardi ? Bon dimanche !
gA-T2é3 Etape 3: le	57	190	189	aVasso	Re: tchat	aKalia et moi nous pourrions tchater à Mardi 11h30-12h30 (heure française).....est-ce que c'est bien? Merci.....
gA-T2é3 Etape 3: le	57	191	190	tLise	Re: tchat	Nous ne serons pas disponibles mardi matin. Est-ce que vous pourriez vous connectez mercredi à 9h ?
gA-T2é3 Etape 3: le	57	192	191	aVasso	Re: tchat	Nous avons des examens à 9h-11h30 et après nous avons un cour de rattrapage....Est-ce que c'est bien demain à 7h30?
gA-T2é3 Etape 3: le	57	193	192	Dora	Re: tchat	aVasso, tu proposes vraiment à 7h30 du matin ou tu veux dire à 7h30 du soir (19h30)?
gA-T2é3 Etape 3: le	57	194	193	aVasso	Re: tchat	Excusez-moi...je veux dire à 18h30 (heure française)....
gA-T2é3 Etape 3: le	57	195	194	tNiti	Re: tchat	Pour le tchat, vous seriez disponibles ce soir à 18h (heure française) ?
gA-T2é3 Etape 3: le	57	196	195	aKalia	Re: tchat	Oui ! Merci beaucoup !
gA-T2é3 Etape 3: le	58	197	0	aRena	tchat	moi et aAgni nous pouvons tchater demain a 1h (12h a France). vous etes d'accord?
gA-T2é3 Etape 3: le	58	198	197	tLise	Re: tchat	Malheureusement nous ne serons pas disponibles. Est-ce que vous pourriez vous connecter mercredi à 9h ?
gA-T2é3 Etape 3: le	58	199	198	aRena	Re: tchat	9h à Chypre? nous pouvons aussi demain à 19h30 (18h30 en France). quelle heure preferez vous?

ODE FOR. DISC. MESS. PAREN UTILIS. SUJET		MESSAGE
gA-T2é3 Etape 3: le		
58		
200		
199		
tNiti		
Re: tchat		Vous seriez disponibles ce soir à 18h (heure française) ?
gA-T3é1 Etape 1 : le programme Erasmus ... ca vous dit quelque chose ?		
59		
201		
0		
aVasso		
Le programme d'Erasmus		
		<p>On peut faire des catégories comme : l'histoire du programme, par qui est financé, à qui s'adresse, le but</p> <p>Histoire d' Erasmus:</p> <p>Le programme Erasmus a été lancé en 1987. Son nom vient du moine humaniste et théologien néerlandais Érasme. Plus précisément, c'est un acronyme qui signifie "European Region Action Scheme for the Mobility of University Students", en français : Plan d'action de la région européenne à la mobilité des étudiants d'universités.</p> <p>Aides financières:</p> <p>L'Union européenne donne des aides financières aux étudiants qui participent au programme ERASMUS.</p> <p>Le budget européen prévu pour la période 2009 à 2013 est de 950 millions d'euros.</p> <p>Qui peut participer:</p> <p>Tous les étudiants venant des universités de l'Union européenne peuvent participer à ce programme. De plus, le programme s'adresse aussi aux professeurs et aux employés des entreprises.</p> <p>Le but du programme:</p> <p>L'Union européenne, à travers de ce programme, vise à la promotion de la mobilité chez les jeunes, de l'apprentissage des langues étrangères mais aussi du contact avec des personnes d'autres cultures.</p>
gA-T3é2 Erasmus :		
60		
202		
0		
aAnda		
mes reponses		
		.
gA-T3é2 Erasmus :		
61		
203		
0		
tLise		
Réponses		Salut les filles !Nous sommes vraiment désolées de publier les réponses seulement maintenant. Il s'agit d'un oubli...Vous avez bien compris les documents, c'est très bien !

ODE FOR.	DISC.	MESS. PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gA-T3é2 Etape 2 : Les 25 ans du programme Erasmus : fête d'anniversaire ou fête d'adieu?	62	204	0	aVasso reponses sur l'etape 2	<p>Questions sur l'article « Erasmus en danger : gommer la frontière entre carrière et plaisir » (site Café Babel.com) :</p> <p>1) En quelle année a été mis en place le programme Erasmus ? Le programma Erasmus a été mis en place en 1987.</p> <p>2) Pour quelle raison ce programme pourrait disparaître ? Ce programme pourrait disparaître parce qu'il reste incertain et parce qu'il n'y a pas de d'argent de donner aux étudiants.</p> <p>3) Que dénonce l'article sur la politique dominante en Europe ? L'article dénonce que si les fonds qui sont offert pour ce programme ne favorise pas une chose, alors il y a une possibilité d'avoir des réductions dans les cashers qui offrent ces fonds.</p> <p>4) D'après un sondage cité dans l'article, 85% des étudiants allemands croit qu'Erasmus n'optimise plus les possibilités d'embauche sur le marché du travail. Vrai ou Faux ? C'est faux. Les étudiants allemands croient qu'Erasmus optimisme beaucoup les possibilités d'embauche dans le domaine du travail et aussi les étudiants et les employeurs.</p> <p>5) Que comprenez-vous par le titre de l'article ? J'ai compris qu'Erasmus est un programme qui permet aux élèves d'explorer une expérience agréable grâce à leurs études. En outre, cette expérience peut aussi être un moyen ou une opportunité pour enrichir notre entretien d'embauche lorsque on peut trouver plus facilement un travail.</p> <p>Questions sur le reportage du site de TF1 (chaîne de télévision française):</p> <p>1) Qui a lancé l'appel au secours pour défendre les programmes Erasmus ? Et pourquoi ? L'appel au secours a été lancé par le Président de la Commission du budget, parce que les Etats refusent de renflouer le budget européen en 2012.</p> <p>2) Quels sont les deux programmes qui seront surement affectés ? Les deux programmes sont l'Erasmus et les fonds sociales européens</p> <p>3) Pourquoi est-il difficile d'annuler ces programmes ? Parce que le programme Erasmus a été déjà commence et il était difficile de l'annuler.</p> <p>4) Quels sont les pays les plus touchés? Les pays les plus touchés sont: la Grèce, l'Espagne et la France.</p>
gA-T3é2 Erasmus :	63	205	0	aKalia Mes réponses	Voilà mon fiche du travail !
gA-T3é2 Erasmus :	64	206	0	aRania Mes réponses	Voici la fiche du travail avec mes réponses!
gA-T3é2 Erasmus :	65	207	0	aChrusso Réponses!	Voilà mes réponses!
gA-T3é2 Erasmus :	66	208	0	aAgni mon devoir	Les reponses sur la fiche.

ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN.	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gA-T3é2 Erasmus :	66	209	208	aAgni	mes		J ai fait quelques corrections sur les réponses de l'etape 2.
gA-T3é3 Exprimez	67	210	0	aAnda	Mon avis		Pour moi, Erasmus est un programme très important est très auxiliaire pour les étudiants. Premièrement, il nous donne la possibilité de connaitre avec d'autres personnes d'une autre pays. En outre, nous venons à un autre pays et commence sa culture et sa mentalité. Mais, le plus important est qu'en durant de cette expérience, tu étudies mieux la langue de pays tu es venu.
gA-T3é3 Etape 3 : Exprimez vous !	68	211	0	aAgni	mon avis sur l'Erasmus		Je pense qu'Erasmus doit continuer parce qu'il offre plusieurs avantages pour les étudiants. D'abord, ils obtiennent des expériences uniques et qui améliorent leurs compétences linguistiques, sociales et inter-culturelles. Ils connaissent les différences culturelles entre les pays d'Europe et apprennent les demandes du marché de travail. Autrement dit, il est très utile pour leur vie personnelle autant que professionnelle. Ensuite, le plus important c'est qu'en participant à ce programme ils sont instillés effectivement les valeurs qui soutiennent l'édifice de l'Union Européenne. Celles sont le respect sur la diversité, la multilingue, la coopération et la mobilité entre ses États membres. En conséquence, de cette manière, les jeunes cultivent la citoyenneté européenne activement et l'Union Européenne conforte les idées qui lui permettent d'exister. Donc, je pense qu'elle doit trouver d'autres façons pour fonder l'Erasmus, malgré la crise, puisqu'il est un de ses composants.
gA-T3é3 Etape 3 : Exprimez vous !	68	212	211	aAgni	Re: mon avis sur l'Erasmus		Je pense qu'Erasmus doit continuer parce qu'il offre plusieurs avantages pour les étudiants. D'abord, ils obtiennent des expériences uniques et qui améliorent leurs compétences linguistiques, sociales et inter-culturelles. Ils connaissent les différences culturelles entre les pays d'Europe et apprennent les demandes du marché de travail. Autrement dit, il est très utile pour leur vie personnelle autant que professionnelle. Ensuite, le plus important c'est qu'en participant à ce programme ils sont instillés effectivement les valeurs qui soutiennent l'édifice de l'Union Européenne. Celles sont le respect sur la diversité, la multilingue, la coopération et la mobilité entre ses États membres. En conséquence, de cette manière, les jeunes cultivent la citoyenneté européenne activement et l'Union Européenne conforte les idées qui lui permettent d'exister. Donc, je pense qu'elle doit trouver d'autres façons pour fonder l'Erasmus, malgré la crise, puisqu'il est un de ses composants.
gA-T3é3 Etape 3 : Exprimez vous !	68	213	212	tLise	Re: mon avis sur l'Erasmus		Je pense qu'Erasmus doit continuer parce qu'il offre plusieurs avantages pour les étudiants. D'abord, ils obtiennent des expériences uniques et qui améliorent leurs compétences linguistiques, sociales et inter-culturelles. Ils connaissent les différences culturelles entre les pays d'Europe et apprennent les demandes du marché de travail. Autrement dit, il est très utile pour leur vie personnelle autant que professionnelle. Ensuite, le plus important c'est qu'en participant à ce programme ils sont instillés (que veux-tu dire ?) effectivement les valeurs qui soutiennent l'édifice de l'Union Européenne. Celles-ci sont le respect sur la diversité, la multilingue, la coopération et la mobilité entre ses États membres. En conséquence, de cette manière, les jeunes cultivent la citoyenneté européenne activement et l'Union Européenne conforte les idées qui lui permettent d'exister. Donc, je pense qu'elle doit trouver d'autres façons pour fonder l'Erasmus, malgré la crise, puisqu'il est un de ses composants.
gA-T3é3 Exprimez	68	214	211	tLise	Re: mon avis		Ton texte est très bien aAgni. Je t'ai corrigé certaines erreurs en bleu (pas de code couleurs pour cette fois...) Je n'ai pas compris ce que tu voulais dire par "instillés" ? Est-ce que tu as envie de publier ton texte comme commentaire à l'article du site Café Babel ?

ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gA-T363	Etape 3 : Exprimez vous !	68	215	213	aAgni	Re: mon avis sur l'Erasmus	Merci pour la correction et ton commentaire , tLise! Je pense qu'Erasmus doit continuer parce qu'il offre plusieurs avantages pour les étudiants. D'abord, ils obtiennent des expériences uniques et qui améliorent leurs compétences linguistiques, sociales et inter-culturelles. Ils connaissent les différences culturelles entre les pays d'Europe et apprennent les demandes du marché de travail. Autrement dit, il est très utile pour leur vie personnelle autant que professionnelle. Ensuite, le plus important c'est qu'en participant à ce programme ils assimilent effectivement les valeurs qui soutiennent l'édifice de l'Union Européenne. Celles-ci sont le respect sur la diversité, le multilinguisme, la coopération et la mobilité entre ses États membres. En conséquence, de cette manière, les jeunes cultivent la citoyenneté européenne activement et l'Union Européenne conforte les idées qui lui permettent d'exister. Donc, je pense qu'elle doit trouver d'autres façons pour fonder l'Erasmus, malgré la crise, puisqu'il est un de ses composants.
gA-T363	Etape 3 :	68	216	214	aAgni	Re: mon avis sur l'Erasmus	Avec le verbe "instiller", je voudrais dire que les jeunes, en participant au programme Erasmus, ils deviennent capables de comprendre complètement l'utilité pratique de ces valeurs dans des plusieurs aspects de leur vie. En conséquence, ils les approuvent fortement et ils en croient comme elles sont déjà devenues part de leur attitude. J'ai mis le verbe "assimiler" mais je ne sais pas s'il est assez approprié pour exprimer ce que je voudrais dire. Enfin, il n'y a pas de problème de publier mon texte sur le site.
gA-T363	Etape 3 : Exprimez vous !	69	217	0	aRania	Erasmus - mon avis	Je suis pour la continuation d'Erasmus parce que ce programme donne une expérience agréable aux étudiants et leur permet de découvrir une nouvelle culture et apprendre une nouvelle langue. Le programme Erasmus vise à la promotion de la mobilité chez les jeunes et leur participation donne un avantage pour trouver un travail. Je veux participer à Erasmus et si l'Erasmus arrête d'exister, je n'aurai pas l'expérience de le faire. Erasmus est un mélange du divertissement et de l'éducation. Les étudiants connaissent des personnes d'autres pays européens et peuvent communiquer et faire ses études en même temps. Je pense que si on n'a pas l'Erasmus, on ne peut pas connaître d'autres cultures. Aujourd'hui, à cause de la crise économique on ne peut pas dépenser beaucoup d'argent mais l'Erasmus n'est pas un programme qu'il ne faut pas disparaître.
gA-T363	Etape 3 : Exprimez vous !	69	218	217	tLise	Re: Erasmus - mon avis	Je suis pour la continuation d'Erasmus parce que ce programme donne une expérience agréable aux étudiants et leur permet de découvrir une nouvelle culture et d'apprendre une nouvelle langue. Le programme Erasmus vise à la promotion de la mobilité chez les jeunes et leur participation donne un avantage pour trouver un travail. Je veux participer à Erasmus et si l'Erasmus arrête d'exister, je n'aurai pas l'expérience de le faire la chance de vivre cette expérience. Erasmus est un mélange du de divertissement et de l' d'éducation. Les étudiants connaissent des personnes d'autres pays européens, et peuvent communiquer et faire ses leurs études en même temps. Je pense que si on n'a pas sans l'Erasmus, on ne peut pas connaître d'autres cultures. Aujourd'hui, à cause de la crise économique on ne peut pas dépenser beaucoup d'argent mais l'Erasmus n'est pas un programme qu'il ne faut pas disparaître Erasmus est un programme qui ne doit pas disparaître.
gA-T363 Etape 3 : Exprimez	69	219	217	tLise	Re: Erasmus -		Merci pour ton texte Ionna. Est-ce que tu as envie de le publier sur le site "Café Babel" ? Tu pourrais poster un commentaire à l'article :)
gA-T363 Etape 3 : Exprimez	69	220	219	aRania	Re: Erasmus -		Je l'envoi sur le site mais je pense que ça ne marche pas et je ne pourrais pas voir les commentaires des autres.

ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gA-T3é3	Etape 3 : Exprimez vous !	69	221	220	aRania	Re: Erasmus - mon avis	<p>Merci pour la correction!</p> <p>Je suis pour la continuation d'Erasmus parce que ce programme donne une expérience agréable aux étudiants et leur permet de découvrir une nouvelle culture et d'apprendre une nouvelle langue. Le programme Erasmus vise à la promotion de la mobilité chez les jeunes et leur participation donne un avantage pour trouver un travail. Je veux participer à Erasmus et si l'Erasmus arrête d'exister, je n'aurai pas la chance de vivre cette expérience. Erasmus est un mélange de divertissement et d'éducation. Les étudiants connaissent des personnes d'autres pays européens, peuvent communiquer et faire leurs études en même temps. Je pense que si sans Erasmus, on ne peut pas connaître d'autres cultures. Aujourd'hui, à cause de la crise économique on ne peut pas dépenser beaucoup d'argent mais Erasmus est un programme qui ne doit pas disparaître.</p>
gA-T3é3	Etape 3 : Exprimez vous !	70	222	0	aVasso	Mon avis sur l'Erasmus	<p>À mon avis, cet article est très important pour les étudiants, qui veulent faire le programme Erasmus. Le programme Erasmus est une façon dégradante pour connaître d'autres cultures et d'autres personnes. Mais en raison de la crise économique, il est normal qu'il y aura des résultats négatifs pour ce programme. C'est-à-dire, il y a la possibilité d'être abrogée parce qu'il n'y a pas de l'argent à donner aux élèves. Je crois que ce programme ne sera pas supprimé, car il constitue un pilier important du système éducatif et s'il a été enlevé, alors les étudiants ne seront pas capables de passer par ce processus. De plus, à ce qui concerne l'entretien d'embauche, je suis d'accord avec les étudiants allemands, que l'Erasmus nous aidera plus de trouver un travail, parce que les employeurs ont des préalables stricts par les ouvriers. Ce sera un facteur très utile à l'avenir dans de nombreux domaines de la vie. Le programme Erasmus pour moi n'est pas fini et je pense qu'il continuera de donner aux étudiants la possibilité de vivre une expérience inoubliable. C'est une honte à cause de la crise économique pour arrêter le programme et malgré les problèmes que l'Europe fasse aujourd'hui, se sera d'un des les choses qui ne perdra pas. Vive l'Erasmus.</p>
gA-T3é3	Etape 3 : Exprimez vous !	70	223	222	tLise	Re: Mon avis sur l'Erasmus	<p>À mon avis, cet article est très important pour les étudiants, qui veulent faire le programme Erasmus. Le programme Erasmus est une façon dégradante (es-tu certaine de vouloir utiliser l'adjectif "dégradante" ?) pour connaître d'autres cultures et d'autres personnes. Mais en raison de la crise économique, il est normal qu'il y aura ait des résultats négatifs pour ce programme. C'est-à-dire, il y a la possibilité d'être de l'abrogée abroger parce qu'il n'y a pas de l'argent à donner aux élèves. Je crois que ce programme ne sera pas supprimé, car il constitue un pilier important du système éducatif et s'il a été est enlevé, alors les étudiants ne seront pas capables de passer par ce processus. De plus, à en ce qui concerne l'entretien d'embauche, je suis d'accord avec les étudiants allemands, que l'Erasmus nous aidera plus davantage de à trouver un travail, parce que les employeurs ont des préalables stricts par les ouvriers (que veux-tu dire ?) . Ce sera un facteur très utile à l'avenir dans de nombreux domaines de la vie. Le programme Erasmus pour moi n'est pas fini et je pense qu'il continuera de donner aux étudiants la possibilité de vivre une expérience inoubliable. C'est une honte à cause de la crise économique pour d'arrêter le programme et malgré les problèmes que l'Europe fasse a aujourd'hui, se sera d'un une des les choses qui qu'elle ne perdra pas. Vive l'Erasmus.</p>
gA-T3é3 Exprimez	70	224	222	tLise	Re: Mon avis		<p>Bravo pour ton texte aVasso ! Regarde la correction, nous n'avons pas utilisé le code couleurs cette fois. Est-ce que tu aimerais publier ton texte comme commentaire à l'article de Café Babel ?</p>

ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gA-T363 Etape 3 : Exprimez vous !	70	225	224	aVasso Re: Mon avis			Oui bien sur, mais il ya un problème avec l'article et il n'affiche pas nos commentaires.
gA-T363 Etape 3 : Exprimez vous !	70	226	222	aVasso Re: Mon avis sur l'erasmus			À mon avis, cet article est très important pour les étudiants, qui veulent faire le programme Erasmus. Le programme Erasmus est une façon très utile pour connaître d'autres cultures et d'autres personnes. Mais en raison de la crise économique, il est normal qu'il y ait des résultats négatifs pour ce programme. C'est-à-dire, il y a la possibilité de l'abroger parce qu'il n'y a pas d'argent à donner aux élèves. Je crois que ce programme ne sera pas supprimé, car il constitue un pilier important du système éducatif et s'il est enlevé, alors les étudiants ne seront pas capables de passer par ce processus. De plus, en ce qui concerne l'entretien d'embauche, je suis d'accord avec les étudiants allemands, que l'Erasmus nous aidera davantage à trouver un travail, parce que les employeurs ont des préalables stricts par les travailleurs. Ce sera un facteur très utile à l'avenir dans de nombreux domaines de la vie. Le programme Erasmus pour moi n'est pas fini et je pense qu'il continuera de donner aux étudiants la possibilité de vivre une expérience inoubliable. C'est une honte à cause de la crise économique d'arrêter le programme et malgré les problèmes que l'Europe a aujourd'hui, se sera une des choses qu'elle ne perdra pas. Vive l'Erasmus.
gA-T363 Etape 3 : Exprimez vous !	71	227	0	aKalia Mon avis concernant l'Erasmus !			D'abord, j'estime que l'Erasmus est un programme très dynamique et en même temps important pour le carrier de chaque étudiant. En effet, c'est dommage de l'arrêter, car beaucoup d'étudiants perdront non seulement, l'opportunité amusante et extraordinaire de vivre indépendants de leurs parents à l'étranger, mais aussi une chance adjointe de les embaucher pour un travail. En fait, je pense que l'Erasmus n'annulera pas, même si à cause de la crise économique, c'est évident que l'argent baissera beaucoup. Par conséquent, il sera très difficile d'aller en Erasmus, donc, je crois que l'intérêt des étudiants subira une chute dramatique. Par contre, j'espère que l'UE et ses États-membres soutiendront ce programme unique, parce que tant qu'une étudiante, je veux participer en Erasmus et étudier en France afin d'augmenter mes connaissances et de créer des amis d'autres cultures et de civilisations. De cette façon, je vivrai des nouvelles expériences et j'ouvrirai mes yeux vers le futur des possibilités et des opportunités. Ce futur somme-nous, les jeunes ! D'ailleurs, s'il est possible, les États peuvent trouver d'autres moyens de contrôler leurs argents que d'empêcher la réalisation des millions souhaites. Je crois fortement que l'Erasmus peut-être est une opportunité unique pour beaucoup de personnes qui n'ont pas d'argent pour voyager et étudier à l'étranger. En conséquence, pour quelques personnes c'est une opportunité et pour autres, un rêve !

ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gA-T3é3	Etape 3 : Exprimez vous !	71	228	227	tLise	Re: Mon avis concernant l'Erasmus !	D'abord, j'estime que l' qu'Erasmus est un programme très dynamique et en même temps important pour le carrier la carrière de chaque étudiant. En effet, c'est dommage de l'arrêter, car beaucoup d'étudiants perdront non seulement, l'opportunité amusante et extraordinaire de vivre indépendants de à l'étranger, de manière indépendante par rapport à leurs parents à l'étranger, mais aussi une chance adjointe supplémentaire de les embaucher d'être embauché pour un travail. En fait, je pense que l' le programme Erasmus n'annulera pas ne sera pas annulé, même si à cause de la crise économique, c'est évident que l'argent baissera beaucoup qu'il n'y aura plus beaucoup d'argent. Par conséquent, il sera très difficile d'aller en de vivre une expérience Erasmus, donc, je crois que l'intérêt des étudiants subira une chute dramatique. Par contre, j'espère que l'UE et ses États-membres soutiendront ce programme unique, parce qu'en tant qu'une étudiante, je veux j'aimerais participer en au programme Erasmus et étudier en France afin d'augmenter mes connaissances et de créer des amis d'autres cultures et de civilisations. De cette façon, je vivrai des de nouvelles expériences et j'ouvrirai mes yeux vers le futur des possibilités et des opportunités futures. Ce futur somme-nous, les jeunes ! Nous, les jeunes, sommes ce futur ! D'ailleurs, s'il est possible, les États peuvent pourraient trouver d'autres moyens de contrôler leurs argents toujours singulier "argent" que d'empêcher la réalisation des millions souhaites (que veux-tu dire ?). Je crois fortement que l'Erasmus le programme Erasmus peut-être est une opportunité unique pour beaucoup de personnes qui n'ont pas d'argent pour voyager et étudier à l'étranger. En conséquence, pour quelques personnes c'est une opportunité et pour autres d'autres, un rêve !
gA-T3é3	Etape 3 :	71	229	227	tLise Re: Mon avis concernant		Merci aKalia pour ton texte. Il y a quelques erreurs mais il est quand même très bien écrit. Bravo ! Tes camarades nous ont récemment laissé un message sur Moodle pour nous dire qu'il y avait un problème pour publier vos textes sur le site Café babel. Nous allons regardé ça, et nous vous diront quelque chose très vite afin de savoir si vous pouvez publier ou non vos commentaires.
gA-T3é3	Etape 3 : Exprimez vous !	71	230	229	aKalia	Re: Mon avis concernant l'Erasmus !	D'abord, j'estime qu'Erasmus est un programme très dynamique et en même temps important pour la carrière de chaque étudiant. En effet, c'est dommage de l'arrêter, car beaucoup d'étudiants perdront non seulement, l'opportunité amusante et extraordinaire de vivre à l'étranger, de manière indépendante par rapport à leurs parents, mais aussi une chance supplémentaire d'être embauché pour un travail. En fait, je pense que le programme Erasmus ne sera pas annulé, même si à cause de la crise économique, c'est évident qu'il n'y aura plus beaucoup d'argent. Par conséquent, il sera très difficile de vivre une expérience Erasmus, donc, je crois que l'intérêt des étudiants subira une chute dramatique. Par contre, j'espère que l'UE et ses États-membres soutiendront ce programme unique, parce que en tant qu'une étudiante, j'aimerais participer au programme Erasmus et étudier en France afin d'augmenter mes connaissances et de créer des amis d'autres cultures et de civilisations. De cette façon, je vivrai de nouvelles expériences et j'ouvrirai mes yeux vers les possibilités et les opportunités futures. Nous, les jeunes, sommes ce futur ! D'ailleurs, les États pourraient trouver d'autres moyens de contrôler leur argent que d'empêcher la réalisation des millions souhaites, car je crois fortement que le programme Erasmus peut-être est une opportunité unique pour beaucoup de personnes qui n'ont pas d'argent pour voyager et étudier à l'étranger. En conséquence, pour quelques personnes c'est une opportunité et pour d'autres, un rêve !
gA-T3é3	Exprimez	71	231	229	aKalia	Re: Mon avis concernant	Merci beaucoup pour votre correction ! Oui, je connais le fait que nos commentaires ne présentaient pas. C'est ok, nous attendrons jusqu'à ce que vous trouveriez une solution au problème.

ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN.	UTILIS.	SUJET
gA-T3é3 Étape 3 : Exprimez	72	232	0	aKalia	Problème !	Chères tutrices, Il y a un problème concernant le lien que vous avez mis sur le mot "Babel" car ce lien ne nous présente rien.aKalia
gA-T3é3 Étape 3 : Exprimez	72	233	232	tNiti	Re: Problème	Excuse-nous! En fait notre cher Moodle a mis le lien sur "le site de café" et pas sur "Babel" Voici le lien: http://www.cafebabel.fr/article/42238/erasmus-danger-frontiere-carriere-et-plaisir.html
gA-T3é3 Étape 3 : Exprimez	72	234	233	aKalia	Re: Problème	D'accord. Merci beaucoup !
gA-T3é3 Étape 3 : Exprimez vous !	73	235	0	aChryssso	Erasmus - mon avis	À mon avis, Erasmus survivra la crise économique. Ce programme donne l'opportunité aux étudiants européens de connaître d'autres cultures et d'apprendre des langues étrangères. Cependant, dans le même temps, l'Erasmus incorpore et donne vie aux valeurs et aux idéaux européens. Les étudiants européens qui partent en Erasmus voient en pratique ce qu'on appelle multiculturalisme. Sans doute, cette expérience didactique est considérée comme un forte atout dans le CV et tout cela, se passe dans le cadre d'une expérience agréable. Donc, je trouve inacceptable même le fait que les partisans européens discutent la disparition d'Erasmus. De nos jours, malheureusement, nous sommes trop dévoués à la production de profit et à l'argent. Par conséquent, nous ignorons la culture de notre personnalité et de notre côté intellectuel. Donc, la disparition d'Erasmus, qui vise à l'ouverture des horizons des jeunes européens, selon moi, est absurde.
gA-T3é3 Étape 3 : Exprimez vous !	73	236	235	tLise	Re: Erasmus - mon avis	À mon avis, Erasmus survivra à la crise économique. Ce programme donne l'opportunité aux étudiants européens de connaître d'autres cultures et d'apprendre des langues étrangères. Cependant, dans le même temps, l'Erasmus le programme Erasmus incorpore et donne vie aux valeurs et aux idéaux européens. Les étudiants européens qui partent en Erasmus participent à cet échange voient en pratique ce qu'on appelle multiculturalisme / ce qu'on appelle le multiculturalisme . Sans doute, cette expérience didactique (que veux-tu dire?) est considérée comme un forte fort atout dans le CV et tout cela, se passe dans le cadre d'une expérience agréable. Donc, je trouve inacceptable même rien que le fait que les partisans européens discutent de la disparition d'Erasmus. De nos jours, malheureusement nous sommes trop dévoués à la production de profit profitS et à l'argent. Par conséquent, nous ignorons la culture de notre personnalité personnalité et de notre côté intellectuel. Donc, la disparition d'Erasmus, qui vise à l'ouverture des horizons des jeunes européens, selon moi, est absurde.
gA-T3é3 Étape 3 : Exprimez	73	237	235	tLise	Re: Erasmus -	Un grand bravo pour ton texte aChryssso. Il est très bien ! Excuse-nous d'avoir tardé à t'envoyer une correction. Nous allons essayer de trouver une solution pour que vous puissiez publiez vos commentaires sur le site Babel Cafe.

ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gA-T3é3	Etape 3 : Exprimez vous !	73	238	237	aChryssso	Re: Erasmus - mon avis	Merci beaucoup pour la correction! À mon avis, Erasmus survivra à la crise économique. Ce programme donne l'opportunité aux étudiants européens de connaître d'autres cultures et d'apprendre des langues étrangères. Cependant, dans le même temps, le programme Erasmus incorpore et donne vie aux valeurs et aux idéaux européens. Les étudiants européens qui participent à cet échange voient en pratique ce qu'on appelle multiculturalisme ce qu'on appelle "multiculturalisme". Sans doute, cette expérience est considérée comme un fort atout dans le CV et tout cela, se passe dans le cadre d'une expérience agréable. Donc, je trouve inacceptable rien que le fait que les partisans européens discutent par rapport la disparition d'Erasmus. De nos jours, malheureusement nous sommes trop dévoués à la production de profit profitS et à l'argent. Par conséquent, nous ignorons la culture de notre personnalité et de notre côté intellectuel. Donc, la disparition d'Erasmus, qui vise à l'ouverture des horizons des jeunes européens, selon moi, est absurde.
gA-T3é3	Etape 3 : Exprimez vous !	74	239	0	aRena	mon point de vue!	A mon avis, le programme Erasmus est une grande oppurtunité pour les étudiants de connaître autres cultures et personnes et aussi de vivre tout seules. En plus, avec Erasmus, les étudiants peuvent effectuer une partie de leurs études dans un autre établissement scolaire européen, pendant trois mois au minimum ou un an au maximum. Selon l'article, le programme Erasmus a été lancé en 1987 et depuis plusieurs années mais malheureusement aujourd'hui il a effectué par la crise économique. Les gouvernements nationaux n'ont pas plus d'argent pour ce programme donc, plus d'étudiants ne partirent pas à l'Erasmus! Erasmus est une belle expérience!! Vive
gA-T4é2	Pensez à nos	75	240	0	aKalia	Mes réponses	Voilà mes réponses !
gA-T4é2	Pensez à nos	75	241	240	tNiti	Re: Mes	Salut aKalia, Cela fait bien un moment maintenant, mais voici la correction de tes réponses.
gA-T4é2	Pensez à nos	76	242	0	aRania	Mes réponses	Voilà mes réponses! :)
gA-T4é2	Pensez à nos	76	243	242	tNiti	Re: Mes	Excusez-nous de ce retard. Voici la correction de tes réponses
gA-T4é2	Pensez à nos	77	244	0	aVasso	mes réponses sur la	Voilà mes réponses
gA-T4é2	Pensez à nos	77	245	244	tNiti	mes réponses sur	Salut aVasso, Voici la correction de tes réponses!

	ODE										MESSAGE
	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET					
gA-T462 Etape 3: Agir, Pensez à nos	77		246	245	aVasso réponses sur						Merci beaucoup pour la correction
gA-T462 Etape 3: Agir, Pensez à nos	78		247	0	aChryso Mes réponses						Voilà mes réponses!
gA-T462 Etape 3: Agir, Pensez à nos	78		248	247	iNiti Re: Mes						Un peu tardivement, mais voici la correction de tes réponses!
gA-T462 Etape 3: Agir, Pensez à nos	79		249	0	aAnda Mes						Voilà mes réponses. Excuse moi pour le retard.
gA-T462 Etape 3: Agir, Pensez à nos	80		250	0	aRena mes						voilà mes réponses sur le questionnaire!
gA-T463 Etape 3: Agir, Pensez à nos	81		251	0	aKalia Mon article !						Voilà mon article !
gA-T463 Etape 3: Agir, Pensez à nos	81		252	251	tLise Re: Mon						Voici la correction de ton article :) Merci pour ton travail !!!
gA-T463 Etape 3: Agir, Pensez à nos	81		253	252	aKalia Re: Mon						Voici la correction de mon article !Merci beaucoup pour cela
gA-T463 Etape 3: Agir, Pensez à nos	81		254	253	tLise Re: Mon						Voilà une toute dernière correction :)
gA-T463 Etape 3: Agir, Pensez à nos	81		255	254	aKalia Re: Mon						Voilà !
gA-T463 Etape 3: Agir, Pensez à nos	82		256	0	aRania Mon article						Voilà mon article!

ODE FOR. DISC. MESS. PAREN UTILIS. SUJET					MESSAGE
gA-T463 Etape 3: Agir, 82 257 256	gA-T463 Etape 3: Agir, 82 257 256	gA-T463 Etape 3: Agir, 82 257 256	gA-T463 Etape 3: Agir, 82 257 256	gA-T463 Etape 3: Agir, 82 257 256	Salut aRania! Merci pour ton article. je t'envoie la correction !
gA-T463 Etape 3: Agir, 82 258 257	gA-T463 Etape 3: Agir, 82 258 257	gA-T463 Etape 3: Agir, 82 258 257	gA-T463 Etape 3: Agir, 82 258 257	gA-T463 Etape 3: Agir, 82 258 257	Merci beaucoup pour vos remarques. Voilà la correction!
gA-T463 Etape 3: Agir, 82 259 258	gA-T463 Etape 3: Agir, 82 259 258	gA-T463 Etape 3: Agir, 82 259 258	gA-T463 Etape 3: Agir, 82 259 258	gA-T463 Etape 3: Agir, 82 259 258	Salut aRania, Voilà une dernière correction !
gA-T463 Etape 3: Agir, 82 260 259	gA-T463 Etape 3: Agir, 82 260 259	gA-T463 Etape 3: Agir, 82 260 259	gA-T463 Etape 3: Agir, 82 260 259	gA-T463 Etape 3: Agir, 82 260 259	Merci et voilà les dernières corrections!
gA-T463 Etape 3: Agir, 83 261 0	gA-T463 Etape 3: Agir, 83 261 0	gA-T463 Etape 3: Agir, 83 261 0	gA-T463 Etape 3: Agir, 83 261 0	gA-T463 Etape 3: Agir, 83 261 0	Voilà mon article
gA-T463 Etape 3: Agir, 83 262 261	gA-T463 Etape 3: Agir, 83 262 261	gA-T463 Etape 3: Agir, 83 262 261	gA-T463 Etape 3: Agir, 83 262 261	gA-T463 Etape 3: Agir, 83 262 261	Merci aVasso pour ton article. Voilà une correction !
gA-T463 Etape 3: Agir, 83 263 262	gA-T463 Etape 3: Agir, 83 263 262	gA-T463 Etape 3: Agir, 83 263 262	gA-T463 Etape 3: Agir, 83 263 262	gA-T463 Etape 3: Agir, 83 263 262	Voilà ma correction !!!
gA-T463 Etape 3: Agir, 83 264 263	gA-T463 Etape 3: Agir, 83 264 263	gA-T463 Etape 3: Agir, 83 264 263	gA-T463 Etape 3: Agir, 83 264 263	gA-T463 Etape 3: Agir, 83 264 263	Salut aVasso, Voici une dernière correction. merci pour ton travail !
gA-T463 Etape 3: Agir, 83 265 264	gA-T463 Etape 3: Agir, 83 265 264	gA-T463 Etape 3: Agir, 83 265 264	gA-T463 Etape 3: Agir, 83 265 264	gA-T463 Etape 3: Agir, 83 265 264	Merci beaucoup pour ma correction Voilà ma dernière correction....
gA-T463 Etape 3: Agir, 84 266 0	gA-T463 Etape 3: Agir, 84 266 0	gA-T463 Etape 3: Agir, 84 266 0	gA-T463 Etape 3: Agir, 84 266 0	gA-T463 Etape 3: Agir, 84 266 0	Salut! Voilà mon article!
gA-T463 Etape 3: Agir, 84 267 266	gA-T463 Etape 3: Agir, 84 267 266	gA-T463 Etape 3: Agir, 84 267 266	gA-T463 Etape 3: Agir, 84 267 266	gA-T463 Etape 3: Agir, 84 267 266	Merci pour ton article aChryso. Je t'envoie une correction !

ODE FOR. DISC. MESS. PAREN UTILIS. SUJET		MESSAGE
gA-T463 Etape 3: Agir, 84 268 267	aChrysson	Voilà la correction de la correction! =>
gA-T463 Etape 3: Agir, 84 269 268	tLise	Et voilà une dernière correction de la correction de la correction
gA-T463 Etape 3: Agir, 84 270 269	aChrysson	Voilà! Merci beaucoup pour la correction!
gA-T463 Etape 3: Agir, 85 271 0	aAnda Mon article	Désolé pour le retard.
gA-T861 gourmandise 86 272 0	tNiti signification	Répondez dans ce sujet de discussion vos interprétations des expressions en vert.
gA-T861 gourmandise 86 273 272	aKalia Racontier de	Raconter des mensonges aKalia et aVasso
gA-T861 gourmandise 86 274 272	aAnda Racontier des	Raconter des histoires.
gA-T861 gourmandise 86 275 272	aChrysson Fin gourmets	celui qui apprécie la cuisine raffinée
gA-T861 gourmandise 86 276 272	aKalia À la bonne	De manière franche, simple et sans façon. aKalia et aVasso
gA-T861 gourmandise 86 277 272	aKalia les p'tits plats	Ne pas faire des frais pour plaire aKalia et aVasso
gA-T861 gourmandise 86 278 276	aRena fins gourmets	bon vivant, fine bouche, gastronome, gourmet aRena et aRea

	ODE FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gA-T8é1 Léppc i . Lu gourmandise	86	289	272	aRea	fin gourmets		Fin gourmets: Savourer un plat en gourmet aRea- aRena
gA-T8é1 Léppc i . Lu gourmandise	86	288	272	aAnda	les p'tits plats		Faire des frais pour plaire.
gA-T8é1 Léppc i . Lu gourmandise	86	287	272	aRea	ne faites pas		ne faites pas la fine bouche: ne fait pas le difficile aRea-aRena
gA-T8é1 Léppc i . Lu gourmandise	86	286	272	aAnda	A la bonne		Sans façons, simplement.
gA-T8é1 Léppc i . Lu gourmandise	86	285	272	aKalia	Fins		celui qui apprécie la cuisine raffinée et servie dans les usages.
gA-T8é1 Léppc i . Lu gourmandise	86	284	282	aRena	vraies		glouton: qui mange beaucoup et avec avidité aRea et aRena
gA-T8é1 Léppc i . Lu gourmandise	86	283	272	aChrusso	glouton		celui qui mange beaucoup et avec avidité
gA-T8é1 Léppc i . Lu gourmandise	86	282	272	aKalia	c'est bête		Très facile à faire ou à comprendre, enfantin.
gA-T8é1 Léppc i . Lu gourmandise	86	281	272	aChrusso	avoir la chair		avoir peur ou avoir froid
gA-T8é1 Léppc i . Lu gourmandise	86	280	272	aKalia	A la fortune		à la bonne franquette, sans façon aKalia et aVasso
gA-T8é1 Léppc i . Lu gourmandise	86	279	272	aRania	signification		Fins gourmets- bon vivant ou fine bouche aRania et aAgni

	ODE FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gA-T8éI Léppc i . La gourmandise	86	86	290	272	aKalia vraies		goinfre qui mange beaucoup
gA-T8éI Léppc i . La gourmandise	86	86	291	272	aAnda à la fortune		Accident survenant à un navire.
gA-T8éI Léppc i . La gourmandise	86	86	292	272	aChrvsso cordon bleu		cuisinier très habile
gA-T8éI Léppc i . La gourmandise	86	86	293	272	aKalia ne faites pas		être facile à contenter
gA-T8éI Léppc i . La gourmandise	86	86	294	272	aAnda c'est bête		Très facile à faire ou à comprendre, enfantin.
gA-T8éI Léppc i . La gourmandise	86	86	295	272	aKalia la chair de		excroissance des pores due à des frissonnements de froid ou de peur
gA-T8éI Léppc i . La gourmandise	86	86	296	272	tLise signification		Merci pour ces définitions ! Elles s'utilisent beaucoup en français, dans le langage courant, alors n'hésitez pas à les rétenir ;)
gA-T8éI Léppc i . La gourmandise	87	87	297	0	tNiti Postez vos résultats du		Et alors quelle gourmande êtes-vous? Postez ici vos résultats du quizz...
gA-T8éI Léppc i . La Etape 1 : La	87	87	298	297	aRena Le (la) gourmand(e)		"Il vaut mieux faire envie que pitié", telle est votre devise. Vous adorez passer du temps à table. En gourmand(e) averti(e), vous aimez la bonne chère et ne vous en cachez pas. Pas question de sauter un repas ni d'avaler un sandwich sous prétexte qu'on a pas le temps. Votre personnalité gaie et généreuse attire autour de vous une bande de joyeux lurons. D'ailleurs, vous n'hésitez pas à vous mettre aux fourneaux et votre table est réputée.
gA-T8éI Léppc i . La gourmandise	87	87	299	297	aRea Le (la) gourmand(e)		Le(la) gourmand(e) raffiné(e)

ODE FOR. DISC. MESS. PAREN UTILIS. SUJET	MESSAGE	
gA-T8é1 Etape 1 : La 87 300 297	aVasso mes resultats	Le(la) gourmand(e) ascète La gourmandise n'est pas votre vilain défaut. A votre avis, il faut manger pour vivre et non vivre pour manger. Votre esprit critique et inventif ne manque pas d'originalité, mais ces repas qui n'en finissent pas vous ennuiant. Votre truc à vous, c'est l'action. Là où d'autres passent du bon temps, vous avez l'impression de perdre le vôtre. Allons, allons ! Le plaisir des sens passe aussi par les papilles gustatives.
gA-T8é1 Etape 1 : La gourmandise ... 87 301 297	aChryso Re: Postez vos résultats du	Le(la) gourmand(e) raffiné(e)Ne cherchez plus, vous êtes parfait(e). A la fois suffisamment suave pour savourer le suprême de volaille de tante Mimi, et bien élevé(e) pour ne pas vous jeter à bras raccourcis sur tous les plats qui passent à portée de votre fourchette. Délicat(e), vous aimez la bonne cuisine, et quand le plat ne vous plait pas, vous le gardez pour vous. Vous appréciez les repas en petit comité mais vous préférez les tête-à-tête, les tables joliment décorés. Votre sens du détail révèle une personnalité sensible tout en subtilité. Votre priorité, l'harmonie et l'humour. Test adapté du livre Testez votre intelligence émotionnelle. (Ed. First) de Sophie Martineaud par Catherine Mailard
gA-T8é1 Etape 1 : La 87 302 297	aAnda Le(la) gourmand(e)	Ne cherchez plus, vous êtes parfait(e). A la fois suffisamment suave pour savourer le suprême de volaille de tante Mimi, et bien élevé(e) pour ne pas vous jeter à bras raccourcis sur tous les plats qui passent à portée de votre fourchette. Délicat(e), vous aimez la bonne cuisine, et quand le plat ne vous plait pas, vous le gardez pour vous. Vous appréciez les repas en petit comité mais vous préférez les tête-à-tête, les tables joliment décorés. Votre sens du détail révèle une personnalité sensible tout en subtilité. Votre priorité, l'harmonie et l'humour.
gA-T8é1 Etape 1 : La 87 303 297	aRania Re: Postez vos	Le (la) gourmand(e) rabelaisien(ne) "Il vaut mieux faire envie que pitié", telle est votre devise. Vous adorez passer du temps à table. En gourmand(e) averti(e), vous aimez la bonne chère et ne vous en cachez pas. Pas question de sauter un repas ni d'avaler un sandwich sous prétexte qu'on a pas le temps. Votre personnalité gaie et généreuse attire autour de vous une bande de joyeux lurons. D'ailleurs, vous n'hésitez pas à vous mettre aux fourneaux et votre table est réputée.
gA-T8é1 Etape 1 : La 87 304 297	aAgni Le(la) gourmand(e)	Ne cherchez plus, vous êtes parfait(e). A la fois suffisamment suave pour savourer le suprême de volaille de tante Mimi, et bien élevé(e) pour ne pas vous jeter à bras raccourcis sur tous les plats qui passent à portée de votre fourchette. Délicat(e), vous aimez la bonne cuisine, et quand le plat ne vous plait pas, vous le gardez pour vous. Vous appréciez les repas en petit comité mais vous préférez les tête-à-tête, les tables joliment décorés. Votre sens du détail révèle une personnalité sensible tout en subtilité. Votre priorité, l'harmonie et l'humour.
gA-T8é1 Etape 1 : La 87 305 297	aKalia Le(la) gourmand(e)	Le(la) gourmand(e) raffiné(e)Ne cherchez plus, vous êtes parfait(e). A la fois suffisamment suave pour savourer le suprême de volaille de tante Mimi, et bien élevé(e) pour ne pas vous jeter à bras raccourcis sur tous les plats qui passent à portée de votre fourchette. Délicat(e), vous aimez la bonne cuisine, et quand le plat ne vous plait pas, vous le gardez pour vous. Vous appréciez les repas en petit comité mais vous préférez les tête-à-tête, les tables joliment décorés. Votre sens du détail révèle une personnalité sensible tout en subtilité. Votre priorité, l'harmonie et l'humour.
gA-T8é1 Etape 1 : La gourmandise 88 306 0	tNiti Aimez-vous	Dites-nous si vous aimez cuisiner...
gA-T8é1 Etape 1 : La gourmandise 88 307 306	aChryso Re: Aimez-	J'adore manger...plutôt des gateaux et je peux dire que je suis une vraie gloutonne! Mais, malheureusement je suis incapable de cuisiner et les recettes me donnent la chair de poule! Cependant, je veux apprendre à cuisiner et donc, souvent je demande à ma mère de me montrer comment cuisiner en espérant qu'un jour je deviendrais une vraie cordonne bleu!

ODE FOR. DISC. MESS. PAREN UTILIS. SUJET	MESSAGE
gA-T8é1 Léppc 1. La gourmandise 88 308 306	J'adore manger et aussi de voir comment est-ce qu'on peut cuisinier quelques plats. Donc, je ne suis pas cuisinière et malheureusement quand je veux cuisinier le plat que j'adore beaucoup. Mais je veux apprendre comment de cuisinier parce je crois que c'est une chose très intéressante et spécifiquement des gâteaux parce que j'aime manger des gâteaux
gA-T8é1 Léppc 1. La gourmandise ... 88 309 306	J'adore manger et il m'arrive de rêver de manger un délicieux fondant au chocolat souvent . Je suis définitivement un vrai glouton et j'aime cuisiner aussi. Malheureusement, je n'ai pas beaucoup de temps pour cuisiner souvent et d'expérimenter sur quelques choses de nouveaux et en général je crois que j'aime plutôt manger que cuisiner. J'adore les gâteaux de chocolat et tous ces qui concernent le chocolat en général. De plus, je veux apprendre à cuisiner bien et progressivement, donc j'essaierai de trouver le temps de pratiquer cette passion intéressante et extraordinaire afin de savourer des plats délicieux (notamment des gâteaux de chocolat).
gA-T8é1 Léppc 1. La gourmandise 88 310 306	En général, je n'aime pas cuisiner, mais j'adore manger. J'aime plutôt les gâteaux du chocolat blanc. Quand j'essaie de cuisiner, le plat que j'adore devenir une catastrophe! Je veux apprendre cuisiner et quelques fois je trouve des recettes sur l'internet ou je demande à ma mère de me montrer de le faire.
gA-T8é1 Léppc 1. La gourmandise 88 311 306	J'adore cuisiner. Malheureusement, je n'ai pas de temps, mais je tente de cuisiner quand je le peux. Je cuisinais très bien, au moins mon père dit comme ça.
gA-T8é1 Léppc 1. La gourmandise 88 312 307	C'est déjà super que tu aies envie d'apprendre :) et comme tu dis, peut être qu'un jour tu seras un vrai cordon bleu (attention, cette expression ne se transforme pas avec le féminin ^^)
gA-T8é1 Léppc 1. La gourmandise 88 313 308	il y a des gâteaux très faciles à faire . Est-ce que tu connais le traditionnel gateau au yaourt ? Ici en France, les enfants font souvent ce gâteau car il est très simple :)
gA-T8é1 Léppc 1. La gourmandise 88 314 309	Hmmmm les gâteaux au chocolat !!!!! Je ne sais pas pourquoi mais nous les filles, on est souvent accro à ce dessert !!!
gA-T8é1 Léppc 1. La gourmandise 88 315 310	Ton message me fait penser à l'expression française : "Petit à petit l'oiseau fait son nîz" ;) (demande moi si tu comprends pas le sens ^^)
gA-T8é1 Léppc 1. La gourmandise 88 316 311	on manque de temps et, entre autres, pour cuisiner! je suis bien d'accord avec toi!
gA-T8é1 Léppc 1. La gourmandise 88 317 314	Hahahahaa bien sûr ! Je pense que c'est normal ! Le chocolat est parfait et c'est pour cela qu'il est très adoré.

ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gA-T8é1 Léapc z. r. a gourmandise	88	88	318	313	aVasso aC. rimez vous		No, je ne le sais pas mais il semble très délicieux !!!
gA-T8é1 Léapc z. r. a gourmandise	88	319	315	aRania aC. rimez vous		Oui je comprends le sens de cette phrase, on a presque la même en grecque. Je pense que cette phrase est correcte pour moi parce que je veux faire les choses lentement et je veux apprendre de nouvelles choses chaque fois.	
gA-T8é2 Léapc z. r. a vos	89	320	0	aRania Notre recette!		Voici la vidéo de notre recette! aRania et aAgni	
gA-T8é2 Léapc z. r. a vos	89	321	320	aRania Re: Notre		On ajoute la recette aussi!	
gA-T8é2 Léapc z. r. a vos	89	322	321	tLise Re: Notre		Correction de la recette de Gruau au yaourt ...	
gA-T8é2 Léapc z. r. a vos	89	323	320	tLise Re: Notre		Salut les filles, merci pour votre vidéo ! C'est très bien. Maintenant je dois essayer votre recette ;) ... et aussi mettre en ligne la correction audio (demain matin :)	
gA-T8é2 Léapc z. r. a vos	89	324	323	aRania Re: Notre		Merci tLise...on attend la correction!	
gA-T8é2 Léapc z. r. a vos	89	325	320	tLise Re: Notre		Voilà la correction audio . merci beaucoup pour cette recette filmée :))	
gA-T8é2 Léapc z. r. a vos	89	326	325	aRania Re: Notre		Merci beaucoup pour la correction! :)	
gA-T8é2 Léapc z. r. a vos	90	327	0	aVasso La recette		Voilà notre recette chypriote http://youtu.be/IBAdMMLTww6w aKalia et aVasso.....	
gA-T8é2 Léapc z. r. a vos	91	328	0	aChryso Notre recette!		Voilà notre recette! :)	

ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gA-T8é2 L'Alpe du Grand Serre vos	91	329	328		aChrusso Re: Notre		La recette de Keftedes!
gA-T8é2 L'Alpe du Grand Serre vos	91	330	329		aChrusso Re: Notre		La recette de Kritharaki!
gA-T8é2 L'Alpe du Grand Serre vos	91	331	329		tLise Re: Notre		Correction de la recette des keftedes...
gA-T8é2 L'Alpe du Grand Serre vos	91	332	330		tLise Re: Notre		Correction de la recette de Kritharaki ...
gA-T8é2 L'Alpe du Grand Serre vos	91	333	331		tLise Re: Notre		Merci beaucoup les filles, votre vidéo est super ! je mettrai en ligne la correction audio demain matin .
gA-T8é2 L'Alpe du Grand Serre vos	91	334	328		tLise Re: Notre		Voilà la correction audio ! Un grand merci pour votre travail, pour avoir pris le temps de réaliser cette recette pour nous ! c'est super !
gB-T1é2 Étape 2 : préparation - g	92 335	0			tEmma Choix de la station		Commencer par discuter ici pour choisir votre station de ski dans les environs de Grenoble à l'aide des liens ci-dessous. Pour que la suite soit plus simple, nous vous demandons de choisir parmi les stations suivantes : Chamrousse, Prapoutel, L'Alpe d'Huez, les 2 ALpes, l'Alpe du grand serre, Vaugany, le Collet d'Alleverd, Saint Pierre de Chartreuse. http://grenoble-ski.fr/ http://www.pratic38.com/stations-ski.php Notez ensuite les prix des forfaits pour une semaine de ski (6jours), pensez que vous avez peut-être des réductions étudiantes :
gB-T1é2 Étape 2 : préparation - g	92 336	335			aMagda Re: Choix de la station		Parmi les stations proposées de ski dans les environs de Grenoble, je pense que ce sera un très bon choix la station d'Alpe du Grand Serre. Il s'agit d'une station seulement 45 minutes de Grenoble, au pied, dans un cadre boisé et naturel. Ce petit village de montagne sera le meilleur choix pour deux étudiants, qui vont se détendre dans une ambiance chaleureuse. Elle a en général 54 pistes et le prix pour les étudiants par personne, est seulement 56,10 euros avec de 45 % discount pour les étudiants. Ca se coute très attrayant, n'est-ce pas ?Voici le lien; http://www.pratic38.com/station-ski-4.php
gB-T1é2 préparation - g	92 337	336			aMaro Re: Choix de		Après une recherche approfondie sur Internet, j'ai trouvé le site e officiel de la station des 2 Alpes. C'est un site très organisée et impressionnante qui vous aide à comprendre la localisation exacte de la station, de multiples façons de voyager là-bas, en voiture ou en avion montré sur une carte détaillée. voici le lien! http://www.les2alpes.com/acces-aux-2-alpes.html

ODE FOR. DISC. MESS. PAREN UTILIS. SUJET	MESSAGE	
gB-T1é2 préparation - 92 338 337	aMagda Re: Choix de	Est-ce que tu peux devenir plus précise, s'il te plaît ? As-tu de choix de la station de me proposer ?
gB-T1é2 Étape 2 : préparation - Forum groupe 1 93 339 0	tEmma Choix des transports	Maintenant, vous allez devoir choisir vos différents moyens de transports pour vous rendre de Chypre jusqu'à la station de votre choix : - Avion ou bateau (!) pour venir jusqu'à Lyon http://www.skyscanner.fr/ - De Lyon Saint Exupéry à Grenoble, il y a une navette : http://www.faurevercors.fr/FAUREVERCORS_WEB/FR/PAGE_Navette.awp Ou le train : http://www.voyages-sncf.com/billet-train - De Grenoble à votre station, il faut compter 10 euros l'aller-retour pour une personne. N'oubliez pas qu'il faudra rentrer à Chypre, penser à l'aller-retour ! (Modifié par tRachel Nom. Écrit initialement le jeudi 27 septembre 2012, 16:18)
gB-T1é2 Étape 2 : préparation - Forum 93 340 339	aMagda Re: Choix des transports	En ce qui concerne le choix de transports et en recherchant beaucoup d'heures à l'internet, j'ai trouvé que sera meilleur pour nous si on choisit l'avion pour aller à Lyon et ensuite le train pour aller au Grenoble. J'ai trouvé les billets d'avion presque 356 euros et les billets du train 12,70. De Grenoble, on veut seulement 10 euros pour arrivant à notre destination finale. Donc, pour deux destinations (aller-retour) on veut 378.70 euros. Ce n'est pas énormément cher si on compte aussi que la période choisit est pendant Noël, quand les prix sont très hauts. Voici; http://www.skyscanner.fr/flights/ecn/lvs/121220/121227/airfares-from-ercanto-lyon-in-december-2012.html http://www.voyages-sncf.com/billet-train/resultats?hid=2ZM
gB-T1é2 Étape 2 : préparation - 93 341 340	aMaro Re: Choix des	Je suis d'accord , dans le period de Noël les billets sont chers. Après avoir fait une recherche moi-même, j'ai trouvé une autre façon possible de se rendre à Grenoble, qui coûtera environ € 363 par avion entre Larnaca et Athènes, d'Athènes à Paris, puis à Lyon. Il faudra environ 13 heures pour se rendre à Lyon, mais à cette époque de la saison ce n'est pas si facile de trouver de billets pas chers. Pour y aller a Grenoble les billets de train coûtera 15 euros pour les enfants et les adultes de 12 à 25 ans.
gB-T1é2 préparation - 93 342 341	aMaeda Re: Choix des	Mais, aMaro, Cette suggestion est plus chère est demande plutôt du temps.
gB-T1é2 préparation - 94 343 0	tEmma Choix du	A vous de choisir votre logement ! Faites une recherche sur internet. Pensez aussi que vous pouvez peut-être louer un appartement pour plusieurs, ce sera peut-être moins cher !
gB-T1é2 Étape 2 : préparation - 94 344 343	aMagda Re: Choix du logement	Alors, J'ai trouvé un studio très agréable, qui est situé aux Carrow d'Aravhes. C'est un studio assez petit, mais c'est très bon pour deux étudiants, particulièrement en ce qui concerne son prix. Son tarif commence par 170 euros, si on le réserve à l'avance, mais il peut aussi coûter jusqu'à 570 euros par semaine. Pour cette raison nous devons nous dépêcher. ;) Voici le lien avec des plusieurs informations ; http://www.mediavacances.com/FR/location-vacances_alpes-francaises_idmr-20/locations.php

ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gB-T1é2 préparation -	94	345	344	aMaro	Re: Choix du	Bon choix aMagda! Je pense que nous devrions certainement le réserver, mais pourquoi ne pas penser à un autre choix? J'ai trouvé ce merveilleux appartement situé en Rhône-Alpes centre station! Coin montagne, séjour, cuisine équipée, salle de bains, wc séparés Salle. Balcon vue sur pistes, le Jandri Express, randonnées, golf, tennis, croisière blanche. Le tarifs par semaine sont 280-400 euros. Qu'en pensez-vous??	
gB-T1é2 préparation -	94	346	345	aMagda	Re: Choix du	Ton choix est aussi bon, mais je crois que si on peut trouver le studio avec seulement 170 euros, il n y a pas de raison de donner plus 100 euros pour le golf et le tennis. On va voyager aux Alpes pour le ski et pas pour le tennis ou le golf, n'est-ce pas?	
gB-T1é2 préparation -	95	347	0	tEmma	Choix des	Est-ce que vous préférez faire du ski de fond, du snowboard, du ski de piste, du télémark ? A vous de décider et de trouver avec le lien les prix de location selon les différents type de ski pour une semaine. http://www.skiset.com	
gB-T1é2 Étape 2 : préparation - Forum groupe 1	95	348	347	aMagda	Re: Choix des activités	En ce qui concerne les activités, on ne peut pas négliger le ski, qui est l'activité le plus connue aux Alpes. Alors, j'ai cherché quelques prix pour skier est j'ai trouvé des certaines offertes. Au magasin de Henri Sports Centre, par exemple, on peut trouver de chaussures pour tous les jours de notre séjour à prix réduit; plus précisément on peut les trouver de 99.80 euros, seulement 59.88. Ça." class="ver">Ca coute agréable, n'est-ce pas? De plus, si on préfère du faire de la planche à neige.">snowboard que du ski on peut être bénéficié pour, de, etc. sont normalement suivies de l'infinif, par ex.: de manger, à vendre. Si vous avez utilisé un nom après, il n'y a pas d'erreur.">par l'offerte spéciale de 76.44 €, que le magasin de Henri Sports Centre, aussi, propose. faire de la planche à neige." class="mod">Snowboard est plus cher que le ski, mais c'est aussi plus agréable. Pour seulement 12 euros de différence, ces nous qu'on decide! ;) Voici le lien ; http://www.skiset.com/booking/catalog/equipment/snowboard/age/men/	
gB-T1é2 préparation -	96	349	0	tEmma	Nourriture	Discutez ici de ce que à votre avis peut coûter la nourriture en station, regardez rapidement les prix des supermarchés, des restaurants... Et prévoyez un budget nourriture pour la semaine.	
gB-T1é2 Étape 2 : préparation - Forum groupe 1	96	350	349	aMagda	Re: Nourriture	La nourriture est en générale le domaine, sur lequel les touristes dépensent le plutôt de leur argent. Pour cette raison j'ai décidé faire une petite recherche aux supermarchés et restaurants pour former un budget en ce qui concerne notre nourriture. D'abord, le supermarché Casino de Demi Quartier, qui est situé près de notre logement, offre une gamme des produits régionaux aux prix assez bas. A part de ces produits, ce supermarché est équipé, aussi, d'une station service et d'une borne pour les camping cars (http://www.megeve.com/ete/ont-blanc/alpes/haute-savoie/france/commerce/supermarche-casino).De plus, il y a aussi le Boulangerie Jean François Fayolle pour acheter de sandwiches et autres produits snaking. Celui-ci est le genre de la nourriture que les jeunes font pour sauver leur petit argent pour les cafés ets les pubs,n'est-ce pas? (http://www.megeve.com/ete/mont-blanc/alpes/haute-savoie/france/commerce/boulangerie-francois-fayolle). Comme cela on dépense presque 12 euros par jour pour sept jours. Ca coute 84 euros par semaine. Mais, on doit aussi ajouter 35 euros pour les deux jours qu'on va décider de manger dans un restaurant pittoresque, entre ceux que sont situés aux Alpes. Un très bon exemple est le Gourmet Délicats avec des plats cuisinés, des fromages fermiers, des colis gourmands et de produits de pays.	

ODE FOR. DISC. MESS. PAREN	UTILIS. SUJET	MESSAGE
gB-T1é2 préparation - 97 351 0	aEmma Choix des	Est-ce que vous préférez faire du ski de fond, du snowboard, du ski de piste, du télémark ? A vous de décider et de trouver avec le lien les prix de location selon les différents types de ski pour une semaine. http://www.skiset.com/
gB-T1é2 préparation - 97 352 351	aEfi Re: Choix des	Salut les filles, moi je préfère faire du snowboard parce que je pense que c'est plus intéressante. Voilà le lien que j'ai trouvé http://www.youtube.com/watch?v=c33RUIJ6fYc
gB-T1é2 préparation - 97 353 351	aJenny Re: Choix des	Salut aVera et aEfi, Moi je prefere faire du ski de snowboarding ou du ski de piste mais je prefere le premiere :)))
gB-T1é2 préparation - 97 354 352	aJenny Re: Choix des	Je suis d'accord aEfi:)) c'est tres interesant :)
gB-T1é2 préparation - 97 355 351	aVera Re: Choix des	Salut, Moi, je préfère faire du ski de fond ..heeh :p
gB-T1é2 préparation - 97 356 354	aEfi Re: Choix des	okay. mais on doit attendre aVera :-
gB-T1é2 préparation - 97 357 356	aVera Re: Choix des	Merci aEfi ;)
gB-T1é2 Étape 2 : préparation - Forum 97 358 351	aEfi Re: Choix des activités	j'ai trouvé une image très intéressante qui montre Grenoble. C'est magnifique http://www.google.com.cy/imgres?q=grenoble+ski+snowboard&um=1&hl=en&biw=1680&bih=928&tbm=isch&tbnid=WdsqeFZoCqYubM:&imgrefurl=http://www.onthesnow.com/grenoble/profile.html&docid=hJec4a6DN6eAUM&imgurl=http://farm3.static.flickr.com/2164/2034350341_f21ef7a60f.jpg&w=500&h=335&ei=W5xtUM_pFc2Uswaw2YDIBg&mp;zoom=1&iact=rc&dur=188&sig=113036252549642677315&page=1&tbnh=136&tbnw=184&start=0&ndsp=39&ved=1t:429,r:11,s:0,i:99&tx=112&ty=96
gB-T1é2 préparation - 97 359 356	aJenny Re: Choix des	http://www.youtube.com/watch?v=4GIuR6DbYQI&feature=related C'est un reve!! Ils sont a l'air
gB-T1é2 préparation - 97 360 351	aVera Re: Choix des	Vraiment, c'est très magnifique !=)

ODE FOR. DISC. MESS. PAREN UTILIS. SUJET	MESSAGE	
gB-T1é2 préparation - 97 361 359	aEfi Re: Choix des	aJenny on va être à l'air nous aussi
gB-T1é2 préparation - 97 362 361	aJenny Re: Choix des	Oui, oui
gB-T1é2 préparation - 97 363 359	aJenny Re: Choix des	http://www.youtube.com/watch?v=4GIuR6DbYQI&feature=related C'est un rêve !! Ils sont à l'air
gB-T1é2 préparation - 97 364 353	aJenny Re: Choix des	Salut aVera et aEfi, Moi je prefere faire du snowboard ou du ski de piste mais je prefere du snowboard
gB-T1é2 préparation - 98 365 0	tEmma Choix du	A vous de choisir votre logement ! Faites une recherche sur internet. Pensez aussi que vous pouvez peut-être louer un appartement pour plusieurs, ce sera peut-être moins cher !
gB-T1é2 Étape 2 : préparation - Forum groupe 2 98 366 365	aVera Re: Choix du logement	Voilà un hôtel très intéressant. Des Alpes Furkastrasse 33, 3984 Fiesch (Show map)See all reviewsGood, 7.410Score from 14 reviews" style="display: block; height: 95px; border: 1px solid rgb(230, 237, 246); color: rgb(83, 124, 180); font-weight: bold; background-image: url(http://q.bstatic.com/images/hotel/max200/222/2225298.jpg); background-position: 50% 50%; background-repeat: no-repeat no-repeat; "> style="display: block; height: 95px; border: 1px solid rgb(230, 237, 246); color: rgb(83, 124, 180); font-weight: bold; background-image: url(http://r.bstatic.com/images/hotel/max300/670/6708631.jpg); background-position: 50% 50%; background-repeat: no-repeat no-repeat; "> http://www.booking.com/hotel/ch/des-alpes-fiesch.en-gb.html?label=gog235jc-hotel-en-ch-aparthotel_des_alpes-nobrand;sid=d1ced9e16568d3ff527729113d20e197;dcid=1
gB-T1é2 Étape 2 : préparation - Forum groupe 2 99 367 0	tEmma Choix des transports	Maintenant, vous allez devoir choisir vos différents moyens de transports pour vous rendre de Chypre jusqu'à la station de votre choix : - Avion ou bateau (?) pour venir jusqu'à Lyon http://www.skyscanner.fr/ - De Lyon Saint Exupéry à Grenoble, il y a une navette : http://www.faurevercors.fr/FAUREVERCORS_WEB/FR/PAGE_Navette.awp Ou le train : http://www.voyages-sncf.com/billet-train - De Grenoble à votre station, il faut compter 10 euros l'aller-retour pour une personne. N'oubliez pas qu'il faudra rentrer à Chypre, penser à l'aller-retour ! (Modifié par tRachel Nom. Écrit initialement le jeudi 27 septembre 2012, 16:20)

ODE FOR. DISC. MESS. PAREN UTILIS. SUJET	MESSAGE					
gB-T1é2 préparation - 99 368 367	aVera Re: Choix des	Je veux aller aux Alpes en avion pour partir de Chypre jusqu'à la station du Lyon et après je veux prendre le train pour Grenoble. http://www.skyscanner.fr/				
gB-T1é2 Étape 2 : préparation - 100 369 0	tEmma Choix de la station	Commencer par discuter ici pour choisir votre station de ski dans les environs de Grenoble à l'aide des liens ci-dessous. Pour que la suite soit plus simple, nous vous demandons de choisir parmi les stations suivantes : Chamrousse, Prapoutel, L'Alpe d'Huez, les 2 ALpes, l'Alpe du grand serre, Vaugany, le Collet d'Allevard, Saint Pierre de Chartreuse. http://grenoble-ski.fr/ http://www.pratic38.com/stations-ski.php Notez ensuite les prix des forfaits pour une semaine de ski (6jours), pensez que vous avez peut-être des réductions étudiantes : http://grenoble-ski.fr/				
gB-T1é2 préparation - 100 370 369	aVera Re: Choix de	Je choisis la station de ski Chamrousse. Forfaits adultes+ de forfaitsPour 6 jours :149.50 € tarifs :2011-2012Journée : 29 € tarifs : 2011-2012 http://grenoble-ski.fr/-Chamrousse-.html				
gB-T1é2 préparation - 101 371 0	tEmma Nourriture	Discutez ici de ce que à votre avis peut coûter la nourriture en station, regardez rapidement les prix des supermarchés, des restaurants... Et prévoyez un budget nourriture pour la semaine.				
gB-T1é2 préparation - 101 372 371	aEfi Re:	On doit se souvenir d'organiser notre nourriture. Smithy's tavern est trouvé aux 2 Alpes et c'est une bonne idée de manger là. http://www.smithystavern.com/smithys_lda_main.html#restaurant				
gB-T1é2 préparation - 101 373 372	aVera Re:	Ici nous pouvons manger une grande variété de plats, en mettant l'accent principal sur suisses, allemandes et françaises plats nationaux, comme fondues, crêpes, pommes de terre rösti suisse.. De plus pour Noël, est le meilleur choix pour nos vacances. http://www.desalpes.com.au/				
gB-T1é2 préparation - 102 374 0	aJenny Le voyage du ski aux	Voici nos choix pour notre Voyage :)				
gB-T1é2 préparation - 103 375 0	tRachel Nourriture	Discutez ici de ce que à votre avis peut coûter la nourriture en station, regardez rapidement les prix des supermarchés, des restaurants... Et prévoyez un budget nourriture pour la semaine.				

ODE FOR. DISC. MESS. PAREN UTILIS. SUJET	MESSAGE				
gB-T1é2 Étape 2 : préparation - Forum_groupe 3	103	376	375	aAnthi Re: Nourriture	Restaurants: 1) La Croix de Chamrousse 2) Le Malamute Voici, le lien des restos: http://www.chamrousse.com/www-sommaire-379-HIVER-UK-COMMERCES_SERVICES.html Alimentation _ Produits Regionaux: 1) L' Alpin des Cimes 2) Joss Alimentation 3) Au Petit marche Savoyard 4) Le Grenier 5) Le montagne gourmande Voici, le liste: http://www.chamrousse.com/alimentation-produits-regionaux.html
gB-T1é2 préparation -	103	377	375	aElli Re:	On dépensera environ 250-300€ pour une semaine! Ça n'est pas beaucoup si on achète des choses d'un supermarché.
gB-T1é2 préparation -	104	378	0	tRachel Choix des	Est-ce que vous préférez faire du ski de fond, du snowboard, du ski de piste, du télémark ? A vous de décider et de trouver avec le lien les prix de location selon les différents type de ski pour une semaine. http://www.skiset.com/ (Modifié par tEmma Nom. Écrit initialement le jeudi 27 septembre 2012, 16:46)
gB-T1é2 préparation -	104	379	378	aAnthi Re: Choix des	Ski de fond!!! Pack Economique: 100,30 EUR equipment pour 1 personne: ROSSIGNOL X Tour Escape + Chaussures + Casque http://www.skiset.com/booking/catalog/equipment/nordiq/age/mixed/
gB-T1é2 préparation -	104	380	378	aAnthi Re: Choix des	Station: Chamrousse Magasin: Fouartes Sports
gB-T1é2 préparation -	104	381	378	aElli Re: Choix des	http://location-ski.sport2000.fr/Product/Products.aspx Une site pour l"equipment
gB-T1é2 préparation -	105	382	0	tRachel Choix du	A vous de choisir votre logement ! Faites une recherche sur internet. Pensez aussi que vous pouvez peut-être louer un appartement pour plusieurs, ce sera peut-être moins cher !
gB-T1é2 Étape 2 : préparation - Forum	105	383	382	aAnthi Re: Choix du logement	Hebergement: Ensemble de 8 mini villages de 4 à 5 résidences chacun, situé sur la Résidence Club Mvacances "Le Domaine de l'Arselle". Studio 4 personnes de 25 m ² avec balcon ou terrasse 1 chambre cabine avec lits superposés séjour avec une banquette-lit 2 personnes kitchenette équipée salle de bains avec wc séparés ou non http://www.revea-vacances.fr/index.php?option=com_flexicontent&view=items&cid=26%3AAppartements-en-residence&id=216%3AChamrousse&Itemid=91&lang=fr&rt76=24-9458&rt77=15450003760&gclid=C16bICFQu7zAodtAMA2w

ODE FOR. DISC. MESS. PAREN. UTILIS. SUJET	MESSAGE				
gB-T1é2 préparation -	105	384	383	aAnthi Re: Choix du	230,00 EUR la semaine
gB-T1é2 Étape 2 : préparation -	105	385	382	aElli Re: Choix du logement	Voici quelques tarifs pour 7 nuits pour 1 personne. http://www.booking.com/searchresults.fr.html?aid=303948;label=grenoble - WcVIOdSSG9EZDbzF7xu0owS8394672021%3Ap1%3Ata%3Ap140%3Ap2%3Aac%3Aap1t1%3Aneg;sid=55dfa6cd94ad1c25dbf3e601b778abeb;dcid=1;checkin_monthday=23;checkin_year_month=2012-12;checkout_monthday=30;checkout_year_month=2012-12;city=-1430647;class_interval=1;csflt=%7B%7D;order=price;radius=0;review_score_group=empty;score_min=0;ssb=empty;;pr_cur_code=EUR;track_ajax_filters=1
gB-T1é2 Étape 2 : préparation - Forum	106	386	0	tRachel Choix des transports	Maintenant, vous allez devoir choisir vos différents moyens de transports pour vous rendre de Chypre jusqu'à la station de votre choix : - Avion ou bateau (!) pour venir jusqu'à Lyon http://www.skyscanner.fr/ - De Lyon Saint Exupéry à Grenoble, il y a une navette : http://www.faurevercors.fr/FAUREVERCORS_WEB/FR/PAGE_Navette.awp Ou le train : http://www.voyages-sncf.com/billet-train - De Grenoble à votre station, il faut compter 10 euros l'aller-retour pour une personne. N'oubliez pas qu'il faudra rentrer à Chypre, penser à l'aller-retour !
gB-T1é2 préparation -	106	387	386	aElli Re: Choix des	Le billet de l'avion coûte €383. Voici l'image. On peut aller à Grenoble par bus. Dans ce site http://www.faurevercors.fr/FAUREVERCORS_WEB/FR/pdf/grenoble/horaires.pdf on peut trouver toutes les informations dont on a besoin. Pour chaque adulte la tarification est 22,00 €.
gB-T1é2 Étape 2 : préparation -	107	388	0	tRachel Choix de la station de ski	Commencer par discuter ici pour choisir votre station de ski dans les environs de Grenoble à l'aide des liens ci-dessous. Pour que la suite soit plus simple, nous vous demandons de choisir parmi les stations suivantes : Chamrousse, Prapoutel, L'Alpe d'Huez, les 2 ALpes, l'Alpe du grand serre, Vaugany, le Collet d'Allevar, Saint Pierre de Chartreuse. http://grenoble-ski.fr/ http://www.pratic38.com/stations-ski.php Notez ensuite les prix des forfaits pour une semaine de ski (6jours), pensez que vous avez peut-être des réductions étudiantes : http://grenoble-ski.fr/
gB-T1é2 préparation -	107	389	388	aAnthi Re: Choix de la station de	Chamrousse, station de ski - situé à 30 km de Grenoble - info@chamrousse.com - Etudiantes: 118, 50 EUR pour 6 jours http://grenoble-ski.fr/-Chamrousse-.html
gB-T1é2 préparation -	108	390	0	tRachel Choix des	Est-ce que vous préférez faire du ski de fond, du snowboard, du ski de piste, du télémark ? A vous de décider et de trouver avec le lien les prix de location selon les différents type de ski pour une semaine. http://www.skiset.com/ (Modifié par tEmma Nom. Écrit initialement le jeudi 27 septembre 2012, 16:47)
gB-T1é2 préparation -	109	391	0	tRachel Choix du	A vous de choisir votre logement ! Faites une recherche sur internet. Pensez aussi que vous pouvez peut-être louer un appartement pour plusieurs, ce sera peut-être moins cher !

ODE FOR. DISC. MESS. PAREN ..	UTILIS. SUJET	MESSAGE
gB-T1é2 Étape 2 : préparation - Forum 110 392 0	tRachel Choix des transports	Maintenant, vous allez devoir choisir vos différents moyens de transports pour vous rendre de Chypre jusqu'à la station de votre choix : - Avion ou bateau (!) pour venir jusqu'à Lyon http://www.skyscanner.fr/ - De Lyon Saint Exupéry à Grenoble, il y a une navette : http://www.faurevercors.fr/FAUREVERCORS_WEB/FR/PAGE_Navette.awp Ou le train : http://www.voyages-sncf.com/billet-train - De Grenoble à votre station, il faut compter 10 euros l'aller-retour pour une personne. N'oubliez pas qu'il faudra rentrer à Chypre, penser à l'aller-retour !
gB-T1é2 Étape 2 : préparation - 111 393 0	tRachel Choix de la station de ski	Commencer par discuter ici pour choisir votre station de ski dans les environs de Grenoble à l'aide des liens ci-dessous. Pour que la suite soit plus simple, nous vous demandons de choisir parmi les stations suivantes : Chamrousse, Prapoutel, L'Alpe d'Huez, les 2 ALpes, l'Alpe du grand serre, Vaugany, le Collet d'Allevard, Saint Pierre de Chartreuse. http://grenoble-ski.fr/ http://www.pratic38.com/stations-ski.php Notez ensuite les prix des forfaits pour une semaine de ski (6jours), pensez que vous avez peut-être des réductions étudiantes : http://grenoble-ski.fr/
gB-T1é2 préparation - 112 394 0	tRachel Nourriture	Discutez ici de ce que à votre avis peut coûter la nourriture en station, regardez rapidement les prix des supermarchés, des restaurants... Et prévoyez un budget nourriture pour la semaine.
gB-T1é3 Étape 3 : 113 395 0	tRachel Groupe 3	A vous de jouer !
gB-T1é3 Étape 3 : production 113 396 395	aElli Re: Groupe 3	Ces vacances de Noël seront uniques!! Nous planons visiter les Alpes et faire vacances au ski! Nous sommes une groupe de 5 personnes et arriverons aux Alpes (à Grenoble) le 23 Décembre. Nous resterons dans un appartement avec 5 athlètes du ski. Le lundi, 24 Décembre: le expérience commence !! Nous avons déjà préparé notre équipement! Hier, nous avons acheté les chaussures de ski, les bâtons, les dragonnes et etc..! Maintenant, nous sommes tous prêts pour les Alpes ! Donc, rendez –vous aux Alpes !!
gB-T1é3 Étape 3 : 113 397 396	aElli Re: Groupe 3	Voila le document avec le budget!
gB-T1é3 Étape 3 : 113 398 397	tRachel Re: Groupe 3	C'est super ! Vous avez bien économisé ! Vous pourriez donc venir nous voir pendant les vacances de Noël à Grenoble. Je vous conseille de corriger votre résumé à partir du document excel budget. à bientôt pour la prochaine tâche.
gB-T1é3 Étape 3 : 114 399 0	tRachel Groupe 4	A vous de jouer !

	ODE FOR. DISC. MESS. PAREN UTILIS. SUJET	MESSAGE
gB-Tl63 Étape 3 :	115 400 0	A vous de jouer !
gB-Tl63 Étape 3 :	115 401 400	On vit en Chypre et, donc, les plans de nos vacances sont toujours au bord de la mer, sous le soleil, avec de lunettes de soleil et des raquettes à la plage ou de la natation. Cette année nos plans changent, on voyage en France, en pentes des Alpes, aux stations du ski.. Pendant les vacances de Noël, on va se transférer avec les chaussures du snow-bord au blanc décor majestueux des Alpes.. Êtes-vous prêtes ?Voilà le buget détaillé qu'on a préparé pour vous ;)
gB-Tl63 Étape 3 :	115 402 401	Waouh ! Votre résumé donne vraiment envie !! Bravo pour le budget !! Vous avez respecté le montant maximum ! Il va neiger en montagne normalement cette semaine, la saison de ski approche ! Et si vous avez 1077 euros...on vous attend !! Voici un fichier avec quelques corrections...
gB-Tl63 Étape 3 :	116 403 0	A vous de jouer !
gB-Tl63 Étape 3 :	116 404 403	Désolé, nous avons envoyé notre travail dans le mauvais endroit.
gB-Tl63 Étape 3 :	116 405 404	Salut les filles,Merci pour votre travail ! J'ai corrigé en bleu les fautes de grammaire, en rose les fautes d'orthographe, j'ai mis en jaune ce qui n'a pas trop de sens, ou ce que j'ai déjà corrigé dans votre correction des échanges . Attention, c'est soit le ski, soit le snowboard ! En tout cas, vous avez trouvé des jolies photos !!Par contre, attention au format de votre document, ce n'est pas facile à corriger. Pour les prochains documents, est-ce que vous pouvez les mettre en .rtf ?Merci !!
gB-Tlcor Correction des échanges	117 406 0	Voici votre correction !
gB-Tlcor Correction des échanges	117 407 406	MERCI POUR LA CORRECTION! VOILA LA DEUXIEME VERSION !
gB-Tlcor Correction des échanges	117 408 407	Salut les filles ! Voici le version finale, nous avons corrigé les dernières petites erreurs ! A bientôt
gB-Tlcor Correction des échanges	117 409 408	Merci!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! =)

	ODE FOR. DISC. MESS. PAREN UTILIS. SUJET	MESSAGE
gB-T2é1 Étape 1 :	121 421 419	Je suis d' accord!!
gB-T2é1 Étape 1 :	121 422 419	C'est à nous de le découvrir!
gB-T2é1 Étape 1 :	121 423 422	Et d' après Bastien Mots Paumé .. Tout le monde peut être Slameur! * Bastien Paumé est l'écrivain du texte "une definition... possibles", qui nous avons lu.
gB-T2é1 Étape 1 : slam ?!!!	121 424 417	<p>Pour être honnête, la première fois que j'ai écouté le terme slam, était pendant la tâche. Moi, j'écoute de la musique rock et en écoutant la chanson proposée, j'ai vraiment l'aimé beaucoup, mais je ne pourrais pas comprendre la différence entre le rock et la musique slam parce que plus ou moins le rythme de musique était le même. Je donc, interrogé un ami qui est musicien et il m'a dit que ce que détecte la musique slam, des autres genres de musique, est que le slameux doit réciter les paroles d'une chanson sans être influencée par la musique, qui est seulement des musicien échos. Ce sera plus clair, si je vous donne un exemple. Voilà une chanson d'autre genre de musique, dans ce cas du rock musique; http://www.youtube.com/watch?v=BvsX03LOMhI et ensuite, la même chanson transformée au slam; http://www.youtube.com/watch?v=VGEWQRL2sJk Comprenez- vous la différence?</p> <p>A mon avis, la majorité de personnes aiment plutôt la musique qui donne du rythme dans les paroles qu'une simple récitation. Mais, si le slameur présente pendant la chanson un très fort passion le résultat va être inversé. Leonard Cohen par exemple est un slameur parfait.</p>
gB-T2é2 Étape 2 :	122 425 0	<p>Quand tu es venu Je n'ai pas perdu du tout comme un fou qui ne parle pas comme tu.</p> <p>Le monde a envie Mais je veux toi dans ma vie Une mer sans terre Un soldat à la guerre. Même tu es loin je l'impression que tu es avec moi on parle, on est ensemble seulement je ne peux pas t'embrasse.</p> <p>Il n'y a pas de mots Il n'y a pas de phrases seulement ton absence.</p>
gB-T2é2 Étape 2 :	122 426 425	<p>Bravo aEfi !!</p> <p>Il est très beau ton slam ! Tu es une slameuse amoureuse :) Je t'ai envoyé le document pour que tu fasses les corrections. PS : as-tu une photo ? On est curieuse de te connaître :)</p>
gB-T2é2 Étape 2 :	122 427 426	Merci tRachel.. Voilà la correction! A bientôt :)
gB-T2é2 Étape 2 :	122 428 427	C'est bien aEfi ! Je t'envoie la version finale :)

ODE FOR. DISC. MESS. PAREN UTILIS. SUJET	MESSAGE					
gB-T2é2 Etape 2 : slameurs ! 123 429 0 aMagda Group 1	Un sourire chaleureux et une visée,c'est comment notre amitié a commencé.Nos souvenirs sont meilleurs que les rêves les plus incroyables,mais tous les deux on est prouvés finalement incapables.Incapables pour maintenir notre amitié,qui a transformé en amour désespéré.C'est un dilemme catastrophique de choisir la coeur que la logique.Que si tu es brave de prendre le risque,la musique sera etendue faiblement du disque.Ce sont les histoires d'amour répétées quotidiennement,mais les amoureux ne les traitent pas autrement.De cette manière heuesment ou non, le monde a créé,l'amitié pure entre les deux sexe ne sera jamais effectuée.Ca peut-être sonner un peu pessimiste,excusez-moi, mes amis, mais je suis une réaliste.C'est un dilemme catastrophique de choisir la coeur que la logique.Que si tu es brave de prendre le risque,la musique sera etendue faiblement du disque..					
gB-T2é2 Etape 2 : 123 430 429 aElli Re: Group 1	Oh mon Dieu aMagda! Ton poème est très beau! Je l'ai vraiment aimé!!					
gB-T2é2 Etape 2 : 123 431 429 tEmma Re: Group 1	aMagda, c'est vraiment un très beau poème... Même moi, je ne pourrais pas en écrire un aussi beau ! Et en langue étrangère...n'en parlons même pas !Bravo, tu es une poète ! Voici un fichier avec quelques corrections.					
gB-T2é2 Etape 2 : 123 432 431 aMagda Re: Group 1	Merci beaucoup pour les corrections, voilà le poème corrigé !					
gB-T2é2 Etape 2 : 123 433 429 aChryssso Re: Group 1	parfait! c'est formidable! aMagda tu es une poète!					
gB-T2é2 Etape 2 : 123 434 432 tEmma Re: Group 1	C'est parfait aMagda, j'ai juste mis en rouge la dernière petite correction ! Encore bravo... A demain pour la tâche 3 !!					
gB-T2é2 Etape 2 : 123 435 429 aJenny Re: Group 1	aMagda, Je suis impressionné par ton poème					
gB-T2é2 Etape 2 : slameurs ! 124 436 0 aJenny Group 2	aVera Nom aJenny Nom Mon Université Le premier jour à mon université, cela va sans dire Je sais lire, écouter et écrire, J'étais anxieux, indécis et débutant, Mais j'apprends travailler aussi groupement Les relations des étudiantes ont une gentillesse Et chacun de nous a une mollesse, Mais on a tous une ambition, Et on veut nos buts d'avoir une réalisation.					
gB-T2é2 Etape 2 : 124 437 436 aMagda Re: Group 2	C'est exactement la vie université !Bravo les filles ! j'aime votre poème!					

ODE FOR. DISC. MESS. PAREN UTILIS. SUJET	MESSAGE					
gB-T2é2 Etape 2 : 124 438 436	tRachel Re: Group 2	Salut les filles, Votre slam est super !! J'ai hâte de vous écouter (étape 3) Mais avant, je vous envoie la correction. à bientôt				
gB-T2é2 Etape 2 : 124 439 438	aJenny Re: Group 2	Merci beaucoup Madame :) Voila notre correction				
gB-T2é2 Etape 2 : 124 440 439	tRachel Re: Group 2	De rien :) Je vous envoie la version finale ! Pour votre slam écrit, vous devez l'envoyer au mail suivant: poete@slameur.com bises				
gB-T2é2 Etape 2 : 124 441 440	aJenny Re: Group 2	Merci Madame et Merci aMagda!! :) Et son poème est magnifique!! Bravo aMagda! :))				
gB-T2é2 Etape 2 : slameurs ! 125 442 0	aElli La musique	La musique La musique me comble quand je suis triste quand je suis seule et quand la crainte m'approche La musique pour moi c'est tout La vie, l'émotion, l'amour Une vie sans ses mélodies, est une vie affadie. La musique fait le temps de passe et tous les problèmes passent Je commence des danses Et j'oublie les heures J'adore la musique Et mon vie est unique !! Et je sens la Magique Avec les mélodies qui sont musique !! Et encore.. Je pense que le musique et l'or Qui, Qui encore encore je trouve la musique qui est or. Mon passion, Mon crayon, mon âme, mon flamme Toutes les choses du monde Et mon passion Qui, C' est la musique qui est unique! aAnthi Nom et aElli Nom				
gB-T2é2 Etape 2 : 125 443 442	aAnthi Re: La	Mélodies Proposées http://www.youtube.com/watch?v=Ke023fW__tw&feature=related (nous pouvons de commencer la chanson en 20 seconde ou en 45 seconde qui a plus dynamique rythme) ou http://www.youtube.com/watch?v=YVeLE1QMPL4&feature=related				
gB-T2é2 Etape 2 : 125 444 443	aElli Re: La	Hm... Je penserais de quelques pièces de musique plus connues. Voici quelques exemples! http://www.youtube.com/watch?v=4Tr0otuiQuU (Moonlight Sonata par Beethoven) et http://www.youtube.com/watch?v=WYGFNjEL7Jw (Amelie)				
gB-T2é2 Etape 2 : slameurs ! 125 445 444	aMagda Re: La musique	Mon professeur de piano m'a interrogé avant quelques ans, qui est la façon de communication que tout le monde utilise pour communiquer, pour s'exposer, pour discuter, pour disputer... je lui ai dit que c'est la langue du corps... il m'a dit que la langue du corps est totalement différente de chaque pays et que les personnes de différentes continents ne peuvent pas communiquer à travers la langue du corps. Il a continu en me disant que la langue unique que tu les personnes peuvent utiliser pour communiquer est la musique. La musique est la langue commune, parmi toutes les tribus ! Il avait raison ! !Félicitations, mes amis, vous avez choisi une thématique très passionnante et vous l'avez présenté effectivement à travers vos paroles fortes ;)				

ODE FOR. DISC. MESS. PAREN UTILIS. SUJET	MESSAGE					
gB-T2é2 Étape 2 : 125 446 445	aElli Re: La	Merci beaucoup aMagda, tu as raison!! La musique pour moi est TOUT!				
gB-T2é2 Étape 2 : 125 447 442	tEmma Re: La	Bravo les filles, c'est un très beau slam ! Et en plus, il y a très peu de fautes !! Pour les mélodies, celles que vous avez proposées sont de styles très différents mais elle me plaisent toutes bien ! Je vous mets le fichier avec la correction en pièce jointe... J'ai hâte de vous entendre le déclamer dans l'étape 3 !				
gB-T2é2 Étape 2 : 125 448 447	aElli Re: La	Voici le document correcte!				
gB-T2é3 Étape 3 : 126 449 0	aVera aVera Nom,	Notre slam: aVera Nom, aJenny Nom				
gB-T2é3 Étape 3 : 126 450 449	tEmma slam aVera	Bravo les filles ! Vous êtes des vraies slameuses ! Si vous avez envie (et si vous avez le temps !) vous pouvez rajouter une mélodie ! Pour votre slam écrit, il faut l'envoyer à : poete@slameur.com Peut-être qu'il apparaîtra sur le site "slameurs.com" !!				
gB-T2é3 Étape 3 : 127 451 0	aElli Ca c'est notre	Voici notre slam qui s'appelle "La musique"				
gB-T2é3 Étape 3 : 127 452 451	tRachel Re: Ca c'est	WOUAHWOUAH !!!!!!!Bravo !!!! Vous êtes des vraies slameuses !!! C'est magnifique... C'est qui la première slameuse ? Et la deuxième voix ?				
gB-T2é3 Étape 3 : 127 453 451	tEmma Re: Ca c'est	Vous êtes épatantes !!! Comme disent les "jeunes" : ça défonce !! ça veut dire que c'est génial ! J'espère que vous avez pris du plaisir à le faire car nous, on prend beaucoup de plaisir à vous écouter, merci pour ce superbe slam !				
gB-T2é3 Étape 3 : 127 454 453	aElli Re: Ca c'est	Merci beaucoup à les deux! La première voix c'est moi, et la deuxième est aAnthi. Nous avons fait ce slam avec plaisir, vraiment!				
gB-T2é3 Étape 3 : 128 455 0	aMagda c'est mon	http://dl.dropbox.com/u/7219010/MYRTV2.mp3				
gB-T2é3 Étape 3 : 128 456 455	aMagda Re: c'est mon	je ne peux pas cliquer sur "envoyez ici votre..." pour publier mon slam sur le site... Ce quoi que je dois faire?				

ODE FOR. DISC. MESS. PAREN UTILIS. SUJET	MESSAGE					
gB-T2é3 Étape 3 : 128 457 456	gB-T2é3 Étape 3 : 128 457 456	gB-T2é3 Étape 3 : 128 457 456	gB-T2é3 Étape 3 : 128 457 456	gB-T2é3 Étape 3 : 128 457 456	gB-T2é3 Étape 3 : 128 457 456	Salut aMagda, Bravo pour ton slam !!!! Il est très beau !!En ce qui concerne l'audio : peux-tu mettre la musique en fond sonore (moins fort) pour qu'on puisse t'écouter ? Pour ton slam écrit, il faut l'envoyer au mail suivant : poete@slameur.com bises
gB-T2é3 Étape 3 : 128 457 456	gB-T2é3 Étape 3 : 128 457 456	gB-T2é3 Étape 3 : 128 457 456	gB-T2é3 Étape 3 : 128 457 456	gB-T2é3 Étape 3 : 128 457 456	gB-T2é3 Étape 3 : 128 457 456	Merci beaucoup !
gB-T2é3 Étape 3 : 129 459 0	gB-T2é3 Étape 3 : 129 459 0	gB-T2é3 Étape 3 : 129 459 0	gB-T2é3 Étape 3 : 129 459 0	gB-T2é3 Étape 3 : 129 459 0	gB-T2é3 Étape 3 : 129 459 0	:)
gB-T2é3 Étape 3 : slamez ! 129 460 459	gB-T2é3 Étape 3 : slamez ! 129 460 459	gB-T2é3 Étape 3 : slamez ! 129 460 459	gB-T2é3 Étape 3 : slamez ! 129 460 459	gB-T2é3 Étape 3 : slamez ! 129 460 459	gB-T2é3 Étape 3 : slamez ! 129 460 459	Quelle belle déclamation :)Je suis contente de pouvoir t'entendre !!!!J'espère que ça t'a fait plaisir d'écrire et déclamer un slam !Si tu veux (et si tu as le temps), tu peux ajouter une mélodie. Pour ton slam écrit, il faut l'envoyer à : poete@slameur.com Peut-être qu'il apparaîtra sur le site "slameur.com" à bintôt
gB-T2é3 Étape 3 : 129 461 460	gB-T2é3 Étape 3 : 129 461 460	gB-T2é3 Étape 3 : 129 461 460	gB-T2é3 Étape 3 : 129 461 460	gB-T2é3 Étape 3 : 129 461 460	gB-T2é3 Étape 3 : 129 461 460	Merci tRachel j'ai l'envoyé à poete@slameur.com. A bientôt :)
gB-T3é2 Étape 2 : "Bref, 130 462 0	gB-T3é2 Étape 2 : "Bref, 130 462 0	gB-T3é2 Étape 2 : "Bref, 130 462 0	gB-T3é2 Étape 2 : "Bref, 130 462 0	gB-T3é2 Étape 2 : "Bref, 130 462 0	gB-T3é2 Étape 2 : "Bref, 130 462 0	Combien des mots il faut écrire?? Merci
gB-T3é2 Étape 2 : "Bref, 130 463 462	gB-T3é2 Étape 2 : "Bref, 130 463 462	gB-T3é2 Étape 2 : "Bref, 130 463 462	gB-T3é2 Étape 2 : "Bref, 130 463 462	gB-T3é2 Étape 2 : "Bref, 130 463 462	gB-T3é2 Étape 2 : "Bref, 130 463 462	C'est une bonne question !! Ce n'est pas très important... Il faut au minimum 6 lignes pour que vous ayez le temps de raconter plusieurs choses, mais ça ne doit pas être aussi long que dans la vidéo !
gB-T3é2 Étape 2 : "Bref, écrivez" ! 131 464 0	gB-T3é2 Étape 2 : "Bref, écrivez" ! 131 464 0	gB-T3é2 Étape 2 : "Bref, écrivez" ! 131 464 0	gB-T3é2 Étape 2 : "Bref, écrivez" ! 131 464 0	gB-T3é2 Étape 2 : "Bref, écrivez" ! 131 464 0	gB-T3é2 Étape 2 : "Bref, écrivez" ! 131 464 0	Bref, je déteste les jours mauvaises. La journée de Lundi je me suis réveillée trop tard. Quand je me réveille tard, ma jour ennuyeux. J' essaye de me lever. Je me suis habillée, lavée, et j'ai pris le petit-déjeuner. Toujours tout seule. Je me suis allée à l'université. J'ai ne pu pas trouver une place de parking. Je suis arrivée en retard au classe. Mais la classe était vide. J'ai oublié que le cours était annulé. Donc, à midi, je suis allé à ma grand-mère à manger. Il a été verrouillé. Je me suis assis en attente. Il semblait qu'elle repasserait les vêtements au premier étage. Elle aussi m'a oublié. Je suis partie. Je suis allée faim à la leçon suivante. Pendant la pause, j'ai cherché quelque chose à manger. Il n'y a eu pas à manger parce que je suis arrivée trop tard. Il n'avait que des croissants. J'en ai acheté un. C'était horrible. Les croissants de la France sont les meilleurs. Après, je suis allé à la bibliothèque. Je n'ai pas trouvé le livre dont j'avais besoin. Il a été déjà emprunté. Il fallait l'acheter. Mais je n'ai eu pas assez d'argent. Je n'ai jamais assez d'argent! Sur le chemin du retour j'ai été en panne d'essence. Je n'ai pu pas aller marchant, c'était très loin. Donc, j'ai pense de faire du mieux. J'ai dormi dans la voiture. A l'aube, j'ai appelé mon père. Papa a toujours une solution. Dans 15 minutes, j'étais à la maison. Merci papa! Et aujourd'hui, depuis le début. Bref, je suis étudiante à Chypre ...

ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gB-T3é2 Etape 2 : "Bref."	131	465	464	aMagda suis étudiante			Bref, c'est parfait!!!! :)
gB-T3é2 Etape 2 : "Bref."	131	466	464	aElli suis étudiante			Correction: à la 5eme ligne, "Je n'ai pas *trouvé* le livre dont j'avais besoin. Merci beaucoup aMagda!!
gB-T3é2 Etape 2 : "Bref."	131	467	466	tRachel suis étudiante			Coucou aElli, Je suis d'accord avec aMagda : Bref, c'est très bien !!!C'est bien que tu t'es autocorrigé la 5ème ligne , maintenant continue à le faire avec la correction que je t'ai envoyé. PS: Après la correction finale, si tu veux, amuse toi à faire une vidéo de ton bref :)
gB-T3é2 Etape 2 : "Bref."	131	468	467	aElli suis étudiante			Merci!! J'espere que ces corrections soient OK. :)
gB-T3é2 Etape 2 : "Bref."	131	469	468	tRachel suis étudiante			De rien !!! Voici les dernières modifications :) N'oublie pas de voter pour le bref : le plus drôle, le mieux écrit, qui ressemble le plus à la série, ou encore celui qui représente le mieux votre vie d'étudiante !!
gB-T3é2 Etape 2 : "Bref."	131	470	469	aElli suis étudiante			Merci! Ça la dernière correction n'était pas ce que je veut dire.. Donc, je l'ajouter!
gB-T3é2 Etape 2 : "Bref."	131	471	470	tRachel suis étudiante			Bravo aElli !J'ai ajouté les dernières modifications (presque rien), tu as très bien su te recorriger :) Bon dimanche et à demain.
gB-T3é2 Etape 2 : "Bref."	132	472	0	aJenny suis étudiante à Chypre			aJenny Nom "Bref, je suis étudiante à Chypre"
gB-T3é2 Etape 2 : "Bref, ". ". ".	132	473	472	tRachel suis étudiante à Chypre			Coucou aJenny, Bravo pour ton " Bref, je suis étudiante à Chypre !" La fin de ton bref est rigolo ça s'est vraiment passé ? Tu as bien raconté les détails, ces détails peuvent être aussi des drôles. Voici la correction :) j'attends ton retour ! PS : Après la correction finale, si tu veux, amuse toi à faire une vidéo de ton bref :)
gB-T3é2 Etape 2 : "Bref."	132	474	473	aJenny suis étudiante			Merci beaucoup Madame Voici ma Correction

ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN.	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gB-T3é2 Etape 2 : "Bref,	132	475		474	tRachel cc. D'ici, je suis étudiante		Bravo aJenny ! J'ai mis les dernières modifications en rouge . bon dimanche et à demain.
gB-T3é2 Etape 2 : "Bref,	132	476		475	aJenny cc. D'ici, je suis étudiante		Merci Beaucoup
gB-T3é2 Etape 2 : "Bref, écrivez" !	133	477		0	aMagda Bref, je suis étudiant à Chypre.		Bref, notre professeur nous a demandé de faire une tâche. Le délai était à lundi et j'ai fini la tâche à mardi. Mon professeur m'a puni et elle n'a marqué pas mon projet. Elle m'a interrogé ce quoi que je fasse pendant la semaine. Bref, la semaine a compté de 168 heures. Je dois dormir au moins huit heures pour être assez énergétique de faire face les difficultés universitaires. Donc, ma semaine a compté 112 heures. Ensuite, on doit manger lentement, pour la digestion efficace et donc, j'ai veut au moins une heure par jour. Ma semaine a compté 105 heures. Puis, pour payer mes frais et donc pour être étudiant, j'ai travaillé huit heures par jour, pour six jours par semaine. Bref, ma semaine a compté 57 heures. Pendant la semaine j'ai eu 18 heures de cours et donc ma semaine a compté 39 heures. Comme on est des êtres sociaux, j'ai communiqué avec mes amis dans le café de l'université au moins une heure par jour, bref ma semaine a compté 31 heures. Je suis allée au gym une heure chaque jour, étant donné que tout le monde dit qu'un esprit sain (doit être) dans un corps sain. Bref, ma semaine a compté 24 heures. C'était dimanche ! Dieu s'est reposé le dimanche, moi, un simple mortel, je vais se défier ses actions et je vais étudier ? Bref, je n'ai pas eu du temps libre pour la tâche. Bref, je suis étudiant à Chypre.
gB-T3é2 Etape 2 : "Bref,	133	478		477	tRachel cc. D'ici, je suis étudiant à		Coucou aMagda, Bravo pour ton " Bref, je suis étudiante à Chypre !" Bref, merci de l'avoir rendu à temps :) Voici la correction Je te conseille d'utiliser des phrases courtes avec un lexique simple. j'attends ton retour ! PS : Après la correction finale, si tu veux, amuse toi à faire une vidéo de ton bref
gB-T3é2 Etape 2 : "Bref,	133	479		478	aMagda cc. D'ici, je suis étudiant		Voici l'autocorrection! Merci pour vos conseilles! :)
gB-T3é2 Etape 2 : "Bref,	133	480		479	tRachel cc. D'ici, je suis étudiant		Bravo aMagda !!Tu as beaucoup amélioré ton bref !!J'ai fait les dernières modifications. Bon dimanche et à demain.
gB-T3é2 Etape 2 : "Bref, écrivez" !	134	481		0	aEfi Bref, je suis étudiante à Chypre		Bref, je suis étudiante à Chypre. Au début de chaque semestre j'avais envie. La première semaine fatiguée. La deuxième heureuse. Avant les partielles j'ai sent sûre. Pendant les partielles j'ai pleuré. Après les partielles à l'aise. Avant les examens finals j'étais confiante. Quand j'ai su le programme des examens j'étais fâchée. Sept jours avant les examens je dormais. Six jours avant les examens j'écoutais de la musique. Cinq jours avant les examens je me reposais. Quatre jours avant les examens je ne rien faisais. Trois jours avant les examens je dansais. Deux jours avant les examens je faisais de la gymnastique. Un jour avant les examens je me frappais la tête contre le mur. La nuit avant les examens j'essayais à étudier et finalement j'ai dormi sur le bureau. Une heure avant les examens j'étais nerveuse. Pendant les examens j'étais perdue. Quand je suis sortie de la sale des examens j'étais déçu. Après les examens, pendant les vacances j'étais léger...Bref, je suis étudiante à Chypre.

ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gB-T3é2 Etap2 : "Bref,	134	482	481	tEmma AC. DRCT, J suis étudiante			Salut aEfi ! Merci pour ton bref ! Quelle dure vie la vie d'étudiante...!!! Voici des pistes de corrections. Si tu as envie, tu peux faire une petite vidéo pour ton bref !!
gB-T3é2 Etap2 : "Bref, écrivez" !	134	483	482	aEfi Re: Bref, je suis étudiante à Chypre			Salut et voilà la correction ! :)Bref, je suis étudiante à Chypre. Au début de chaque semestre j'avais envie d'étudier. La première semaine j'étais fatiguée. La deuxième j'étais heureuse. Avant les partielles je me suis sent sûre. Pendant les partielles j'ai pleuré. Après les partielles j'étais à l'aise. Avant les examens finales j'étais confiante. Quand j'ai su le programme des examens, j'étais fâchée. Sept jours avant les examens, je dormais. Six jours avant les examens, j'écoutais de la musique. Cinq jours avant les examens, je me reposais. Quatre jours avant les examens, je faisais n'importe quoi. Trois jours avant les examens, je dansais. Deux jours avant les examens, je faisais de la gymnastique. Un jour avant les examens, je me frappais la tête contre le mur. La nuit avant les examens, j'essayais d'étudier et finalement j'ai dormis sur le bureau. Une heure avant les examens, j'étais nerveuse. Pendant les examens j'étais perdue. Quand je suis sortie de la salle des examens j'étais déçue. Après les examens, pendant les vacances j'étais légère...Bref, je suis étudiante à Chypre.
gB-T3é2 Etap2 : "Bref,	134	484	483	tEmma AC. DRCT, J suis étudiante			Salut aEfi ! Merci pour ta correction, voilà les dernières modification en jaune !
gB-T3é2 Etap2 : "Bref,	134	485	481	tRachel AC. DRCT, J suis étudiante			Bravo aEfi !!!!! Ton « Bref, je suis étudiante à Chypre » a été choisi le plus créatif et le plus bref !!!! Bref, tu vas pouvoir poster ton « Bref, je suis étudiante à Chypre » sur le site de Canal +, mais avant il faut que tu nous le renvoies pour qu'on fasse une dernière correction JtEmma et tRachel
gB-T3é2 Etap2 : "Bref, écrivez" !	135	486	0	aVera Bref, je suis un étudiante à Chypre.			Bref, oui, je l'ai ramené la police pour avoir troublé la paix parce que querelle sur le balcon à trois heures du matin avec un chat. Puis je suis allé au lit, après avoir mangé et j'ai dormi. Ce matin je me suis réveillé. Je me suis levé du lit, j'ai mangé et je suis allé directement à l'université. Quand j'ai pris un téléphone. Qu'est-ce que c'était! Quand j'ai crié et a menacé, qui me conviendrait pour avoir volé dans le dvd club. Oui, c'est très mauvais. Fin parce que seulement trois mois les revenus deux dvd que je n'ai jamais vu ! Plus tard dans la soirée, je suis allé boire un verre. Danse, amuse et le matin je l'ai écrit ! Oui, j'ai eu l'examen. Après quelques jours, j'ai reçu les résultats et oui je suis passé ! Je devrais avoir ces choses se sont passées, mais pour réussir un cours. Le lendemain, j'ai reçu un appel téléphonique qui d'un bon ami est à l'hôpital, qui un ami a été gravement frappés. Le même jour à j'ai eu un examen. J'ai dû rattraper. Je suis allé à l'hôpital. Je ne trouve pas là-bas aucune amie. À l'université, préparé pour l'examen, immédiatement, d'abord, par la suite que j'ai reçu un autre téléphone qui dit que c'est finalement l'avril et ils ont fait une blague de moi. ! Bref, je suis un étudiante à Chypre.
gB-T3é2 Etap2 : "Bref,	135	487	486	tEmma AC. DRCT, J suis un étudiante à			Salut aVera, Voici un document pour t'aider à te corriger. Il y a un passage qui n'est pas très clair, je l'ai mis en jaune ! Vous avez aussi les poissons d'avril à Chypre, c'est le premier avril, comme nous ? A bientôt tEmma
gB-T3é2 Etap2 : "Bref,	135	488	487	aVera suis un			Le passage qui n'est pas très clair, Je le supprimé. Le premier avril ici n'est pas le même qu'en France. À Chypre, nous avons autant de coutume en disant un mensonge.

ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gB-T3é2 "Bref.	135	489	488	tEmma suis un			Salut aVera ! C'est bien ! J'ai juste recorriger quelques petites choses que j'ai mises en rouge ! Bravo !
gB-T4cor Correction	136	490	0	tRachel chat 1			Voici le chat 1 avec les couleurs pour vous aider à vous recorriger. Vous pouvez copier-coller juste votre partie si vous voulez.
gB-T4cor Correction	136	491	490	aAnthi Re: chat 1			Voici notre Correction!
gB-T4cor Correction	136	492	491	tRachel Re: chat 1			Bonjour, Les dernières corrections sont en rouge, ne prenez pas en compte la légende Grabouille (à cause du format, je n'arrive pas à enlever). tEmma a fait partie d'un projet : « Zéro CO2 autour de la méditerranée » avec un voilier non polluant. Vérifiez l'aventure : http://www.zeroco2sailing.com/education/
gB-T4cor Correction	137	493	0	tEmma Chat 2			Voici le chat 2 avec les couleurs pour vous aider à vous recorriger. Vous pouvez copier-coller juste votre partie si vous voulez.
gB-T4cor Correction	137	494	493	aMagda Re: Chat 2			VOILA LA COREECTION DE LA TACHE! Merci!!
gB-T4cor Correction	137	495	494	tEmma Re: Chat 2			Merci aMagda!Désolée pour le retard !!Il s'agit de ta correction ou de celle de tout le monde ?!!A très vite !
gB-T4cor Correction	137	496	495	aMagda Re: Chat 2			il s'agit de ma correction! et j'ai trouvé aussi la faute concerné les tends suicidaires. C'est tendance et pas tend, n'est-ce pas?
gB-T4cor Correction	137	497	493	aVera Re: Chat 2			VOILA LA COREECTION DE LA TACHE.
gB-T4cor Correction	137	498	496	tEmma Re: Chat 2			Oui aMagda, c'est ça ! On dit des tendances suicidaires... Voici ta correction finale, il restait quelques erreurs que tu aurait pu corriger à mon avis ! A bientôt !
gB-T4cor Correction	137	499	497	tEmma Re: Chat 2			aVera voilà ta correction, il restait quelques erreurs , elle sont en jaune. c'est quoi des "podilates" ?!! A très vite !! tEmma

												ODE FOR. DISC. MESS. PAREN UTILIS. SUJET	MESSAGE
gB-T8é1 Etape 1. gratin	138	502	499	aVera Re: Chat 2	Salut, Emma merci beaucoup pour la correction.								
gB-T4cor Correction	137	501	493	aJenny Re: Chat 2	Excusez-moi, j'ai oublié faire la correction de cette tâche mais Voilà ma Correction								
gB-T8é1 Etape 1. gratin	138	502	0	tRachel miam...miam.	Quelle est la traduction chypriote de "miam-miam" ?								
gB-T8é1 Etape 1. gratin	138	503	502	aVera miam...miam.	C'est la yiami yiam...!!								
gB-T8é1 Etape 1. gratin	138	504	503	aMagda miam...miam.	En Grèce on dit Yiaam Yiaam!								
gB-T8é1 Etape 1. gratin	138	505	503	aJenny miam...miam.	La traduction est yiami yiami ou Miami Miami c'est le même J Je dis miami miami !!								
gB-T8é1 Étape 1 : gratin	138	506	502	aAnthi Re: miam...miam...	Il y a des différents des expressions ! Ca dépend!! On réagit spontanément! - Miam miam - Miamm !! - Nostimo! ! = délicieux - Telio ! = Parfait - Oh! - Bravo!								
gB-T8é1 Etape 1. gratin	138	507	502	aElli miam...miam.	Moi, personnellement, je dire: MMMMMM :) Mais je suis d'accord avec les filles, on dit "yiam yiam" aussi!								
gB-T8é1 Etape 1. gratin	139	508	0	aMagda La différence	Pouvez- vous m'informer, quelle est la différence entre le temps d'attente et le temps de cuisson?								
gB-T8é1 Etape 1. gratin	139	509	508	tEmma Re: La	Salut aMagda ! Le temps d'attente c'est le temps où on laisse "lever" la pâte à crêpes par exemple. C'est donc le temps où on laisse "reposer", sans cuire. Alors que le temps de cuisson c'est quand on fait cuire !								

ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gB-T8é1 Étape 1 gratin	140	510	0	aAnthi	Quizzzzz		je vous attache le quiz
gB-T8é1 gratin	141	511	0	tRachel	Correction		Coucou les filles, Voici la correction de l'activité lexicque, vous pouvez comparer vos réponses
gB-T8é2 mettez la	142	512	0	aElli Ma recette			Moi je vais faire des "pois avec les carottes et les pommes de terre, artichauts à pot"! Je vais le faire avec l'aide de ma grand-mère!
gB-T8é2 mettez la	142	513	512	aElli Re: Ma			Voici un lien pour voir ma recette! Malheureusement il est en grec mais il y a des images pour vous aider! C'est pour que vous ayez une idée. Merci! Mpizelia
gB-T8é2 mettez la	142	514	513	aElli Re: Ma			Voici ma recette!!
gB-T8é2 mettez la	142	515	513	aElli Re: Ma			J'ai fais aussi un vidéo! C'est ma grand-mère et moi, réalisant la recette! Voici le lien dans YouTube! http://youtu.be/gtH3fXaS1K4
gB-T8é2 Étape 2 : mettez la	142	516	514	tEmma Re: Ma recette			Salut aElli, Voici ta recette déjà corrigée, on sait que vous avez les examens bientôt !!! J'ai mis en rouge les corrections pour que tu les vois ! Tu peux la mettre en ligne ! Merci pour la vidéo, tu remercieras ta grand-mère !! Je crois qu'on va essayer de faire ta recette !! www.750g.com/recette_cuisine.htm
gB-T8é2 mettez la	142	517	516	aElli Re: Ma			http://www.750g.com/fiche_de_cuisine.2.123.79816.htm Voici!!!! :D
gB-T8é2 mettez la	142	518	517	tEmma Re: Ma			Waouh ! Super ! J'ai noté ta recette 4/5 !!
gB-T8é2 mettez la	142	519	518	aElli Re: Ma			Merci beaucoup!!!Avez-vous la fait? C'est très délicieuse!

ODE FOR. DISC. MESS. PAREN UTILIS. SUJET	MESSAGE					
gB-T8é2 mettez la 143 520 0	aAnthi Cannelloni	Je vais faire Cannelloni aux épinards.				
gB-T8é2 mettez la 143 521 520	aAnthi Cannelloni	Non! C` est une recette italienne.. Donc, je vais faire une recette tout à fait chypriote! Patates Antinaktes!! (pommes de terre.. préparées à Chypre!)				
gB-T8é2 mettez la 143 522 521	tEmma Cannelloni	Et ta recette aAnthi ? Elle est où ?!!				
gB-T8é2 mettez la 144 523 0	aVera Ma recette	La nourriture que nous avons choisi sont Afelia avec de pommes de terre.				
gB-T8é2 Étape 2 : mettez 144 524 523	tEmma Re: Ma recette	Salut aVera, Voici ta recette déjà corrigée, on sait que vous avez les examens bientôt !!! J'ai mis en rouge les corrections pour que tu les vois ! Tu peux rajouter la photo et la mettre en ligne ! www.750g.com/recette_cuisine.htm				
gB-T8é2 mettez la 144 525 524	aVera Re: Ma	Salut tEmma, Voilà ici mon correction !!:)				
gB-T8é2 mettez la 145 526 0	aMagda Ma recette!	J'ai choisi de vous envoyer une recette traditionnelle greque! Amusez-vous bien!!				
gB-T8é2 Étape 2 : mettez la 145 527 526	tEmma Re: Ma recette!	Salut aMagda, Hmmm ça a l'air trop bon !! J'ai corrigé certaines chose que j'ai mis en rouge mais j'ai surligné en jaune des choses que je ne comprends pas !!! Il faut que tu les modifies mais tu peux ne renvoyer le document pour que je vérifie !! Tu pourras ensuite rajouter la photo et la mettre en ligne ! www.750g.com/recette_cuisine.htm				
gB-T8é2 mettez la 146 528 0	aEfi Dontues uc viande	Voici une recette totalement chypriote!				
gB-T8é2 mettez la 146 529 528	tEmma Dontues de viande	Salut aEfi, Voici ta recette déjà corrigée, on sait que vous avez les examens bientôt !!! J'ai mis en rouge les corrections pour que tu les vois ! Tu peux la mettre en ligne ! www.750g.com/recette_cuisine.htm				

ODE FOR. DISC. MESS. PAREN UTILIS. SUJET						MESSAGE
gB-T8é2 mettez la 146 530 529				aEfi ac. Douces de viande		Bonjour tEmma, voice les correction de ma recette!
gB-T8é2 mettez la 146 531 529				aEfi ac. Douces de viande		Je n'a pas envoyé la correction tEmma et je l'ai vu maintenant. Excuse-moi ! Voici la corection
gB-T8é2 mettez la 147 532 0				aJenny Le Pasticcio		«Macaroni au four ou Four Pâtes»
gB-T8é2 mettez la 147 533 532				tRachel ac. Lu Pasticcio		Salut aJenny, Yami...yami.....ça l'air très bon !!!!! Voici la recette corrigée, j'ai mis en rouge les corrections. Tu peux faire les modifications et envoyer ta recette pour le concours 750 g. JOYEUX NOEL :)
gB-T8é2 mettez la 147 534 533				aJenny ac. Lu Pasticcio		Voila ma correctionMercu Beaucoup !!!Joyeux Noel!
gB-T8é2 mettez la 148 535 0				aAnthi Patates		Je vous envoie ma recette. Bon Appetit!!
gB-T8é2 mettez la 148 536 535				tEmma Re: Patates		Salut aAnthi ! Désolé pour le retard... Voici ta recette déjà corrigée, tu peux la mettre en ligne !!
gAB-T5é1 Etape 1 : Ah l'amour.... 149 537 0				aMagda Pff...		La Romantique Pour vous, amour rime avec toujours. Fidèle, douce, attentive, vous faites tout pour que l'homme avec lequel vous vivez cette histoire soit heureux. Pourtant, pas de contrainte dans votre attitude, tout vient naturellement et le prince charmant, vous y croyez. Optimiste et comblée, vous rayonnez lorsque vous êtes en couple. Célibataire, vous avancez les yeux fermés, pas de doutes, il va sûrement croiser votre chemin. Attention toute fois à ne pas retomber de ce nuage doré, la vie n'est pas toujours un conte de fées.
gAB-T5é1 Etape 1 : Ah l'amour.... 150 538 0				aAnda Mes resultats		La Narcissique L'amour ? Le meilleur moyen de se sentir belle, désirée, adulée. Pas question de vivre une histoire avec un homme qui ne vous admirerez pas où que vous considèreriez comme médiocre, il vous faut du brillant, parfois même du clinquant. Persuadée d'être irrésistible, vous faites tout pour conserver cette image de femme fatale résolument glamour. L'homme qui partagera votre vie a intérêt à assurer ou bien mal lui en prendra. Sinon, vous n'hésitez pas en changer. Pour vous l'amour est un tourbillon et vous ne vous posez que rarement pour écouter votre cœur, au risque de perdre un jour toutes vos illusions.

ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gAB-T5é1	Etape 1 : Ah l'amour....	151	539	0	aJenny	Mes resultats :)	La Romantique Pour vous, amour rime avec toujours. Fidèle, douce, attentive, vous faites tout pour que l'homme avec lequel vous vivez cette histoire soit heureux. Pourtant, pas de contrainte dans votre attitude, tout vient naturellement et le prince charmant, vous y croyez. Optimiste et comblée, vous rayonnez lorsque vous êtes en couple. Célibataire, vous avancez les yeux fermés, pas de doutes, il va sûrement croiser votre chemin. Attention toute fois à ne pas retomber de ce nuage doré, la vie n'est pas toujours un conte de fées.
gAB-T5é1	Etape 1 : Ah l'amour....	152	540	0	aVera	Quizz	La Romantique Pour vous, amour rime avec toujours. Fidèle, douce, attentive, vous faites tout pour que l'homme avec lequel vous vivez cette histoire soit heureux. Pourtant, pas de contrainte dans votre attitude, tout vient naturellement et le prince charmant, vous y croyez. Optimiste et comblée, vous rayonnez lorsque vous êtes en couple. Célibataire, vous avancez les yeux fermés, pas de doutes, il va sûrement croiser votre chemin. Attention toute fois à ne pas retomber de ce nuage doré, la vie n'est pas toujours un conte de fées.
gAB-T5é1	Etape 1 : Ah l'amour....	153	541	0	aEfi	La Romantique	La Romantique Pour vous, amour rime avec toujours. Fidèle, douce, attentive, vous faites tout pour que l'homme avec lequel vous vivez cette histoire soit heureux. Pourtant, pas de contrainte dans votre attitude, tout vient naturellement et le prince charmant, vous y croyez. Optimiste et comblée, vous rayonnez lorsque vous êtes en couple. Célibataire, vous avancez les yeux fermés, pas de doutes, il va sûrement croiser votre chemin. Attention toute fois à ne pas retomber de ce nuage doré, la vie n'est pas toujours un conte de fées.
gAB-T5é1	Etape 1 : Ah	154	542	0	tLise	A notre tour !	Ahahahah vous êtes toutes des romantiques ou des narcissiques !! Voilà nos résultats :) ;)
gAB-T5é1	Etape 1 : Ah	154	543	542	tEmma	Re: A notre	Moi aussi.....je suis "romantique" !!!
gAB-T5é1	Etape 1 : Ah	154	544	542	tLise	Re: A notre	Moi aussi je suis romantique !!
gAB-T5é1	Etape 1 : Ah l'amour....	154	545	542	tRachel	Re: A notre tour !	Moi, je suis romantique S2 S2 S2" Pour vous, amour rime avec toujours. Fidèle, douce, attentive, vous faites tout pour que l'homme avec lequel vous vivez cette histoire soit heureux. Pourtant, pas de contrainte dans votre attitude, tout vient naturellement et le prince charmant, vous y croyez. Optimiste et comblée, vous rayonnez lorsque vous êtes en couple. Célibataire, vous avancez les yeux fermés, pas de doutes, il va sûrement croiser votre chemin. Attention toute fois à ne pas retomber de ce nuage doré, la vie n'est pas toujours un conte de fées."C'est vrai !!! J'ai toujours aimé les bouquets de roses, les chocolats et les poèmes d'amour

ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gAB-T5é1	Etape 1 : Ah l'amour....	155	546	0	aAgni	Le test	<p>Test : Quelle amoureuse êtes-vous ?</p> <p>La Romantique</p> <p>Pour vous, amour rime avec toujours. Fidèle, douce, attentive, vous faites tout pour que l'homme avec lequel vous vivez cette histoire soit heureux. Pourtant, pas de contrainte dans votre attitude, tout vient naturellement et le prince charmant, vous y croyez. Optimiste et comblée, vous rayonnez lorsque vous êtes en couple. Célibataire, vous avancez les yeux fermés, pas de doutes, il va sûrement croiser votre chemin. Attention toutefois à ne pas retomber de ce nuage doré, la vie n'est pas toujours un conte de fées.</p>
gAB-T5é1	Etape 1 : Ah l'amour....	156	547	0	aKalia	Mes résultats !	<p>La Narcissique</p> <p>L'amour ? Le meilleur moyen de se sentir belle, désirée, adulée. Pas question de vivre une histoire avec un homme qui ne vous admirerez pas où que vous considèreriez comme médiocre, il vous faut du brillant, parfois même du clinquant. Persuadée d'être irrésistible, vous faites tout pour conserver cette image de femme fatale résolument glamour. L'homme qui partagera votre vie a intérêt à assurer ou bien mal lui en prendra. Sinon, vous n'hésitez pas en changer. Pour vous l'amour est un tourbillon et vous ne vous posez que rarement pour écouter votre cœur, au risque de perdre un jour toutes vos illusions.</p>
gAB-T5é1	Etape 1 : Ah l'amour....	157	548	0	aRania	Résultats	<p>Test : Quelle amoureuse êtes-vous ?</p> <p>La Romantique</p> <p>Pour vous, amour rime avec toujours. Fidèle, douce, attentive, vous faites tout pour que l'homme avec lequel vous vivez cette histoire soit heureux. Pourtant, pas de contrainte dans votre attitude, tout vient naturellement et le prince charmant, vous y croyez. Optimiste et comblée, vous rayonnez lorsque vous êtes en couple. Célibataire, vous avancez les yeux fermés, pas de doutes, il va sûrement croiser votre chemin. Attention toute fois à ne pas retomber de ce nuage doré, la vie n'est pas toujours un conte de fées.</p> <p>http://test.doctissimo.fr/tests-couple/tests-amour/quelle-amoureuse-etes-vous-special-saint-valentin.html</p>
gAB-T5é1	Etape 1 : Ah l'amour....	158	549	0	aElli	Mon Resultat...!	<p>Test : Quelle amoureuse êtes-vous ?</p> <p>La Narcissique</p> <p>L'amour ? Le meilleur moyen de se sentir belle, désirée, adulée. Pas question de vivre une histoire avec un homme qui ne vous admirerez pas où que vous considèreriez comme médiocre, il vous faut du brillant, parfois même du clinquant. Persuadée d'être irrésistible, vous faites tout pour conserver cette image de femme fatale résolument glamour. L'homme qui partagera votre vie a intérêt à assurer ou bien mal lui en prendra. Sinon, vous n'hésitez pas en changer. Pour vous l'amour est un tourbillon et vous ne vous posez que rarement pour écouter votre cœur, au risque de perdre un jour toutes vos illusions.</p> <p>http://test.doctissimo.fr/tests-couple/tests-amour/quelle-amoureuse-etes-vous-special-saint-valentin.html</p>
gAB-T5é1	Etape 1 : Ah l'amour....	159	550	0	aChryssso	le résultat!	<p>La Romantique</p> <p>Pour vous, amour rime avec toujours. Fidèle, douce, attentive, vous faites tout pour que l'homme avec lequel vous vivez cette histoire soit heureux. Pourtant, pas de contrainte dans votre attitude, tout vient naturellement et le prince charmant, vous y croyez. Optimiste et comblée, vous rayonnez lorsque vous êtes en couple. Célibataire, vous avancez les yeux fermés, pas de doutes, il va sûrement croiser votre chemin. Attention toute fois à ne pas retomber de ce nuage doré, la vie n'est pas toujours un conte de fées.</p>

ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gAB-T5é1	Etape 1 : Ah l'amour....	160	551	0	aRena	Test : Quelle amoureuse	La Narcissique L'amour ? Le meilleur moyen de se sentir belle, désirée, adulée. Pas question de vivre une histoire avec un homme qui ne vous admirerez pas où que vous considèreriez comme médiocre, il vous faut du brillant, parfois même du clinquant. Persuadée d'être irrésistible, vous faites tout pour conserver cette image de femme fatale résolument glamour. L'homme qui partagera votre vie a intérêt à assurer ou bien mal lui en prendra. Sinon, vous n'hésitez pas en changer. Pour vous l'amour est un tourbillon et vous ne vous posez que rarement pour écouter votre cœur, au risque de perdre un jour toutes vos illusions.
gAB-T5é1	Etape 1 : Ah l'amour....	161	552	0	aVasso	petit quizz-resultats	La Narcissique L'amour ? Le meilleur moyen de se sentir belle, désirée, adulée. Pas question de vivre une histoire avec un homme qui ne vous admirerez pas où que vous considèreriez comme médiocre, il vous faut du brillant, parfois même du clinquant. Persuadée d'être irrésistible, vous faites tout pour conserver cette image de femme fatale résolument glamour. L'homme qui partagera votre vie a intérêt à assurer ou bien mal lui en prendra. Sinon, vous n'hésitez pas en changer. Pour vous l'amour est un tourbillon et vous ne vous posez que rarement pour écouter votre cœur, au risque de perdre un jour toutes vos illusions.
gAB-T5é2	Etape 2 : L'amour à la française	162	553	0	aAgni	Mon avis	Les différences entre les hommes français et les hommes chypriotes D'abord, je pense que la façon avec laquelle les hommes de chaque pays approchent les femmes dépend de sa culture. À propos des français, je crois que les premiers sont beaucoup plus gentils et romantiques que les chypriotes. Aussi, je pense qu'ils tombent amoureux plus facilement que eux. Pourtant, puisque ils ne sont si démonstratifs, ils essaient plus fortement pour les enchanter. Au contraire, les chypriotes sont totalement différents. Ils ont trop de confiance quand ils draguent une femme et deviennent quelquefois audacieux et bruts, à mon avis. Ça signifie que ils ne connaissent pas comment de charmer les femmes parce qu'ils ne savent pas dire autant de mots doux. De plus, je pense qu'ils font moins de gestes que les français pour indiquer leurs sentiments. Enfin, ils oublient plus souvent les 'dates importantes', lesquelles la plupart des femmes veut que leur aimé en se souviennent.
gAB-T5é2	Etape 2 : L'amour à la française	162	554	553	tRachel	Re: Mon avis	aAgni, Tu as raison chaque culture à une manière de draguer, mais c'est peut-être un peu général car il y a toujours des exceptions ;) Les hommes sont différents les uns des autres, même dans la même culture. C'est drôle, comme je suis aussi brésilienne, je trouve que les français (en général) sont très timides pour draguer, ils ne montrent pas leurs sentiments...ça met un temps fou pour comprendre qu'ils sont intéressés !!!! Alors que les brésiliens sont directs, draguent et montrent leurs sentiments. Par contre quand ils sont en couple la majorité des français sont plus romantiques que les brésiliens. Peut-être que les chypriotes se ressemblent aux brésiliens quand ils sont en couple. C'est mon expérience. Il y a toujours des exceptions ;)
gAB-T5é2	Etape 2 : L'amour à la française	162	555	554	aAgni	Re: Mon avis	tRachel, Il me semble que les brésiliens ont assez des ressemblances avec les chypriotes ! Je pense que nous venons de parler des stéréotypes pour les hommes de ces nationalités ! C'est laquelle nous sommes demandées de faire ! OK, pas plus de plaisanteries ! Tu as raison qu'il a toujours des exceptions ! Je voulais dire que les hommes de la même culture sont significativement affectés par les standards que leur société accepte ou désapprouve comme propres. Par conséquent, leur comportement présente beaucoup de similarités étant donné qu'elle essaie de former une façon de penser et agir commune pour ses membres. Pourtant, ça ne signifie pas que chaque homme n'a pas sa personnalité et il n'est pas uniquement différent que les autres. Si on échoue de le admettre, c'est comme ça que les stéréotypes sont formées, n'est-ce pas ? C'est le cas pour la manière de draguer aussi, j'imagine!

ODE FOR. DISC. MESS. PAREN UTILIS. SUJET	MESSAGE	
gAB-T5é2 Etape 2 : L'amour à la française 163 556 0 aRania Mon avis!	gAB-T5é2 L'amour à la française 163 557 556 tEmma Re: Mon avis!	La différence en ce qui concerne le comportement des hommes des différents pays du monde est évidente. Chaque culture a une vue unique de l'amour. Les Chypriotes comportent différemment que les Français. À mon avis les Français sont romantiques et charmants. Ils sont gentils et draguent une femme à une façon exceptionnelle. Ils disent de choses qui font une femme unique et spéciale. De plus, ils n'hésitent pas à faire le premier pas et ils savent comment il faut comporter à une femme. D'autre part, les Chypriotes sont timides et ils ne draguent pas beaucoup. Ils veulent que les femmes fassent le premier pas et ils ne savent pas dire de douces choses pour attirer une femme. En général, il y a des exceptions qui sont vraiment « gentlemen » mais la plupart des hommes chypriotes ne sont pas polis et aimables.
gAB-T5é2 L'amour à la française 163 558 557 aRania Re: Mon avis!	gAB-T5é2 L'amour à la française 163 557 556 tEmma Re: Mon avis!	C'est vrai qu'en France c'est plutôt les hommes qui font le premier pas. C'est surprenant de voir que ce n'est pas pareil à Chypre! Alors c'est toi qui fait le premier pas ?!! En France, il y a aussi des hommes timides mais peut-être moins que chez vous... Mais attention, tous les français ne sont pas très romantiques ! Cela dépend !! Il y a de tout ! Certains sont très gentils et romantiques et d'autre beaucoup moins....
gAB-T5é2 L'amour à la française 163 558 557 aRania Re: Mon avis!	gAB-T5é2 L'amour à la française 163 558 557 aRania Re: Mon avis!	Je suis d'accord avec toi ! Cela dépend au caractère de l'homme. Quelques fois on faisait le premier pas mais non toujours. Il y a des exceptions!
gAB-T5é2 Etape 2 : L'amour à la française 164 559 0 aVera Mon avis.	gAB-T5é2 L'amour à la française 164 560 559 tRachel Re: Mon avis.	Je crois qu'en général, les Français sont très romantiques et l'amour pour eux est très important. Pour l'amour fait beaucoup. Il n'y a pas grande différence entre les Chypriotes amoureux et les Français amoureux. En outre, nous ne pouvons pas généraliser, car il y a beaucoup de Chypriotes sont très romantiques et l'amour pour eux est aussi important. Fondamentalement, cela dépend de chaque personne. Je parle d'expérience .. Puisque quand vous vivez avec un gars très romantique et il chante tous les jours et dit Je t'aime tous les jours, quoi d'autre voulez-vous??
gAB-T5é2 L'amour à la française 164 561 560 aVera Re: Mon avis.	gAB-T5é2 L'amour à la française 164 560 559 tRachel Re: Mon avis.	aVera, Je ne connais pas les chypriotes, mais je suis d'accord avec toi : cela dépend de chaque personne. Il existe des français plus romantique que d'autres :) Donc, pour certains le stéréotype "le français romantique" tombe à l'eau. Tu as vraiment de la chance d'être amoureuse et d'avoir un copain romantique !!!!
gAB-T5é2 Etape 2 : L'amour à la française 165 562 0 aChryssso Mon avis!	gAB-T5é2 L'amour à la française 164 561 560 aVera Re: Mon avis.	Merci beaucoup tRachel! Je suis vraiment heureux que je suis tellement amoureuse!:)
gAB-T5é2 Etape 2 : L'amour à la française 165 562 0 aChryssso Mon avis!	gAB-T5é2 L'amour à la française 164 561 560 aVera Re: Mon avis.	Le comportement de quelqu'un ne peut pas être défini dans un mode général. Cependant, je trouve que chaque culture a une différente vue de l'amour et des relations. À mon avis les Français sont en général très romantiques et n'hésitent pas de draguer les femmes et à faire le premier pas. Je pense que les Français sont très libéraux et que leur conception de l'amour et de draguer est libre de stéréotypes et d'égoïsmes. En revanche, à Chypre les hommes souhaitent que les femmes fassent le premier pas et quand ils le font sans la plupart de cas, ce n'est pas ni original ni courageux. En général, les hommes Chypriotes prennent plaisir quand ils sont vus par des femmes et donc, ils font tout pour gagner leur attention. Dans le même temps, ils ne sont pas très confidents et par conséquent ils draguent plutôt les femmes « faciles ». Cependant, quand les chypriotes sortent avec des femmes, dans la plupart des cas ils paient tout et ils sont très gentils et passionnants.

ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN.	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gAB-T562 L'Amour à la	165	563	562	aEmma	Re: Mon avis!		C'est très intéressant d'avoir ton point de vue. Tu as raison, c'est difficile de généraliser, car chacun est différent. En France, c'est surtout les hommes qui font le premier pas... Par contre, quand ils sortent ensemble, ce n'est pas l'homme qui paye tout, c'était le cas avant, mais cela a changé ! C'est chacun son tour maintenant, ou on partage !! Que penses-tu de cette façon de faire ?
gAB-T562 L'Amour à la	165	564	563	aChryso	Re: Mon		Je suis très romantique et traditionnelle et donc, à mon avis les hommes doivent payer tout! Je cherche l'homme - chevalier mais je doute que je pourrais jamais le trouver! :P
gAB-T562 L'Amour à la	166	565	0	aEfi	L'Amour à		A mon avis, le pays a aucune relation avec l'amour.. Les chypriotes amoureux peuvent avoir la même comportement que les français. Chaque personne est unique et il peut exprimer ses sentiments différemment.
gAB-T562 Etape 2 : L'Amour à	167	566	0	aJenny	A mon avis		Il est dit que la France est le pays le plus romantique et son peuple est le plus romantique que les autres pays. A mon avis l'Amour dépend de la chaque personne. Il y a des Chypriotes très romantiques et des Français qui ne sont pas tellement romantiques. Cependant les habitudes des Français ont des actions plus romantiques et les manières qui mangent leurs repas sont plus tendres, romantiques- le rouge vin les fleurs – rouges roses... A mon avis l'Amour dépend sur les sentiments de la chaque personne J
gAB-T562 Etape 2 : L'Amour à la française	168	567	0	aKalila	Les hommes chypriotes Vs les hommes français !		À mon avis, un chypriote amoureux peut-être est romantique, mais il est égoïste aussi. Il est vrai que les Chypriotes ne savent pas le moyen adéquat de traiter une femme. Ce fait deviendra souvent une raison de la création des querelles graves dans une relation entre les deux. De plus, beaucoup d'hommes chypriotes sont un peu arrogants et pensent que les femmes sont inférieures d'eux, à cause du fonctionnement de la société chypriote qui est un peu en retard que le reste du monde. Ça-veut-dire que Chypre est une île sur laquelle les personnes sont très fermées d'esprit et pensent traditionnellement. Par conséquent, les hommes sont grandis de telle manière qu'ils pensent encore que les femmes ne sont pas capables de faire les mêmes choses et d'avoir les mêmes droits et opportunités avec eux. D'où, je crois fortement que les femmes sont, en général, vraiment déçues par les hommes chypriotes en ce qui concerne l'amour et leurs interrelations. Même si je pense que les hommes chypriotes ne sont pas les amants idéals, j'imagine que les hommes français sont mieux. Il y a beaucoup de stéréotypes concernant les hommes français amoureux aussi. Plus précisément, comme la majorité du monde, j'estime qu'ils sont très romantiques, sensibles, généraux et gentilles et qu'ils savent la manière adéquate avec laquelle ils doivent traiter les femmes. Par contre, je crois que dans tous les pays il y a des hommes qui sont soit mentales soit hypocrites ou qu'ils veulent exploiter les femmes. Il y a partout et toujours le bien et le mal, ainsi que les personnes gentilles et les personnes méchants. Donc, d'une part, on ne doit pas critiquer ou créer des conclusions sans vraiment connaître une situation. D'autre part, lorsque si nous connaissons la situation dans un pays, comme par exemple celle de Chypre, on ne doit pas généraliser cette telle situation en supposant que toutes les personnes, sont les mêmes, parce qu'ainsi, nous pouvons conclure sur le fait qu'aucun homme sera approprié pour aucune femme. En effet, mes propositions étaient basées sur les choses que j'observais par rapport l'attitude et la façon avec laquelle les hommes parlent, traitent et se comportent d'une femme.

ODE FOR. DISC. MESS. PAREN UTILIS. SUJET	MESSAGE	
gAB-T5é2 Etape 2 : L'amour à 168 568 567		Merci aKalia pour ton argumentation très bien construite. Je suis tout à fait d'accord avec ta vision tempérée des choses quand tu dis qu'il y a de solides stéréotypes sur la France et sur Chypre, mais qu'en même temps il faut modérer ces clichés et certaines réalités (notamment celles que tu évoques sur les chypriotes) pour ne pas généraliser à tous les hommes. L'important est de trouver quelqu'un qui nous corresponde et avec qui on se sente bien... En France on utilise l'expression "trouver chaussure à son pieds" ;)
gAB-T5é2 L'amour à la 168 569 568		Merci beaucoup tLise ! J'essaierai trouver la chaussure à mon pieds
gAB-T5é2 Etape 2 : L'amour à la française 169 570 0	aVasso différences entre un chypriote amoureux et un	Amour, une chose merveilleuse. Donc, entre un chypriote amoureux et un français amoureux, il y a beaucoup de différences. Initialement, les Chypriotes ne sont pas très romantique, ils ne font pas beaucoup de cadeaux aux les femmes et le pire c'est qu'ils ne font pas toujours le premier mouvement dans une relation ou d'une connaissance. Je veux dire que la majorité des Chypriotes attendent par la femme à faire le premier mouvement. Je crois que les Chypriotes au début de leur relation est très romantique et tendres, mais les choses changent, car il leur attitude est changée envers les femmes. Au contraire, les français pour moi sont romantiques et affectueux envers la femme qu'ils aiment. Ils vivent dans un pays où sa principale caractéristique est l'amour. Ce sont eux qui font le premier pas dans une relation et ils n'attendent pas tout soit prêt. De plus, je pense qu'ils sont très généreux parce qu'ils font beaucoup de cadeaux à leur fille et ils sont caractérisés par l'amour excessif, la compréhension, l'appréciation et la confiance. Eh bien, voilà mon appréciation globale en ce qui concerne les différences qui les chypriotes et les français peuvent avoir sur le thème de l'amour. À votre avis, quelles sont les différences qu'ils peuvent avoir ?
gAB-T5é2 L'amour à la 169 571 570	tEmma ami ou chypriote	Je ne connais pas les hommes chypriotes donc c'est dur de dire... Mais quand tu dis que les chypriotes sont romantiques au début et que cela change avec le temps, je crois que c'est vrai aussi pour les français !!
gAB-T5é2 L'amour à la 169 572 571	aVasso ami ou chypriote	A oui? Ça c'est très intéressant .Quels sont vos points de vue pour les Chypriotes en ce qui concerne l'amour ?
gAB-T5é2 Etape 2 : L'amour à la française 170 573 0	aRena mon avis!	L'amour est un beau sentiment entre deux personnes! Le premier baiser, la première promenade, la première sortie, la première promesse, la première caresse, le premier projet rêvé à deux.. Toutes ces choses sont l'amour!! en plus, l'amour est de partager plus des choses avec l'autre. Les différents entre les chypriotes et les français sont beaucoup. Les chypriotes ne sont pas romantique. Ils ne offrent pas les fleurs et cadeau a femmes et rarement ils allent au restaurant pour manger avec leur petite amie. Ils sont égoïstes et menteurs. Aussi, ils ne sont pas très émotionnels. Je crois que les chypriotes sont timides quand ils allent aux place publique avec leur petite amie. En revanche, je pense que les français sont plus romantique et émotionnels. Il sont intelligents et aiment vraiment leur petite amie. Is lui offrent les roses quand elle a anniversaire où pas. Les français allent chaque semaine aux restaurants chers avec leur petite amie, boivent le champagne et dansent sans honte!

ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gAB-T5é2 L'Amour à la	170	574	573		tEmma Re: mon avis!		C'est intéressant de voir ton point de vue!!! Les chypriotes sont menteurs et égoïste ? Mince alors...Par contre, désolée de te décevoir mais mon copain ne m'a jamais offert de fleurs, et ça fait 4 ans !!! Il m'a offert d'autres choses mais pas des fleurs!! Et nous n'allons pas souvent au restaurant et la dernière fois, c'est moi qui ai payé !!! Mais il est romantique à sa manière...il me fait du jus d'orange le matin par exemple!!
gAB-T5é2 L'Amour à la	170	575	574		aRena Re: mon avis!		les français sont plus romantique que les chypriotes. mon copain n' a jamais fait quelque choses romantique comme ton copain! et je crois que plus chypriots sont comme ça..
gAB-T5é2 L'Amour à la	171	576	0		aElli souvenez-		http://www.youtube.com/watch?v=P4VcSQE7DXg Souvenez-vous? Ça était le premier chose que j`ai pensé!
gAB-T5é2 L'Amour à la	171	577	576		aMagda souvenez-		aElli!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!, tu as raison!!!!
gAB-T5é2 L'Amour à la	171	578	576		tLise souvenez-		;) Ahah je ne connaissais pas cette chanson !!!Si cette tâche vous fait penser à des chansons françaises, comme aElli, partagez-les avec nous sur le forum ... merci !
gAB-T5é2 Etape 2 : L'amour à la française	171	579	578		aElli Mon avis sur les hommes		Les hommes français vs les hommes chypriotes Il ya toujours une différence entre tous les hommes du chaque pays du monde. Ce que je vais faire, est de comparer les hommes français avec les hommes chypriotes. Personnellement, je crois que les français sont plus gentils que les chypriotes. Ils savent quoi dire à une femme, et comment le faire tomber amoureuse avec eux. Par contre, les chypriotes disent le même chose à chaque femme, parce que tous les femmes sont égales pour eux. A ce qui concerne les anniversaires, je voudrais dire que les français souviennent la date de la naissance de leur femme, ou la date de leur anniversaire. Les chypriotes, au contraire, ne souviennent jamais de rien. Ils attendent les femmes de les dire les "dates importantes". Mais il y a toujours des exceptions. Quelques hommes offrent des fleurs à leurs femmes, même s'il n'y a aucune "date importante". A mon avis, l'idée qu'on a sur les hommes est totalement incorrecte. Tous les hommes sont autant sensibles que les femmes, même s'ils ne le démontrent jamais.
gAB-T5é2 Etape 2 : L'amour à la	171	580	579		tLise Re: Mon avis sur les		Oui je suis bien d'accord avec toi quand tu écris que les hommes sont en réalité aussi sensibles que les femmes. Je pense qu'ils ont une manière de fonctionner qui n'est pas la même que la notre mais qu'ils ont leur sensibilité à eux ;) Ce n'est pas évident de comprendre leur comportement mais je pense que c'est ça qui nous plaît aussi !! Par contre je dois t'avouer que les français ne se souviennent pas toujours de la date d'anniversaire de leur femme. Il y a des oublis parfois ;) mais l'important pour moi est de relativiser. Pour moi si un homme est généralement attentionné avec son amoureuse mais qu'il oublie sa date d'anniversaire ce n'est pas très grave mais attention quand même que ça n'arrive pas trop souvent hihi
gAB-T5é2 L'Amour à la	171	581	580		aElli sur les		Oui, je suis d'accord avec vous, c'est pas grave quand un homme oublie ces dates. Il faut que les hommes soient là, quand nous les nécessitons!

ODE FOR. DISC. MESS. PAREN UTILIS. SUJET	MESSAGE	
gAB-T562 Etape 2 : L'amour à la française 172 582 0 aMagda mon avis	C'est vrai que l'amour est un sujet qui concerne individuellement chaque personne et pour ça c'est très difficile de former une généralisation pour les hommes amoureux soit à Chypre, soit en France. En revanche, on peut parler pour les stéréotypes que chaque culture impose et la façon, dont ces stéréotypes reformulent leur attitude. Les Chypriotes ne sont pas courageux. Ils sont très effrayant et lâchetés. Pour eux, c'est plus important de trouver une copine, qui remplit les standards de leur famille, qu'une copine qui remplit les standards de leur coeur. Même s'ils sont amoureux, ils préfèrent combattre leurs sentiments, si cette fille ne correspond pas avec les demandes de leur mère ou de leur père. Ensuite, comme ils ne sont pas tant courageux à s'arrêter une telle relation, ils commencent une relation normalement et quand ils doivent prendre une décision sérieuse, ils quittent et disparaissent. Brièvement, pour les Chypriotes leur moitié n'est pas l'une dont leur coeur bat, mais l'une dont leur mère combat. En revanche, les Français ne sont pas trop lâchetés. Les stéréotypes français n'imposent pas aux français d'être amoureux ou mariés avec les femmes de la même nationalité. Quand ils veulent une copine, ils combattent pour elle en suivant leurs sentiments et la volonté de leur coeur. Les Français sont dignes successeurs du poing de Napoléon. Quand ils sont amoureux, ils vivent une Vie en Rose. Ils ignorent tous les commères, ils mangent de crêpes devant le Tour-Eifel comme ils sont très romantiques et ils échangent publiquement de baisers français, étant donné qu'ils sont également très érotiques. Pour eux.... C'est la vie ! ! ! ! !	
gAB-T562 Etape 2 : L'amour à la française 172 583 582 tLise Re: mon avis	Merci aMagda pour ce beau texte sur l'amour ! Tu exprimes bien et de manière imagée de surcroît (!) les stéréotypes sur l'amour sur nos deux pays. C'est vrai que les hommes français ont cette réputation d'être courageux et donc pas lâches, mais bon, en réalité ce n'est pas toujours comme ça bien évidemment ;) . Je trouve très intéressant ce que tu expliques sur la "pression familiale" et le rôle de la mère dans les relations amoureuses d'un homme chypriote. Je ne le savais pas mais en même temps cela se comprend aussi et c'est souvent ce qui se passait avant en France. Aujourd'hui les mentalités ont changé. Elles évoluent doucement mais sûrement. Cela m'a fait penser à un proverbe français très connu qui dit "Le coeur a ses raisons que la raison ne connaît pas"... à méditer ...	
gAB-T562 L'amour à la française 172 584 583 aMagda Re: mon avis	Les mentalités ont changé dans tous les pays à part de Chypre... Merci pour le proverbe, c'est la réponse dans tous ces mentalités paléolithiques!! ;-)	
gAB-T562 L'amour à la française 172 585 584 tLise Re: mon avis	ahahah ;) mais les mentalités changeront aussi à Chypre, peut être que ça demande plus de temps ... patience patience !	
gAB-T562 Etape 2 : L'amour à la française 173 586 0 aAnda Mon avis	L'amour est un sentiment entre deux personnes qui ont une attraction l'un de l'autre et ils ne peuvent pas vivre sans l'autre. Les Français sont, à mon avis, très romantique et ils n'ont pas peur à parler de leurs sentiments. Ils essaient d'être avec ceux qui aiment. Je pense que, les Chypriotes ne parlent pas, facilement, pour leurs sentiments. Ils essaient de cacher leurs sentiments parce qu'ils pensent qu'ils ne peuvent pas être avec ceux qui aiment. Ils ne comprennent pas que tout dépend si, ils combattent pour leur amour.	
gAB-T563 Etape 2 : L'amour à la française premier 174 587 0 aChryso Le premier rendez-vous!	Voilà notre vidéo! Les protagonistes sont: aKalia Nom, aAnda Nom et aChryso Nom!	

	ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gAB-T563 Etape 3 : premier	174	588	587			tRachel premier		bravo les filles pour votre rendez-vous stéréotypé !! Et en plus il n'y avait pas beaucoup d'erreurs !! Bravo !!
gAB-T563 Etape 3 : premier	175	589	0			aElli rendez-vous de		Salut à tous! Voici la conversation entre Katrine et Damien dans leur premier rendez-vous. La voix de l'homme est la voix de m'ami Eléna Nicolaou, qui a 15 ans et elle apprendre français. La raison pour laquelle moi et Electra n'avons nous rencontré c'est que j'habite à Larnaca et Electra habite à Nicosie. Merci!
gAB-T563 Etape 3 : premier	175	590	589			aElli rendez-vous		Voici l'extrect / le document de la conversation!
gAB-T563 Etape 3 : premier	175	591	590			tLise rendez-vous		Salut aElli ! Merci pour ce beau travail ! Malheureusement je n'ai pas encore pu faire la correction audio mais j'espère pouvoir la faire mercredi. En tout cas, voilà déjà la correction écrite du scénario de ce premier rendez-vous.
gAB-T563 Etape 3 : premier	175	592	589			tLise rendez-vous		Salut aElli, voici la correction audio :) Encore bravo pour ce beau travail !
gAB-T563 Etape 3 : premier	175	593	592			aElli rendez-vous		Merci beaucoup, je vais vous envoyer la correction aujourd'hui ou demain :)
gAB-T563 Etape 3 : premier	175	594	592			aElli rendez-vous		Voici la version correcté du dialog!
gAB-T563 Etape 3 : premier	175	595	592			aElli rendez-vous		Voici la version correcté d' audio!
gAB-T563 Etape 3 : premier	175	596	594			tLise rendez-vous		Es-tu sûre de m'avoir envoyé la bonne version corrigée du dialogue ?
gAB-T563 Etape 3 : premier	175	597	596			aElli rendez-vous		Non, bardons! Voici la bonne version!

ODE FOR. DISC. MESS. PAREN UTILIS. SUJET	MESSAGE					
gAB-T563 Etape 3 : premier	176	598	0	tLise Merci !!!!!	Salut les filles! On tient à vous féliciter pour vos productions. Elles sont GÉNIALES !!!! Par contre, on va vous demander un peu de patience pour la correction. On les mettra en ligne lundi matin... En tout cas, un grand bravo. Vous montrez une belle motivation et une créativité qui rend cette collaboration très agréable pour nous !	
gAB-T563 premier	177	599	0	aRania enregistrement du premier	Voilà notre enregistrement! aVasso et aRania	
gAB-T563 premier	177	600	599	tRachel Enregistrement	Salut aVasso et aRania, Bravo et merci pour l'enregistrement audio ! Malheureusement je n'ai pas encore pu corriger votre production, mais j'espère le faire pour mercredi. à bientôt	
gAB-T563 premier	177	601	599	tRachel Enregistrement	Salut les filles !!! voici la correction de votre audio :) C'est très bien !!! à plus	
gAB-T563 premier	177	602	601	aVasso Enregistrement	Merci beaucoup tRachel pour notre correction	
gAB-T563 premier	177	603	602	aVasso Enregistrement	Voici la correction de l'enregistrement	
gAB-T563 premier	177	604	601	aRania Enregistrement	Voici la correction d'audio!	
gAB-T563 premier	178	605	0	aMagda PREMIER	Amusez-vous bien!!!	
gAB-T563 premier	178	606	605	tEmma PREMIER	Bonjour aMagda ! Bravo pour ta vidéo !! Ce sont des amis français ? Ils sont étudiants à Chypre ?! En pièce jointe, voici une correction orale de ta vidéo mais il y avait très peu de fautes, bravo ! Juste quelques petite erreurs de prononciation.. A très vite!	
gAB-T563 premier	178	607	606	aMagda PREMIER	Merci pour votre correction! Ils sont des amis français, étudiants d'erasmus au College Américain.	

ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gAB-T563 Etape 3. premier	179	608		0	aJenny Le premier		Voila notre rendez-vous dans le document et apres je vous enverrons l'oral
gAB-T563 Etape 3. premier	179	609		608	aJenny premier		Voila notre oral
gAB-T563 Etape 3. premier	179	610		608	tNiti premier		Salut aVera et aJenny, Cela nous a fait plaisir d' écouter votre enregistrement. Voici en PJ la correction de votre document. Bonne continuation. <w:LsdException Locked="false" Priority="66" SemiHi
gAB-T563 Etape 3. premier	179	611		610	aVera premier		VOILA LA COREECTION DE LA TACHE.
gAB-T563 Etape 3. premier	179	612		610	aJenny premier		Merci Beaucoup!! Voila la correction
gAB-T661 capitale	180	613		0	aJenny Mon		https://voicethread.com/?#u3286043.b3683978.i19161054 Voila mon voicethread :)
gAB-T661 capitale	180	614		613	tEmma Re: Mon		Salut aJenny, je n'arrive pas à voir ton voicethread, es-tu sûre de l'avoir enregistré en "public" ?
gAB-T661 capitale	180	615		614	aJenny Re: Mon		http://voicethread.com/share/3683978/ Je pense j'ai le fait au public maintenant
gAB-T661 Etape 3. capitale européenne de la	180	616		615	tNiti Re: Mon VoiceThread		Salut aJenny, Bravo pour ce travail admirable et merci bien pour les informations pratiques de la ville de Paphos. Voici quelques modifications. On dit plutôt: - Le plus célébré - Au mois de mai/En mai - Pendant cette durée - Centre culturel français - Beaucoup de restaurants - ...où vous pouvez vous amuser/vous relaxer/vous détendre sont... Merci encore pour ton travail.
gAB-T661 capitale	180	617		616	aJenny Re: Mon		Merci Madame!! :) c'etait une tache amusant

ODE FOR. DISC. MESS. PAREN UTILIS. SUJET		MESSAGE	
gAB-T6é1 capitale	181 618 0	aMagda Mon	Voilà mon voicethread. J'ai choisi moins de photos pour amuser bien ma voix mélodieuse!!!! https://voicethread.com/?#u3286021
gAB-T6é1 capitale	181 619 618	tEmma Re: Mon	Salut aMagda, je n'arrive pas à voir ton voicethread ! Est-ce que tu l'as bien enregistré comme "public" ?
gAB-T6é1 capitale	181 620 619	aMagda Re: Mon	https://voicethread.com/share/3676697/ c'est bien comme ça?
gAB-T6é1 capitale	181 621 620	tNiti Re: Mon	Salut aMagda, Bravo aMagda pour ce voicethread. Je n'ai pas trouvé d'erreurs à corriger dans ta production. Cependant, fais attention à l'intonation et aux pauses dans une phrase. Je n'ai pas donc compris quelques mots, mais sinon c'est un beau travail. Merci encore pour ta production.
gAB-T6é1 capitale	182 622 0	aVasso mon	Voilà mon voicethread !!! https://voicethread.com/?#u3286027 S'il vous plaît cliquer sur "owned by me" et après sur le video pour voir mon voicethread. Merci beaucoup!!!
gAB-T6é1 capitale	182 623 622	tEmma Re: mon	Salut aVasso, On n'arrive pas à voir ton voicethread... L'as-tu bien enregistré comme "public" ?!
gAB-T6é1 capitale	182 624 623	aVasso Re: mon	Voilà mon voicethread.... https://voicethread.com/share/3673094/
gAB-T6é1 capitale européenne de	182 625 624	tNiti Re: mon voicethread	Salut aVasso, Bravo pour ce beau voicethread. Il n'y a pas beaucoup d'erreurs à corriger. Quelques remarques: Initialement --> tu diras majoritairement ou premièrement. Fin du siècle ...ce festival était géré par des associations internationales... Merci encore pour ton travail. tNiti
gAB-T6é1 capitale	182 626 625	aVasso Re: mon	Salut tNiti, Merci beaucoup pour ma correction
gAB-T6é1 capitale	183 627 0	aVera mon	Voilà mon voicithread! https://voicethread.com/share/3667740/

ODE FOR. DISC. MESS. PAREN ..	UTILIS. SUJET	MESSAGE
gAB-T6é1 capitale 183 628 627	tLise Re: mon	Salut aVera, Je n'ai pas trouvé d'erreurs à corriger dans ta production, si ce n'est celle-ci : Je pense que l'histoire de la ville Paphos --> que la ville de Paphos. Il y a certains mots que je ne comprends pas, mais sinon c'est bien. merci pour ton travail
gAB-T6é1 capitale 184 629 0	aChrysson mon	Voilà mon voicethread! https://voicethread.com/share/3676082/
gAB-T6é1 capitale 184 630 629	tLise Re: mon	Salut aChrysson, Merci pour ton voicethread ! Voici une correction de quelques éléments ... Tu n'as bien évidemment pas besoin de me renvoyer ta production orale corrigée ;)
gAB-T6é1 capitale 184 631 630	aChrysson Re: mon	Salut tLise! Merci beaucoup pour la correction! :)
gAB-T6é1 capitale 185 632 0	aRania Mon	Voilà mon voicethread! voicethread.com/share/3686781/
gAB-T6é1 capitale 185 633 632	tLise Re: Mon	Salut aRania, Je m'excuse pour cette correction tardive !! Un grand merci pour ton voicethread, je vois que tu as fait un bel effort pour la prononciation et l'articulation.
gAB-T6é1 capitale 185 634 633	aRania Re: Mon	Il n'y a pas de problème! Merci beaucoup pour la correction!
gAB-T6é1 capitale 186 635 0	aElli Mon	https://voicethread.com/share/3682935/ Voici mon voicethread!
gAB-T6é1 capitale 186 636 635	tLise Re: Mon	Salut aElli, Je m'excuse pour le retard... voici la correction de certains éléments. Dommage qu'il y ait un grésillement dans l'enregistrement mais j'ai quand même pu comprendre ce que tu dis :) Merci pour ton travail !
gAB-T6é1 capitale 186 637 636	aElli Re: Mon	Voici l' extrait de mon Voicethread. Peut-être il aide. Si vous avez d'autres erreurs, je suis prête de les corriger! Merci, et excusez-moi pour la mauvaise qualité du son.
gAB-T6é1 capitale 187 638 0	aKalia Mon	Voilà le lien de mon Voicethread : http://voicethread.com/?#u3286039.b3683224.i19159133

ODE FOR. DISC. MESS. PAREN UTILIS. SUJET	MESSAGE			
gAB-T6é1 capitale	187	638	tEmma Re: Mon	Bonjour aKalia ! Je n'arrive pas à voir ton voicethread, es-tu sûre de l'avoir bien enregistré comme "public" ?
gAB-T6é1 capitale	187	639	aKalia Re: Mon	Oui, je n'ai le fait pas "share".. excusez-moi ! https://voicethread.com/share/3683224/
gAB-T6é1 capitale	187	640	tEmma Re: Mon	ça ne marche toujours pas..... désolée!!!
gAB-T6é1 capitale	187	641	aKalia Re: Mon	Okay d'accord.. je crois que ça marchera maintenant ! Vous pouvez le refaire..
gAB-T6é1 capitale	187	642	tNiti Re: Mon	Salut aKalia, Je n'arrive toujours pas à voir ton voicethread!
gAB-T6é1 capitale	187	643	aKalia Re: Mon	C'est impossible parce que j'essaie de le faire avec mes amies et ça marche bien ! Je ne sais pas pourquoi vous ne l'arrivez pas.. Je peux vous envoyer par mail si vous voulez..
gAB-T6é1 capitale	187	644	Dora Re: Mon	Ce lien marche également sur mon ordinateur https://voicethread.com/#q.b3683224.i19159180
gAB-T6é1 capitale	187	645	aKalia Re: Mon	Merci beaucoup madame !
gAB-T6é1 capitale	188	0	aAnthi Mon projet	Bonjour. C' est la transcription de mon projet. Je ferai le record, ce soir, en ajoutant quelques monuments et d' activités organisées. Merci,
gAB-T6é1 capitale	189	0	aAnthi Mon	https://voicethread.com/share/3710601/

ODE FOR. DISC. MESS. PAREN UTILIS. SUJET	MESSAGE		
gAB-T6é1 capitale européenne de	189	tNiti Re: Mon voicethread	Salut aAnthi, Bravo pour ta production, c'est très bien fait ! J'aime bien la musique de départ. Voici quelques remarques : - Des milliers de touristes - Elle offre au visiteur un lieu pour se relaxer - Le coût de vie qui est moins élevé - Vous pouvez visiter Fais attention également à la prononciation des mots et à l'intonation. Merci bien pour ton travail.
gAB-T6é1 capitale	190	aEfi VoiceThread	https://voicethread.com/?#u3286028.b3722068.i19324803
gAB-T6é1 capitale	190	tNiti Re:	Bonjour aEfi, Je n'arrive pas à voir ton voicethread, pourras-tu le rendre "public"? tNiti
gAB-T6é1 capitale	190	aEfi Re:	Salut tNiti, c'est "public"..
gAB-T6é1 capitale	190	Dora Re:	Voici le lien : https://voicethread.com/?#u3286028.b3722068.i19324803
gAB-T6é1 capitale	191	tNiti Correction	Salut les filles, Bravo pour vos voicethreads!! En attendant vos corrections personnelles, voici une correction commune à l'oral. tLise et tNiti.
gAB-T7é1 qu'on en dit	192	aElli Compréhensi	Voici mes repondres!
gAB-T7é1 qu'on en dit	192	aElli de	* Réponses
gAB-T7é1 qu'on en dit	193	aVasso mes réponses	Voilà mes réponses....
gAB-T7é1 qu'on en dit	193	aVasso Re: mes	Voilà mes corrections pour le tchat....

	ODE						MESSAGE
	FOR.						
	DISC.						
	MESS.						
	PAREN						
	UTILIS.						
	SUJET						
gAB-T7él Escap I. U qu'on en dit	194				aMagda Mes		Voilà mes réponses!
gAB-T7él Escap I. U qu'on en dit	195				aRania Mes réponses		Voici mes réponses!
gAB-T7él Escap I. U qu'on en dit	195	661	660		aRania Re: Mes		Voilà les corrections du tchat!
gAB-T7él Escap I. U qu'on en dit	196	662	662	0	aVera Mes réponses		Mes réponses
gAB-T7él Escap I. U qu'on en dit	197	663	663	0	aChrizzo Mes réponses		Voilà mes réponses!
gAB-T7él Escap I. U qu'on en dit	198	664	664	0	aJenny Questions de compréhension		Questions de compréhension :)
gAB-T7él Escap I. U qu'on en dit	198	665	665	664	aJenny de		Ma correction pour le chat:P
gAB-T7él Escap I. U qu'on en dit	199	666	666	0	aKalia Mes réponses		Voilà mes réponses ! :)
gAB-T7él Escap I. U qu'on en dit	200	667	667	0	tEmma questions sur		Salut les filles, Voici le document avec les réponses aux questions que nous vous avons posées sur l'article. comme ça vous pouvez vérifier vos réponses !
gAB-T7él Escap I. U qu'on en dit	201	668	668	0	aAgni Mes réponses		
gAB-T7él Escap I. U qu'on en dit	202	669	669	0	aEfi Mes		Voilà mes réponses

ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gAB-T7aut	gAB-T7aut	gAB-T7aut	gAB-T7aut	gAB-T7aut	gAB-T7aut	gAB-T7aut	Je ne peut pas avoir une avis objective, car ma famille a été affectée de cette invasion. Les gens des deux partis n'ont fait rien, ils sont totalement innocents. Ce sont les politiques qui l'ont changé tout. Donc, la situation est très incommode pour nous, les jeunes. Nous n'ont pas vécu avec les Chypriotes Turcs, donc nous ne savons pas comment les rencontrer. Personnellement, j'aimerais d'avoir des amis de l'autre parti, mais c'est presque impossible. Une solution sur ce problème? Les deux gouvernements pourraient propulser des programmes afin que la jeunesse de deux partis se connaisse. Déjà, on a l'opportunité d'apprendre le turc gratuit, et aussi les Chypriotes Turcs ont la même d'apprendre le grec!
	gAB-T7aut vous avis	Merci de nous donner ton point de vue aElli. Est-ce que c'est l'université qui propose des cours gratuits de turc ? Ils sont financés par qui si ils sont gratuits ? Est-ce que toi tu suis ces cours ? Est-ce que tu pourrais nous donner les raisons qui expliquent, selon toi, qu'il est presque impossible d'avoir des amis de l'autre parti ?					
	gAB-T7aut vous avis	Non, c'est le gouvernement qui propose ces cours de turc. Et oui, je suivis ces cours! C'est très intéressant. Personnellement, je pense que il est un peu difficile de passer tous les jours dans l'autre partie pour rencontrer les amis Turcs. En plus, on ne peut pas aller un jour et dire "Alors, nous allons faire des amis." Les Turcs sont beaucoup plus "fermes" que nous. Ce que je veux dire, est que les deux gouvernements doivent proposer des programmes ou on peut jouer, ou échanger des idées, des expériences, etc. Peut-être ils existent, mais il se sont pas propulses.					
	gAB-T7aut vous avis	Ok je comprends mieux ! merci pour ces informations !					
	gAB-T7aut vous avis	Merci pour le tchat aussi!!					
gAB-T7aut	gAB-T7aut	gAB-T7aut	gAB-T7aut	gAB-T7aut	gAB-T7aut	gAB-T7aut	À mon avis, l'invasion turc en 1974, était un événement fatal pour tous les résidents de l'île. Malgré cela, nous ne pouvons pas oublier ce qui s'est passé à ce moment-là. Personnellement, je n'aime pas les Turcs, parce que l'invasion c'était une dure réalité et aussi c'était la cause principale pour la divisé de mon patrie en deux. De plus, je crois que nous ne devrions pas donner des solutions pour changer quelque chose dans ce problème. Je ne voudrais pas avoir aucune relation avec les Turcs ou les chypriotes Turcs en raison de la décision de leur ancêtres d'envahir l'île. Donc, voici mon opinion sur cette situation et j'espère que vous me comprendrez pourquoi je suis très dure avec les Turcs

ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gAB-T7aut	206	677	0	aChryso	Mon avis!!!		<p>À mon avis la situation à Chypre est très compliquée. Les grandes puissances mondiales dès que l'antiquité s'ingèrent dans la vie politique chypriote et empirent la vie des Chypriotes. Notre île est dotée d'une position géographique qui peut être considérée même comme un cadeau mais dans le même temps une vraie malédiction. Le fait que Chypre peut servir comme le portail à l'Est a attiré de nombreux conquérants au fil des siècles. Sans doute le fait que récemment nous avons découvert des ressources naturelles (le gaz naturel) provoquera de nouveaux problèmes pour nous. Nous voyons qu'Eurogroup veut s'occuper de l'exploitation du gaz. En ce qui concerne l'invasion de 1974, nous pouvons dire que les choses n'étaient pas très différents à l'époque. Chypre a été toujours victime d'exploitation, nous pouvons le constater facilement en voyant les nombreux conquérants qui sont passés par Chypre. Chypre était dominée par les Anglais de 1878 jusqu'à 1960. Pendant cette période de domination anglaise, les chypriotes ont subis taxes durs, des violences physiques mais aussi culturelles. Le rêve des Chypriotes dès que l'antiquité était l'unification politique avec la Grèce, un pays avec lequel nous nous partageons la même culture, la même religion, la même langue (à Chypre nous parlons un dialecte grec).</p>
gAB-T7aut	205	676	0	aKalia	Mon avis sur l'invasion !		<p>Je crois fortement que l'invasion de 1974, était un événement désagréable pour tous les Chypriotes, même si quelques personnes sont influencées plus ou moins de cet événement. Il y a des personnes qui sont vis et des personnes qui ne sont pas touchées directement par cet événement, ça-veut-dire qu'ils n'ont pas perdu quelqu'un qu'ils avaient aimés pendant cet événement horrible ou qu'ils n'ont pas vis cet événement et qu'ils ont été des personnes des générations prochaines. Ces personnes ont au moins une personne dans leurs familles, qui était touchée par l'invasion directement. Je suis aussi une de ces personnes. Comme j'ai nous dit déjà, ma mère, qui avait deux ans en 1974 et sa famille sont réfugiées d'Ammochostos afin de venir dans les régions qui étaient libres des Turcs. Mais avant, ma mère et sa famille, restaient aux mains des Turcs pendant un an et après ils ont trouvé refuge à Larnaca, une ville de libre Chypre. De plus, par rapport la situation actuelle, je pense que le problème chypriote est très difficile de se trouver une solution à cause des intérêts économiques et politiques de la Turquie et des pays qui la soutiennent. Je sais que mon opinion peut-être que nous semble un peu pessimiste, cependant, ce n'est pas vraiment pessimiste... C'est objectif et basé sur les actions des politiciens de Chypre concernant ce problème jusqu'à ce moment. La vérité est que nos politiciens ne se soucient pas de ce problème. La seule chose qu'ils se soucient est eux-mêmes. Donc, dans l'hypothèse où il y aurait une possibilité de trouver une solution sur le problème chypriote, comme j'ai déjà mentionné, les grandes puissances et la Turquie n'autorisent pas un tel changement ou progrès par rapport ce thème.</p>

ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
							<p>La demande constante des chypriotes aux grandes puissances était cette unification. Dans le même temps à Chypre vivait une minorité des Chypriotes Turcs (les Chypriotes Turcs sont des Chypriotes qui sont devenus musulmans pendant les 300 années de domination Ottomane – 1570-1878) qui vivait en paix avec les Chypriotes Grecs et souhaitait aussi l'unification avec la Grèce. Les Chypriotes demandaient aux Anglais l'unification avec la Grèce mais les Anglais étaient contraires et essaient d'effacer le sentiment grec des Chypriotes en imposant l'hymne national anglais, l'enseignement d'anglais aux écoles et en interdisant la mise en œuvre des portraits des héros grecs et des drapeaux grecs. Les Chypriotes après les émeutes infructueuses de 1931 ont commencé à se préparer pour la bataille de la liberté, menée par EOKA, qui commence en 1955 et finit en 1959. L'archevêque Makarios pressé par les Anglais a signé les traités de Zurich-Londres et comme ça en 1960 Chypre est devenu un état indépendant. Cependant, ces traités et la constitution de la République chypriote étaient formés (par les Anglais) d'une telle manière pour promouvoir la division des Chypriotes Grecs et Chypriotes Turcs. Dans le même temps Chypre a été dotée des pays -gardiens qui avaient le droit d'intervenir à Chypre. Donc, quand des problèmes ont commencé à apparaître la Turquie menaçait Chypre. En 1967, en Grèce ont eu lieu un coup d'état dirigé par l'armée en coopération avec les Américains et les Anglais. Immédiatement les soldats grecs stationnés à Chypre se sont retirés et Grivas Digenis, le leader d'EOKA, a été approché par les personnes qui ont organisé le coup d'état grec. Digenis a formé EOKA B, une organisation extrémiste droite clandestine qui a mené des tentatives d'assassiner Makarios, le président de la République. EOKA B visait à l'unification de la moitié de Chypre avec la Grèce et du reste avec la Turquie.</p> <p>C'est évident que les grandes puissances, ont exploité le sentiment des Chypriotes tandis que selon la constitution de la République signée en 1960 l'unification du pays avec un autre pays était impossible. La situation à Chypre pendant la période de l'action d'EOKA B était dramatique et sanglante : des familles se sont divisées entre les supporters de Grivas et de l'unification et les supporters de Makarios et de l'indépendance. Donc, EOKA B le 15 juillet 1974 a réalisé un coup d'état. Le 20 juillet la Turquie sous prétexte de la protection des Chypriotes Turcs a envahi Chypre, aidés par les Anglais. Le fait le plus dramatique est que les grandes puissances étaient conscientes du plan des Turcs d'envahir Chypre mais elles ne l'ont pas empêché. La famille de ma mère n'habitait pas à Chypre pendant cette période et elle m'a dit qu'ils entendaient sur BBC que les Turcs se préparaient à envahir Chypre de mois de mai et ils téléphonaient leur famille à Chypre, mais ils étaient inconscients de tout cela. La réalité est que les grandes puissances ont construit ce plan d'invasion en unité avec les Turcs, ils ont abandonné les Chypriotes à mourir, à subir la violence des Turcs, à abandonner leurs maisons... La plus grande ironie est que de nos jours ces gens là essaient de nous convaincre qu'ils veulent nous aider à trouver une solution à notre problème, un problème qu'ils nous ont causé. Donc, nous voyons souvent des solutions absurdes proposées à nous juste parce qu'ils souhaitent résoudre ce problème mais, ils ne s'intéressent pas comment ce problème sera résolu. En 2004 les Chypriotes ont dit NON parce que la solution proposée ne pouvait pas être mise en pratique. De plus, ce n'est pas logique de demander à la population majoritaire et chassée de leurs maisons de signer la validation de l'invasion de son pays par un autre pays.</p>

ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
							Puis, selon la solution proposée en 2004 nous accepterions le séjour permanent des colons Turcs à Chypre, qui ont été transportés en grands nombres à Chypre après l'occupation de l'île par les Turcs en 1974 (au moins 200000 colons Turcs sont transportés à Chypre de la Turquie après l'invasion de 1974). La transportation du peuple d'un tel grand nombre est illégale tandis que cela change le caractère démographique de la région. Ces gens là doivent quitter Chypre tandis qu'ils n'ont rien à faire avec l'île, ils sont arrivés ici clandestinement et ils doivent partir. Donc, je crois que c'est très difficile de résoudre notre problème et l'attitude de Turcs empire la situation tandis qu'ils croient vraiment que Chypre leur appartient. Les Chypriotes Grecs pendant les négociations, au fil des années, ont fait beaucoup des concessions et donc, de nos jours beaucoup des Chypriotes Turcs ont déménagé à la partie non-occupée de Chypre, où ils sont dotés de mêmes droits que les Chypriotes Grecs. En revanche, les Chypriotes Grecs ont peur d'aller à la partie occupée de l'île tandis que les soldats turcs attaquent n'importe qui et sans prétextes. À mon avis ce problème sera résolu seulement quand les grandes puissances nous laisseraient à régler la situation nous-mêmes, nous n'avons pas besoin de leur aide. Cependant, comme mon père m'a dit (refugié à l'âge de 10 ans) ces gens là ne s'intéressent pas si nous mourons, ils souhaitent de dominer chez eux et chez le voisin et si ce serait possible ils conquerraient toute l'île. Personnellement j'ai peur pour l'avenir tandis que je suis consciente que Chypre est vraiment seule à affronter des grandes puissances. Je sens que les gens ignorent notre problème ou dans les plupart de cas ils ne le savent ou ils sont mal informés tandis que les Turcs font une très grande propagande. Voilà un lien pour un video sur youtube (c'est en grec mais les images sont fortes). http://www.youtube.com/watch?v=8gH6QaadJ-0&list=FLx3TSRYQASdATsGjgviN3xQ&index=3
	gAB-T7aut Vot c avis	nous intéressé	206	678	677	aChryso Re: Mon ...	Juste une autre image...ça c'est notre réalité...la montagne Pentadaxtylos...les Turcs ont installé ces drapeaux après 1974...
	gAB-T7aut Vot c avis	Voire avis nous intéressé ...	206	679	678	tLise Re: Mon avis!!!	Merci beaucoup aChryso. Ton texte m'a donné des frissons ... sans parler de la vidéo ! Ton point de vue est très intéressant pour nous. C'est navrant de constater l'ampleur des dégâts réalisés par les anglais. Vouloir anéantir la culture du peuple Chypriote à travers l'imposition de l'anglais, entre autre, me paraît honteux aujourd'hui. Je ne savais pas que les anglais avaient justement joué un rôle dans la division entre les grecs et les turcs. Du coup je comprends bien quand tu dis que vous n'avez pas besoin des grandes puissances pour sortir de cette situation. Ce sujet mériterait d'être bien plus abordé dans les médias français ... un grand merci pour ton témoignage !
	gAB-T7aut Vot c avis	nous intéressé	206	680	679	aChryso Re: Mon ...	Oui...c'est vrai...même les Chypriotes au fil des années oublient...pas ceux qui ont vécu l'invasion mais surtout les jeunes, ma génération et les plus jeunes...c'est très inquiétant! Merci pour l'opportunité de le partager! :)
	gAB-T7aut Vot c avis	Mon avis nous	207	681	0	aVera Mon avis..	Je crois que le problème de Chypre est un phénomène unique. Il est inacceptable que nous sommes dans l'Union européenne, la moitié du pays. ! Si une personne veut aller à Nord du Chypre, il a besoin de passer par le contrôle des Turcs. . Chypre est nôtre, pas la leur... il faut de l'Union européenne de nous aider ... Ce n'est pas juste ... et la Turquie ne devrait pas rejoindre de l'Union européenne, parce que ce pays n'est pas paisible, donc ne devrait pas, d'adhérer à l'Union européenne.

	ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gAB-T7cor Correction	210	691	690			tEmma correction		Merci, c'est très bien !
gAB-T7cor Correction	211	692	0			tEmma correction		Coucou ! Voilà le document pour t'autocorriger !
gAB-T7cor Correction	211	693	692			aChryso correction		Salut tEmma! Voila mon autocorrection! Excusez-moi pour l'envoyer si en retard!
gAB-T7cor Correction	211	694	693			tEmma correction		C'est parfait aChryso, bravo ! J'ai fait les dernières petites modification finales en rouge !
gAB-T7cor Correction	212	695	0			tEmma correction		Voici le document pour l'autocorrection !
gAB-T7cor Correction	212	696	695			aVera correction		Mon correction.
gAB-T7cor Correction	212	697	696			tEmma correction		Voici la correction finale, j'ai fait les dernières corrections en rouge !
gAB-T7cor Correction	212	698	697			aVera correction		Mon corrections!
gAB-T7cor Correction	213	699	0			tEmma correction		Voici la correction avec les couleurs pour t'autocorriger !
gAB-T7cor Correction	213	700	699			aAnthi correction		Bonsoir tEmma, Merci pour les remarques. Je t' envoie la correction.
gAB-T7cor Correction	213	701	700			tEmma correction		Bonjour aAnthi,bravo pour ta correction, il reste deux trois petites choses que j'ai surlignées en rouge !

ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gAB-T7cor Correction	214	702	0	tRachel Correction			Salut aVasso Je t'envoie ta partie du tchat pour que tu te corriges et le tchat en entier (si tu as envie de jeter un coup d'œil au contexte).Merci encore pour les informations précieuses sur la situation de Chypre, c'était très intéressant !!!! tLise a mis en ligne quelques questions dans le forum « Votre avis vous intéresse... » ce n'est pas obligatoire, mais on a hâte de lire vos réponses... A demain !!!!
gAB-T7cor Correction	214	703	702	tRachel Correction			Voici le tchat en entier (ne pas corriger) ;
gAB-T7cor Correction	214	704	703	aVasso Correction			tRachel, Merci beaucoup pour ma correction....Voici un fiche attaché avec la correction de mon tchat
gAB-T7cor Correction	214	705	704	tRachel Correction			Bravo aVasso ! Voici les dernières modifications à lundi ;)
gAB-T7cor Correction	214	706	705	aVasso Correction			Merci beaucoup pour la correction....Voici la dernière version de la correction
gAB-T7cor Correction	215	707	0	tRachel Correction	aElli Correction		Coucou aElli, Je t'envoie ta partie du tchat pour que tu te corriges et le tchat en entier (si tu as envie de jeter un coup d'œil au contexte).Merci encore pour les informations précieuses sur la situation de Chypre, c'était très intéressant !!!! tLise a mis en ligne quelques questions dans le forum « Votre avis vous intéresse... » ce n'est pas obligatoire, mais on a hâte de lire vos réponses... A demain !!!!
gAB-T7cor Correction	215	708	707	tRachel Correction			Voici le tchat en entier (ne pas corriger) ;
gAB-T7cor Correction	215	709	708	aElli Correction			Voici ma correction! Merci, c'était un plaisir d'avoir une telle conversation avec vous!
gAB-T7cor Correction	215	710	709	tRachel Correction			Bravo aElli !!! Moi aussi, ça m'a fait plaisir :) à lundi ;)
gAB-T7cor Correction	216	711	0	tRachel Correction	aAgni Correction		aAgni, Je t'envoie ta partie du tchat pour que tu te corriges et le tchat en entier (si tu as envie de jeter un coup d'œil au contexte).Merci encore pour les informations précieuses sur la situation de Chypre, c'était très intéressant !!!! tLise a mis en ligne quelques questions dans le forum « Votre avis vous intéresse... » ce n'est pas obligatoire, mais on a hâte de lire vos réponses... A demain !!!!

	ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gAB-T7cor Correction	216	712	711			tRachel Correction		Voici le tchat en entier (ne pas corriger) ;)
gAB-T7cor Correction	217	713	0			tRachel Correction		Salut aMagda, Je t'envoie ta partie du tchat pour que tu te corriges et le tchat en entier (si tu as envie de jeter un coup d'œil au contexte).Merci encore pour les informations précieuses sur la situation de Chypre, c'était très intéressant !!!! tLise a mis en ligne quelques questions dans le forum « Votre avis vous intéresse... » ce n'est pas obligatoire, mais on a hâte de lire vos réponses... A demain !!!!
gAB-T7cor Correction	217	714	713			tRachel Correction		Voici la correction du tchat en entier (ne pas corriger) ;)
gAB-T7cor Correction	217	715	714			aMagda Correction		Voici ma correction! merci beaucoup!
gAB-T7cor Correction	217	716	715			tRachel Correction		Bravo aMagda ! Tu as très peu d'erreurs :) Voici le fichier avec les dernières observations. à lundi ;)
gAB-T7cor Correction	218	717	0			tLise Correction		Salut aEfi, Voici la correction de tes interventions dans le tchat !
gAB-T7cor Correction	218	718	717			aEfi Correction		Bonjour tLise, voici la correction! Merci pour vos remarques.
gAB-T7cor Correction	219	719	0			tLise Correction		Salut aAnda , Voici la correction de tes interventions dans le tchat !
gAB-T7cor Correction	219	720	719			aAnda Correction		:
gAB-T7cor Correction	220	721	0			tLise Correction		Salut aJenny, Voici la correction de tes interventions dans le tchat !

ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gAB-T7cor	Correction	220	722	721	aJenny CC.	Correction	Voila ma correction
gAB-T7cor	Correction	221	723	0	tLise	Correction	Salut aRania, Voici la correction de tes interventions dans le tchat !
gAB-T7cor	Correction	221	724	723	aRania CC.	Correction	Merci pour vos remarques! Voici la correction! :)
gAB-T7cor	Correction	222	725	0	tLise correcteur complet tchat 2 (aEfi, aAnda,		Salut les filles, Je vous envoie la correction du tchat en entier, si cela vous intéresse. Ne le corrigez pas puisque vous allez corriger vos parties respectives. N'oubliez pas que nous avons créé un forum pour prolonger notre discussion qui a été vraiment très intéressante pour nous, et pour vous aussi, nous l'espérons!! Il n'est pas obligatoire, c'est seulement si vous avez envie ! Merci à vous !
gAB-T9é1	fêtes et ...	223	726	0	aEfi	tLise	Bonsoir tLise, je te contacte pour trouver une heure quand tu es disponible pour faire le tchat! Merci pour la proposition de faire le chat ensemble..
gAB-T9é1	fêtes et ...	223	727	726	aEfi	Re: tLise	Salut tLise, suite à mon message, je suis disponible ce soir de 19h jusqu'à 22h (heure français) et demain de 19h jusqu'à 21h (heure français). Je suis aussi disponible le week-end si tu veux le faire. Merci aEfi :)
gAB-T9é1	fêtes et ...	223	728	727	tLise	Re: tLise	Salut aEfi, Je suis vraiment désolée. Je vois ton message seulement maintenant ! Je n'ai pas eu internet du week end. Est-ce que tu as toujours envie de faire ce tchat ? dis moi vite tes disponibilités, et cette fois je serai plus réactive :) A très vite online!
gAB-T9é1	fêtes et ...	223	729	728	aEfi	Re: tLise	Salut tLise, oui je voudrais faire le chat. Je suis disponible ce nuit, demain et en general quand toi tu es disponible. Bisous aEfi
gAB-T9é1	fêtes et ...	223	730	729	tLise	Re: tLise	Bonjour aEfi, Je te propose demain matin (mercredi matin) ou après midi (à partir de 15h30 heure française) ou demain soir. Dis moi l'heure qui te convient le mieux, en espérant que tu sois disponible demain matin. Bonne journée à toi !
gAB-T9é1	fêtes et ...	223	731	730	aEfi	Re: tLise	Salut tLise, je suis disponible demain! A quelle heure est ce que tu es disponible?

ODE FOR. DISC. MESS. PAREN UTILIS. SUJET		MESSAGE
gAB-T9é1 fêtes et ...	223	à 15h45 heure française cela te conviendrait ?
gAB-T9é1 fêtes et traditions	223 732	mes disponibilités pour demain : (heures françaises) - de 11h à 13h - de 15h45 jusqu'à 18h à demain j'espère :)
gAB-T9é1 fêtes et ...	223 734 733	Bonsoir tLiseet excuse-moi pour le retard! Alors a demain 11h (heure française) aEfi :)
gAB-T9é1 fêtes et ...	223 735 734	aEfi je ne peux pas aujourd'hui à 11h (mes horaires dans le message étaient pour hier ...), mais serais-tu disponible cet après-midi ? Je suis sûre qu'on va réussir à trouver un horaire :) Bonne matinée à toi
gAB-T9é1 fêtes et ...	223 736 735	Bonjour tLise, moi aussi je suis sûre qu'on va trouver un horaire qui convient tout les deux :) Alors, je suis disponible cet après-midi de 16h (heure chypriote). Bonne matinée à toi aussi ;)
gAB-T9é1 fêtes et ...	223 737 736	ok c'est parfait pour moi ! à tout à l'heure
gAB-T9é1 fêtes et ...	223 738 736	on fera le tchat dans le tchat 4 !
gAB-T9é1 fêtes et ...	223 739 736	hmm heure chypriote ? Je crois qu'il est 16h30 chez toi... peut être que je me trompe. Mais je reste connectée ...
gAB-T9é1 fêtes et ...	223 740 739 aEfi	Bonjour tLise excusez-moi!! Je suis vraiment désolée..Je suis disponible tout cet après midi..

	ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gAB-T9cor Correction	233	761	0			tNiti Correction		Coucou aVera, Voici le document pour t'autocorriger...C'est bien !!! Tu as fait peu de fautes.
gAB-T9cor Correction	233	762	761			aKalia Correction		Salut tRachel, Voilà, ici mon correction.
gAB-T9cor Correction	230	755	754	0		tRachel Correction		Salut aJenny, Voici le document du tchat, maintenant tu peux t'autocorriger. C'est bien tu as fait peu de fautes.
gAB-T9cor Correction	230	755	754	754		aJenny Correction		Voilà ma Correction :D Merci !! Joyeux Noel Mme!!
gAB-T9cor Correction	231	756	0			tRachel Correction		Coucou aVasso, Bravo tu as fait peu de fautes ! Maintenant essaye de t'autocorriger à partir du document ci-joint.
gAB-T9cor Correction	231	757	756			aVasso Correction		Merci beaucoup tRachel.... Voilà la correction
gAB-T9cor Correction	231	758	757			tRachel Correction		De rien :)
gAB-T9cor Correction	231	759	758			aVasso Correction		Voici ma dernière correction !!!
gAB-T9cor Correction	232	760	0			tRachel Correction		Salut aRea, Bravo tu as fait peu de fautes ! Ton interaction était courte, mais les informations très intéressantes, maintenant essaye de t'autocorriger.
gAB-T9cor Correction	233	761	0			tNiti Correction		Salut les filles, Voici le document pour vous autocorriger. Bravo, il y a très peu de fautes et merci encore pour le tchat. tNiti
gAB-T9cor Correction	233	762	761			aKalia Correction		Voici ma correction !

ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gAB-T9cor	Correction	233	763	761	aElli KC.	Correction	Voici ma correction aussi! Merci beaucoup!
gAB-T9cor	Correction	233	764	761	aMagda KC.	Correction	voici la correction!
gAB-Fin	Bilan	234	765	0	aVera	MERCIIIIII!!!	Merci beaucoup pour votre travail. C'était très intéressant!! :_)
gAB-Fin	Bilan	234	766	765	tRachel Re:	Ça été un plaisir de partager cette expérience avec vous ! C'était vraiment très enrichissant !!!!Merci et bravo encore pour toutes vos productions !!! j'espère à très bientôt :)
gAB-Fin	Bilan	235	768	767	tNiti Re: Merci!		Merci bien aRania. C'était une belle expérience même pour nous. Je te souhaite joyeuses fêtes de fin d'année et bonne continuation !!
gAB-Fin	Bilan	235	767	0	aRania Merci!		Merci beaucoup pour cette belle expérience que vous nous donnez et pour votre travail! Les tâches ont été très intéressantes!
gAB-Fin	Bilan	236	769	0	aAnda Merciiiiiiiiiii		Vous allez me manquer. Bisous.. :)
gAB-Fin	Bilan	236	770	769	tLise KC. Merciiiiiiiiiii		C'est vrai qu'il va nous manquer un petit quelque chose chaque semaine ;) merci pour cette collaboration ! ça a été très "chouette" pour nous !!
gAB-Fin	Bilan	237	771	0	aKalia Merciiiiiiiiiii :)		Mes chères tutrices, Merci beaucoup pour cette expérience unique et stimulante ! Je veux vous informer que vous m'avez aidée beaucoup afin d'améliorer et de progresser mon niveau à la langue française ainsi qu'en général à l'enrichissement de mon apprentissage et plus précisément en ce qui concerne des nouvelles choses et des faits intéressants par rapport l'UE, Chypre et la France. Je suis sûre que même si nous nous plaignions quelquefois, cette expérience était remarquable et nous aurons aidée dans notre carrière future professionnelle et certainement aussi pendant nos études. Je souhaite que vous vous amusiez bien et qu'on rencontre au futur, à condition que vous veniez à Chypre ou que nous rendions visite à la France et Grenoble !

ODE	FOR.	DISC.	MESS.	PAREN	UTILIS.	SUJET	MESSAGE
gAB-Fin	Bilan	237	772	771	tLise Re: Merci!!!!!!! :)		Chère aKalia, je crois que cette expérience a été un réel plaisir pour vous et pour nous. Avec votre motivation, votre imagination et surtout le temps que vous avez consacré à la réalisation de nos tâches (!!!!), cette collaboration a été pour nous très enrichissante. Nous n'hésiterons pas à vous faire signe si nous allons à Chypre. pareil pour vous, si vous passez dans notre région ou en France :) Bonne continuation à toi ! et nous tenons encore à te féliciter pour ton beau travail.
gAB-Fin	Bilan	237	773	772	aKalia Merci!!!!!!!		Merci beaucoup chère tLise ! Je suis totalement d'accord avec vous ! Ne vous inquiétez pas. Si j'irai en France, je vous appellerai certainement !
gAB-Fin	Bilan	238	774	0	aVasso Merci!!!		Chères tutrices, Merci beaucoup pour cette belle expérience....J'ai passé un bon temps avec vous et avec les différents choses que vous nous donné... Grâce à toutes ces choses que j'ai fait, je pense que j'ai amélioré mon niveau de françaises et que j'ai appris beaucoup de choses.... Merci beaucoup J
gAB-Fin	Bilan	238	775	774	tEmma Re: Merci!!!		C'était une très belle expérience pour nous aussi... On s'en souviendra longtemps ! Bonne continuation aVasso !
gAB-Fin	Bilan	238	776	775	aVasso Re: Merci!!!		Merci beaucoup tEmma !!! Et vous aussi!!!
gAB-Fin	Bilan	239	777	0	aJenny Merci!! :) xxx		Je veux dire que ce cours était le premier de me cours préfères de ce semestre. Merci pour ces expériences uniques !! Joyeux Noël a vous tous ! Je voudrais avoir chaque année ce cours avec vous !!xXxxx
gAB-Fin	Bilan	239	778	777	tEmma Re: Merci!! :)		Merci aJenny, on s'est régalé avec vous ! ça fait plaisir de savoir que vous aussi !! Joyeux Noël !!

3. Fiches

1. gA-T1é1 : Fiche directive - Régions	88
2. gA-T1é2 : Fiche Aide – Lexique	90
3. gA-T1é2 : Fiche de travail – Itinéraire	92
4. gB-T1é1 : Fiche aide – Lexique	93
5. gB-T1é3 : Fiche de travail – Tableau budget	95
6. gA-T2é2 : Fiche informative – Tanguy	96
7. gB-T2st1 : Fiche informative Slam	97
8. gB-T2é2 : Fiche directive – Slam Modèles	99
9. gA-T3é2 : FicheTravail – Erasmus	100
10. gB-T3é2 :Fiche aide – Transcription Bref	101
11. gA-T4é2 : Fiche Aide – Lexique	102
12. gA-T4é2 : Fiche de travail – Chanson	103
13. gAB-T7é1 : Fiche de travail – Histoire Chypre	104
14. gB-T8é1 : Fiche de travail – Lexique Cuisine	105
15. gB-T8é2 : Fiche aide – Grille d'autocorrection	108
16. gB-T8é2 : Fiche directive – Recette	109

1. gA-T1é1 : Fiche directive - Régions

LA RÉGION

La région au passé

- A. Des monuments historiques ? Lesquels et quelle est leur fonction ? Une architecture particulière ?
- B. Un rapport avec d'autres cultures ou civilisations : invasions ? quels sont les apports ? influence ?
- C. Des aspects religieux : présence de la vie religieuse ? Quels bâtiments ? Quelles traditions religieuses ?
- D. Des aspects culturels : théâtres, musées, cinéma, fêtes, festival, art...
- E. Des traditions ?
- F. Des personnages importants de la région. Écrivains ? poètes ?

2. La région au présent

- A. Géographie : des montagnes ? Des fleuves ? La mer ? Quel climat ?
- B. Géographie physique : quelle population ? Quelles caractéristiques ?

C. Économie : Des ressources particulières ? quelles usines ou entreprises ? Des industries ? Des magasins ?

D. Quels moyens de transport dans la région ?

E. Signes de la vie quotidienne : marché, coutumes...

F. Gastronomie : des restaurants ? Quel(s) type(s) ? Des spécialités régionales ? Des chef-cuisiniers réputés ?

G. Nature : des parcs naturels ? Des jardins ?

H. Des villes importantes ?

CONCLUSION : MOTS-CLÉS DE LA RÉGION

Si la région n'était qu'une suite de mots, ce serait lesquels ?

Mais encore, qui a parlé de cette région ? chanteurs, écrivains, poètes, hommes politiques...

2. gA-T1é2 : Fiche Aide – Lexique

Site de Français Langue Etrangère

Comment organiser le discours dans l'itinéraire touristique



Voici une liste de mots de vocabulaire que vous pouvez utiliser pour rédiger

un itinéraire touristique:

Nous trouvons
verrons
découvrirons
contemplerons
admirerons
partirons à la découverte de...
visiterons
nous arrêteront devant...
feront une longue pause devant...



Près de... se trouve/il est possible d'admirer/il est aisé de contempler/nous visiterons...
Non loin de...
Pas très loin de...

Nous verrons aussi
Nous verrons également...
De plus, nous verrons...
En outre, nous verrons...

Puis, nous...
Ensuite, ...
Nous (verbe) ensuite...
Par la suite, nous...
Nous poursuivrons notre chemin/notre route avec la visite de...
Nous continuerons notre visite devant...
Continuation avec la visite de...
Notre visite s'achèvera par...
La journée s'achèvera par...



De là, nous avancerons jusqu'à...
nous nous déplacerons jusqu'à...
nous rendrons...
irons...
prendrons le chemin de...

Site de Français Langue Etrangère

Utilisation d'adjectifs pour embellir le discours

C'est une charmante cité renommée pour...

merveilleux
privilegié
pittoresque
magnifique
inoubliable
délicieux
ravissant

enchanteur
fantastique
fabuleux
admirable
remarquable
extraordinaire
abondamment

D'autres expressions

Déjeuner et temps libre pour shopping/dans la ville

Temps libre pour déjeuner.

Dîner et logement

Dîner et soirée libre.

Arrêt détente.

Dès l'arrivée à (ville), transfert à ...

Visite sous la conduite d'un guide conférencier



Utilisation de l'impératif

A la place du présent, on peut utiliser l'impératif. L'important, c'est que si vous commencez la rédaction un texte à l'impératif, la totalité de votre texte devra être à l'impératif...

Nous voici devant...

Nous rencontrons...

Ici,...

Dirigeons-nous vers...

Découvrez l'univers de...

Les fautes les plus fréquentes...

Attention à la différence de signification entre « célèbre » et « fameux » :

célèbre = connu de tous, illustre

fameux = 1. Dont on a parlé en bien ou en mal : *le fameux livre de Victor Hugo*
2. Supérieur, remarquable : *ce vin est fameux*

Rédigez correctement l'expression de l'heure:

En français, il est impossible d'écrire l'heure comme ça : 8,30 ou 8.30 a.m.

Nous écrivons l'heure comme ça : départ à **8h30**. (donc avec un « h » entre l'heure et les minutes). Pour un horaire d'après-midi, nous indiquons **20h30**.

- che abbraccia = qui comprend
- **nuitée** = nuit passée à l'hôtel. S'utilise dans la phrase : *tu restes 6 jours, tu payes 5 nuitées.*
- On ne dit pas : « nous visiterons une place » **MAIS** « nous verrons une place » (ici, le sens du mot « place » est « espace public, découvert, dans une agglomération »).

3. gA-T1é2 : Fiche de travail – Itinéraire

FICHE DE TRAVAIL sur l'itinéraire à Chypre

- 1) Quel est le titre de l'itinéraire proposé ?

- 2) Combien de parties composent le « **descriptif** » de l'itinéraire ? Comment s'appellent-elles ?

- 3) Quels éléments (présents dans l'itinéraire proposé ou non) vous paraissent indispensables à votre itinéraire de vacances ?

- 4) Citez une dizaine de mots qui donnent envie de réaliser cet itinéraire :

- 5) Vrai ou faux :

	VRAI	FAUX
L'itinéraire est écrit à la première personne du singulier :		
Le programme de chaque journée est décrit en quelques lignes :		

4. gB-T1é1 : Fiche aide – Lexique

PETIT LEXIQUE DES TERMES LIÉS AU SKI

Il y a le **ski de piste**, pour descendre les pistes. On peut choisir de le faire en ski, en snowboard (voir ci-dessous) ou encore en mini-skis !



Et le **ski de fond**, sur le plat, et où il n'y a pas de remontées mécaniques (télésiège, télési...))



Chaussures de ski : chaussures spécifiques aux skis. Il est conseillé de vous rendre au magasin avec la paire de chaussettes en laine que vous comptez utiliser pour les leçons afin d'essayer dans des conditions plus réalistes.



Les bâtons : ils permettent de vous équilibrer pendant que vous skiez.



Les dragonnes : lanières situées sur le haut des bâtons dans lesquelles vous glissez vos poignets. Cela sert à ne pas perdre le bâton.



Le chasse-neige : deux sens pour ce mot : Soit un engin qui déneige les routes en cas de chutes de neige, soit une technique de ski qui consiste à serrer l'avant des skis et écarter l'arrière afin de ne pas prendre trop de vitesse ou de s'arrêter.



<p>Télesiège : remontée mécanique dans laquelle on s'assoit. Le glisseur s'assoit, rabat le protège corps pour éviter tout risque de chute, et profite du paysage pendant qu'il se fait tranquillement remonter en haut de la piste.</p>	
<p>Télécabine : remontée mécanique également appelée « oeufs », ce sont des cabines fixées à un fil qui remonte les skieurs en haut des pistes.</p>	
<p>Téleski : type de remontée mécanique plus souvent connu sous le nom de « tire fesses » ! Cette perche terminée par une rondelle qui se place entre les jambes et sur laquelle on ne s'assoit pas, vous amène en haut des pistes !</p>	
<p>Forfait : ce que l'on doit payer pour avoir le droit de skier et d'utiliser les remontées mécaniques. Cela finance les remontées mécaniques, le balisage et la sécurité des pistes.</p>	

Voilà, le ski n'a plus de secrets pour vous !

5. gB-T1é3 : Fiche de travail – Tableau budget

Choix de la station :		
		Prix par personne pour une semaine
	Forfait pour 6 jours de ski	
Transports avion : aller le Retour le	Chypre → Lyon Saint-Exupery / Lyon Saint-Exupery →Chypre	
Transports bus ou train : aller le Retour le	Lyon Saint-Exupery → Grenoble gare routière / Grenoble gare routière →Lyon Saint-Exupery	
Transports navette	Grenoble → Station de ski	10
Logement	Type de logement :	
Location : skis de fond, skis, snowboard,...	Type de matériel de location :	
Nourriture		
Total	Total	10

6. gA-T2é2 : Fiche informative – Tanguy

Tanguy : le filmFiche technique

Production :	Charles Gassot
Réalisateur :	Etienne Chatiliez
Scénario :	Laurent Chouchan et Etienne Chatiliez
Photo :	Philippe Welt
Musique :	Pascal Andreacchio
Montage :	Catherine Renault
Durée :	108 minutes
Principaux interprètes :	Hélène Duc, André Dusollier, Sabine Azema, Eric Berger
Sortie :	le 21 novembre 2001

L'histoire

Acte I

Tanguy a 28 ans. Il vit toujours chez ses parents. Bardé de diplômes, séducteur parvenant à ses fins, entretenu par un couple prospère et uni, Tanguy est heureux comme un petit garçon dans son cocon familial. Mais en fait derrière les apparences, sa mère, Edith, n'en peut plus. Elle consulte un psy, a des idées d'infanticide, se trouve elle-même immonde d'avoir ses idées. Elle en fait part à son mari, qui tombe de haut.

Acte II

Les parents décident de rendre la vie impossible à leur fils. Une guerre larvée, remplie de mesquineries, de tracas, de bruits, de fringues jetées, de pannes d'électricité. Ils essaient de dégoûter leur fils et le poussent vers la sortie. Mais Tanguy, dehors, n'est plus le même et commence une dépression. Il décide de porter l'affaire devant les tribunaux.

Acte III

Tanguy revient chez lui. Comment se débarrasser de son propre gosse?

7. gB-T2st1 : Fiche informative Slam

LE SLAM !?**Petit topo de Bastien Mots Paumés**

Une définition personnelle du slam, parmi tant d'autres possibles...

LE SLAM ? QU'EST-CE DONC ?

Slam, mot d'origine anglo-américaine.

La racine est la même que le mot chelem, *le slam de poésie est à la base un tournoi*. Le mot slam est utilisé dans la vie de tous les jours. *Utilisé au sens propre : clac !, claquement, faire claquer. Et au sens figuré : jeter, critiquer, éreinter, démolir...*

Le mot slam est utilisé par Marc Smith en 1984 pour désigner un tournoi public de poésie qu'il organise pour la première fois à Chicago : les "Slam Sessions".

Objectif : donner un espace de libre expression à ceux qui souhaitent l'occuper.

Une façon de retrouver le **pouvoir de la parole et de l'écoute**, pour des gens qui pourraient parfois s'en sentir privés, pour différentes causes : origines ethniques, statut social, "marginalités" culturelles, opinions politiques, modes de vie, etc.

Faire claquer les mots et claquer la porte aux symboles de l'oppression.

Le mot slam ne désigne **ni une forme précise, définie et arrêtée d'écriture, ni une forme précise, définie et arrêtée d'interprétation**. Au contraire, il encourage la **diversité des genres**. Le slam désigne la démarche de participer à une rencontre publique, une performance poétique scénique et collective. **Écrire pour dire.**

Le texte peut être lu, récité, improvisé. À l'origine, il n'y a pas d'accompagnement musical, pas d'accessoire théâtral. **La force des mots suffit.**

Les croisements du slam avec d'autres arts (musique, théâtre, danse...) sont arrivés plus tard, au cours de l'histoire du slam.

En bref, le slam n'est PAS UNE forme, NI UN genre, et ne l'a jamais été. Le slam est un lieu de croisements, de pluralité, de partage de créations variées.

COMMENT SE DÉROULE UNE SLAM SESSION ?

C'est une scène ouverte de poésie orale. Des bouches, des oreilles. Ensemble.

Le spectateur est aussi acteur s'il le souhaite... **Tout le monde peut être slameur.**

Il suffit de **s'inscrire auprès de l'animateur de scène** (le MC, maître de cérémonie).

Le MC met les gens à l'aise, encourage les participants, interprète des textes.

Il crée l'ambiance de l'événement, pour que scène et public ne fassent qu'un bloc.

Au cours de la soirée, à l'appel de son nom, chacun a **3 min. maximum**, pour dire :

"Ce qui écœure ou prend la tête. Ce qui tient à cœur ou passe par la tête ..."

Si la slam session se déroule dans un bar, le 1^{er} vers sur scène offre un verre au bar.

Les slam sessions sont toujours gratuites pour les spectateurs, ou à participation libre, ou à un coût symbolique, pour aider à financer les frais de la soirée.

Logique : **on ne paie pas pour accéder à la liberté d'expression !**

Par contre, évidemment, les concerts ou spectacles de slameurs sont payants.

LE SLAM QUE JE DÉFENDS ...

La médiatisation récente du slam à grande échelle apporte plusieurs confusions. À mon sens, **le terme slam en tant que lieu de pratique peut accueillir tous les arts de la voix** : poésie, sketches, saynètes, contes, comptines, chants, rap, impros, traditions orales (rhapsodes, griots...), le tout a capella (ou avec des musiciens improvisateurs dans le cadre des scènes hybrides slam/musique, par exemple). L'organisation de slam sessions tournois (jury, gagnant, perdants...) m'intéresse peu. Je préfère l'organisation de slam sessions ouvertes à tous sans compétition.

POLÉMIQUES POÉTIQUES !

1. Tuons deux idées reçues, dès maintenant. **Un slameur ne fait donc pas nécessairement du rap a capella, ni de l'improvisation.** Il peut faire l'un et/ou l'autre s'il le souhaite, mais ce n'est pas une règle.

2. Par extension, on parle de slam, sans pour autant être dans une slam session (rencontre publique ouverte). Depuis quelques années, on assiste à ce basculement, le mot slam change de sens pour désigner alors une forme d'expression poétique scénique, très libre (associée à de la musique, de la danse, du théâtre... ou non) et souvent très contemporaine, très actuelle de la poésie orale.

Le mot slam désigne donc aujourd'hui deux choses très différentes et très complémentaires : d'un côté les slam sessions, et de l'autre côté le projet singulier d'un artiste ou d'un groupe d'artistes (sur scène ou sur disque).

Je propose d'appeler ce projet singulier non pas "du slam" mais un disque de slameur ou un spectacle de slameur.

La différence entre "LE slam" et "UN slameur" ?

Réponse : **un slameur seul ne peut pas être représentatif de la diversité du slam telle qu'on la rencontre dans les slam sessions.**

La nuance est peut-être subtile pour les non-initiés, mais elle est capitale.

CONCLUSION INVITATION

Tous les slameurs vous le diront : la meilleure définition du slam reste de se rendre soi-même dans une slam session. Il y en a tous les mois partout en France et dans le monde entier, villes et campagnes. **Venez, vous faire votre propre idée.**

Venez écouter et voir, mais encore mieux :

Venez partager poèmes, histoires, chants, raps, sketches, contes, impros ...

Venez partager des textes de vous, de votre belle sœur, de votre voisin...

Venez avec vos textes lus, récités, improvisés ...

Venez ... vous êtes les bienvenu-e-s !

Merci de considérer que ce texte expose ma propre vision et mon expérience du slam, elles n'engagent que moi.

Bastien Mots Paumés

Topo mis à jour **Sept. 2010.**

8. gB-T2é2 : Fiche directive – Slam Modèles

Voici deux exemples de textes de slam :

<u>“C'est ça la vie” de Zaza</u>	<u>“Un Verbe” de Grand Coprs Malade</u>
<p>Le matin je me lève en sursaut Je me nettoie très vite le museau J'avale mon chocolat tout chaud Et puis enfin je me fais tout beau</p> <p>Sur la route je vois un escargot Qui lui n'est pas pressé c'est son lot Moi par contre je presse le pas Ma maîtresse d'école est déjà là</p> <p>Elle nous a préparé des exos De calcul de maths et de géo Dans la cour je retrouve un ami Nous échangeons secrets et pains de mie</p> <p>Le soir je repasse mes devoirs Je nettoie le bavoir de mon pitit frère Qui recrache toute sa bouillie Jette sa cuiller à l'envi</p> <p>Je regarde la télé surfe sur l'internet En sirotant ma sucette Au coca cola fier à bras ! J'éteins la lumière et puis voilà</p> <p>C'est ça la vie</p>	<p>Un regard, une rencontre.. un été, un sourire.. un numéro, un mail, une attente, un souvenir.. un appel, une voix, un début, un rencard.. un horaire, un endroit, une venue, un espoir.. une terrasse, un café, un dialogue, un moment.. un soleil, une lumière, un coeur, un battement.. une seconde, une minute, une heure, un plaisir.. un au-revoir, une prochaine, une promesse, un désir.. un après, une durée, une patience, un silence.. un doute, un pourquoi, un regret, une distance.. un retour, une surprise, un déluge, une marée.. une suite, une envie un projet.. une soirée.. une pleine lune, une virée, un instant, une pulsion.. un frôlement, un baiser, une magie .. un frisson...</p> <p>un accord, un avenir, une force, une destinée.. une étoile, un poème et un verbe "aimer"</p>

9. gA-T3é2 : FicheTravail – Erasmus

Questions sur l'article « *Erasmus en danger : gommer la frontière entre carrière et plaisir* » (site Café Babel.com) :

- 1) En quelle année a été mis en place le programme Erasmus ?
- 2) Pour quelle raison ce programme pourrait disparaître ?
- 3) Que dénonce l'article sur la politique dominante en Europe ?
- 4) D'après un sondage cité dans l'article, 85% des étudiants allemands croit qu'Erasmus n'optimise plus les possibilités d'embauche sur le marché du travail. Vrai ou Faux ?
- 5) Que comprenez-vous par le titre de l'article ?

Questions sur le reportage du site de TF1 (chaîne de télévision française):

- 1) Qui a lancé l'appel au secours pour défendre les programmes Erasmus ? Et pourquoi ?
- 2) Quels sont les deux programmes qui seront surement affectés ?
- 3) Pourquoi est-il difficile d'annuler ces programmes ?
- 4) Quels sont les pays les plus touchés?

10. gB-T362 :Fiche aide – Transcription Bref

Episode du 13 décembre : Bref, j'ai monté un meuble

Bref, ça faisait déjà quelques mois qu'il me fallait une vraie armoire, j'en ai acheté une. Après avoir monté le meuble moi-même, il fallait que je le monte moi-même. Le plan du meuble était super compliqué, mais il était à l'envers, il était quand même compliqué. Y'avait pas assez de place dans ma chambre pour le monter, alors je l'ai monté dans le salon. J'ai dû pousser le canapé, déplacer la table basse, rouler le tapis, j'en avais déjà marre.

J'ai dit « il est où le tournevis » 23 fois, j'ai voulu enfoncer un truc avec ma main, je me suis fait mal, je me suis coupé avec une planche, j'ai remué la main, je me suis demandé pourquoi on remue la main quand on se coupe. J'ai essayé de fixer la planche B à la planche D avec la visse B5 mais ça marchait pas. Je me suis rendu compte que j'avais confondu la planche B avec la planche H qui est pareil mais avec deux autres trous sur le côté. Je me suis senti triste. J'ai crié. Sur la notice ils indiquaient qu'il fallait être deux pour monter ce meuble, je me suis dit que je me débrouillerais tout seul. L'étape 7 a été difficile. Mon coloc* m'a pas aidé, il était occupé.

« - Je suis occupé... Tu veux le p'tit Winnie ? T'en veux pas, hein ?! »

J'ai marché pied nu sur une vis C2, j'ai dit des gros mots (...). J'ai regardé l'étape 9 pendant au moins 20 minutes, j'ai sauté l'étape 9. Le meuble commençait à avoir de la gueule*, j'ai pris le temps de me dire que j'étais un putain de bonhomme*. Arrivé à l'étape 14, j'ai compris à quoi servait l'étape 9. J'suis retourné en arrière, j'ai fait l'étape 9, je suis rev'nu à l'étape 14, j'avais fini mon meuble quand Baptiste a dit :

« - Il passera pas la porte, hein, ton meuble.

- Oh merde...
- Ouais, mais demande, tu demandes pas.

J'ai tout démonté, j'ai tout remonté dans ma chambre, j'ai pas sauté l'étape 9, je m'suis dit que je rangerai mes affaires dedans demain, parce que j'étais trop crevé*. Deux semaines après, je l'avais toujours pas rempli.

Bref, j'ai monté un meuble.

Crevé* : fatigué

avoir de la gueule* : être beau

putain de bonhomme* : être doué/ quelqu'un qui assure

coloc* : colocataire/ la personne avec qui on habite en colocation

11. gA-T462 : Fiche Aide – Lexique



Tryo: L'hymne de nos campagnes

Vocabulaire

- Un HLM : une Habitation à Loyer Modéré, un logement géré par une collectivité (mairie, conseil général...)
- Man (familier) : un homme
- Troquer : échanger
- Morose : triste, terne
- La zone : un quartier difficile, une banlieue populaire, misérable.
- Le boulot (familier) : un travail.
- Le shit : une drogue.
- Un cône : ici papier roulé en forme de cône dans lequel on met la drogue.
- Éphémère : qui ne dure qu'un instant.
- Capter : ici comprendre.
- Un lopin de terre : une petite surface de terre.
- Un marmot : un enfant.

12. gA-T4é2 : Fiche de travail – Chanson

Questionnaire sur la chanson de Tryo :

Quelles sont les différentes catastrophes écologiques naturelles ou provoquées par l'homme représentées dans ce clip ?

Comment l'industrialisation est-elle représentée ?

A qui s'adresse cette chanson ?

Quel message veulent faire passer les auteurs de cette chanson ? Citez des paroles de la chanson pour justifier votre réponse.

Quels conseils sont donnés dans la chanson?

Quelles sont les différentes actions montrées dans le clip pour lutter contre les catastrophes ?

Trouvez un autre titre pour la chanson.

13. gAB-T7é1 : Fiche de travail – Histoire Chypre

Répondez aux questions ci-dessous et envoyez-nous les réponses dans le forum en fichier Word sous format RTF.

Questions de compréhension

Depuis quand existe la division de Chypre ? Quel événement a amené cette division ?

Qui est chargé du maintien de la paix à Chypre ?

Quels sont les partis politiques présents du côté des Chypriotes grecs ? Et du côté des Chypriotes turcs ?

Quelle est la situation économique des Chypriotes grecs et celle des Chypriotes turcs ?

Que s'est-il passé avec le plan de réunification proposé par Kofi Anan en 2004. A-t-il été accepté, refusé ? Par qui ?

Pourquoi les négociations sur l'adhésion de la Turquie à l'UE ont-elles été "gelées" (bloquées) ?

Depuis quand la constitution de 1960 n'est-elle plus appliquée ?

La République de Chypre fait-elle partie de la zone euro ? Depuis quand ? Et la RTCN ?

14. gB-T8é1 : Fiche de travail – Lexique Cuisine

Lexique de la cuisine

Associez les images ci-dessous aux étapes de la recette « Quiche Lorraine » suivante :

Quiche LorraineLes ingrédients :

1 rouleau de pâte feuilletée
3 œufs entiers
30 cl de crème fraîche
25 cl de lait
300 grammes de lardons fumés
150 grammes d'emmental râpé
Sel, Poivre, Muscade

Matériel :

1 batteur électrique ou un fouet
1 moule à tarte
1 Saladier

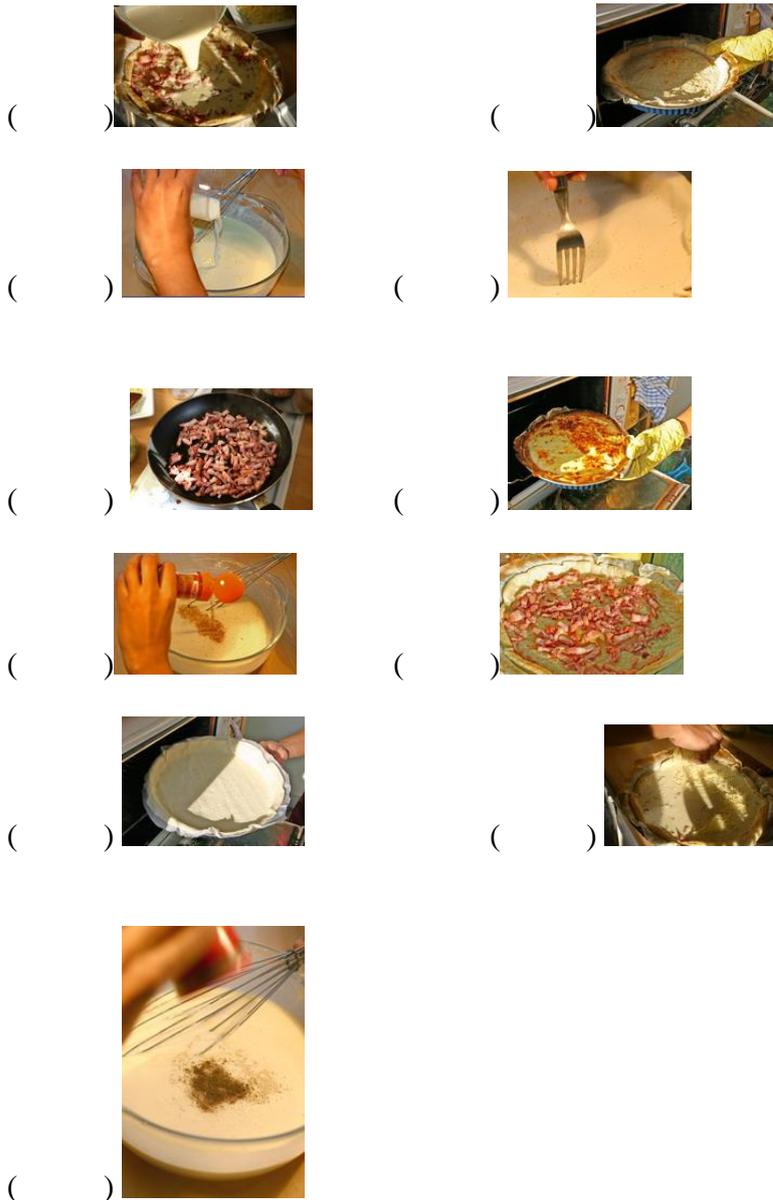
1. Mettre le four à préchauffer à 250°C pendant 10 minutes.
2. Dans le moule à tarte, étalez la pâte feuilletée préalablement sortie du réfrigérateur 30 minutes avant (elle devient ainsi plus facilement déroulable).
Piquez un peu partout la pâte avec une fourchette afin d'éviter que celle-ci ne gonfle.
3. Mettez la pâte dans le moule dans le four chaud pendant 10 min le temps que la pâte dore très légèrement.
5. Sortez la pâte et laissez la reposer pendant que vous préparez l'appareil.
6. Durant la pré-cuisson de la pâte, prenez les lardons et faites les cuire à la poêle à feu vif, durant la cuisson égouttez les avec une passoire afin de faire partir leur graisse ayant fondu, le but étant de les griller légèrement pour leur donner davantage de saveur.
7. Prenez le saladier et cassez-y les 3 œufs puis versez la crème fraîche.
Mélangez les œufs et la crème fraîche avec le fouet.
8. Rajoutez progressivement le lait tout en continuant à mélanger avec le fouet.
9. Ajoutez le Sel et le poivre.
10. Puis la Muscade.
11. Etalez les lardons sur la pâte précuite de manière harmonieuse et régulière.
12. Versez dessus l'appareil à Quiche Lorraine.
13. Saupoudrez de manière régulière la Quiche Lorraine avec l'emmental.
14. Enfournez la Quiche Lorraine durant 30 minutes à 250°C
Au bout de 25 minutes piquez avec un couteau la quiche, si celui ressort sec sans traces de crème fraîche, votre quiche est prête
Pour donner plus de craquant, n'hésitez pas à passer 5 min votre four en mode grill (s'il en est pourvu). Attention toutefois à ne pas brûler le dessus de votre quiche.



(1)



()



Nous avons rempli le tableau ci-dessous (ingrédients, ustensiles et verbes d'actions correspondants) à partir de la recette de la quiche lorraine, maintenant c'est à vous de le faire avec la recette du gratin dauphinois ci-dessous.

Ingrédients	Ustensiles	Verbes d'actions
	Four	Mettre / préchauffer
Pâte feuilletée	Moule à tarte	Etaler / piquer/ mettre Sortir/ laisser reposer
Lardons	Poêle Passoire	Prendre /cuire Egoutter / griller
œufs + crème fraîche	Saladier Fouet	Prendre / casser / verser / mélanger
Lait		Rajouter
Sel, poivre et muscade		Ajouter
Lardons + pâte précuite		Etaler
	L'appareil à Quiche Lorraine	Verser
Emmental		Saupoudrer
Quiche Lorraine		Enfourner
Quiche	Couteau	Piquer

Recette gratin dauphinois

2 kg de pomme de terre

1 gousse d'ail

35 cl de crème liquide (le gratin est moins bon avec de la crème épaisse)

35 cl de lait

Préparation : 20 mn

Cuisson : 60 mn

Repos : 0 mn

Temps total : 80 mn

1. Eplucher les pommes de terre et les couper en fines lamelles (on peut utiliser un robot). Les laver à l'eau afin de retirer l'amidon et les sécher autant que possible (facultatif).
2. Préchauffer le four à 180°C. Mettre de l'ail écrasé au fond du plat à gratin. Puis les lamelles de pomme de terre.
3. Mélanger la crème et le lait et recouvrir les pommes de terre. Saler et poivrer.
4. Mettre au four : 60 minutes.

15. gB-T8é2 : Fiche aide – Grille d'autocorrection

GRILLE D'AUTOCORRECTION**GÉNÉRAL**

J'ai relu avec attention la consigne de départ afin de m'assurer que je l'ai bien respectée et que j'ai répondu à tous les points demandés.

GRAMMAIRE

- J'ai vérifié les accords sujets/verbes.
- J'ai vérifié les accords de genre (masculin/féminin).
- J'ai vérifié les accords de nombre (singulier/pluriel).
- J'ai vérifié les accords dans les GN (déterminant, nom, adjectif).
- J'ai vérifié la construction des phrases simples.
- J'ai vérifié la construction des phrases complexes.
- J'ai vérifié la construction des phrases négatives et/ou interrogatives.
- J'ai respecté les règles de concordance des temps.
- J'ai vérifié la pertinence des modes et temps des verbes de mon texte.
- J'ai vérifié la conjugaison des verbes [temps simples et composés (+ auxiliaire + accord)].

ORTHOGRAPHE

- J'ai relu mon texte avec attention pour éviter les étourderies.
- J'ai vérifié l'orthographe des mots avec le correcteur d'orthographe.
- J'ai vérifié les homophones: est/et, on/ont, ses/ces/s'est/c'est, a/à, son/sont, ou/où.
- J'ai vérifié les signes orthographiques: accents, cédille, apostrophe, trait d'union.
- J'ai respecté les règles de ponctuation (., ! ? ... ; :).
- J'ai respecté les majuscules et les minuscules.

VOCABULAIRE

- J'ai vérifié dans le dictionnaire unilingue la signification des mots difficiles et/ou inconnus.
- J'ai vérifié que chaque connecteur est utilisé en fonction du sens à exprimer.

16. gB-T8é2 : Fiche directive – Recette

Prénom :

DESCRIPTION DE LA RECETTE

Nom de la recette :

Description (*décrivez votre recette en deux ou trois lignes*) :

Difficulté : Très facile / Facile/ Moyen/ difficile/ très difficile

Nombre de personnes :

Temps de préparation :

Temps d'attente :

Temps de cuisson :

Coût : bon marché/ budget moyen/ assez cher/ plat de fête

Photo :

Vous pouvez prendre une photo du plat que vous avez préparé

Télécharger une image de format gif ou jpeg, de poids inférieur à 10Mo et de dimension supérieure à 400 × 300 pixels.

PREPARATION

Ingrédients :

Conseils :

Étapes de la préparation (maximum 10 étapes) :

4. Travaux des apprenantes

Cf. forme numérique.

2.3. Guides d'entretien

1. Entretien d'auto-confrontation	110
2. Entretien semi-directif	112

1. Entretien d'auto-confrontation

I. Général

Penses-tu avoir amélioré tes compétences en français ?

Si oui, plutôt tes compétences langagières ou interculturelles ? Comment ?

Qu'est-ce qui t'a aidé à progresser ? *le contact avec des francophones ; les thèmes abordés ; la nature des tâches proposées (chats, vidéo, enregistrements audio/image, textes sur les forums) les corrections ; la grille d'autocorrection etc.*

Si non, pourquoi ?

Comment as-tu ressenti la relation avec les tutrices ? Plutôt comme une relation entre étudiants ou plutôt une relation prof / étudiant ?

Tu les tutoyais ou tu les vouvoyais ? Est-ce que tu as ressenti le besoin de les tutoyer ? Est-ce qu'elles t'ont proposé de les tutoyer ?

II. Techniques et types de correction

L'étape de correction a-t-elle été nécessaire pour toi ? Pourquoi ?

Les corrections étaient-elles compréhensibles ?

Est-ce que *Gribouille* (le code de correction avec des couleurs que les tutrices ont adopté) était utile ? ⁴

Pourquoi ? Comment tu t'en servais ?

Quelle technique de correction as-tu trouvé la plus commode pour... ? Les hétérocorrections ou les signalements des erreurs ?  Avec ou sans explications ?

Pour tes productions écrites : 

Pour les chats ? 

Aurais-tu préféré recevoir immédiatement un feed-back correctif ? Pourquoi ?

Pour les productions orales ? 

Comment préférés-tu avoir ces corrections : à l'écrit ou à l'oral ? Pourquoi ?

Aurais-tu aimé les avoir seulement à l'oral ? Pourquoi ?

Quel type de correction est-il plus essentiel pour toi : les corrections au niveau global (sur l'ensemble de la production) ou au niveau local (tout corriger ; se concentrer sur la forme) ?

Quel outil de correction as-tu trouvé le plus commode pour... ? La correction sur le forum ou dans un fichier attaché ?

Pour les productions écrites ? 

Pour les productions orales ? 

Dans un nouveau fichier son ou dans le même en insérant à l'intérieur du fichier son la voix de la tutrice ?

Pour les chats ? 

Dans un document *Word* ou autre ?

⁴ Visionner sur *moodle*.

Aurais-tu aimé la recevoir différemment ?

III. Auto-correction

Comment procédais-tu à la correction de tes productions ? Combien de temps mettais-tu en moyenne ?

Comment as-tu trouvé la grille d'auto-correction ?

Dans l'ensemble des points qu'elles t'ont faits remarquer, penses-tu avoir été capable de t'auto-corriger sans recourir à une aide ?

Quels outils/aides utilisais-tu pour corriger tes productions ? Ont-ils été utiles ? Faciles ou difficiles à utiliser ? (répondre également au questionnaire, cf. Annexe A)

Les utilisais-tu également pour vérifier ton auto-correction ou seulement quand tu avais des doutes ?

Tu l'as trouvée utile ? Facile ou difficile à appliquer dans tes productions ? Pourquoi ?

Citer quelques exemples pour justifier sa réponse (choisis par l'étudiant ou proposés par l'enquêtrice) :

Pour les productions écrites ?

Pour les chats ?

Pour les productions orales ?

Tes corrections étaient-elles visibles dans tes productions ? Penses-tu que c'est nécessaire de montrer les modifications effectuées dans le document ?

Si oui, comment faisais-tu marquer tes corrections ? (suivi des modifications, commentaires, mots marqués en couleurs)

Si non, pourquoi ?

Comment trouves-tu le suivi des modifications, l'outil de commentaires etc.

As-tu rencontré des difficultés ? Si oui, comment tu t'en es sorti ?

Citer quelques exemples dans lesquels l'étudiant ne s'est pas correctement corrigé pour qu'il justifie ses choix :

Pour les productions écrites ?

Pour les chats ?

Pour les productions orales ?

As-tu eu un retour à tes corrections ?

Si oui, qu'as-tu fait ? L'as-tu trouvé nécessaire ? Pourquoi ?

Si non, aurais-tu aimé en avoir ? Pourquoi ?

A ton avis, quels sont tes points forts et tes points faibles de ta participation à l'étape de la correction ?

Penses-tu que l'étape de correction t'ait aidé à améliorer tes compétences langagières ? Pourquoi ? Comment ?

As-tu des remarques ou des propositions au niveau de la correction (concernant le feed-back des tutrices et/ou ton auto-correction) ?

ANNEXE A – QUESTIONNAIRE : OUTILS / AIDES

Réponds aux questions ci-dessous concernant les outils et/ou les aides en cochant la case qui correspond à ton choix.

Tu l'as utilisé(e) ?

1 = non ; 2 = peu ; 3 = souvent ; 4 = beaucoup ; 5 = toujours

Tu l'as trouvé(e) utile ?

N/A = non applicable ; 1 = non ; 2 = peu ; 3 = moyen ; 4 = assez ; 5 = beaucoup ;
Il a été facile à utiliser ?
 N/A = non applicable ; 1 = non ; 2 = peu ; 3 = moyen ; 4 = assez ; 5 = beaucoup ;

	OUTIL / AIDE	A	B	C
DICTIONNAIRES	Monolingue – <i>Le Petit Robert de la langue française</i>			
	Monolingue – <i>Larousse</i> www.larousse.com			
	Monolingue – TV5 http://dictionnaire.tv5.org			
	Monolingue – Le dictionnaire http://www.le-dictionnaire.com/			
	Bilingue – <i>Larousse</i> www.larousse.com Combinaison des langues : FR/EN ; FR/IT ; FR/ES ; FR/DE ; autre :			
	Bilingue – TV5 http://dictionnaire.tv5.org			
	Bilingue – <i>Google translate</i> Combinaison des langues : FR/EL ; FR/EN ; FR/IT ; FR/ES ; FR/DE ; autre :			
	Autre :			
	CONJUGUEURS	Le conjugueur en ligne http://leconjugueur.lefigaro.fr/		
Livre de conjugaison <i>Bescherelle</i>				
Conjugaison – <i>Le Petit Robert de la langue française</i>				
Autre :				
CORRECTEURS D'ORTHOGRAPHE	Correcteur d'orthographe de Word			
	Correcteur d'orthographe du bon patron			
	Autre :			
LIVRES DE GRAMMAIRE	<i>Nouvelle Grammaire du Français : Sorbonne</i>			
	Grammaire en ligne :			
	Autre :			
AUTRE	Moteur de recherche : <i>Google</i> Autre :			
	Recourir aux sources utilisées à l'étape de la préparation/production (sites proposés ou fiches préparées par les tutrices). Exemples :			
	Autre			

2. Entretien semi-directif

I. Général

Penses-tu que les étudiantes aient amélioré leurs compétences en français ?

Si oui, plutôt leurs compétences langagières ou interculturelles ? Comment ?

Qu'est-ce qui les a aidées à progresser ?

Si non, pourquoi ?

Comment as-tu ressenti la relation avec les étudiantes ? Plutôt comme une relation prof / étudiant ou une relation entre étudiants qui sont des experts de langue ?

Elles te tutoyaient ou elles te vouvoyaient ? Est-ce que le tutoiement/vouvoiement te gênait ? Est-ce que tu leur as proposé de te tutoyer ? Comment ont-elles réagi ?

II. Techniques et types de correction

L'étape de correction a-t-elle été importante pour toi ? Pourquoi ?
 Penses-tu qu'il soit nécessaire de corriger à distance ? Pourquoi ? Était-ce facile ?
 Est-il possible de corriger tout à distance ? Pourquoi ?
 Combien de temps, en moyenne, mettais-tu à corriger ? Considères-tu que tu aies mis beaucoup de temps à l'étape de correction ?

Quel type d'erreur as-tu plutôt ciblé pour corriger leurs productions écrites ? erreurs de forme ou de sens ? Pourquoi ?

... pour corriger les chats ? Pourquoi ?
 ... et pour corriger les productions orales ? Pourquoi ?
 As-tu plutôt corrigé la forme, le sens ou la prononciation ? Pourquoi ?

Pour les corrections, vous avez proposé *Gribouille* (un code de correction). Pourrais-tu m'expliquer vos choix ?

À quoi servait-il à ton avis ? Penses-tu qu'il ait été utile pour les étudiantes ? Pourquoi ?

Quelle technique de correction as-tu trouvée la plus commode pour corriger leurs productions écrites ? Les hétérocorrections ou les signalements des erreurs ? Avec ou sans explications ?

... la plus commode pour corriger les chats ? As-tu donné un feed-back correctif pendant le chat ? Pourquoi ?

Aurais-tu préféré le leur donner immédiatement ? Pourquoi ?

... la plus commode pour corriger les productions orales ?

Comment préfères-tu envoyer ces corrections : à l'écrit ou à l'oral ? Pourquoi ?

Quel type de correction est-il plus essentiel pour toi : les corrections au niveau global (sur l'ensemble de la production) ou au niveau local (tout corriger ; se concentrer sur la forme) ? Pourquoi ?
 L'étape de correction a-t-elle été un travail de groupe ? Pourquoi ? Avez-vous adopté la même méthode ?

Quel outil de correction as-tu trouvé le plus commode pour les productions écrites ? La correction sur le forum ou dans un fichier attaché ?

Pour les productions orales ?

Dans un nouveau fichier son ou dans le même en insérant ta voix à l'intérieur du fichier ?

Pour les chats ?

Dans un document *Word* ou autre ?

As-tu eu des difficultés à corriger leurs productions ? écrites et orales ? Si oui, lesquelles ?

Comment tu t'en es sortie ?

As-tu été sûre de toi quand tu donnais une explication ? As-tu eu parfois un sentiment d'insécurité linguistique ?

III. Auto-correction

Penses-tu que les points que tu aies faits remarquer aux étudiantes étaient compréhensibles ? Y a-t-il eu des moments où tu n'étais pas sûre si elles allaient comprendre quel était l'erreur dans la phrase ? Qu'as-tu fait ?

Penses-tu qu'il soit nécessaire de recourir à une aide pour vérifier son auto-correction à distance ?

À ton avis, quels outils/aides sont utiles à utiliser pour s'auto-corriger ?

À ton avis, quelle technique de correction les aidaient à s'auto-corriger ? Pourquoi ?

Comment as-tu trouvé la grille d'auto-correction ?

Qu'as-tu fait du retour des corrections que tu recevais des étudiantes ?

À ton avis, est-il nécessaire de vérifier leurs corrections ? Pourquoi ?

As-tu remarqué une mauvaise interprétation de tes corrections ? Qu'en as-tu fait ?

Leurs corrections étaient-elles visibles ? Penses-tu que c'est nécessaire de montrer les modifications effectuées dans le document ? Pourquoi ?

Quel outil est-il plus commode pour toi ? Comment trouves-tu le suivi des modifications ?

A ton avis, quels sont tes points forts et tes points faibles à l'étape de la correction ?

Penses-tu que l'étape de correction les ait aidées à améliorer leurs compétences langagières ?

Pourquoi ? Comment ?

L'étape de correction a-t-elle contribué à l'éveil de ta langue maternelle (*pour les natives*) / à l'amélioration de tes compétences en français (*pour les non natives*) ?

As-tu des remarques ou des propositions au niveau de la correction ?

2.4. Transcription des entretiens d'auto-confrontation

1. Conventions de transcription des entretiens	115
2. Durée des entretiens d'auto-confrontation	115
3. aAnda	116
4. aAnthi	125
5. aChryso	141
6. aElli	152
7. aJenny	164
8. aKalia	174
9. aMagda	183
10. aRania	197
11. aVasso	205
12. aVera	213

1. Conventions de transcription des entretiens

E	enquêtrice
aPrénom	apprenant enquêté
tPrénom	tuteur enquêté
Mots en italique	chevauchement
Mot en majuscule	accentuation de mots
Première lettre du mot en majuscule	nom propre
Entre parenthèses	explication de l'interaction (par exemple <i>rires</i>)
Entre crochets	référence à une activité d'une tâche
Entre guillemets	<i>sic</i> , mots dits tels quels en français
Entre	
ImÉ	impression d'écran
GA	Groupe A ou B
T1	Tâche 1(2, 3 etc.)
é1	étape 1 (2, 3 etc.)
euh	hésitation
..	pause courte
....	pause longue
XX	passage très court inaudible ou incompréhensible (quelques mots)
X X X	passage inaudible ou incompréhensible plus long

2. Durée des entretiens d'auto-confrontation

Apprenante	Durée
aAnda	0h44
aAnthi	1h15

aChryso	0h39
aElli	0h57
aJenny	0h27
aKalia	0h47
aMagda	0h40
aRania	0h28
aVasso	0h33
aVera	0h44
Total	7h23

3. aAnda

		Durée : 0h44
1	E :	Est-ce que tu penses avoir amélioré tes compétences en français ?
2	aAnda :	Oui beaucoup mais j'ai encore beaucoup de lacunes.. mais je trouve que comme on faisait des activités sur différentes thématiques.. j'ai amélioré en général mon français.. j'ai appris de nouveaux mots sur différents sujets.. ce n'est pas comme on faisait auparavant..
3	E :	Qu'est-ce que tu veux dire 'comme on faisait auparavant' ?
4	aAnda :	Je veux dire qu'à l'école ou quand on est entrés à l'université.. on travaillait sur un sujet.. on faisait par exemple seulement de la grammaire et on apprenait des mots.. tandis que maintenant on apprenait euh.. en fait maintenant je peux écrire un texte cohérent.. c'est quelque chose que je ne pouvais pas faire auparavant.. et je peux l'écrire parce que j'ai enrichi mon vocabulaire.. euh je réfléchis en français maintenant....mais je pense que j'ai réussi ceci cette année.. l'année dernière je ne pouvais pas du tout écrire un texte cohérent....
5	E :	Ok.. est-ce que tu penses que tu as plutôt amélioré tes compétences langagières ou interculturelles ?
6	aAnda :	Je pense les deux
7	E :	Comment ?
8	aAnda :	Euh.. en général quand on a un contact.. c'est vrai que j'ai appris plus de choses sur la culture.. même sur la nôtre parce qu'en discutant on a appris des choses qu'elles nous ont dit ou des choses qu'on ne connaissait pas ou bien on n'avait pas fait attention.. par exemple sur Chypre etc. dans les chats.... euh l'autre chose que vous m'avez dite ?
9	E :	Les compétences langagières
10	aAnda :	Beh oui je pense que ça va ensemble..
11	E :	Comment est-ce que tu as ressenti ta relation avec les tutrices ?
12	aAnda :	Euh.. en fait je n'ai pas aimé notre relation sur Internet.. je n'aime pas utiliser Internet pour communiquer avec quelqu'un.. euh sur Skype oui mais écrire des messages comme ça et attendre une réponse après un certain temps.... malgré le fait que c'est normal parce qu'elles sont aussi comme nous.. je veux dire qu'elles ont le même temps que nous.. mais je n'aime pas communiquer comme ça..
13	E :	Est-ce que tu l'as ressentie plutôt comme une relation prof / étudiant ?
14	aAnda :	Oui plus ou moins.. parce qu'elles nous donnaient des tâches à faire.. et nous.. on les réalisait.. parce qu'elles mettaient aussi des notes.. non ?
15	E :	Non

16	aAnda :	Ah non ? d'accord..
17	E :	Est-ce que tu les tutoyais ou tu les vouvoyais ?
18	aAnda :	Je les vouvoyais..
19	E :	Est-ce que tu as ressenti le besoin de les tutoyer ?
20	aAnda :	Non.. parce que tout simplement quand je ne connais pas quelqu'un.. je le vouvoie toujours.... quand il est plus âgé que moi
21	E :	Est-ce qu'elles t'ont proposé de les tutoyer ?
22	aAnda :	Euh.. je pense que oui.. une fois dans un chat..
23	E :	Est-ce que tu les as tutoyées une fois qu'elles te l'ont proposé ?
24	aAnda :	Je ne m'en souviens pas..
25	E :	Est-ce que l'étape de correction est importante pour toi ?
26	aAnda :	Vous voulez dire quand elles nous envoyaient une correction.. nous on corrigeait par la suite et on leur envoyait ?
27	E :	Oui
28	aAnda :	Oui
29	E :	Pourquoi ?
30	aAnda :	Parce que je voyais mes erreurs et.. euh je savais quelles erreurs je faisais pour ne pas les répéter
31	E :	Est-ce que leurs corrections étaient compréhensibles ?
32	aAnda :	Oui.. oui.. c'était très bien.. je comprenais ce qu'elles voulaient dire..
33	E :	Le code de correction.. Gribouille.. tu l'as trouvé comment ?
34	aAnda :	Euh lequel ? celui avec les couleurs ?
35	E :	Oui
36	aAnda :	J'ai bien aimé celui-là..
37	E :	Pourquoi ?
38	aAnda :	Parce que je savais où j'ai fait une erreur et de quelle erreur il s'agissait.... je veux dire en ce qui concerne la grammaire etc.
39	E :	Et comment est-ce que tu l'utilisais ?
40	aAnda :	En activant le suivi des modifications.. j'ouvrais le document et je le corrigeais.. j'utilisais des dictionnaires etc. pour le corriger..
41	E :	Comment est-ce que tu faisais tes corrections avec les différentes couleurs qu'il y avait dans le document ?
42	aAnda :	Je n'ai pas compris..
43	E :	Le fait que vous aviez différentes couleurs.. qu'est-ce que cela signifiait pour toi ?
44	aAnda :	Qu'il s'agissait d'un groupe différent.... la couleur ne me parlait pas trop.. elle me les mettait tout simplement séparément.. elle me montrait qu'il s'agissait d'un autre groupe.. quand je voyais la couleur.. euh je faisais d'abord la première couleur.. je veux dire je les mettais en ordre.. un deux trois quatre.. je faisais d'abord la première.. par exemple le fuchsia et après je continuais avec le suivant et ainsi de suite..
45	E :	Ça veut dire que tu corrigeais par couleur ?
46	aAnda :	Oui.... en fonction de l'ordre dans lequel ils apparaissaient..
47	E :	Ou selon l'ordre dans lequel ils apparaissaient dans le document ?
48	aAnda :	Non non.. par couleur..
49	E :	Ok.... quelle technique de correction est-ce que tu as trouvé la plus pratique ?

50	aAnda :	Qu'est-ce que vous voulez dire ?
51	E :	Par exemple ici elles signalent quelque chose qui n'est pas correct dans une couleur différente.. tandis qu'ici elles suppriment ce qui ne va pas et donnent la bonne réponse....
52	aAnda :	Là où elles supprimaient.. je comprenais que la phrase était fausse de manière globale.. alors je devais trouver une autre façon pour m'exprimer.... mais là où elles signalaient en couleur rouge.. c'était en général une erreur de grammaire ou ce n'était pas le mot adéquat ou même autre chose.... ce n'est pas que toute la phrase était fausse.. mais tout simplement le mot utilisé.... mais quand elles supprimaient.. on pensait à d'autres façons de s'exprimer.. pour changer la phrase.... ceci nous a aidées..
53	E :	Ok.. donc tu veux dire qu'elles utilisaient chaque technique dans des cas différents ?
54	aAnda :	Oui.. selon mes souvenirs..
55	E :	Et pour les chats.. est-ce que tu aurais aimé recevoir la correction immédiatement ?
56	aAnda :	Vous voulez dire que le logiciel les corrige immédiatement ?
57	E :	Non je veux dire de vous envoyer la correction pendant le chat..
58	aAnda :	Ah non.. je préfère comme ça parce que sinon je ne m'en serais pas souvenu.. je les aurais corrigées à ce moment-là.. mais comme on était aussi en train de réfléchir à ce qu'on allait écrire.. parce qu'on discutait sur un sujet.. si elles nous avaient corrigées.. je pense qu'on aurait perdu la cohérence de notre pensée.. euh ou on ne se serait pas souvenu quelle erreur nous avons faite.... tandis que comme ça on les avait devant nos yeux..
59	E :	Ok.... pour ce qui est de tes productions orales.. comment est-ce que tu aurais souhaité recevoir les corrections ?
60	aAnda :	Pour la 'capitale européenne' ?
61	E :	Oui 'la capitale européenne'.. 'l'amour'.. qu'est-ce que vous avez eu d'autres à l'oral.... 'la cuisine'..
62	aAnda :	Euh.. si je vous dis que je n'ai pas vu les corrections ?
63	E :	Voyons ensemble.... tu n'as pas vu celle-ci ?
64	aAnda :	Non
65	E :	Voyons la suivante....
66	aAnda :	Celle-là.. je ne l'ai pas faite..
67	E :	Ok.. tu ne l'as pas faite.. et ensuite c'était celle-ci.. tu n'as pas vu celle-ci non plus ?
68	aAnda :	Non..
69	E :	Et tu ne l'as pas entendue non plus ?
70	aAnda :	Non
71	E :	Ok.. alors comme tu vois ici.. elles vous envoyaient la correction tant à l'écrit qu'à l'oral.. lequel est-ce que tu trouves le plus pratique ?
72	aAnda :	Je pense tous les deux
73	E :	Pourquoi ?
74	aAnda :	Parce que comme elles nous l'envoyaient à l'oral.. on pouvait également écouter comment on prononce chaque mot.. et savoir qu'on a fait des erreurs ici et là.. pour qu'on sache comment on prononce le mot.... parce

		que si elles l'écrivaient.. peut-être je savais que j'avais fait une erreur mais je ne savais pas comment prononcer le mot.... même si je peux le chercher moi-même.. mais c'est mieux de l'écouter par des francophones....
75	E :	Ok.... quel type de correction est plus essentiel pour toi ? les corrections générales dans un texte ou les corrections précises ?
76	aAnda :	Les corrections précises..
77	E :	Pourquoi ?
78	aAnda :	Pour savoir précisément quelle est l'erreur.. je pense que ça n'aide pas au niveau global.... c'est mieux de savoir exactement ce qu'on a fait pour pouvoir le corriger....
79	E :	Ok.... quand elles te signalaient une erreur.. est-ce que tu aurais aimé avoir des explications ?
80	aAnda :	Non.. toutes les erreurs qu'elles m'ont signalées.. j'ai compris de quelle erreur il s'agissait.. je n'ai pas eu de difficultés à comprendre pourquoi elle m'a signalé un point.... il m'est arrivé une fois.. c'était très simple et c'est moi qui ne l'ai pas compris..
81	E :	Et qu'est-ce que tu as fait dans ce cas-là ?
82	aAnda :	J'ai demandé
83	E :	<i>Aux tutrices ?</i>
84	aAnda :	Non.. à mes camarades de classe.. parce qu'elles étaient là quand je le corrigeais..
85	E :	Ok.... et quel outil de correction est-ce que tu as trouvé le plus pratique ? la correction en fichier attaché ? ou directement sur le forum ?
86	aAnda :	Je préfère en fichier attaché..
87	E :	Pourquoi ?
88	aAnda :	Je préfère travailler dans un document Word.. je me sens plus à l'aise avec Word.... en général Moodle ne me plaît pas.. il y avait beaucoup de choses.. et parfois on confondait.. on ne savait pas où aller..
89	E :	Pour ce qui est de la production orale.. est-ce que tu préfères en recevoir la correction dans votre fichier son.. ou dans un nouveau fichier ?
90	aAnda :	Que voulez-vous dire dans un nouveau fichier ?
91	E :	Par exemple pour la correction de votre production qu'elles vous ont envoyée.. elles ont utilisé votre fichier et là où il y avait quelque chose à signaler.. elles inséraient leurs voix
92	aAnda :	Comme ça c'est mieux..
93	E :	Pourquoi ?
94	aAnda :	Parce que si elles l'avait envoyé dans un nouveau.. il fallait avoir les deux.. c'est plus compliqué.. on aurait ouvert l'un pour écouter ce qu'on disait et ensuite l'autre..
95	E :	Ok.. et pour les chats.. elles les envoyaient dans un document Word.. est-ce que tu aurais aimé les recevoir différemment ?
96	aAnda :	Non je préfère Word.. pour moi.. euh.. je suis très à l'aise avec Word
97	E :	En général.. est-ce que tu aurais aimé recevoir les corrections différemment ?
98	aAnda :	Euh.. ça m'est égal XXX
99	E :	Comment est-ce que tu faisais la correction de tes textes ?
100	aAnda :	En fichier attaché

101	E :	Oui mais quelle était la procédure que tu suivais avant de l'envoyer ?
102	aAnda :	Je regardais les erreurs.. je consultais des dictionnaires quand je ne savais pas.. euh.. pour certains je savais que l'accent est faux.. pour d'autres.. dans les chats on les corrigeait en même temps.. mais elles.. elles signalaient tout.. ce n'est pas qu'elles n'ont pas fait attention.. bref elles les corrigeaient.... parfois on savait de quelle erreur il s'agissait mais c'est juste qu'on n'avait pas le temps de l'écrire correctement dans le chat.. parce que les accents et le clavier français sont un peu compliqués.. et on n'a pas tous appris comment l'utiliser.. et alors on écrivait parfois sans accents.... si j'avais un dictionnaire je cherchais d'autres mots ou d'autres phrases
103	E :	Quels dictionnaires.. ?
104	aAnda :	En fait j'utilisais Bescherelle pour les mots.. parce que je ne sais les conjuguer tous
105	E :	Ok pour la conjugaison des verbes
106	aAnda :	J'utilisais la grammaire.. euh le Petit Robert de poche.. c'est tout.. en fait tout ce qui nous a été demandé d'acheter.. j'utilise tous les trois
107	E :	Est-ce que tu les as trouvés utiles ?
108	aAnda :	Oui.. tout ce dont j'avais besoin.. je le trouvais là-dedans.... euh en plus M. G. nous avait montré le BonPatron et alors j'utilisais celui-là aussi..
109	E :	Est-ce que tu trouves que tu as été capable de t'auto-corriger sans recourir à une aide ?
110	aAnda :	Euh avec mon français non.. je veux dire que je n'ai pas encore le niveau pour comprendre.. j'ai besoin de quelque chose pour comprendre.. parce que les langues sont nombreuses ⁵ et c'est difficile de ne réfléchir qu'en français.. j'ai besoin d'autre chose pour comprendre
111	E :	Toutes les aides dont tu m'as parlé.. tu les utilisais pour vérifier aussi ton auto-correction ou seulement quand tu avais des doutes ?
112	aAnda :	Non pour vérifier
113	E :	Comment est-ce que tu as trouvé la grille d'auto-correction ?
114	aAnda :	Euh.... que voulez-vous dire comment je l'ai trouvé ?
115	E :	Elle était facile.. utile.. difficile de l'appliquer à tes productions ?
116	aAnda :	Je ne l'ai jamais utilisée
117	E :	Pourquoi ? elle était difficile à utiliser ?
118	aAnda :	Euh non je ne sais pas pourquoi.. quand je devais corriger.. je ne pensais pas à celle-là
119	E :	Voyons maintenant en détail les aides que tu utilisais éventuellement.. [remplir le questionnaire...]
120	aAnda :	Voici
121	E :	Nous allons voir une de tes corrections et j'aimerais que tu me dises si tu te souviens ce que tu avais fait.. si tu avais recouru à une aide..
122	aAnda :	Ceci.. je l'ai regardé sur Google (<i>rires</i>)..
123	E :	Lequel ?
124	aAnda :	Le mot « grecque » (<i>rires</i>).. [ImÉaAnda-1]

⁵ Elle parle six langues : grec, anglais, russe, ukrainien, turc et français.

		<p>15:49 aAnda: non, je suis <u>grec</u>.</p> <p>15:50 aAnda: le vis à Chypre depuis dix ans.</p> <p>15:51 aAnda: Je viens de Limassol comme aEfi.</p> <p>15:54 aAnda: non..</p> <p>16:00 aAnda: Les Turcs ont envahi Chypre.</p> <p>16:02 aAnda: De nombreux Chypriotes ont été <u>expulsés</u> de leurs demeures.</p> <p>16:15 aAnda: ce n'est pas grave.</p> <p>16:26 aAnda: ... (manque <u>Cypriotes</u> vivant dans la partie turque n'est pas coincé.</p>	<p>15:49 aAnda: non, je suis <u>grecque</u>.</p> <p>15:50 aAnda: Je vis à Chypre depuis dix ans.</p> <p>15:51 aAnda: Je viens de Limassol comme aEfi.</p> <p>15:54 aAnda: non..</p> <p>16:00 aAnda: Les Turcs ont envahi Chypre.</p> <p>16:02 aAnda: De nombreux Chypriotes ont été <u>expulsés</u> de leurs demeures.</p> <p>16:15 aAnda: ce n'est pas grave.</p> <p>16:26 aAnda: ... (manque <u>Chypriotes</u> vivant dans la partie turque n'est pas coincé.</p>
		[ImÉaAnda-1]	
125	E :	Ok.. quoi d'autre ?	
126	aAnda :	Pareil pour « chypriote »... parce qu'il donne de bonnes réponses seulement quand on met un seul mot.. en fait quand on faisait avec aChryso le travail pour Amopa.. on a cherché le mot paneuropéen (en grec : « πανευρωπαϊκό »).. et si vous allez voir sur Facebook il nous a donné le mot « casserole » (<i>pires</i>)..	
127	E :	Casserole ?	
128	aAnda :	Oui.. ça n'a rien à voir (<i>pires</i>).. et on rigolait avec aChryso (<i>pires</i>).... on avait mis une capture d'écran.... de plus quand on clique sur un mot sur Google et il nous en donne d'autres ou il donne leur signification.. et alors quand on a cliqué sur ce mot il a donné le mot poêle (en grec : « τηγάρι »).. mais casserole ne signifie pas poêle.. et ainsi on rigolait (<i>pires</i>)..	
129	E :	Où l'avez-vous posté sur Facebook ?	
130	aAnda :	Sur notre mur.. on aurait dû le mettre sur celui des tuteurs pour qu'elle le voient.. c'était top.. bref.... ça je me souviens que je l'ai corrigé avec.. euh non.. je l'ai corrigé moi-même je pense	
131	E :	Lequel ? celui-ci ?	
132	aAnda :	Je ne m'en souviens pas.... ceci c'est après les avoir corrigés.. n'est-ce pas ?	
133	E :	Oui à droite c'est ta correction..	
134	aAnda :	Ceci je l'avais regardé et j'ai vu pourquoi c'était comme ça.. [ImÉaAnda-2] comme c'est « les Turcs ».. j'avais mis « e » mais c'est faux.. je savais que c'est pluriel et que je l'avais mis au singulier....[ImÉaAnda-2]	
		<p>16:35 aAnda: Je veux dire que les Turcs dans la partie <u>turque est le</u> même que les Turcs de Turquie.</p>	<p>16:35 aAnda: Je veux dire que les Turcs dans la partie <u>turque sont les</u> mêmes que les Turcs de Turquie.</p>
		[ImÉaAnda-2]	
135	E :	Ok	
136	aAnda :	Je n'ai pas de souci pour tout cela.. c'était juste à ce moment-là.. ceci je ne m'en souviens pas.... c'était sur Word.. il m'avait indiqué que c'était faux.... c'est tout [ImÉaAnda-3]	
		<p>16:48 aAnda: Toute l'<u>île</u> est reconnue.</p>	<p>16:48 aAnda: Toute l'<u>île</u> est reconnue.</p>
		[ImÉaAnda-3]	
137	E :	Est-ce que tes corrections étaient visibles dans tes textes ? est-ce qu'on pouvait repérer tes corrections dans le texte ?	
138	aAnda :	Oui parce que.. euh....	
139	E :	Ici je vois que tu as utilisé le suivi des modifications.. est-ce que tu l'utilisais toujours pour la correction ?	
140	aAnda :	Oui	

141	E :	Est-ce que tu trouves que c'était nécessaire de montrer les modifications que tu faisais dans ton texte ?
142	aAnda :	Oui pour qu'elles voient ce que j'ai corrigé et si je l'ai bien corrigé.. il se peut que je ne l'aie pas correctement corrigé..
143	E :	Comment est-ce que tu as trouvé le suivi des modifications ?
144	aAnda :	Ça m'a beaucoup aidée..
145	E :	Pourquoi ?
146	aAnda :	Euh.... ça n'aidait pas seulement moi-même.. mais aussi les autres pour la raison que j'ai expliqué tout à l'heure.. parce qu'elles voyaient les erreurs que j'ai faites.. pour moi euh.... j'en sais rien.. je l'ai bien aimé en tout cas..
147	E :	Est-ce que tu as rencontré des difficultés pendant la correction ?
148	aAnda :	Peu.. en raison de la langue.. mais bon j'ai essayé de me débrouiller.. je cherchais dans des dictionnaires etc.. mais bon c'était très difficile parce que j'ai des difficultés avec tant des langues.... parce que parfois quand je réfléchis.. ou quand j'écris je ne peux pas le faire en français ou.... par exemple lors de la production écrite hier.. j'ai bloqué sur un mot et je lui ai dit euh.. et je l'avais même oublié dans les autres langues.. je ne m'en souvenais qu'en grec.... j'ai souvent besoin de dire un mot dans une autre langue pour que je m'en souviens en français.. mais je l'avais même oublié en russe.. en fait le russe est la première langue que j'ai apprise.. je ne m'en souvenais pas.. mais après je ne sais pas comment je m'en suis souvenu.. voilà
149	E :	Tout à l'heure tu m'avais dit que tu consultais tes camarades de classe.. n'est-ce pas ?
150	aAnda :	Oui.. aChryso
151	E :	Ok....
152	aAnda :	aChryso en général m'a donné euh.. elle sait que j'ai des difficultés.. et comme elle allait dans une école privée.. ils leur faisaient acheter divers magazines et de petits livres avec des exercices.. et alors elle me les a donnés pour que je fasse des exercices.. et que je m'améliore.... je n'ai pas toujours eu le temps de les faire.. mais bon..
153	E :	Est-ce que tu avais un retour de ta correction ?
154	aAnda :	Oui
155	E :	Et qu'est-ce que tu en faisais ?
156	aAnda :	Je les corrigeais de nouveau
157	E :	Est-ce que tu trouves que c'était important d'avoir ce retour à ta correction ?
158	aAnda :	Oui bien sûr
159	E :	Pourquoi ?
160	aAnda :	Parce que sinon elles ne savaient pas ce que j'avais fait.. il se peut que euh.. qu'elles ne m'indiquent pas que j'ai fait de nouveau des erreurs et alors j'aurais pu penser que c'était correct..
161	E :	Ok.. à ton avis quels ont été tes points forts et tes points faibles lors de l'étape de correction ?
162	aAnda :	Euh.. seulement à cette étape ? euh je ne comprends pas ce que vous voulez dire..
163	E :	Le moment où tu voulais faire ta correction.. est-ce que tu étais capable

		de le faire facilement ou tu avais des difficultés ?
164	aAnda :	Non j'avais beaucoup de difficultés
165	E :	À quels points ?
166	aAnda :	En grammaire.. euh non.. pas en grammaire.. quand c'était marqué 'à reformuler'.. ça.... c'est difficile pour moi parce que mon vocabulaire n'est pas riche.. et donc j'avais besoin de demander des mots à quelqu'un.. ou de les chercher.. les traduire.. bref c'était compliqué
167	E :	Cependant est-ce que tu trouves que l'étape de correction t'a aidée à améliorer tes compétences linguistiques en français ?
168	aAnda :	Oui c'est sûr.. je ne fais plus d'erreurs que je sais que faisais régulièrement.... comme par exemple le mot 'grec'.. j'ai déjà fait cette erreur deux fois.. mais maintenant je sais bien comment on l'écrit.. quand je l'avais écrit je ne me suis pas rendue compte.. mais quand elles me l'ont signalé.. la deuxième fois.. je l'ai vu et je m'en souvenais que j'avais fait cette erreur.. je me suis même fâchée contre moi-même.. mais maintenant je me souviens bien..
169	E :	Ok.... c'était tout de ma part.. je ne sais pas si tu as d'autres remarques.. commentaires ou propositions
170	aAnda :	N'utilisez plus Moodle.. c'est dommage pour les promotions suivantes (<i>rires</i>).. Madame c'est très compliqué.... euh en fait c'est fatigant.. ce n'est pas tout là.. je veux dire euh.... prenons par exemple Facebook.. on a tout devant soi.. si on veut envoyer un message.. on va dans les messages.... sur Moodle.. on se connectait et on cherchait.. et alors on mettait du temps à trouver ce que l'on cherchait.. on se trompait.... et comme il y avait deux groupes.. il aurait été mieux que le groupe A ne voie que le contenu A et que le groupe B ne voit que le contenu B.. parce qu'il y avait beaucoup de choses.. et beaucoup de couleurs surtout dans le groupe B.. et ceci perturbait..
171	E :	Alors tu veux dire de ne plus utiliser Moodle ou de ne plus faire ce projet ?
172	aAnda :	Ah non je trouve que la collaboration dans ce projet était très bonne.. même si moi je n'aime pas euh.. pas le chat.. mais cette communication sur Internet.... pour dire la vérité j'aurais préféré qu'il y ait eu euh de la vidéo.. je trouve que euh.. bien évidemment si quelqu'un est timide.. c'est autre chose.. mais écouter et parler.. quelque chose comme ça.. écrire c'est aussi utile parce qu'il faut retenir ce qu'on écrit et ceci aide après à la production écrite.... en général Moodle était très compliqué.. euh ça c'est mon avis personnel.. il ne m'a pas plu..
173	E :	Tu ne l'as alors pas trouvé <i>convivial à utiliser</i> ?
174	aAnda :	<i>Je n'ai pas répondu</i> à plusieurs choses pour cette raison.. parce que j'étais perdue.. je ne savais pas où regarder.. d'ailleurs tout ce qui était nouveau n'apparaissait pas par ordre.. ou même quand on faisait plusieurs choses en même temps.. je me souviens que pour 'cuisiner'.. là où on était toutes ensemble et on trouvait des mots.. on se comprenait pas.. et on envoyait.. et il fallait ouvrir le message de quelqu'un pour voir ce qu'il a écrit.. ensuite aller en arrière.. un truc comme ça.... c'était lent et on perdait du temps.. et on ne pouvait pas le faire en même temps que les autres....

175	E :	D'accord.. comment est-ce que tu trouves Blackboard ?
176	aAnda :	Il y a moins de choses sur Blackboard.. mais plus ou moins c'est la même chose.... je n'aime pas Blackboard non plus.. bon ce n'est pas difficile.. je peux y aller et faire certaines choses.. par exemple dans votre cours c'était bien.. mais dans d'autres cours c'est n'importe quoi..
177	E :	Sur Blackboard ?
178	aAnda :	Oui.... en fait il y a beaucoup de choses inutiles.... [...] mais au début ce qui m'énervait c'est qu'on recevait les messages de Moodle par mail.... j'allais voir si j'avais de nouveaux mails et ça m'embêtait de voir ça.. de tRachel de tEmma.. en fait si c'était pour moi.. euh par exemple j'envoyais un message et tout le monde recevait un message que j'avais envoyé.. ou par exemple tLise corrigeait quelque chose pour moi et ceci allait à tous.. je pense que ceci n'est pas correct.. euh je veux dire c'est inutile..
179	E :	Tu sais que quand on a un forum.. on ne peut pas vraiment savoir à qui le message est adressé
180	aAnda :	Ahh..
181	E :	C'est pour ça que ceci arrive... pour que tous soient <i>au courant</i>
182	aAnda :	<i>Oui oui</i> j'ai compris.. oui et ils ne savent même pas de quoi on parle.. mais alors la correction devrait être envoyée à chacun séparément.. pour que personne ne puisse ouvrir et voir.. euh je veux dire il s'agit des données personnelles.. euh j'espère que vous comprenez ce que je veux dire
183	E :	Oui oui
184	aAnda :	Ça appartient à chacun alors pourquoi quelqu'un autre peut aller voir.. il ne s'agit même pas de ses erreurs.. ça ne le concerne pas
185	E :	Est-ce que tu allais voir les corrections <i>des autres</i> ?
186	aAnda :	<i>Non</i> jamais.. je sais que ceci ne lui aurait pas plu.. si quelqu'un veut me demander ou me montrer quelque chose.. il le fait lui-même.... alors voilà
187	E :	Alors même si les corrections sont visibles sur Moodle.. vous n'alliez pas les voir ?
188	aAnda :	Non mais on les recevait par mail.. euh ce n'était pas nécessaire..
189	E :	Je pense que nous pouvons désactiver ceci.. <i>mais</i>
190	aAnda :	<i>Ce n'est pas</i> possible de l'envoyer personnellement à chacun ? ne pas l'envoyer sur Moodle..
191	E :	L'envoyer par mail ?
192	aAnda :	Oui.... bon je ne sais pas.. je ne sais pas comment on pourrait le faire.... parce qu'il s'agit des corrections.... par exemple quand on postait nos vidéos.. tout le monde pouvait les voir ?
193	E :	Oui
194	aAnda :	Ah oui.. nous aussi on voyait les leurs.... oui mais ça c'est normal parce qu'on a fait une vidéo.. chacun peut le faire.. ce n'est pas pour cacher quelque chose.. je ne sais pas comment l'expliquer
195	E :	Oui je comprends mais comment est-ce que j'aurais pu me tenir au courant de ce que vous faites si vous aviez eu une communication personnelle ?
196	aAnda :	Je n'y ai pas pensé.... on aurait pu l'envoyer à vous aussi.. je sais que

		ceci aurait été plus difficile pour elles parce qu'elles auraient dû l'envoyer à chacun séparément etc. c'est vrai.. je ne sais pas si ça peut se faire.. mais c'est Moodle comme ça.. c'est difficile de faire un truc comme ça.... c'est pour ça que je vous ai donné l'exemple de Facebook.. on communique avec les autres et on peut en même temps cliquer sur le nom de quelqu'un et lui envoyer un message et c'est fait... ici on est obligé de faire tout cela.. ouvrir ses mails.. mettre les noms de destinataires.. c'est beaucoup.... il y a beaucoup de choses.. ce n'est pas que c'est difficile.... il se peut que quelqu'un soit à ma place.. moi j'ai eu huit cours ce semestre.. et franchement je consacrais tout mon temps à Moodle.. parfois je ne faisais rien pour les autres cours parce que je n'avais pas le temps et je faisais seulement Moodle.. ou je devais mettre des priorités.. et il y a tellement de choses que je perdais tout simplement vingt minutes pour trouver les documents.. les avoir sur mon ordinateur et après commencer à travailler.... mais ces vingt minutes sont précieuses dans ces cas.. ce n'est pas que c'est difficile.. on perd du temps pour rien..
197	E :	Ok.. je comprends ce que tu veux dire....
198	aAnda :	C'est comme dans un chat instantané.. on peut le voir plus tard mais on l'envoie à ce moment-là.... euh ici c'est pareil mais c'est plutôt comme dans les mails.. là c'est plutôt un chat.. comme on faisait avec les tutrices.. un truc comme ça.... ça aurait été bien comme ça
199	E :	Ok.. d'accord

4. aAnthi

Durée : 1h15min

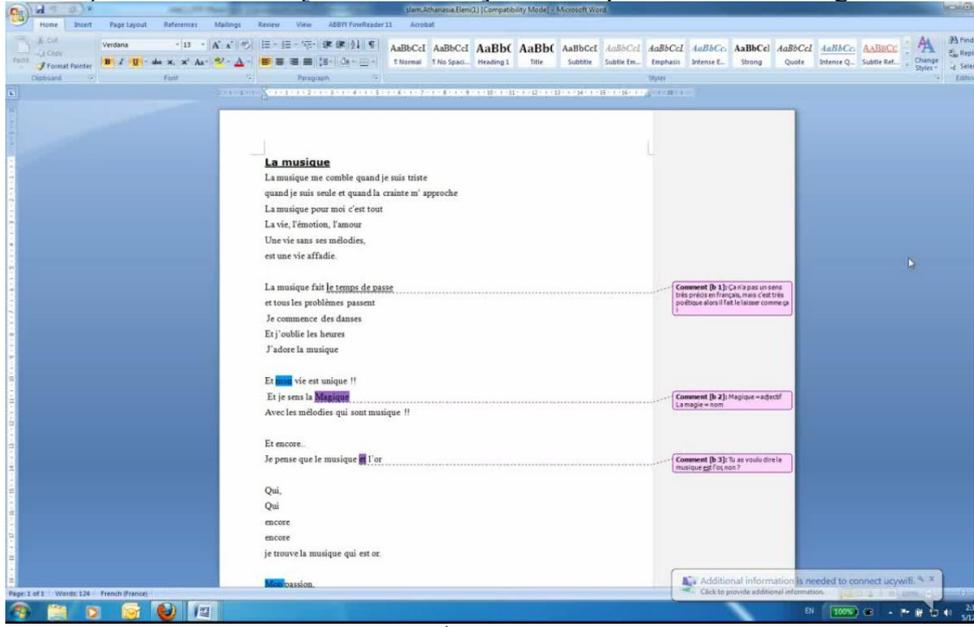
E :	1	Est-ce que tu penses avoir amélioré tes compétences en langue française ?
aAnthi :	2	Oui....
E :	3	Est-ce que tu penses avoir plutôt amélioré tes compétences langagières ou interculturelles ?
aAnthi :	4les compétences langagières
E :	5	Comment ?
aAnthi :	6	Je pense que le fait de parler avec des enseignantes francophones et pas avec vous qui êtes Chypriote et vous pouvez comprendre ce qu'on veut dire.. j'ai essayé de faire plus attention à ce que je dis et comment je le structure pour transmettre le message correct.. tandis que dans l'autre cas je ne fais pas attention en français parce que je sais que l'enseignante est chypriote (<i>rires</i>) et qu'elle nous comprend..
E :	7	Tu estimes avoir fait beaucoup plus <i>d'effort XX</i>
aAnthi :	8	<i>Oui parce</i> qu'on parle avec des étrangers qui ne nous connaissent pas.. euh.. et le fait que euh qu'il y a une évaluation.. et qu'ils ne te connaissent pas personnellement.. on fait un plus grand effort
E :	9	Le fait qu'ils ne te connaissent pas personnellement.. pourquoi ceci t'aide ?
aAnthi :	10	Euh.. je ne sais pas.. j'ai l'impression que quand on connaît quelqu'un.. on le favorise sur le plan de la note
E :	11	Ok.. comment est-ce que tu as ressenti la relation avec les tutrices ?
aAnthi :	12	Elles étaient très bien toutes les deux.. celles nous ont encadrées.. tRachel et euh

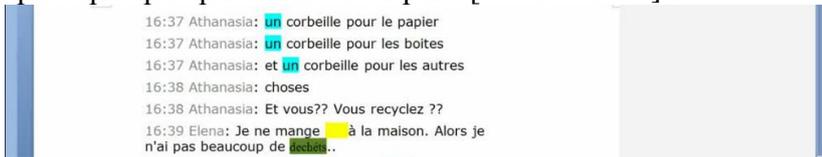
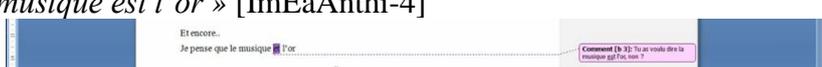
E :	13	tLise ?
aAnthi :	14	tEmma
E :	15	tEmma
aAnthi :	16	Elles étaient très bien.. je n'avais aucun problème.. euh au début quand on avait les discussions pour faire connaissance je ne répondais pas aux messages et ceci n'était pas bien.. euh je les ignorais parce que je n'avais pas de temps.. ou je ne savais pas euh j'ai eu des difficultés à apprendre les fonctionnalités de Moodle.. ce n'était pas facile pour moi de m'y repérer.. de trouver les fenêtres euh.... mais je pense qu'elles étaient très bien et elles nous parlaient très bien.. elles voulaient.. elles nous posaient des questions pour développer un dialogue..
E :	17	D'accord
aAnthi :	18	Et elles nous posaient de bonnes questions.. elles n'étaient pas hors sujet
E :	19	Tu veux <i>dire</i> ..
aAnthi :	20	<i>Une série des questions</i> pour susciter nos réponses
E :	21	À travers les forums ou dans les chats ?
aAnthi :	22	Les deux.. mais plutôt dans les chats je pense.. elles nous aidaient à s'exprimer parce qu'on ne peut pas.. on commence à écrire sur quoi tous seuls ? je ne me souviens pas de leur âge donc je ne savais même pas comment leur adresser la parole.. avec le tutoiement ? le vouvoiement ? mais après elles nous ont demandé de les tutoyer
E :	23	Donc au début tu les vouvoyais ? ou tu ne savais pas comment leur adresser la parole ?
aAnthi :	24	Oui je les vouvoyais.. mais je me souviens qu'il y avait toujours une des deux.. elles n'étaient jamais toutes les deux ensemble.. elles écrivaient tRachel et tEmma mais.. je ne sais pas.. dans les chats il n'y avait qu'une des deux
E :	25	Ok.. est-ce que tu te sentais mieux quand tu les tutoyais ?
aAnthi :	26	Je pense que oui.. oui.. et le fait que mes camarades de classe parlaient en même temps ça m'a aidée encore plus.. parce que le temps qu'on mettait à réfléchir quoi dire.. chercher les mots.. les écrire dans euh dans Word pour qu'ils soient corrigés et qu'on puisse les envoyer correctement.. je prenais du temps pour réfléchir et parfois elles m'envoyaient des messages de type.. « aAnthi tu es où ? » ou elles me posaient des questions mais j'étais en retard pour leur répondre parce que je cherchais des mots.. comment m'exprimer.. et puis mes camarades de classe répondaient à leurs questions.. et je devais changer ma réponse.. réfléchir à autre chose.. en tout cas c'était difficile pour moi.. de répondre.. parfois.... parce qu'on avait euh des étudiantes fortes.. j'ai des camarades de classe qui sont plus fortes que moi et elles répondent plus facilement que moi avec un vocabulaire plus riche..
E :	27	D'accord.. en général tu as ressenti une relation plutôt comme une relation entre étudiants ou plutôt une relation <i>prof étudiant</i> ?
aAnthi :	28	<i>Je pense</i> qu'elles étaient un peu plus âgées que nous.. j'ai considéré que.. qu'elles le font aussi pour leur diplôme.. qu'elles travaillent aussi.. et alors c'est dommage de les ignorer.. parce qu'elles font également l'effort pour quelque chose.. c'est leur travail.. et probablement elles sont aussi évaluées comme nous..

E :	29	D'accord.. maintenant en ce qui concerne l'étape de correction.. est-ce que tu considères qu'elle a été nécessaire pour toi ?
aAnthi :	30	Oui c'était une aide.. surtout la façon dont.. euh les couleurs.. oui c'était une grande aide.. je ne regardais même pas de quelle erreur il s'agissait.. je voyais tout simplement la couleur et c'était très facile pour moi de changer.. euh je veux dire que je ne regardais pas à quoi ça correspondait en haut de la page.. comme syntaxe orthographe et le reste.. je voyais tout simplement la couleur et c'était très facile pour moi de comprendre mon erreur.. et je le leur renvoyais.... c'était facile.. mais le temps.. les délais étaient un peu restreints pour moi.. surtout les week-ends.. je les envoyais toujours le dimanche soir je crois
E :	31	Ok.. voyons maintenant..
aAnthi :	32	La première..
E :	33	Oui la première tâche..
aAnthi :	34	Oui.. au début.. je n'ai pas vraiment aimé Moodle pour vous dire la vérité.. et c'était difficile pour moi de m'adapter
E :	35	C'est-à-dire c'est la plateforme qui rendait les choses <i>difficiles ou..</i>
aAnthi :	36	<i>Oui..</i> c'était quelque chose de nouveau.. en général je ne me sens pas à l'aise avec la technologie.. donc tout ce qui est nouveau sur l'ordinateur j'ai des difficultés.. mais ok.. maintenant je connais
E :	37	Maintenant tu t'es habituée
aAnthi :	38	Et elles nous les présentent très bien.. vous voyez elles mettent des points d'exclamation.. tout avec des détails.. des images.. c'est très important..
E :	39	Tu veux dire la façon dont elles les présentent.. le texte qu'elles mettaient par <i>exemple ici</i>
aAnthi :	40	<i>Oui</i>
E :	41	Les points d'exclamation ?
aAnthi :	42	Oui.. c'est vraiment très joli..
E :	43	Est-ce que tu le trouves plus convivial que Blackboard ⁶ ?
aAnthi :	44	Oui oui..
E :	45	Alors c'était justement parce que tu n'y étais pas habituée.. tandis que Blackboard <i>tu le connaissais très bien</i>
aAnthi :	46	<i>C'est un peu la raison</i> pour laquelle je ne leur répondais pas.. parce que je ne savais même pas où répondre..
E :	47	C'est-à-dire tu te sentais un peu perdue <i>dans..</i>
aAnthi :	48	<i>Oui oui</i>
E :	49	D'accord..
aAnthi :	50	Même maintenant au lieu d'aller là où on doit faire les envois.. je vais au forum de chacune et j'essaie de trouver sa dernière discussion.. je ne sais pas.. je suis toujours perdue..
E :	51	C'est-à-dire ? Est-ce que tu pourrais m'expliquer ?
aAnthi :	52	Euh.. oui.... où est la première ? ici ?
E :	53	Ici c'est le groupe A.. tu étais dans le groupe B donc tu es plus bas.... ici
aAnthi :	54	Je cliquais sur le nom de tRachel.. blog.. je cherchais.. messages du forum quelque chose comme ça.. et je cherchais sa dernière discussion ou je feuilletais les pages suivantes pour trouver ce qu'elle nous a écrit.. et je

⁶ Blackboard est la plateforme d'apprentissage de l'Université de Chypre.

		faisais la même chose pour mes camarades quand je voulais trouver quelque chose.. ou avec aElli avec qui on collaborait souvent.. je cherchais ses pages jusqu'à ce que je les trouve..
E :	55	Je peux te dire que ceci est une façon avancée.. il faut comprendre et connaître très bien Moodle pour l'utiliser comme ça.. ok.. voyons.. la tâche deux..
aAnthi :	56	En tout cas notre première tâche était.. euh.. organiser un voyage en France et tout cela.. et être seulement avec aElli euh avec qui on n'était pas amies au début.. donc.. c'était plus difficile.. je pense que je n'ai pas choisi moi-même mon binôme.. <i>et je l'ai fait à la hâte</i>
E :	57	<i>Comment est-ce que vous choisissiez en général vos binômes ?</i>
aAnthi :	58	En fonction de celle qui était assise à côté de nous
E :	59	C'était alors au hasard ?
aAnthi :	60	Oui
E :	61	Est-ce que vous auriez aimé choisir vous-mêmes votre binôme ?
aAnthi :	62	Oui je pense.. oui.. il aurait été plus facile de travailler avec aRania qui habite dans l'appartement à côté qu'avec une autre..
E :	63	aRania était dans le même groupe que toi ? oui dans le groupe B
aAnthi :	64	Non.. elle n'était pas dans le même
E :	65	aRania.. non elle était dans le groupe A
aAnthi :	66	<i>Et je pense</i>
E :	67	<i>Vous auriez pu me demander de changer</i>
aAnthi :	68	C'est pas grave.. je pense qu'il aurait été mieux de commencer avec quelque chose de plus amical.. je veux dire qu'il fallait faire beaucoup de recherches pour la montagne.. organiser un voyage.. et.... à Grenoble..
E :	69	Commencer alors avec quelque chose de plus petit ?
aAnthi :	70	Oui.. faire moins de recherches euh..
E :	71	Ok.. voyons maintenant.. ce que tu m'as dit tout à l'heure du code de correction.. avec les couleurs.... par exemple vous avez reçu leurs corrections..
aAnthi :	72	Oui
E :	73	Quand tu recevais le document en fichier attaché..
aAnthi :	74	Regarder seulement les couleurs.. je comprenais mes fautes.. c'était très facile
E :	75	C'est-à-dire que dès le début ça a été pour toi ?
aAnthi :	76	Oui.. et c'était convivial d'utiliser plusieurs couleurs.. tandis que voir du rouge dans ses textes et avoir des textes plein de rouge c'est pas.. c'est pas agréable..
E :	77	Alors tu t'es habituée à ces couleurs <i>ou</i> ?
aAnthi :	78	<i>Oui..</i> je ne regardais même pas ce qui était marqué ici.. dès que je voyais le mot en couleurs je comprenais ma faute
E :	79	Il n'était pas nécessaire de regarder par exemple que « <i>fatigué</i> »
aAnthi :	80	« <i>Fatigué</i> »
E :	81	C'est une erreur <i>qui concerne</i> le genre
aAnthi :	82	<i>Genre..</i> non je ne le voyais même pas
E :	83	Donc tu ne faisais pas la correspondance
aAnthi :	84	Non
E :	85	Mais <i>c'était facile avec les couleurs</i> ?

aAnthi :	86	<i>C'était très facile</i> de reconnaître mes erreurs
E :	87	Tu savais qu'ici qui est en vert..
aAnthi :	88	Oui oui.. et que quelque chose manque
E :	89	Ok.. sans regarder à quoi ça correspondait ?
aAnthi :	90	Non je ne le regardais pas.. et je faisais les corrections très vite..
E :	91	Dis-moi quelle technique de correction tu trouves plus commode ?
aAnthi :	92	Le suivi des modifications bien sûr
E :	93	Je veux dire par exemple qu'ici nous avons des couleurs.. dans la tâche précédente....
aAnthi :	94	Non.. ça c'est moche.. [ImÉaAnthi-1] surtout quand c'est en rouge..
 <p style="text-align: center;">ImÉaAnthi-1</p>		
E :	95	Tu parles des commentaires ?
aAnthi :	96	Oui.. les commentaires.. je préfère le premier avec les couleurs que vous m'avez montré
E :	97	Ok..
aAnthi :	98	Et les filles nous les envoyaient d'une manière encore plus organisée.. elles les envoyaient séparément à aAnthi.. elles copiaient de tous les forums.. et elles mettaient ceux d'aAnthi dans un et ceux d'aElli plus bas.. tout ensemble.. je me souviens que pour notre première tâche.. il fallait donner les prix.. l'hôtel dans des forums différents.. et je me souviens qu'après elles ont tout mis dans un fichier.. les miens au moins
E :	99	Ok.. d'accord..
aAnthi :	100	Mais en tout cas.. tout ce qu'on a fait au début me semblait bizarre parce qu'avec vous on le faisait en classe.. vous veniez à côté de nous pour voir ce qu'on faisait.. euh.. le fait d'avoir un cours dans une salle d'ordinateurs a été bizarre pour moi parce que je trouve que ceci distrait l'attention.. peut-être pas la sienne.. mais celle de mes camarades de classe.. et ainsi l'ambiance dans la classe est gâchée.. chacune est dans son monde je trouve.. elle est occupée
E :	101	Tu veux dire parce qu'on est dans une salle d'informatique ?
aAnthi :	102	Oui.. tandis que l'année dernière je pense que le cours était plus agréable..

E :	103	C'est-à-dire tu aimerais avoir le cours dans une salle traditionnelle ?
aAnthi :	104	Oui oui
E :	105	Et comment est-ce qu'on aurait pu travailler tout cela ?
aAnthi :	106	C'était une expérience différente.... mais je pense que l'ambiance était plus impersonnelle.. et on pense par exemple et si j'ai des e-mails maintenant.. je ne les ai pas consultés toute la journée.. c'est le bon moment maintenant.. Internet est une tentation..
E :	107	Même si je vous <i>disais</i>
aAnthi :	108	<i>Oui oui</i>
E :	109	De ne pas ouvrir de <i>fenêtres</i> dont on n'avait pas besoin
aAnthi :	110	<i>Oui.. oui.. on les cachait (rires)</i>
E :	111	(rires)
aAnthi :	112	Et en tout cas avoir deux fenêtres et être concentrée.. il y a toujours quelque chose qui distrait l'attention..
E :	113	Oui je comprends ce que tu veux dire.... je reviens à la question de la technique de correction.. par exemple ici elle mettait une couleur et elle t'indiquait que quelque chose ne va pas.. [ImÉaAnthi-2].  <p>16:37 Athanasia: un corbeille pour le papier 16:37 Athanasia: un corbeille pour les boites 16:37 Athanasia: et un corbeille pour les autres 16:38 Athanasia: choses 16:38 Athanasia: Et vous?? Vous recyclez ?? 16:39 Elena: Je ne mange à la maison. Alors je n'ai pas beaucoup de <i>is-chai</i>..</p> <p style="text-align: center;">ImÉaAnthi-2</p> <p>tandis qu'ici elle te dit qu'il ne faut pas le dire comme ça.. [ImÉaAnthi-3]  <p>16:40 Athanasia: <i>qui</i> il faut aussi é <i>evra</i> le <i>naevillano</i> alimentaires</p> <p style="text-align: center;">ImÉaAnthi-3</p> <p>ou une autre manière.... ici par exemple elle vous dit.. tu as voulu dire « <i>la musique est l'or</i> » [ImÉaAnthi-4]  <p>Et encore. Je pense que le musique <i>l'or</i></p> <p style="text-align: center;">ImÉaAnthi-4</p></p></p>
aAnthi :	114	<i>Ce n'est pas sympa</i> comme ça.. surtout quand c'est en rouge..
E :	115	C'est les commentaires
aAnthi :	116	Je ne sais pas.. ce n'est pas sympa.. euh.. oui
E :	117	Ok..
aAnthi :	118	Le suivi des modifications.. ne m'a pas plu non plus.. les lignes qu'il fallait mettre pour corriger.... tout simplement j'ai aimé changer mon erreur dans la couleur.. et montrer ce qui est correct..
E :	119	Ok..
aAnthi :	120	Garder la couleur.. mais la corriger.. et c'est comme ça qu'on faisait..
E :	121	Donc toi tu voulais garder la couleur.. montrer ce que tu as changé ?
aAnthi :	122	Oui.. oui.. je me souviens aussi dans le dernier chat qu'on était quatre filles.. et elles ont mis tout.. dans un document Word.. c'était encore une fois.. ceux d'aAnthi.. c'était les miennes.. elles ont corrigé seulement mes erreurs.. elles ne les ont pas corrigées pour les autres.. donc c'était facile pour moi de trouver les miennes.. ce n'était pas nécessaire de trouver aAnthi pour corriger mes erreurs.. elles ont surligné seulement les miennes..
E :	123	Ok.. encore une chose.. par exemple est-ce que tu aimais quand elles te

		signalait seulement que quelque chose ici ne va pas <i>ou</i>
aAnthi :	124	<i>Avec la couleur</i>
E :	125	Ou tu préférerais qu'elles te corrigent.. te dire ceci on ne le dit pas comme ça <i>mais comme ça</i>
aAnthi :	126	<i>Euh non.. je pense que c'est mieux de mettre en couleur.. de corriger moi-même l'erreur.. et de leur renvoyer</i>
E :	127	<i>Pourquoi tu penses ?</i>
aAnthi :	128	<i>Parce qu'on apprend.. et après</i>
E :	129	<i>Comment est-ce que tu penses qu'on apprend ?</i>
aAnthi :	130	On le retient.. on se souvient du mot.. que quelque chose manque.. qu'un accent manque.. c'est plus facile pour nous après..
E :	131	Est-ce que tu aurais aimé ici qu'elles te signalent seulement l'erreur ou qu'elles t'expliquent également ce qui ne va pas
aAnthi :	132	Non.. tout simplement signaler
E :	133	Ok..
aAnthi :	134	Après je retiens.. que je dois faire attention à tout détail.. parce que ça se voit
E :	135	Ok.. c'est tout en ce qui concerne l'écrit.. je pense que les productions écrites que vous avez eues concernent les textes et les chats.. les chats ont été corrigés de la même façon
aAnthi :	136	Mais euh un inconvénient de Moodle était qu'on parlait seulement au présent.. peut-être un peu au passé.. un peu au futur mais très peu.. et ainsi comme j'avais même oublié les temps pendant l'été.. je ne m'en souviens pas.. et maintenant encore plus je pense parce que je ne les ai pas utilisés.. on utilisait plutôt le présent.... ou c'est moi qui ai choisi d'utiliser seulement le présent pour que ça soit plus facile pour moi
E :	137	Tu veux dire à travers les <i>tâches</i> que vous avez eues.. il ne vous a pas été demandé <i>de faire</i>
aAnthi :	138	<i>Oui.. parce qu'en tout cas je mettais beaucoup de temps pour réfléchir quoi écrire et comment l'écrire.. l'écrire aussi dans un autre temps euh je me serais complètement perdue..</i>
E :	139	Ok <i>mais</i>
aAnthi :	140	<i>Donc c'est moi-même qui ai cherché à écrire toujours au présent</i>
E :	141	Mais vous avez eu des <i>tâches</i> qui vous demandaient de parler au passé
aAnthi :	142	<i>Je pense.. peut-être dans l'hypothèse ou quelque chose comme ça.. mais peu.. très peu..</i>
E :	143	Tu aurais alors aimé en avoir plus ?
aAnthi :	144	Oui.. et elles auraient pu nous donner des exemples.. comment elles les voulaient.. ne pas demander tout simplement de l'écrire.. au euh au futur.. mais de donner aussi un exemple.. mais elles ne l'ont pas du tout fait.... et elles aussi.. elles nous parlaient en utilisant le présent..
E :	145	Ok.... en ce qui concerne les chats euh tu aurais aimé recevoir la correction tout de suite pendant le chat ?
aAnthi :	146	Non non.. parce qu'il n'y aurait pas eu de discussion..
E :	147	<i>Donc tu préfères</i>
aAnthi :	148	<i>Si elle me corrige et en même temps elle corrige les quatre ou trois autres camarades de classe.. on n'aurait rien compris.. on se serait perdues</i>
E :	149	Ok.. <i>tandis que..</i>

aAnthi :	150	<i>Mais</i> parfois elle nous aidait.. par exemple pour le « oui » que je disais.. et je mettais le « q » je pense.. c'était bien.. elle a trouvé un bon moyen de montrer que c'était une erreur
E :	151	D'accord
aAnthi :	152	Quand l'erreur était importante.. par exemple aChryso a écrit.. ou moi-même.. le « sapin » en utilisant un autre mot.. elle nous a donné le mot correct parce que sinon il n'y aurait pas eu de discussion.. donc c'était nécessaire de nous dire quel mot on utilise pour le « sapin » pour continuer à parler de Noël..
E :	153	Ok.. d'accord.... maintenant pour ce qui est des tâches que vous avez eues de production orale.. qui étaient.. si je me souviens bien.. la première était la tâche cinq sur l'amour.. à laquelle tu n'as pas participé.. c'était la vidéo..
aAnthi :	154	En tout cas je n'écrivais pas toujours tout ce que je voulais et ce que je pensais.. j'écrivais tout ce qui était le plus facile.. et tout ce qui prenait moins de temps..
E :	155	En raison de la pression du temps ?
aAnthi :	156	Oui.. mais même dans les chats.. parfois je racontais des bêtises.. sur ma famille euh des bêtises.. tout simplement parce que c'était le plus facile à écrire.... et je me souviens de l'écologie.. le chat sur l'écologie.. je me suis préparée.. très bien.... et j'ai même cherché de vieux textes que j'avais en français.. et j'étais préparée à ce que j'allais lui dire.. mais euh.... mais je ne sais pas..
E :	157	<i>Tu n'as pas eu l'occasion ?</i>
aAnthi :	158	<i>Là où la discussion</i> a été dirigée.. euh il a semblé que euh ce n'était pas bien ce que j'ai écrit.. moi je ne suis pas contente de moi-même..
E :	159	Tu n'es pas contente de ce que tu écrivais dans les chats <i>ou</i> ?
aAnthi :	160	Je m'étais préparée à ce que j'allais écrire mais finalement euh mais la façon dont la discussion a été dirigée.... euh.. j'ai eu des difficultés.... oui je m'en souviens qu'elle me cherchait tout le temps euh.. tRachel.. elle disait « aAnthi tu es où ? » elle me posait des questions et je mettais du temps à lui répondre parce que je ne savais pas.. j'étais perdue
E :	161	D'accord.... rappelle-moi pour quelles tâches vous avez eu de la production orale.. c'était « bref » ? « bref » c'était la tâche à laquelle tu n'as pas participé ?
aAnthi :	162	Oui.. c'était une transcription
E :	163	« Slam » ?
aAnthi :	164	« Slam » a été la première que nous avons faite avec aElli
E :	165	Et puis c'était XX..
aAnthi :	166	C'était VoiceThread avec lequel j'ai eu de grandes difficultés.. je ne l'ai pas trouvé sympa.. parce que comme je vous ai dit c'était quelque chose de nouveau et c'était difficile de comprendre comment il fonctionne.... je ne sais pas si vous nous l'aviez montré en classe parce que ce jour-là je suis partie plus tôt..
E :	167	Oui.. on a expliqué en classe <i>comment il fonctionne..</i>
aAnthi :	168	<i>J'ai eu du mal</i> à mettre des photos.. mais euh je l'ai fait plusieurs fois à la fin ce n'était pas bien et j'en ai eu marre de le faire et le refaire.. et avec mon micro on entendait ffff.. on ne l'entendait pas bien mais je ne voulais

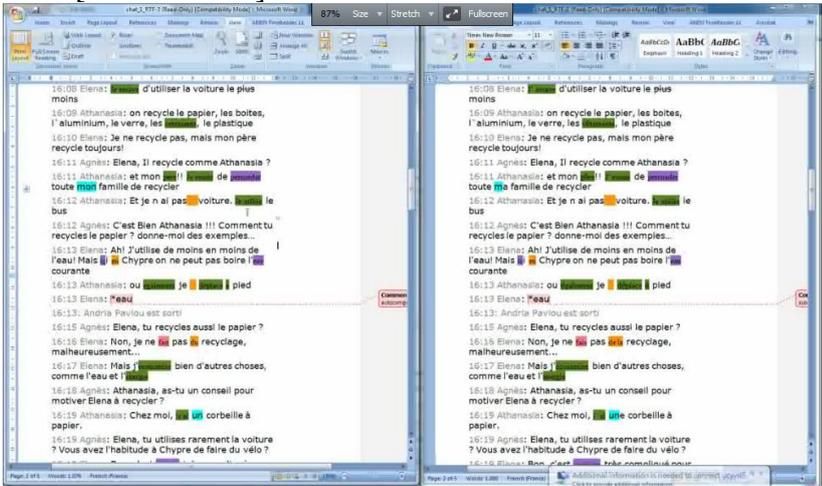
		plus le refaire.. j'étais fatiguée.. combien de fois ? donc je l'ai négligé.. et j'ai dit que je m'en fous.... pourtant c'est dommage parce que je pense que mon texte était bon et euh les photos.. quasi bonnes mais il n'y avait pas de cohésion..
E :	169	Donc pour ce type de production.. la production orale.. quelle technique de correction tu trouves la plus efficace ?
aAnthi :	170	Pour la correction ? Je pense qu'elles ne me l'ont pas corrigé.. ah elles me l'ont corrigé ?
E :	171	Oui
aAnthi :	172	Hmm..
E :	173	Par exemple ici elles t'ont mis quelques points.. elle te les a corrigés.. pour celui-ci on dit.. « elle offre au visiteur un lieu ».. c'est-à-dire qu'on le dit exactement comme ça.... est-ce que tu trouves que c'est efficace comme ça ?
aAnthi :	174	Non je trouve que l'autre moyen était meilleur.. pour apprendre soi-même et s'en souvenir..
E :	175	Alors tu aurais préféré qu'ici elle ne te l'ait pas corrigé <i>directement</i>
aAnthi :	176	<i>Oui</i>
E :	177	Mais qu'elle te le dise ?
aAnthi :	178	<i>Oui..</i> Apprendre par cœur je ne trouve pas que c'est utile..
E :	179	Ok.. est-ce que tu aurais préféré recevoir ces corrections à l'écrit comme tu les as reçues ? ou à l'oral ?
aAnthi :	180	C'est mieux à l'écrit..
E :	181	Pourquoi ?
aAnthi :	182	Pour que je puisse les corriger moi-même plus facilement.. je les aurais corrigées à l'écrit et je leur aurais envoyé.. au lieu de refaire VoiceThread.. et mes camarades de classe vous l'ont dit.. on n'avait pas beaucoup de temps pour les faire.... je me souviens que j'ai mis beaucoup de temps.. et ça a été difficile.. si on avait eu plus de temps.. je pense que j'aurais fait un meilleur travail.. j'aurais pu par exemple aller l'enregistrer à l'université vu que j'avais un problème chez moi..
E :	183	D'accord.. ici tu aurais aimé avoir les corrections à l'oral et à l'écrit ou seulement à l'écrit ? c'est-à-dire par exemple des fautes de prononciation.. est-ce que tu aurais aimé les écouter ?
aAnthi :	184	Oui mais je ne sais pas si je les aurais comprises.... la vérité est que c'est un processus..
E :	185	Tu penses que tu ne les aurais pas comprises parce que tu aurais voulu la <i>transcription phonétique</i> des mots ?
aAnthi :	186	<i>Oui oui</i> oui je pense
E :	187	Qu'il n'aurait pas été suffisant d'écouter pour percevoir la différence ?
aAnthi :	188	Oui
E :	189	D'accord.. alors maintenant.. quel type de correction est plus essentiel pour toi ? les corrections au niveau global ou local ?
aAnthi :	190	Qu'est-ce que vous voulez dire au niveau global ?
E :	191	Quand elles vous envoient des remarques générales
aAnthi :	192	Non.. des remarques personnelles je trouve que c'est mieux.. pour que chacune les renvoie toute seule
E :	193	Je veux dire des remarques globales pour ton texte.. pas pour tous.. pas

		pour toute la classe.. pour le tien.. tout simplement faire des remarques sur deux trois points..
aAnthi :	194	Non.. parce que je ne vois pas mes erreurs..
E :	195	Tu aurais aimé te concentrer sur quelque chose de précis ?
aAnthi :	196	Oui oui
E :	197	Et plutôt sur la forme ? sur quoi ? c'est-à-dire sur les erreurs d'orthographe.. sur l'expression ?
aAnthi :	198	Sur tout.. mais c'est difficile de voir le texte globalement.. parce que la plupart de textes étaient de chats.. donc à chaque fois on disait autre chose.... le chat ne peut pas être un texte.. vu que d'autres y interviennent
E :	199	Ok.. et quel outil de correction est-ce que tu as trouvé le plus commode ? c'est-à-dire quel moyen de correction est-ce que tu as trouvé le plus commode pour te les montrer ? quand elles les mettaient directement sur le forum.. comme ici.. ou quand elles les mettaient dans un document Word.. en fichier attaché ?
aAnthi :	200	C'est mieux en fichier attaché pour les corriger.. je les sauvegardais sur mon ordinateur et je les corrigeais.. et ainsi je les gardais dans un dossier que j'ai pour notre cours
E :	201	Ça.. c'était pour la production écrite et les chats..
aAnthi :	202	Oui
E :	203	Et pour l'oral ?
aAnthi :	204	Euh.... il n'y en avait pas..
E :	205	Oui.. toi tu n'en avais pas.. donc pour les chats.. c'était commode de les recevoir dans un document Word ou tu aurais aimé les recevoir différemment ?
aAnthi :	206	Word c'était bien.. c'est facile pour moi Word parce que je le connais.. c'était plus convivial.... et je pense que c'est mieux dans Word parce qu'on ouvre le nôtre et on voit nos erreurs.. tandis que s'il était sur le forum.. toutes mes camarades de classe auraient vu mes erreurs.. et ce n'est pas joli.... j'aurais pu me sentir sous-estimée.. parce que je fais beaucoup d'erreurs en français..
E :	207	Donc tu <i>préfères</i> XX
aAnthi :	208	<i>Oui</i> .. et c'est pareil pour les autres.. c'est mieux avec Word..
E :	209	Ok..
aAnthi :	210	Tandis qu'ouvrir le document d'une autre.. je ne l'aurais pas fait
E :	211	D'accord..
aAnthi :	212	Alors que sur le forum.. on les voit..
E :	213	En général est-ce que tu penses que tu aurais aimé recevoir les corrections différemment.. d'une façon différente ?
aAnthi :	214	Euh.... non c'était bien comme ça.. et elles nous les envoyaient à l'heure.. euh.. seulement quand je recevais des notifications des corrections par e-mail.. parfois ce n'était pas bien.. surtout quand je recevais les corrections de aVasso les corrections de aKallia.. je recevais toutes les corrections et.. ma boîte de réception était pleine et ce n'était pas bien.. on avait Moodle dans nos têtes (<i>rires</i>).. ce n'était pas bien..
E :	215	Tu veux <i>dire que</i>
aAnthi :	216	<i>Si j'avais reçu</i> un e-mail avec ma correction, ça aurait été bien.. le fait d'être connectée et recevoir des e-mails tout le temps.. c'était fatigant je

		trouve..
E :	217	Ok.. alors maintenant.. même si tu m'en as déjà parlé un peu.. j'aimerais que tu m'expliques comment tu faisais la correction de tes textes.. par exemple quand tu recevais la correction.. par exemple tâche quatre.... quand tu as reçu cette correction-ci.. quand tRachel t'a envoyé la correction.. qu'est-ce que tu en as fait ?
aAnthi :	218	Euh....
E :	219	Quelles ont été les étapes ?
aAnthi :	220	Je pense qu'on devait l'envoyer ensemble avec aElli.. <i>cette fois-là</i>
E :	221	<i>Ici ?</i>
aAnthi :	222	Oui
E :	223	Pourquoi ? c'était un chat
aAnthi :	224	C'est pour cette raison que j'ai dit notre correction
E :	225	Ah d'accord.. donc voyons une autre où tu es seule
aAnthi :	226	Donc on échangeait.. on était ensemble avec aElli et on échangeait des e-mails pour corriger ou on le faisait en classe pour qu'on soit toutes les deux ensemble.. mais encore une fois ceci distrait l'attention du cours..
E :	227	Celle-ci est seulement pour toi..
aAnthi :	228	Oui
E :	229	Pour celle-ci par exemple.. qu'est-ce que tu en as fait ?
aAnthi :	230	Le fait qu'elles nous disaient salut aAnthi.. c'était très positif.... qu'elles nous adressaient la parole.. elles nous écrivaient deux mots..
E :	231	Le fait que le message soit personnalisé ?
aAnthi :	232	Oui
E :	233	Alors.. pour celle-ci.. qu'est-ce que tu as fait pour la corriger ?
aAnthi :	234	Euh.. comme les autres fois..
E :	235	C'est-à-dire ?
aAnthi :	236	Mais je ne sais pas si j'ai bien fait la correction.. si c'est correct.. je ne m'en souviens pas si elles nous ont répondu
E :	237	Pour celle-ci.. voyons.. non
aAnthi :	238	Je me demandais pour celle-ci..
E :	239	Tu ne recevais pas toujours une réponse à tes corrections ?
aAnthi :	240	Euh..
E :	241	C'est-à-dire est-ce qu'elles vérifiaient que ce que tu envoyais était correct ?
aAnthi :	242	Non elles ne le vérifiaient pas.. non je pense pas..
E :	243	Non ?
aAnthi :	244	Elles disaient merci pour la correction.. ou tu as une erreur encore.... mais parfois elles me renvoyaient la version finale..
E :	245	Ok.. est-ce que tu <i>aurais aimé</i>
aAnthi :	246	<i>Elles l'appelaient</i> « la dernière correction »
E :	247	Est-ce que tu aurais aimé avoir un retour aux corrections que tu envoyais ?
aAnthi :	248	Euh.. ça ne me dérange pas.. pour dire la vérité.. parce que je sais qu'elles les voient.. et elles mettent une note.... euh par ailleurs quand vous m'avez montré tout à l'heure la réponse de tNiti.. c'est la première fois que je l'ai vue.. donc je ne m'y attendais même pas.. je regardais toujours tEmma et tLise.. elles étaient les deux profs que je connaissais et je

		faisais attention à leurs messages.. si une autre m'a écrit.. je n'ai pas fait attention..
E :	249	Ok
aAnthi :	250	Donc j'étais en contact avec ces deux tutrices.. personne d'autre.. et je pense que ceci était positif.... c'est bien d'avoir une personne.. ou deux.. au lieu de changer tout le temps.... tandis qu'elles étaient nos profs.. elles n'étaient pas de copines.. en France..
E :	251	Ok.... quand tu as vu par exemple cette couleur.. est-ce que tu as compris tout de suite ce que tu dois faire pour la <i>corriger</i> ?
aAnthi :	252	<i>Oui</i> j'ai compris mais je ne sais pas quelle est la bonne réponse.. (<i>rires</i>)....
E :	253	Ou autre chose....
aAnthi :	254	Quand elles le mettaient.. ici [ImÉaAnthi-5].. je ne comprenais pas ce qu'elles voulaient que je mette.. <small>16:17 Athanasia: Tu es Bienvenue! 16:17 Kateri: ah ah ah!</small> ImÉaAnthi-5
E :	255	Quelque chose manque d'ici..
aAnthi :	256	Oui oui.. je ne savais pas quoi mettre..
E :	257	Et tu le laissais vide ? <i>ou tu</i> leur demandais ce que tu devrais mettre à cet endroit ?
aAnthi :	258	<i>Oui oui</i> .. je le laissais vide.. je pense que j'ai mis « très ».. j'ai ajouté un autre mot mais euh je ne pense pas que ça soit correct....
E :	259	Dans ce cas-là on dit « tu es la bienvenue »..
aAnthi :	260	Hmmm..
E :	261	C'est un article dont on a besoin ici.. donc tu ne leur as pas demandé quoi faire dans ce cas-là ?
aAnthi :	262	Non.. j'ai même pensé que « bienvenue » est erroné et je dois l'effacer..
E :	263	L'espace ici veut tout simplement dire que quelque chose manque entre les deux mots.... est-ce que tu as utilisé la grille d'auto-correction ? est-ce que tu te souviens de la grille d'auto-correction que je vous avais proposée ?
aAnthi :	264	Non..
E :	265	Euh
aAnthi :	266	Par ailleurs le fait d'utiliser de la terminologie chypriote n'était pas euh
E :	267	De la terminologie chypriote ?
aAnthi :	268	Oui
E :	269	Qu'est-ce que tu veux dire ?
aAnthi :	270	Je vois maintenant que aVera parle des « kourabiedes ».. je m'en souviens qu'on devait préparer un plat chypriote.. euh je pense que ce n'était pas euh.. je n'ai pas beaucoup aimé.. parce qu'on devait chercher de la terminologie chypriote par exemple « patates adinachtes » je l'ai traduit pommes de terre « adinachtes » euh ce n'était pas facile pour moi.. ceci ne faisait pas plaisir.. changer la langue..
E :	271	Mais.. est-ce que tu penses que quand tu vas rencontrer un étranger.. ce n'est pas une des premières choses qu'il te demandera ?
aAnthi :	272	Oui oui.. oui (<i>rires</i>)
E :	273	« Patates adinachtes » c'est un nom propre.. « kourabiedes » c'est un nom propre.. on ne les traduit pas.. tout simplement ça reste comme un nom..

		ça ne change pas.... alors grille d'auto-correction.. c'est la grille d'auto-correction que je vous ai mis ici
aAnthi :	274	C'était beaucoup pour les lire à chaque fois et donc je l'ignorais..
E :	275	Donc tu ne l'as pas trouvée utile ?
aAnthi :	276	Non.. parce que je m'ennuyais de tout lire à chaque fois..
E :	277	Elle était <i>difficile</i> ?
aAnthi :	278	<i>Je l'ai lue</i> seulement la première fois..
E :	279	Est-ce que tu penses qu'elle était difficile à appliquer dans tes productions ?
aAnthi :	280	Non mais je ne les vérifiais pas en détail.. ceci nécessite du temps..
E :	281	Ok.. alors plutôt en raison du temps ?
aAnthi :	282	Oui.... parce qu'on doit vérifier chaque ligne de notre texte..
E :	283	Alors maintenant dans l'ensemble des corrections qu'elles t'ont fait remarquer.. est-ce que tu penses avoir été capable de t'auto-corriger sans recourir à une aide ?
aAnthi :	284	Non l'aide était nécessaire..
E :	285	Quelles aides est-ce que tu utilisais pour corriger tes productions ?
aAnthi :	286	Malheureusement Google translate..
E :	287	Pourquoi malheureusement..
aAnthi :	288	Parce que vous nous avez dit qu'il n'est bon.. et j'en suis sûre qu'il n'est pas bien euh.. très souvent il nous donne de la terminologie bizarre.... mais quand on est pressé et on est en classe surtout dans les chats où il fallait leur répondre tout de suite.. c'était très difficile pour moi de chercher dans trois dictionnaires.. parce que j'ai regardé dans le Larousse et Le Petit Robert.. tandis que Google translate était plus facile.. écrire les mots et les trouver tout de suite.. euh.... vous m'avez interrogée sur la correction ?
E :	289	Oui oui
aAnthi :	290	Euh en général je me souvenais que quelque chose manquait euh.. mais je ne cherchais pas dans.. parfois seulement dans le dictionnaire TV5 pour un mot.. mais en général je m'en souvenais.. je comprenais tout de suite mon erreur et je cherchais à trouver l'accent qui manquait.. la lettre qui manquait..
E :	291	Ok.. est-ce qu'il a été nécessaire de les vérifier ?
aAnthi :	292	Non.. je pense.. mais comme je vous ai dit j'ai regardé parfois dans TV5..
E :	293	Ok.. maintenant j'ai un questionnaire que j'aimerais que tu remplisses.. pour voir en détail les outils et les aides que tu utilisais.. [<i>remplir le questionnaire....</i>]
aAnthi :	294	Je me souviens du dictionnaire qu'elles nous ont proposé.. il nous donnait beaucoup de mots.. je ne comprenais pas le sens.. je me souviens que je vous ai demandé ce que ça veut dire.. elles nous ont proposé un dictionnaire pour trouver le sens du mot « bref ».. mais il y en avait beaucoup de mots pour la signification du « bref » euh.. je me demandais lequel est le vrai sens.. et après on a dû le dire en grec.. pour que je le comprenne.... donc ne pas savoir ce que « bref » veut dire.. il aurait été difficile pour moi de réaliser la tâche..
E :	295	Ok.. j'ai compris [...] tu m'as dit tout à l'heure que pour tes corrections.. tu les montrais en couleur.. tu gardais la couleur.. tu n'utilisais pas le

		suivi des modifications ?
aAnthi :	296	Ce n'était pas nécessaire je pense.... euh.. oui la vérité est que je mettais seulement de la couleur..
E :	297	Ok.. mais tu m'as dit que le suivi des modifications.. ce n'était pas nécessaire de l'utiliser ? ou tu ne l'as pas aimé ?
aAnthi :	298	Je ne l'ai pas aimé
E :	299	Pourquoi ?
aAnthi :	300	Je pense que vous nous avez dit de l'utiliser euh je ne m'en souvenais pas.. je l'ai négligé.... mais je ne l'ai pas trouvé sympa.. ce n'était pas bien de mettre mes erreurs en rouge.. et il me semblait que ce n'était pas bien pour moi.. pour les apprendre et les comprendre.. ça me mettait en difficulté..
E :	301	Est-ce que tu as rencontré des difficultés pour la correction ?
aAnthi :	302	Non.. mais par exemple le mot français que j'ai écrit incorrectement.. je me souviens que j'ai écrit mon français avec un « e ».. euh après j'ai réfléchi mais comment ça s'écrit correctement ? et les profs ne m'ont pas répondu.... mais je ne l'ai pas cherché toute seule.. j'aurais pu chercher quel est le mot correct.. j'ai mis un autre.. au hasard.. et je me suis dit.. on verra
E :	303	On peut voir quelques exemples.. voyons le plus récent le dernier [...] alors par exemple.. à gauche c'est le signalement et à droite c'est ta correction [ImÉaAnthi-6]
		 <p style="text-align: center;">ImÉaAnthi-6</p>
aAnthi :	304	Oui.. je ne l'ai pas faite.. parce que je ne sais pas quoi mettre je pense..
E :	305	Ici ? [ImÉaAnthi-7]
		 <p style="text-align: center;">ImÉaAnthi-7</p>
aAnthi :	306	Oui
E :	307	Ou même ici ? [ImÉaAnthi-8]
		 <p style="text-align: center;">ImÉaAnthi-8</p>
aAnthi :	308	Euh.. oui
E :	309	Donc là où tu ne savais pas.. tu le négligeais tout simplement ?
aAnthi :	310	Oui.... oui parce que je ne regardais même pas ce qui est correct..
E :	311	Mais pourquoi ?

aAnthi :	312	Parce que je n'allais pas trouver la réponse.. ? je pense que je ne savais pas à quoi recourir.. ? ou parce que je m'ennuyais de chercher ? par exemple le euh.. je ne me souviens pas quel verbe nous avons trouvé tout à l'heure.. et de quoi il est suivi.. « déplacer à » je pense..
E :	313	Oui
aAnthi :	314	Je ne l'ai même pas regardé parce que je pense que je n'allais même pas trouver la réponse..
E :	315	Tu n'as pas essayé de regarder quelque part ? dans le dictionnaire ?
aAnthi :	316	Non..
E :	317	Ok.. en ce qui concerne l'étape de correction.. quels ont été selon toi tes points forts et tes points faibles ?
aAnthi :	318 Euh.. je vous ai dit.. c'était très facile pour moi de corriger.. les petites erreurs qu'elles me signalaient parce qu'en général il s'agissait de petits mots il n'y avait pas de grandes phrases comme celles d'aElli ici.. il y en avait toujours de petits mots/phrases et c'était très facile pour moi.. mais en général j'ai l'impression que tout ce que j'ai écrit est faux et que ma syntaxe.... parce que je pense toujours en grec.. ou je pense que j'ai écrit des bêtises.. peut-être c'est orthographiquement correct mais je me dis qu'il s'agit des bêtises ceci n'a pas de sens.. mais je n'ai vu aucune réponse pour ceci.. donc.. je me suis dit c'est ok d'envoyer des bêtises et n'importe quoi tout simplement pour remplir.. pour écrire.. pour montrer que je participe au chat.. et de ne pas montrer que euh.. parce qu'après on voyait combien de messages chacune a envoyés.. et l'étudiante qui est plus forte que moi envoie tout le temps et les autres envoient également et elles écrivent tout le temps et moi je recule.. euh.. le fait que j'envoie très peu de messages et je n'y participe pas.. ceci me rendait encore plus stressée.. et envoyer n'importe quoi.. donc.. euh en général.. peut-être la syntaxe de petites phrases était correcte.. j'ai toujours essayé d'en écrire des petites.. mais je pense que ça n'avait pas de sens.. et je ne suis pas contente de tout ce que j'écrivais..
E :	319	Ok..
aAnthi :	320	Je pense plutôt en raison du temps.. je n'avais pas le temps de réfléchir..
E :	321	Ok.. est-ce que tu penses que l'étape de correction c'est-à-dire le fait de recevoir des corrections et de les renvoyer corrigées t'a aidée à t'améliorer ?
aAnthi :	322	Oui oui
E :	323	Qu'est-ce que tu as amélioré à ton avis ?
aAnthi :	324	Parce qu'on voit nos erreurs.. et après on prend en considération qu'elles vont les corriger donc je dois faire plus attention à ce que je leur envoie pour ne pas me faire signaler beaucoup de fautes.. et en général.. j'ai dans ma tête que je dois faire plus attention quand j'écris.. faire attention aux petits détails.. c'est ça qui m'a aidée.. le développer petit à petit..
E :	325	Tu penses alors que tu as retenu certains points ?
aAnthi :	326	Oui
E :	327	Et que peut-être tu n'as pas répété les mêmes erreurs ?
aAnthi :	328	Mais en général euh comment je peux le dire ? de mon attitude générale dans le cours de cette année.. je ne suis pas du tout contente de moi-même.. et je pense que j'ai oublié mon français.. euh.. j'ai même avancé

		l'excuse de la présidence ⁷ .. mais euh en général je ne suis pas contente.. de mon français.. je suis par exemple à l'université et je ne suis pas capable de parler.. euh c'est très difficile.. et même pendant la présidence on a dû parfois parler en français et euh j'avais honte de parler devant les autres.. pour qu'ils ne se moquent pas de moi [...] c'est bien de dire que je suis étudiante en langues vivantes et que je parle français.. mais en réalité je n'aimerais pas que quelqu'un me demande de parler parce que j'ai honte.. de la façon dont je parle et des erreurs que je fais..
E :	329	Est-ce que tu ressens la même chose dans d'autres langues étrangères ?
aAnthi :	330	Euh je me suis améliorée en anglais.. parce que j'ai été obligée de m'améliorer.. parce que je travaille pour Epso ⁸ et je dois parler avec des Européens.. et pendant la présidence.. j'ai été obligée..
E :	331	Donc pour ce qui t'as obligée de le faire tu as surmonté les difficultés.. [...]
aAnthi :	332	Mais dans ma tête.. euh je pense que je ne vais jamais parler français et je ne vais jamais réussir à parler français.. comme d'autres parce que je ne suis pas née en France.. c'est comme ça que je le pense.. que ma langue maternelle est le grec et c'est la seule que je suis capable de parler.. c'est comme ça dans ma tête..
E :	333	Notre langue maternelle reste toujours notre langue maternelle et c'est celle qu'on parle le mieux de toutes.. mais quand tu vivras dans un autre environnement.. francophone anglophone ou quoi que ça soit.. tu t'y habitueras..
aAnthi :	334	Hmm.. oui....
E :	335	Est-ce que tu as des remarques des commentaires ou des propositions concernant la correction ? la façon dont la correction a eu lieu..
aAnthi :	336	Je pense que non.. je vous ai dit que les sujets ne m'intéressaient pas trop.. et je me disais laissons tomber maintenant le français.. voyons les autres cours.. comme ça..
E :	337	Tu n'as pas été motivée ?
aAnthi :	338	Non.. mais je ne trouve pas que c'était mauvais.. tout ce que vous faisiez j'étais sûre que c'est pour nous faire du bien.. et je vois que vous êtes dévouée et que vous essayez de nous aider.. et c'était très positif pour nous.. qu'une prof était près de nous.. qu'elle essayait toujours de nous aider.. même si je voyais que parfois vous étiez désolée de nous voir nous occuper de Facebook au lieu du cours
E :	339	(rires) tout simplement c'est ce que tu as dit.. ceci vous distrait
aAnthi :	340	Oui [...] c'est également le stress.. le fait de vouloir être meilleure.. d'avoir honte devant ses camarades de classe.. comment elles m'entendent.. et de vous-même.. euh je suis déçue de moi-même..
E :	341	Tu aurais pu faire plus.. et tu ne l'as pas fait ?
aAnthi :	341	Oui..
E :	342	Je te remercie..

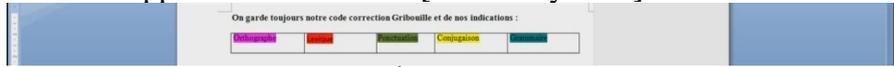
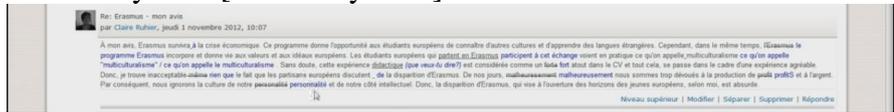
⁷ La présidence chypriote du Conseil de l'Union européenne a eu lieu au second semestre de 2012. Cette étudiante y a travaillé comme bénévole.

⁸ En: European Personnel Selection Office, Fr : Office européen de sélection du personnel.

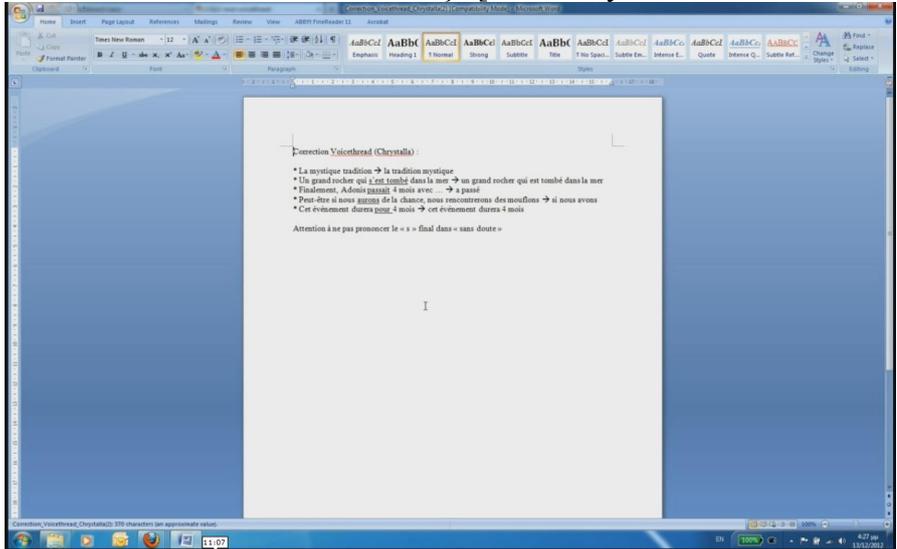
5. aChryso

Durée : 0h39min

E :	1	Est-ce que tu penses avoir amélioré tes compétences en langue française avec ta participation à ce projet ?
aChryso :	2	Oui je pense que notre participation au projet.. à ce projet.. m'a beaucoup aidée à euh.. à me sentir à l'aise en français.. parce que je trouve par rapport à d'autres cours.. des semestres précédents au moins.. on n'avait pas un tel contact avec le français.. c'est-à-dire on n'avait que le contact en salle.. trois heures par semaine.. mais ce semestre on étaient obligées.. euh.. d'avoir un contact avec le français tout au long de la semaine.. tant à travers ce projet qu'à travers Blackboard.. dans les fils de discussion.. les forums où on postait les actualités.. en général le cours.. m'a aidé à améliorer le français.. parce qu'on avait un contact obligatoire tout au long de la semaine
E :	3	Est-ce que tu penses avoir plutôt amélioré tes compétences langagières ou interculturelles en français ?
aChryso :	4	Je pense les langagières.. parce que euh quand vous dites interculturelles j'imagine que vous voulez dire la culture.. non ?
E :	5	Oui
aChryso :	6	Je considère que euh surtout les tâches qu'on devait réaliser concernaient.. Chypre.. on n'avait pas quelque chose qui nous a obligée de chercher vraiment beaucoup la culture française.. donc je trouve que euh je pense les compétences langagières.. mais c'est très important pour moi les compétences langagières.. en tout cas à travers les stéréotypes et euh quoi d'autre.... on avait autre chose sur la France ? ah oui.. avec les différentes régions.. oui ça aussi.. on a dû chercher un peu sur la France.. mais à part ça je pense que c'était plutôt les compétences langagières..
E :	7	Ok.. euh.. comment est-ce que tu as ressenti ta relation avec les tutrices ?
aChryso :	8	Euh.. je trouve que euh.. c'était plutôt comme des personnes du même âge que nous.. mais ceci était bien.. parce qu'on était obligées de parler.. euh d'une façon plus informelle.. donc.. j'ai bien aimé ça.. c'était différent.. parce qu'on était obligées en classe de parler euh en utilisant plutôt la langue formelle.. c'était bien
E :	9	Alors pour toi c'était plutôt une relation entre <i>étudiants</i> ou ?
aChryso :	10	<i>Oui entre étudiants</i> à la base
E :	11	Pas entre prof étudiant
aChryso :	12	Non parce qu'elles nous parlaient amicalement.. la langue était plus informelle.. c'est pour cette raison.. je trouve
E :	13	Tu les tutoyais ou tu les vouvoyais ?
aChryso :	14	Je les tutoyais
E :	15	Ok
aChryso :	16	En utilisant leurs prénoms.. exactement comme on parle à nos amis
E :	17	Ok.. est-ce que l'étape de correction a été nécessaire pour toi ?
aChryso :	18	Oui bien sûr.. parce que quand on fait un travail on écrit des choses sans bien réfléchir.. bien sûr qu'on le vérifie sur BonPatron ou à

		travers d'autres moyens euh comment on le dit euh.. la grille d'évaluation.. mais il y a des erreurs.. on n'est pas infailibles ce n'est pas notre langue maternelle et alors on fait bien évidemment des erreurs.. le fait qu'elles nous donnaient un feedback correctif qu'on leur renvoyait c'était très bien parce qu'on se met dans le processus de réfléchir à son erreur.. ce n'est pas qu'ils nous donnent directement la bonne réponse.. il faut qu'on réfléchisse à l'erreur.. pourquoi c'est une erreur.. je considère que c'était une étape très importante.. seulement de cette façon on a pu améliorer nos connaissances..
E :	19	Leurs corrections étaient compréhensibles ?
aChryso :	20	Oui bien sûr.. avec les couleurs euh elles étaient très compréhensibles
E :	21	Est-ce que Gribouille était utile ?
aChryso :	22	Qui ?
E :	23	Elles ont appelé Gribouille ceci [ImÉaChryso-1]  [ImÉaChryso-1]
aChryso :	24	Ah.. je n'ai jamais fait attention.. c'était très compréhensible.. oui parce qu'on pouvait comprendre l'erreur qu'on a faite.. ce système a été très compréhensible
E :	25	Comment est-ce que tu t'en servais ?
aChryso :	26	Je me souvenais à quelle erreur correspondait chaque couleur.. même si on le comprend en tout cas.. si on voit un verbe.. on comprend que probablement c'est la conjugaison qui ne va pas.. mais le fait qu'on avait des couleurs on avait une image euh c'était plus compréhensible de quelle erreur il s'agissait..
E :	27	Ok.. et quelle technique de correction est-ce que tu as trouvé la plus pratique ?
aChryso :	28	Vous voulez dire dans Word avec le suivi des modifications ou comment ?
E :	29	Je veux dire ce qu'on vient de voir où elles mettaient une couleur et elles te signalaient l'erreur
aChryso :	30	Oui oui
E :	31	Où ce moyen-ci [ImÉaChryso-2] où <i>elles</i>  [ImÉaChryso-2]
aChryso :	32	<i>Elles donnaient la bonne réponse</i>
E :	33	Elles rayaient et elles te donnaient la bonne réponse ?
aChryso :	34	Non je trouve que comme ça on ne peut pas apprendre parce qu'on voit la bonne réponse.. on n'est pas dans le processus de chercher pour trouver l'erreur qu'on a faite.. la plupart des fois on jette tout simplement un coup d'œil et on se dit oui d'accord j'ai fait une erreur.. mais ceci ne nous aide pas à apprendre.. tandis que si elles la signalent en couleur.. on se met dans le processus de réfléchir.. est-ce que c'est la façon dont je me suis exprimée qui n'est pas correct ?

		c'est la conjugaison ? pourquoi la conjugaison n'est pas correcte ? par exemple « de » et « des ».. c'est un moyen de euh d'apprendre.. de comprendre pourquoi.. tandis que si on reçoit directement la réponse on n'a rien à faire..
E :	35	Est-ce que tu aimerais que ceci se fasse avec ou sans explications ?
aChryso :	36	Euh.. je pense que ce n'est pas mal de donner des explications.. mais euh je ne considère pas que c'est nécessaire.. on réfléchit plus si on n'a pas d'explications parce qu'on doit vraiment chercher et comprendre pourquoi.. mais peut-être on met plus de temps ainsi.. si on fait une erreur la première fois et elles l'envoient sans explications.. on cherche mais probablement on fait de nouveau des erreurs.. mais si elles donnent des explications euh on comprend plus facilement.. peut-être ce n'est même pas chronophage..
E :	37	D'accord.... pour la production écrite.. le feedback correctif des textes et des chats a été fait de la même façon.. mais pour les chats.. est-ce que tu aurais préféré recevoir immédiatement un feed-back correctif ?
aChryso :	38	Euh je pense que je préfère m'auto-corriger.. exactement pour la même raison que quelqu'un doit corriger ses erreurs soi-même parce que c'est de cette façon qu'on apprend.. parce que quelques fois quand on reçoit la correction on regarde les erreurs mais on ne se demande même pas pourquoi on a fait cette erreur.. on se dit que c'est corrigé et alors c'est bon.. mais comme on s'est mises dans le processus de correction.. qui faisait partie de notre évaluation.. je pense que ceci nous a permis de réfléchir.. je trouve que c'est seulement ainsi qu'on peut apprendre.. je pense qu'il n'y a pas d'autre moyen..
E :	39	Quand tu dis que ceci faisait partie de votre évaluation c'est parce que vous saviez que vous deviez <i>corriger</i>
aChryso :	40	<i>Oui oui</i> oui.. d'une certaine manière c'était obligatoire parce que seulement ainsi la tâche se termine.. on envoyait l'auto-correction.. et seulement à ce moment-là on recevait la note.. et donc forcément on faisait la correction.. tandis que si elles donnaient un feedback correctif en donnant directement la bonne réponse.. c'est fini..
E :	41	Mais tu trouves alors que vous le faisiez parce que c'était obligatoire ou tu trouves que c'était nécessaire de le faire ?
aChryso :	42	Les deux.. je pense que si cela n'avait pas été obligatoire.. peut-être on ne l'aurait pas fait.. c'est-à-dire qu'on aurait envoyé la production.. on aurait reçu un feedback correctif mais si on avait su que la note avait déjà été donnée.. je ne pense pas qu'on les aurait corrigées..
E :	43	Si tu n'avais pas fait la correction.. tu penses que tu aurais eu le même résultat ?
aChryso :	44	Bien sûr que non.. parce que quand on fait la correction on voit nos erreurs.. si on ne fait pas la correction on a les mêmes connaissances qu'avant de réaliser la tâche.. c'est la même chose..
E :	45	Ok.. en ce qui concerne la production orale.. quelle technique est-ce que tu as préférée ?

aChryso :	46	Je pense que je préfère les vidéos.. mais j'ai l'impression qu'on apprend plus avec VoiceThread qui est plus exigeant.. parce que sur VoiceThread il n'y a que la voix.. et on met vraiment l'accent sur ce qu'on dit.. sur la prononciation.. je trouve que VoiceThread est plus exigeant.. mais sans doute la vidéo a été plus intéressante et plus amusante.. mais je trouve qu'elle a été aussi exigeante au niveau de la prononciation.. la structure est plus ou moins la même.. mais je considère que VoiceThread est plus exigeant.. parce qu'il n'y a pas d'image c'est seulement le son.. et donc ça doit être impeccable.. tandis que dans une vidéo ce n'est pas comme ça..
E :	47	Et la correction ? quand vous faisiez la correction.. quelle technique de correction est-ce que tu as trouvé la plus pratique ?
aChryso :	48	Il aurait été plus commode si elles avaient donné un feedback correctif à l'écrit parce qu'elles s'étaient enregistrées pour la tâche sur euh sur l'amour ?
E :	49	Oui
aChryso :	50	Oui le feedback correctif a été donné dans un fichier audio.. beh on l'avait écouté mais je pense qu'il aurait été plus pratique et utile à l'écrit.. écrire nos erreurs.. bien évidemment pour ce qui est de la prononciation.. elles devaient s'enregistrer mais nous on a fait des erreurs au niveau de la phrase et donc je trouve qu'il aurait été plus utile si elles les avaient signalées par écrit..
E :	51	Ok.. je pense que la correction de la tâche six a été donné seulement à l'écrit.. non ? c'était comme ça [ImÉaChryso-3]
		 <p>[ImÉaChryso-3]</p>
aChryso :	52	Oui.. oui oui ça c'est très pratique.. oui oui
E :	53	Mais pour les remarques sur la phonétique ?
aChryso :	54	Oui pour les remarques sur la phonétique il faut bien sûr s'enregistrer.. quand on écoute comment le locuteur le dit que c'est sa langue maternelle.. on se mettait bien sûr dans le processus de comparer.. et essayer de le dire de la même façon.. il faut l'écouter pour pouvoir l'imiter et le réussir..
E :	55	Ok.. et maintenant dis-moi quel type de correction est plus essentiel

		pour toi ? les corrections au niveau global dans une production ou les corrections au niveau local.. les corrections explicites ?
aChryso :	56	C'est-à-dire par exemple ?
E :	57	C'est-à-dire au niveau global.. avoir un texte et recevoir à la fin des remarques générales
aChryso :	58	Non je trouve que les corrections au niveau local sont plus importantes parce qu'on voit explicitement ses erreurs.. on ne peut pas parler et faire des erreurs de grammaire.. de conjugaison etc.. et recevoir à la fin un feedback dans lequel ils disent qu'il y a eu des erreurs.. il faut les donner précisément.. même s'ils disent qu'on a des erreurs on va aller les chercher.. mais le feedback correctif doit être explicite.. on doit corriger chaque verbe séparément.. ils ne peuvent pas nous dire.. vous avez eu quelques erreurs..
E :	59	Ok.. et pour ces corrections.. tu trouves qu'il faut tout corriger ?
aChryso :	60	Beh oui
E :	61	Et se concentrer sur la forme?
aChryso :	62	Oui bien sûr.. tout doit être corrigé
E :	63	Pourquoi ?
aChryso :	64	Parce que la production ne peut être corrigée que de cette manière.. quand on parle on fait beaucoup d'erreurs.. mais surtout pour la production écrite c'est essentiel de tout corriger.. on ne peut pas avoir des erreurs à l'écrit parce qu'elles sont devant nous on voit qu'on fait des erreurs.. quand on parle on ne peut supprimer ce qu'on a dit.. parfois on dit quelque chose et on sait qu'on a fait une erreur.. mais c'est difficile de la corriger.. tandis qu'ici tout doit être corrigé.. on ne peut pas faire différemment..
E :	65	Ok.. et quel outil de correction est-ce que tu as trouvé le plus pratique ?
aChryso :	66	Vous voulez dire le suivi des modifications ?
E :	67	Non.. recevoir le feedback dans un <i>document</i>
aChryso :	68	<i>Dans un document</i> Word ou
E :	69	Ou sur le forum comme ici [voir ImÉaChryso-2] ?
aChryso :	70	Je pense dans Word parce que pour pouvoir modifier celui-ci il faut le copier coller tandis que dans Word on peut déjà le modifier.. et bien évidemment avec le suivi des modifications c'est plus facile.. on l'a devant nous.. c'est plus facile de le sauvegarder.. je pense que c'est plus facile comme ça.... je préfère Word que le forum..
E :	71	Et comment est-ce que tu trouves le suivi des modifications ?
aChryso :	72	C'est très utile.. parce qu'on voit l'erreur on voit la correction.. c'est pratique.. tandis que c'est difficile de corriger et après ne pas savoir où on a fait la correction.. alors que le suivi des modifications nous montre clairement où a été l'erreur.. quelle correction a été faite.. quand elles la reçoivent elles peuvent voir nos corrections et les corriger de nouveau.. tandis que si on corrigeait le texte et on l'envoyait.. elles ne pouvaient pas savoir où on a corrigé.. c'est difficile alors que le suivi des modifications est très pratique
E :	73	Les corrections que tu as faites étaient toujours visibles dans les textes ?

aChryso :	74	Oui je pense que oui la plupart des fois.. peut-être au début quand on ne savait pas encore bien s'en servir c'était plus difficile pour nous.. mais après j'ai appris comment m'en servir et alors mes corrections étaient visibles
E :	75	Tu montrais tes modifications toujours avec le suivi des modifications ou tu utilisais également d'autres moyens ?
aChryso :	76	Non avec le suivi des modifications.. c'est pratique..
E :	77	Ok.. je reviens à l'outil de correction.. tu m'as parlé des productions écrites.. et les chats ? elles les copiaient et elles vous les envoyaient dans un document Word.. est-ce que tu trouves que c'était pratique comme ça ?
aChryso :	78	Oui.. parce que c'était dans Word où on pouvait les modifier.. les erreurs étaient visibles.. je trouve que c'était très pratique..
E :	79	Et les productions orales ?
aChryso :	80	Vous voulez dire les corrections qu'elles nous envoyaient en audio ?
E :	81	Oui
aChryso :	82	Je trouve que comme je vous ai dit tout à l'heure qu'elles doivent être en document Word.. c'est plus pratique comme ça.. l'avoir devant ses yeux.. ceci bien sûr dépend de la personne.. si la personne est de type visuel.. elle aura besoin de le voir pour mieux apprendre.. si elle est de type auditif.. pour moi c'est plus pratique de voir l'erreur..
E :	83	La voir sur le forum ou <i>dans</i>
aChryso :	84	<i>Dans</i> un document Word
E :	85	Ok..
aChryso :	86	Parce que ce sera plus facile.. euh peut-être un certain moment on n'aura plus accès au site et alors tout sera perdu.. les corrections les tâches etc.. tandis que si on les a dans un document Word on peut également les sauvegarder sur notre ordinateur.. et les garder.. mais si c'est sur le forum.. il faut les copier coller et les sauvegarder soi-même dans un document Word.. je pense qu'ainsi c'est plus compliqué
E :	87	Ok.. est-ce que tu aurais aimé recevoir les corrections différemment ?
aChryso :	88	Non dans un document Word c'était très bien..
E :	89	Ok.. alors maintenant dis-moi comment est-ce que tu procédais à la correction de tes productions ?
aChryso :	90	Je recevais le feedback correctif.. je relisais le texte.. je voyais euh comment elles avaient mis les erreurs en couleur avec le euh comment on appelle le tableau ?
E :	91	Gribouille
aChryso :	92	Oui.. avec Gribouille.. je voyais mes erreurs.. je relisais la phrase.. j'essayais de comprendre de quelles erreurs il s'agissait.. et je les corrigeais.. je faisais un peu de recherches si je ne savais pas où est le problème.. je cherchais comment les corriger et voilà..
E :	93	Où est-ce que tu faisais tes recherches ?
aChryso :	94	Ça dépend.. je cherchais euh dans la grammaire s'il s'agissait d'une erreur de grammaire.. ou je cherchais la structure de la phrase s'il

		s'agissait d'une expression.. ou d'un verbe.. je cherchais sur Internet.. le conjugueur du Figaro m'a beaucoup aidée pour la conjugaison des verbes.. si j'avais fait une erreur de temps ou de conjugaison.. de terminaisons.. ou j'allais souvent dans le dictionnaire de TV5 où il y a des synonymes.. si j'avais utilisé un mot dans la phrase avec lequel il n'y avait pas de sens dans la phrase et je devais en utiliser un autre.. je regardais le dictionnaire pour trouver des synonymes au cas où je me suis trompée.. de verbe ou si la structure que j'avais mise ne me permettait pas de bien exprimer ce que je voulais dire.... en gros c'est ça..
E :	95	Ok.. et combien de temps tu mettais en moyenne pour t'auto-corriger ?
aChryso :	96	Ça dépend.. peut-être une demi-heure maximum.. je n'avais pas beaucoup d'erreurs mais il fallait chercher chaque point séparément et donc on mettait un peu de temps mais ce n'était pas énorme..
E :	97	Comment est-ce que tu as trouvé la grille d'auto-correction ?
aChryso :	98	Euh la plupart des choses sont évidentes.. mais euh c'est différent de les avoir devant ses yeux.. ceci nous garde éveillés.. on oublie certaines choses et ainsi on peut plus facilement les retrouver.. mais je considère que certaines choses étaient évidentes.. mais c'est sans doute utile....
E :	99	Est-ce que tu l'utilisais pour la production pour écrire quelque chose ou pour la correction ?
aChryso :	100	Pour la production.. surtout à la fin parce que quand on écrit c'est difficile de la regarder en même temps.. mais à la fin on regarde un peu pour s'assurer que rien n'a échappé..
E :	101	Est-ce que tu en avais besoin pour la correction ?
aChryso :	102	Comme je l'avais déjà utilisée pour la production.. je ne pensais pas que c'était nécessaire de la regarder de nouveau pour la correction.. parce que je voyais mes erreurs et alors je pouvais corriger chaque erreur séparément..
E :	103	Est-ce qu'elle était facile ou difficile à appliquer dans tes productions ?
aChryso :	104	Facile très facile même..
E :	105	Dans l'ensemble des points que les tutrices t'ont fait remarquer.. est-ce que tu penses avoir été capable de t'auto-corriger sans recourir à une aide ?
aChryso :	106	Oui.. je pense que oui.. la plupart des erreurs ont été euh peut-être des étourderies ? parce que euh.. oui il s'agissait d'étourderies parce que quand elles nous signalaient les erreurs on se disait.. mais comment ça se fait que j'ai écrit cela ? et donc la plupart des fois je faisais la correction toute seule.. et je ne mettais pas beaucoup de temps.. je pense parce que pour la plupart des fois il s'agissait d'étourderies..
E :	107	Ok.. tu m'as parlé tout à l'heure des aides que tu utilisais pour corriger tes textes.. mais maintenant j'aimerais qu'on les voit en détail.. voici un questionnaire que j'aimerais que tu remplisses [<i>remplir le questionnaire....</i>] ok je t'en remercie.... le Petit Robert

		est-ce que tu l'utilisais seulement en classe ou chez toi aussi ?
aChryso :	108	Je n'avais pas chez moi la version électronique.. je l'avais sur papier.. mais quand on prépare un travail sur l'ordinateur c'est difficile d'ouvrir le dictionnaire.. le papier.. c'est plus facile d'utiliser le numérique.. quand j'étais chez moi j'en utilisais d'autres en ligne.. comme le dictionnaire du TV5 et parfois j'utilisais Google translate qui est très utile mais pas du tout fiable.. pas du tout fiable.. l'autre jour nous avons mis le mot paneuropéen (en grec : « πανευρωπαϊκός ») et il a donné comme traduction « casserole » (<i>pires</i>).. pas du tout fiable
E :	109	Mais ici tu as dit qu'il est utile..
aChryso :	110	Oui utile.. facile à utiliser mais il faut faire très attention.. on ne peut pas traduire une phrase entière.. on met un seul mot.. on voit la traduction et selon la réponse on décide si on peut l'utiliser.. personnellement je mettais dans TV5 dans synonymes et des synonymes à un autre jusqu'au moment où je trouve quelque chose qui me plaît.. c'est-à-dire qu'il faut faire très attention et savoir ce qu'il te donne.. on ne peut pas utiliser tout ce qu'il nous donne.... Google translate est une catastrophe..
E :	111	Ok.. alors en général est-ce que tu utilisais ces aides pour vérifier ton auto-correction ou seulement quand tu avais des doutes ?
aChryso :	112	Euh.. je pense plutôt quand j'avais des doutes.. et je les utilisais également avant de rendre un travail c'est-à-dire pas seulement pour la correction mais aussi pour la production.. mais quand on écrit quelque chose qu'on a en tête il faut le vérifier.. mais on utilise plus ces outils quand on ne sait pas quelque chose.. c'est-à-dire qu'il faut avoir de gros doutes pour chercher.. sinon on met ce qu'on pense.. voilà..
E :	113	Ok.. voyons maintenant quelques tâches que tu avais réalisées.. ici à gauche c'est le feedback correctif des tutrices [ImÉaChryso-4] et à droite c'est ton auto-correction.. est-ce que tu te souviens de ce que tu as fait pour t'auto-corriger ici ? est-ce que tu as recouru à une aide ou pas ? il s'agit des erreurs que tu as reconnues <i>comme tu l'as déjà dit</i> ..

		[ImÉaChryso-4]
aChryso :	114	<i>Oui je les ai reconnues.. par exemple j'avais mis je m'en souviens j'avais mis « le nouvel » et quand je l'ai vu je me suis dit.. mais qu'est-ce que j'ai mis ? on comprend que c'est une erreur.. une erreur que je fais toujours est les « de » et « des ».. je me trompe toujours</i>
E :	115	Celui-ci ? [ImÉaChryso-5]
		[ImÉaChryso-5]
aChryso :	116	<i>Oui.. quand j'ai reçu le feedback correctif j'ai compris tout de suite quel était le problème.. euh.. pour ce qui est des erreurs d'orthographe on comprend qu'il s'agit d'étourderies.. oui je pense qu'il s'agit plutôt de ce genre d'erreurs et alors je n'en ai pas eu besoin de recourir à quoi que ça soit..</i>
E :	117	<i>Ok.. pour la correction de la production orale.. qu'est-ce que tu en faisais ?</i>
aChryso :	118	<i>Pour la tâche sur l'amour.. le problème était au niveau de la phrase.. la structure de la phrase et elles nous ont donné directement la bonne réponse et alors on n'avait rien à faire.. et comme on avait reçu la bonne réponse et il n'y avait eu aucun problème pour la prononciation.. on ne devait pas s'enregistrer de nouveau.. euh pour VoiceThread elles m'avaient dit qu'il n'était pas nécessaire de le refaire.. et donc je n'ai fait aucune correction pour la production orale..</i>
E :	119	<i>Ok... comment est-ce que tu trouves les commentaires ici ?</i> [ImÉaChryso-6]
		[ImÉaChryso-6]
aChryso :	120	<i>Je considère que d'une certaine manière c'est de la correction directe mais c'est utile.. parce que euh elles montrent que par exemple ici le</i>

		mot « par rapport » a besoin de « à ».. et donc c'est quelque chose qu'on aurait pu trouver nous-mêmes oui.. mais ça nous aide si elles l'envoient.. si elles avaient signalé toute la phrase on aurait pu se demander quel était le problème.. parfois on supposait qu'une préposition manque.. mais je pense que c'est plus facile comme elles l'ont fait..
E :	121	Ok.. est-ce que tu as rencontré des difficultés lors de l'auto-correction ?
aChryso :	122	Non.. je ne peux pas dire que j'ai eu des difficultés.. c'était facile et compréhensible.. voilà
E :	123	Ici [cf. ImÉaChryso-6] c'est le deuxième feedback correctif qu'elles t'ont envoyé.. ici c'est ta correction.. dans leur premier feedback correctif.. elles t'ont signalé.. par rapport au fonctionnement et toi dans ta correction
aChryso :	124	Je l'ai laissé ainsi
E :	125	Pourquoi tu l'as laissé ? est-ce que tu t'en souviens ?
aChryso :	126	Je ne m'en souviens pas.. peut-être ceci m'a échappé ou.. euh je ne savais pas comment le corriger ? peut-être.. je ne suis pas sûre.... je ne m'en souviens pas.. probablement elles ont considéré que je ne savais pas comment le corriger et alors elles ont pensé qu'il serait bien de me donner directement la bonne réponse.. mais je ne m'en souviens pas et alors je ne peux pas dire pourquoi je l'ai laissé de côté
E :	127	Ok.... en général est-ce que tu as toujours eu un retour à tes corrections ?
aChryso :	128	Oui oui.. toujours
E :	129	Et qu'est-ce que tu faisais quand tu recevais un deuxième feedback ?
aChryso :	130	Je n'ai pas reçu un deuxième feedback souvent.. mais quand j'en ai reçu un je l'ai corrigé de nouveau et je l'ai renvoyé.. je ne suis pas sûre si ceci a eu lieu plusieurs fois.. euh quatre ? ou trois ? je n'en suis pas sûre mais en tout cas ceci n'a pas été pour chaque tâche.. je pense
E :	131	Est-ce que tu trouves que c'est nécessaire de recevoir un deuxième retour ?
aChryso :	132	Si des erreurs restent après la correction que j'ai faite.. oui je pense qu'il faut me donner un retour pour me signaler mes erreurs.. où j'ai laissé des erreurs mais s'il n'y en a pas.. je ne pense pas que ce soit nécessaire d'envoyer quelque chose.. parce que c'est correct.. qu'est-ce qu'elles devaient envoyer ?
E :	133	Tu ne trouves pas nécessaire d'envoyer une réponse ?
aChryso :	134	Tout simplement dire que nous avons bien reçu la correction et il n'y a aucun problème.. mais ce n'est pas nécessaire de renvoyer un autre fichier avec des corrections parce qu'il n'y a plus rien à corriger..
E :	135	Ok.. alors maintenant en général.. quels sont à ton avis tes points forts et tes points faibles pour ta participation à l'étape de la correction ?
aChryso :	136	Euh.. je considère que les erreurs que je fais sont la plupart des fois des étourderies.. mais quand je vois mes erreurs je peux identifier

		mes erreurs et je ne mets pas beaucoup de temps pour les corriger.. je trouve que euh comme il ne s'agit pas de grosses erreurs.. qu'il y a un problème avec la structure de la phrase.. je trouve que dans cela je n'ai aucun problème.. pour ce qui est des points faibles.. j'ai quelques faiblesses en grammaire.. c'est vrai.. comme je vous ai dit tout à l'heure avec « de » et « des ».. j'essaie toujours de comprendre comment on l'utilise mais je me trompe toujours.. euh je fais quelques erreurs en grammaire mais euh elles ne sont pas graves je pense..
E :	137	Ok.. est-ce que tu penses que l'étape de correction t'a aidée à améliorer tes compétences langagières en français ?
aChryso :	138	Je pense que oui.. je ne sais pas si j'avais dû réécrire un texte j'aurais sans doute fait quelques erreurs.. c'est clair.. mais comme on se sent plus à l'aise en français.. on se met à réfléchir en français.. parce que surtout dans les chats où on devait parler directement.. on n'avait plus le temps de réfléchir et alors on se met à réfléchir en français.. il faut réfléchir vite.. donc je considère que j'ai amélioré en général le français.. donc quand on commence à écrire une production écrite.. je pense qu'on est dans une meilleure position pour rédiger des phrases.. la structure est plus correcte.. alors il n'y a pas beaucoup d'erreurs et par conséquent on ne doit non plus corriger plusieurs choses.. c'est la raison pour laquelle je trouve que l'expérience en général m'a aidée à améliorer mon français et donc l'auto-correction fait partie de cette expérience.. ce qui veut dire que cette expérience en général m'a aidée à m'améliorer.... en général toute l'expérience avec la correction.. c'était une expérience qui nous a aidées à améliorer notre français parce qu'il s'agit d'un contact obligatoire avec la langue.. continuellement..
E :	139	Ok.. je ne sais pas si tu as d'autres commentaires.. remarques.. propositions ?
aChryso :	140	Pour ce qui est des propositions.. je pense qu'il faut continuer avec ce projet.. c'est TRÈS exigeant.. il y a BEAUCOUP de travail.. il y a beaucoup de tâches.. mais ceci est très positif parce que seulement ainsi on peut apprendre.. c'est-à-dire aller s'asseoir dans une salle trois heures par semaine en pensant qu'on va apprendre le français comme ça.. c'est pas possible.. parce que c'est vrai que nos profs nous disent toujours que nous devons lire des journaux français.. écouter la radio française mais.. c'est vrai que peu de personnes le font et même s'ils le font.. ils ne le font pas régulièrement.... tandis qu'avec ce projet on était obligés d'une certaine façon parce qu'il faisait partie du cours et on était évaluées pour cela.. on était alors obligées.. et comme on travaillait il fallait rendre la tâche lundi et alors de jeudi à lundi on travaillait sur la tâche.. puis on recevait le feedback correctif qu'il fallait corriger et renvoyer.. et tout au long de la semaine on parlait forcément français.. forcément.. alors je considère que c'est seulement de cette façon qu'on peut apprendre.. ce projet a été vraiment très utile.. il nous a aidées à améliorer le français..
E :	141	Si vous aviez eu une semaine complète pour déposer chaque tâche..

		est-ce que tu trouves que cela aurait été beaucoup ?
aChryso :	142	Euh.. oui je pense qu'on n'aurait pas été autant pressés.. ceci a l'air positif mais ça ne l'est pas vraiment parce que quand on sait qu'on a un délai court pour réaliser la tâche on se met forcément de la pression et on s'occupe forcément tout le temps de ça.. mais si on sait qu'on a une semaine devant nous.. on se dit je ne vais pas y travailler aujourd'hui je vais travailler demain deux ou trois heures.. mais quand on est pressés pour le faire on est tout le temps concentrés.. ainsi on ne divise pas le travail et à la fin euh tout laisser pour la dernière minute.. il faut travailler sur cela tout le temps.. parce qu'on sait qu'on a quelques jours pour rendre le travail.. tandis que quand on sait qu'on a beaucoup de temps à notre disposition.. on se détend et on le laisse pour plus tard.. mais comme ça comme le temps est restreint il faut le faire tout de suite et on n'a pas beaucoup de choix.. voilà
E :	143	Ok.. c'était tout de ma part.. je ne sais pas si tu as quelque chose à ajouter
aChryso :	144	Non
E :	145	Je te remercie

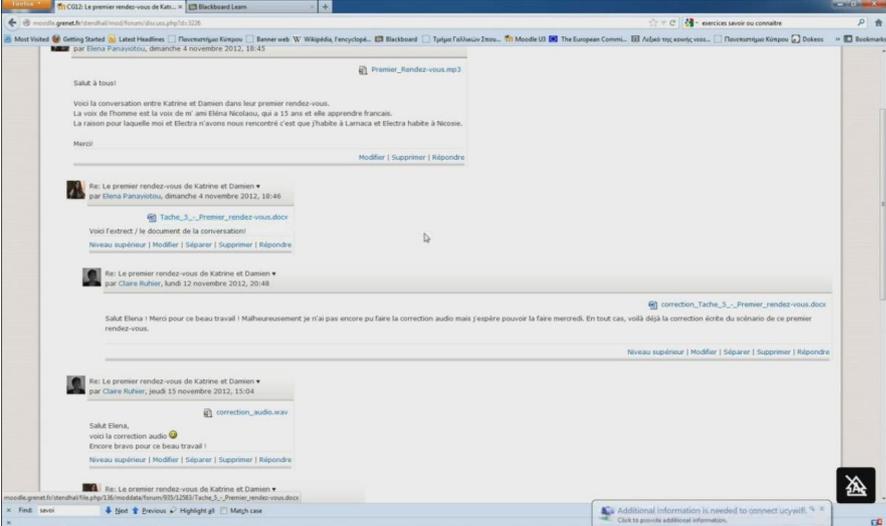
6. aElli

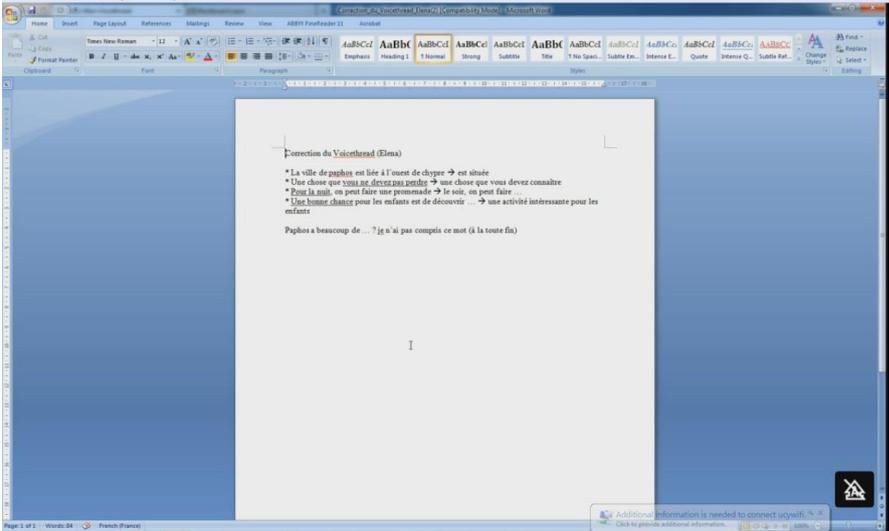
		Durée : 0h57min
E :	1	Est-ce que tu penses avoir amélioré tes compétences en langue française ?
aElli :	2	Oui.. beaucoup
E :	3	Comment ?
aElli :	4	Euh.. parler.. avant c'était un peu difficile.. maintenant.. j'ai commencé petit à petit à me sentir à l'aise.. parce que j'ai un contact avec des filles françaises.. même si c'était via l'ordinateur.. c'était quand même un contact.. euh et de cette façon elles nous ont aidées avec les expressions courantes qu'ils utilisent en France.. qu'on ne connaissait pas.. de comprendre le système de la langue.. et d'avoir un modèle en tête.. pour pouvoir parler.. sans avoir peur....
E :	5	Donc <i>plutôt</i>
aElli :	6	<i>Ça me faisait</i> peur de parler.. parce je ne voulais pas dire quelque chose d'erroné.. ne pas utiliser les expressions correctes.. ne pas prononcer correctement ou autre chose similaire
E :	7	Qu'est-ce qui t'a aidée alors à progresser ? les exercices.. les tâches ?
aElli :	8	Les tâches dans lesquelles on devait parler.. elles étaient parfaites.. elles euh nous ont beaucoup aidées.. parce qu'on les faisait plusieurs fois.. on s'entraînait jusqu'à avoir un résultat parfait.. quelque chose de bien..
E :	9	Est-ce que tu penses alors avoir plutôt amélioré tes compétences langagières ou interculturelles ?
aElli :	10	Les deux.. parce qu'à travers l'amélioration de l'une.. nous avons également l'autre
E :	11	Hmm..
aElli :	12	Parce qu'apprenant quelque chose euh sur une thématique de culture.. on

:		améliore en même temps les compétences langagières euh parce qu'on apprend quelque chose de plus sur la langue.. on apprend des sujets que euh qu'on connaissait dans notre propre langue.. on les apprend dans l'autre langue
E :	13	Bien.. comment est-ce que tu as ressenti ta relation avec les tutrices ?
aElli :	14	Hmm.... en tout cas je sais pas.. elles n'étaient pas comme des enseignantes.. enseignantes.. je n'ai pas eu cette impression.. elles ne l'étaient pas vraiment.. euh... madame.. madame madame etc. .. on avait un contact plus euh décontracté.. elles n'étaient pas sur place non plus mais euh.... elles étaient toujours disponibles.. disponibles à nous aider.. pour tout ce qu'on voulait.. et je remarquais qu'elles voulaient également se renseigner sur Chypre.. sur notre culture en dehors de euh en dehors du cadre des tâches.. dans la tâche sur Chypre.. elles nous ont demandé d'écrire quelque chose de plus.. c'était intéressant.. parce que euh on a remarqué que ce n'était pas seulement une obligation.. mais que c'était amusant pour elles aussi.. donc..
E :	15	Hmm.. donc si j'ai bien compris il ne s'agissait pas d'une relation prof étudiant
aElli :	16	Oui parce que c'était euh.. parce que vous étiez notre prof.. on avait déjà une prof.. la prof du cours.. c'était vous.. donc.. elles étaient plutôt comme des collaboratrices.. je sais même pas si elles sont des enseignantes à l'université.. elles le sont ?
E :	17	Elles font leur master
aElli :	18	Ah.. elles sont en master.. je n'avais pas bien défini quelle était leur place à l'université et c'est pour cette raison que euh je n'ai pas pu comprendre exactement.. mais c'était.. amusant
E :	19	Tu les tutoyais ?
aElli :	20	Euh.. non
E :	21	Tu les vouvoyais ?
aElli :	22	Oui
E :	23	Est-ce que tu as ressenti le besoin de les tutoyer ?
aElli :	24	Non.. en fait.. je savais que je pouvais le faire.. je voyais que les autres filles.. parfois elles les tutoyaient.. mais euh j'aurais préféré qu'elles me le proposent..
E :	25	Elles ne t'ont pas proposé <i>de les tutoyer</i> ?
aElli :	26	<i>Non</i>
E :	27	Si elles te l'avaient proposé ?
aElli :	28	Oui bien sûr.. je les aurais tutoyées
E :	29	D'accord.. en ce qui concerne l'étape de correction.. elle était nécessaire pour toi ?
aElli :	30	Oui
E :	31	Pourquoi ?
aElli :	32	Parce qu'à chaque fois qu'elles nous envoyaient la correction.. je voyais

:		que j'avais des erreurs.. assez même.. et le fait qu'elles nous donnaient la possibilité de les corriger nous-mêmes.. c'était beaucoup mieux parce qu'on voit qu'on peut les corriger nous-mêmes et que la plupart des erreurs sont des étourderies.. car dès qu'on les voyait on se disait.. ah ça c'est faux.. donc on connaissait la bonne réponse mais pourtant on le mettait faux.. à cause de la pression ou euh je ne sais pas quoi d'autre.. il s'agissait d'étourderies.. on ne faisait pas attention à ce qu'on disait.. et à force de corriger plusieurs fois certaines choses.. nous en avons retenues certaines.. et on ne fait plus ces erreurs-là..
E :	33	Hmm.. leurs corrections étaient compréhensibles ?
aElli :	34	Oui.. elles étaient compréhensibles.. parfois elles ne nous disaient pas exactement quoi corriger.. elles le corrigeaient elles-mêmes.. des expressions en France.. qu'on dit en France et nous on les traduisait mot à mot du grec.. elles nous donnaient la correction.. mais elles étaient très compréhensibles.. avec les couleurs.. les catégories.. elles nous renvoyaient à des pages web où on pouvait consulter des points grammaticaux.. pour comprendre exactement nos erreurs.. elles étaient compréhensibles
E :	35	Sur ce que tu as dit tout à l'heure.. qu'elles vous corrigeaient et qu'elles ne vous signalaient pas l'erreur.. tu l'as trouvé pratique ?
aElli :	36	C'était pratique parce qu'il s'agissait surtout d'expressions.. si on avait cherché nous-même les expressions du grec en français.. ça aurait été chronophage et difficile.. mais on aurait pu chercher si on avait eu plus de temps.. mais comme c'était l'étape de correction il fallait le renvoyer.. continuer avec la tâche suivante.. recevoir la note.. c'était un peu euh intensif
E :	37	Ok.. si on ne prend pas en considération les expressions.. est-ce que tu aimerais qu'elles te corrigent directement ?
aElli :	38	Non non.. c'est mieux de se corriger soi-même.. pour savoir quelles erreurs on a faites.. les corriger.. savoir faire quelque chose pour soi-même.. l'acquérir et poursuivre l'étape suivante.. mais quant aux expressions.. c'était pratique
E :	39	Ok.. et quand elles te signalaient tes erreurs pour que tu t'auto-corriges.. est-ce que tu trouvais ça plus pratique avec ou sans explications ? c'est-à-dire te signaler en couleur et t'expliquer également ce qui ne va pas
aElli :	40	Oui.. là où elles ont jugé que c'était nécessaire.. elles l'ont fait.. là où il manquait un « an » à la place d'un « anne ».. tout cela sont de petites erreurs et les explications ne sont pas nécessaires.. c'est l'un ou l'autre.. mais là où il y a une règle il aurait été bien de nous l'expliquer.. mais pas nous donner la bonne réponse.. nous laisser le trouver nous-même selon la règle.... elles l'ont fait parfois.. je pense..
E :	41	Et le code de correction avec les couleurs.. qu'elles ont appelé Gribouille.. c'était utile ?
aElli :	42	Oui..
E :	43	Pourquoi ? comment est-ce que tu l'utilisais ?
aElli	44	Je voyais les erreurs de grammaire dans une couleur.. celles

:		d'orthographe dans une autre.. etc. mes erreurs ont été divisées en catégories et à travers cela je voyais où j'avais la plupart des erreurs.... par exemple si j'avais la plupart en grammaire.. je faisais en sorte dans l'avenir de travailler sur la grammaire pour l'améliorer.. euh si j'en avais par exemple en orthographe.. je faisais en sorte de travailler sur l'orthographe etc.
E :	45	Donc tu faisais la correspondance <i>avec</i> les couleurs
aElli :	46	<i>Oui</i> je voyais le bleu oui..
E :	47	Ok.. tu m'as parlé des techniques de correction à l'écrit.. pour les chats elles vous envoyaient les corrections ultérieurement.. elles les copiaient dans un document Word et elles vous les envoyaient plus tard.. est-ce que tu aurais préféré recevoir immédiatement un feedback correctif pendant le chat ?
aElli :	48	Euh.. je ne sais pas si cela aurait été possible de la part des filles..
E :	49	Pourquoi ?
aElli :	50	Parce que si elle corrigeait chaque étudiante immédiatement dans le chat.. on aurait perdu beaucoup plus de temps pour la discussion.. et on aurait mis plus de temps pour comprendre de quelle erreur il s'agit.. réfléchir et répondre à la question.... je pense que c'est mieux comme ça.. copier le texte du chat dans Word.. par ailleurs il s'agissait d'une autre tâche.. comme le reste.. à l'écrit.. euh c'était bien qu'elles les séparaient par prénom.. parce que parfois on corrigeait les erreurs des autres.. et on se demandait quand on avait écrit cela (<i>rires</i>) donc c'était bien
E :	51	Ok.. pour ce qui est des productions orales.. la façon dont elles vous corrigeaient l'oral.. quelle technique de correction est-ce que tu as trouvée la plus pratique ?
aElli :	52	Comme on n'envoyait pas la transcription.. le document avec notre texte.. on n'envoyait que le fichier mp3.. il a été parfois difficile pour elles de comprendre ce qu'on disait.. mais personnellement pour les miennes les corrections étaient bonnes.. elle intervenait à certains endroits du.. euh.. comment on le dit ?
E :	53	Du fichier oral ?
aElli :	54	Du fichier oral.. elle disait ce que je dois dire.. par exemple ici tu dois dire ceci.. là cela convient mieux.. et moi je m'enregistrais de nouveau avec les bonnes réponses.... Il m'est arrivé juste une fois de ne pas comprendre ce qu'elle a dit parce qu'il y avait du bruit ou la qualité n'était pas bonne.. je lui ai posé la question et elle m'a répondu.... une autre fois c'est elle qui n'a pas compris ce que j'ai dit et alors je lui ai envoyé la transcription pour qu'elle me dise s'il y avait d'autres erreurs qu'elle n'a pas trouvées.. mais elle ne m'a pas répondu..
E :	55	Et de quel type d'erreurs s'agit-il quand elle insérait sa voix ?
aElli :	56	Quand elle insérait sa voix il y a avait très peu d'erreurs grammaticales.. il s'agissait plutôt des expressions.. euh au niveau de la structure de la phrase.. et d'autres fois comment on pourrait dire quelque chose différemment.... comme ce que je vous ai dit tout à l'heure qu'on

		traduisait mot à mot du grec.. en français on le disait avec d'autres mots.. et elles nous disaient d'utiliser cette phrase de telle façon.. c'est celle-ci qui convient mieux dans ce cas-là.. donc voilà
E :	57	Est-ce qu'il y a eu des corrections sur la prononciation ?
aElli :	58	Ah oui oui oui.. il y en a eu pas mal.. en général il s'agissait des terminaisons de « an ».. c'est difficile.. parce qu'on l'écrit différemment.. on le prononce différemment.. voilà
E :	59	Ok.. voyons maintenant deux tâches.... la tâche 5 et 6 [gAB2012-T5 et T6].... par exemple ici.. [ImÉaElli-1] elles t'ont envoyé tant le document oral que le texte écrit et alors elles t'ont corrigé les deux
		 <p>[ImÉaElli-1]</p>
aElli :	60	Est-ce que je devais envoyer seulement l'oral ou seulement l'écrit ? <i>ce n'était pas clair</i>
E :	61	<i>Comme</i> la tâche a été orale.. tu aurais pu envoyer seulement l'oral.. mais ceci dépend de toi
aElli :	62	D'accord
E :	63	Pour la tâche 6 [gAB2012-T6] par contre.... elles ont envoyé.. les corrections comme ça [ImÉaElli-2].. quelle méthode est-ce que tu trouves la plus pratique ?

		
		[ImÉaElli-2]
aElli :	64	Sur Audacity elles pouvaient modifier le fichier mp3.. tandis que celui-ci ⁹ .. elles ne pouvaient pas le modifier.. c'était sur un site web et seulement avec mes codes quelqu'un avait accès pour le modifier.. et alors elles n'avaient pas d'autre moyen pour le corriger et c'est pour cela qu'elles l'ont corrigé ainsi.. euh je pense que c'était bien.. je l'écoutais en le corrigeant pour voir mes erreurs.. mais comme la qualité du son était mauvaise ce jour-là.. et donc il y avait des extraits où elle n'a pas compris ce que je lui ai dit et c'est pour ça que je lui ai envoyé le document écrit.. mais je trouve que c'est aussi bien comme ça s'il n'y a pas d'autre moyen pour le corriger
E :	65	En général comment est-ce que tu préfères avoir ces corrections ? à l'écrit ou à l'oral ?
aElli :	66	Je pense à l'oral.. pour écouter comment on le prononce.. le but de la tâche orale est de parler.. alors c'est bien qu'elles nous les envoient à l'oral pour qu'on les corrige également à l'oral et ainsi on accomplit notre objectif
E :	67	Est-ce que tu aurais aimé avoir tous les deux ou tu préfères seulement l'oral ?
aElli :	68	Bien évidemment c'est mieux d'avoir l'écrit aussi parce qu'il se peut qu'on ne comprenne pas un mot en l'écoutant parce qu'on l'écrit différemment.. mais si on avait vu l'écrit également.. ça aurait été absolument compréhensible.... et alors oui les deux
E :	69	Ok.. quel type de correction est plus essentiel pour toi ? les corrections au niveau global dans tes productions ou au niveau local ?
aElli :	70	Qu'est-ce que vous voulez dire ?
E :	71	Je veux dire avoir des remarques sur l'ensemble de la production ou sur des points précis ?
aElli :	72	Je pense que les points précis c'est mieux mais.. une vue globale sur ce qu'on doit corriger et sur ce qui ne va pas euh.. en fait les deux sont bien parce qu'à travers les points précis on peut comprendre ce qui ne va pas..

⁹ Voicethread

		mais euh.... une seconde que je réfléchisse.. je suis un peu perdue maintenant....
E :	73	Par exemple ici.. tu as reçu des points précis.. ou tu préfères recevoir des remarques générales à la fin
aElli :	74	Par exemple quand on a des erreurs de grammaire.. recevoir des remarques du genre regarde la grammaire
E :	75	Oui par exemple
aElli :	76	C'est mieux les points précis parce qu'on voit et on juge nous-mêmes où est le problème général.... quand on voit dans quelle catégorie sont la plupart des erreurs.. et dans quelle catégorie il y en a le moins.. je pense qu'on comprend vers quelle direction se diriger pour s'auto-corriger et trouver un équilibre
E :	77	Ok.. maintenant en ce qui concerne l'outil de correction.. c'est-à-dire le moyen avec lequel elles vous envoyaient les corrections.. lequel est-ce que tu trouves le plus pratique ?
aElli :	78	Word
E :	79	Oui.. en fichier attaché ou directement sur le forum ?
aElli :	80	Le texte sur le forum est aussi bien mais le document Word en tant que fichier.. on peut le modifier.. le sauvegarder.. le renommer.. garder une ancienne version.. parfois on se trompe et on envoie l'ancienne version.. mais ceci dépend de chacun.. euh je pense qu'en document Word c'est mieux que sur le forum.. parce que l'environnement est plus familier que sur le forum.. on se repère plus facilement dans Word.. on peut s'auto-corriger plus facilement
E :	81	D'accord pour les productions écrites.. et pour les productions orales vous aviez des fichiers oraux ?
aElli :	82	Comme j'ai dit tout à l'heure.. le but était de parler.. donc je pense envoyer les corrections à l'oral..
E :	83	Dans le même fichier ou dans un nouveau fichier ?
aElli :	84	Dans le même.. pourquoi pas ? parce que nous nous avons déjà l'ancien.. vu que c'est celui qu'on a envoyé.. comme elles ont fait sur Audacity avec le premier rendez-vous.. c'était bien que la tutrice soit intervenue.. euh et elle corrigeait au bon endroit.. et elle ne disait pas tout à la fin.. c'était bien.. mais pour les mots difficiles ou les mots incompréhensibles à l'écoute.. il serait bien d'avoir même l'écrit.. mais je suis pour la correction orale
E :	85	Ok.. et pour ce qui est des chats ? dans un document Word comme elles ont fait ou différemment ?
aElli :	86	Non non dans Word.. je suis copine avec Word (<i>rires</i>) c'est mieux dans Word parce qu'il y a euh comment on le dit ? on peut modifier.. changer.. ajouter des commentaires.. si on veut dire quelque chose au lieu de mettre une note de bas.. on peut mettre le mot qu'on veut en rouge et ajouter ce qu'on veut dire à côté.. c'est bien ordonné
E :	87	Est-ce que tu aurais aimé recevoir les corrections différemment ? pas seulement pour les chats.. pout tout ?
aElli :	88	Comment ? non je les ai bien aimées comme ça

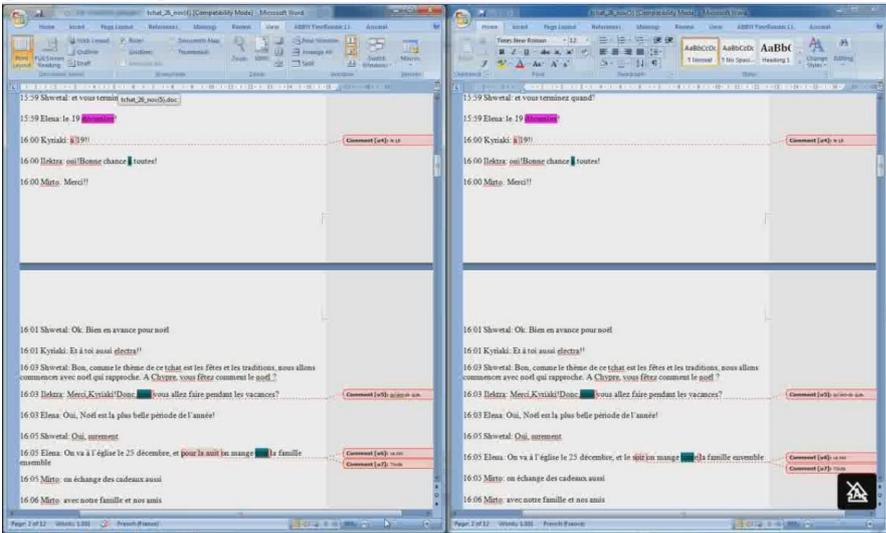
E :	89	Comment est-ce que tu procédais à la correction de tes productions ? du moment où tu recevais le fichier des tutrices.. qu'est-ce que tu faisais pour corriger tes textes ?
aElli :	90	Je lisais tout dès le début jusqu'à la fin.. je repérais quelques couleurs.. je ne les corrigeais pas par catégorie mais par ordre.. et là où il y avait des erreurs je mettais à mon avis la bonne réponse.. je ne le confirmais pas.. parce que je pensais que si je confirme.. je ne me corrige plus.. si je mets quelque chose que je considère correct mais qui ne l'est pas.. alors elles me corrigent de nouveau.. je n'aime pas chercher et trouver la bonne réponse.. quand je fais une erreur j'aime qu'on me corrige à plusieurs reprises jusqu'à ce que je trouve moi-même la bonne réponse.... c'est un peu masochiste.. mais je trouve que c'est mieux comme ça.. que chercher où quelqu'un d'autre nous donne la bonne réponse.. par exemple un dictionnaire.. mais c'est vrai qu'on voit les règles ainsi.. je veux dire que dans un dictionnaire.. on trouve des règles générales qu'on peut suivre
E :	91	C'est-à-dire tu ne trouves pas que le moment où tu aurais fait ta recherche.. tu aurais recouru à un dictionnaire pour trouver la bonne réponse.. tu ne trouves pas que ceci t'aurait aidé pour acquérir la bonne réponse ?
aElli :	92	Oui bien sûr.. mais c'est le dictionnaire qui me l'aurait dit.. je ne pense pas que je l'aurais retenu et que je n'aurais pas fait la même erreur.. mais si j'avais fait la même erreur à plusieurs reprises.. elle me serait restée en tête.. et alors je n'aurais plus fait cette erreur.. mais on arrive à une étape où les enseignantes nous corrigent elles-mêmes
E :	93	Quand ton auto-correction n'était pas correcte.. est-ce que les tutrices te signalaient de nouveau ton erreur ou elles te donnaient la bonne réponse ?
aElli :	94	Parfois quand on avait le temps elles me signalaient l'erreur.. elles me disaient.. regarde ceci et cela.. mais les dernières fois elles me corrigeaient directement.. elles donnaient elles-mêmes la bonne réponse
E :	95	Alors pour toi quelle est le meilleur moyen ? de voir la bonne réponse directement d'elles ? ou d'avoir cherché toi-même et trouver la bonne réponse toute seule ?
aElli :	96	Euh si on dépassait les limites.. je ne sais pas combien de fois.. si je voyais que je n'aurais pas trouvé la bonne réponse.. j'aurais cherché dans un dictionnaire.. mais en général quand elles nous envoyaient directement la bonne réponse.. elles nous disaient la raison.. sauf s'il s'agissait d'une expression
E :	97	D'accord.. combien de temps tu mettais en moyenne pour corriger chaque tâche ?
aElli :	98	Hmmm.. en général les productions faisaient une demi-page.. vingt minutes.. pour les réviser.. les relire.. peut-être même un peu moins..
E :	99	Ok.. comment est-ce que tu as trouvé la grille d'auto-correction ?
aElli :	100	Elle m'a aidée.. il se peut qu'on oublie quelque chose.. et alors elle nous aidait à vérifier si on a mis tout ce qu'il fallait pour avoir une bonne production..
E :	101	Tu l'utilisais quand tu préparais ta production avant de l'envoyer ou tu l'utilisais également pour la correction ?

aElli :	102	Je ne l'utilisais pas pour la correction.. je l'utilisais dès que je finissais ma production pour voir si j'ai oublié quelque chose.. cocher et remplir tout ce que j'ai fait..
E :	103	Elle était facile ou difficile à appliquer à tes productions ?
aElli :	104	Elle était facile.. parce qu'il s'agissait des points logiques qui nous échappent en général.. alors c'était un guide.. un modèle qu'il fallait suivre..
E :	105	D'accord.. dans l'ensemble des points qu'elles t'ont faits remarquer.. est-ce que tu penses avoir été capable de t'auto-corriger sans recourir à une aide ?
aElli :	106	Oui....
E :	107	Tu m'as même dit tout à l'heure que tu préférerais t'auto-corriger sans recourir à une aide.. mais est-ce que tu l'as fait quelquefois ?
aElli :	108	Quelquefois oui.. surtout sur Internet
E :	109	Quels outils ou aides est-ce que tu utilisais ? pour corriger tes productions ?
aElli :	110	Des outils défendus ¹⁰ (<i>rires</i>)
E :	111	(<i>rires</i>)
aElli :	112	En tout cas.. pas les sites officiels..
E :	113	C'est-à-dire ?
aElli :	114	C'est-à-dire Google translate
E :	115	Pourquoi tu le dis comme si tu avais des remords ?
aElli :	116	J'ai des remords parce que je sais que c'est mauvais dans l'éducation.. Google translate et Wikipedia également.. parce que ce n'est pas officiel.. je sais que euh.. je vois moi-même qu'il ne fait pas une traduction exacte.. pour des mots isolés il est bien.. mais si je voulais trouver une préposition.. ce qu'on met par exemple devant les pays.. je faisais une recherche sur Google.. quelles sont les prépositions devant les jours etc. je l'aurais cherché si j'avais oublié.. mais je ne regardais pas dans un livre de grammaire euh pour vérifier tout cela.. j'avais Internet.. l'ordinateur qui était là.. tout prêt..
E :	117	Ok.. voyons maintenant un peu en détail ce que tu faisais pour la correction [<i>remplir le questionnaire....</i>] Pour la tâche 3 [gB2012-T3é2] qu'on voit ici [ImÉaElli-3].. à gauche c'est le feedback correctif qu'elles t'ont envoyé et à droite c'est ton auto-corrrection.. tu te souviens des étapes que tu as faites pour envoyer cette correction ?

¹⁰ En grec, elle a utilisé le mot « péchés ».

		[ImÉaElli-3]
aElli :	118	Voyons de laquelle il s'agit ? c'est le « bref » [gB2012-T3].... euh non.. parce que je l'ai envoyé euh.. ah le problème avec les couleurs.. on ne pouvait pas supprimer les couleurs.. donc la deuxième fois je ne pouvais comprendre quelles sont mes erreurs.. quelles sont mes nouvelles erreurs..
E :	119	Tu veux dire quand elles t'envoyaient un deuxième feedback ?
aElli :	120	Oui.. quand je le leur renvoyais.. j'essayais de comprendre lequel j'avais envoyé.. l'ancien ou le nouveau.. je devais les ouvrir comme ça pour me rendre compte lequel j'avais envoyé.. mais je pense que je voyais mes erreurs et j'essayais de me mettre à la place d'un Français pour voir comment il aurait pu le dire.. et voir ce qui va bien.. je mettais ce qui allait bien euh je suivais mon instinct..
E :	121	Ok.. par exemple ici tu as écrit « j'essaye » et elles ont ajouté dans le commentaire.. <i>passé composé</i> .. et tu l'as corrigé comme ça [ImÉaElli-4]
		[ImÉaElli-4]
aElli :	122	<i>Passé composé</i> .. oui c'était une étourderie.. une grosse étourderie.. je m'en souviens
E :	123	Ok.. un autre point dont tu te souviens ?
aElli :	124	Euh en fait j'ai mis du temps à trouver cette erreur-ci.. parce que je ne voyais aucune erreur.. et l'erreur concernait l'ordre des mots.. et j'ai mis du temps à m'en rendre compte.. mais finalement je m'en suis rendue compte..
E :	125	Ok.. ici par exemple où tu as changé la préposition ? [ImÉaElli-5]
		[ImÉaElli-5]
aElli :	126	Je me suis souvenue qu'on met « à » avec le verbe penser et pas « de ».. et alors j'ai changé.. comme avec le verbe parler aussi.. je m'en souviens bien de cela..
E :	127	Et les productions orales ? comment est-ce que tu les corrigais ?
aElli :	128	Je m'enregistrais de nouveau.. pour la tâche sur le rendez-vous je l'ai fait avec une amie à Larnaca qui parle un peu français.. parce que je ne pouvais pas voir aAgni.. mais la correction on l'a faite avec aAgni parce

		que c'était dans la semaine et alors j'étais ici.. on l'a fait ensemble.. on l'a corrigé.. on a même corrigé le texte écrit.. mais le Voicethread.. je ne l'ai pas refait.. j'ai regardé seulement mes erreurs.. je n'ai pas fait la correction
E :	129	Lors de la première tâche où tu as envoyé ton auto-correction.. à part les erreurs grammaticales qu'elles t'ont signalées.. qu'est-ce que tu as fait pour corriger les erreurs de prononciation ?
aElli :	130	J'écoutais la tutrice.. j'ai regardé le texte pour voir de quel mot il s'agit et comment on l'écrit.. pour me faire une idée comment on prononce quelques lettres.. et j'allais sur des sites d'exercices de phonétique.. ou dans différents dictionnaires dans lesquels nous pouvons même écouter la prononciation du mot.. je l'écoutais à différents endroits.. euh je faisais également des exercices.. on avait un site sur la phonétique.. je suis allée plusieurs fois sur ce site.. c'était facile à utiliser et je l'ai aimé.. euh je pense qu'on s'améliore en s'entraînant..
E :	131	Quand tu envoyais tes corrections est-ce qu'elles étaient visibles dans tes productions ?
aElli :	132	Non.. parce qu'il y avait déjà des couleurs.. là où il y avait des couleurs il y avait des erreurs mais quand on les corrigeait.. la couleur restait.. donc ce qu'on voyait n'était pas propre.. il fallait copier coller le texte.. dans ma tête quand on corrige un texte la couleur disparaît.. mais quand on les corrigeait les couleurs restaient et donc les corrections n'étaient pas visibles
E :	133	Alors à ton avis comment est-ce qu'on doit montrer les corrections aux tutrices ?
aElli :	134	Avec les commentaires.. où on met une ligne et on écrit à côté la bonne réponse c'était bien avec les couleurs mais avec les commentaires c'était mieux
E :	135	Tu veux dire les commentaires ou le suivi des modifications ?
aElli :	136	Oui oui je veux dire le suivi des modifications.. là où il y a quelque chose et on écrit quelque chose à côté et il l'efface.. on voit l'erreur et même la bonne réponse
E :	137	Alors tu veux dire que comme tu l'envoyais elles ne pouvaient pas voir l'erreur avant ?
aElli :	138	Oui.. elles devaient l'ouvrir comme ça [ImÉaElli-3] pour la voir
E :	139	Est-ce que tu penses que c'est nécessaire de montrer les modifications que tu fais ?
aElli :	140	Oui parce qu'on est nombreuses en classe et alors elles ne se souviennent pas des erreurs de chacune dans chaque tâche.. et alors c'est plus simple de montrer quelles ont été les erreurs et quels mots nous avons corrigés.. mais ce moyen était aussi bien.. si on pouvait combiner les deux.. on pourrait le proposer à Microsoft..
E :	141	Comment est-ce que tu trouves le suivi des modifications en tant qu'outil ?
aElli :	142	Il est très bien.. euh il nous aide.. c'est comme si on écrit nous-mêmes.. parce que quand on écrit nous-mêmes et on fait une erreur on utilise le correcteur blanc ou on raye le mot et on écrit à côté la bonne réponse.. le

		suivi des modifications fonctionne de la même façon.. dont c'est très utile..
E :	143	Ok.. est-ce que tu as rencontré des difficultés au moment de ton auto-correction ?
aElli :	144	Oui.. parfois j'ouvrais par erreur le document corrigé et je cherchais des erreurs mais il n'y en avait pas.. je ne sais pas si c'était de ma faute mais la procédure était un peu chaotique.. mais ok.. parfois les filles à côté m'ont aidé.. surtout quand il nous a été demandé de corriger ensemble nos textes et alors on s'aidait.. il ne s'agissait pas de gros problèmes pour lesquels on ne trouvait pas de solution.. si on se forçait un peu on trouvait des solutions..
E :	145	Ok.. voyons un autre texte.... quand elles font des commentaires ici [ImÉaElli-5].. tu les trouves comment ?
		 <p style="text-align: center;">[ImÉaElli-5]</p>
aElli :	146	D'un côté c'est bien de voir les commentaires destinés aux autres filles parce qu'il s'agit d'erreurs qu'on fait nous-mêmes.. mais la plupart des fois elles donnaient la bonne réponse.. il ne s'agissait pas d'une aide à la correction.. comme la dernière fois où elle m'a écrit passé composé.. elle ne m'a pas écrit la forme du passé composé.. elle m'a tout simplement dit quoi faire
E :	147	Alors toi tu considères que <i>c'est</i>
aElli :	148	<i>C'est</i> mieux de nous dire quoi faire et de le trouver nous-mêmes.. mais s'il n'y a pas de temps..
E :	149	Tu penses alors qu'elles ne l'ont pas fait à cause du manque de temps ?
aElli :	150	Oui je pense.. parce que parfois elles le faisaient et d'autres fois elles ne le faisaient pas et je me souviens que quand elles ne le faisaient pas.. on n'avait pas de temps.... on commençait déjà la tâche suivante.. et donc on avait des choses plus importantes à faire..
E :	151	Ok.. tout cela concerne l'écrit.. et l'oral ? est-ce que tu as eu des difficultés ?
aElli :	152	Euh.. non.. en tout cas je n'ai reçu que deux feedback correctifs.. tout ce que tRachel me disait était compréhensible.. elle parlait lentement et clairement.. je comprenais mes erreurs et même la raison pour laquelle il s'agissait d'une erreur.. et je les corrigeais facilement

E :	153	Tu recevais une réponse aux corrections que tu leur envoyais non ?
aElli :	154	Oui
E :	155	Est-ce que tu trouves que c'était nécessaire ?
aElli :	156	Me dire qu'elles l'ont bien reçu ou l'envoyer la version finale ?
E :	157	Oui ou confirmer que ta correction est correcte
aElli :	158	Beh oui.. oui
E :	159	Pourquoi ?
aElli :	160	Parce que parfois je donnais une réponse mais je n'étais pas sûre.. ou je ne trouvais pas la bonne réponse.. c'était bien de nous dire.. tout est correct on continue.. ou il reste quelque chose fais une recherche sur cela.. et la plupart des fois elles le faisaient.. même deux ou trois fois.. elles nous donnaient un feedback correctif deux ou trois fois
E :	161	Ok.. quels sont à ton avis les points forts et les points faibles de ta participation à l'étape de la correction ?
aElli :	162	Hmm.. les points faibles.. c'est-à-dire les erreurs.. il s'agissait d'étourderies parce que je n'utilisais pas le clavier français.. et Word ne corrigeait pas tout.. en ce qui concerne les accents.. par exemple le « a » sur lequel on doit mettre un accent sinon il renvoie au verbe avoir.. ceci était très fréquent.. et c'est la raison pour laquelle j'essayais d'utiliser le clavier français pour éviter les erreurs.. pareil dans les chats.. je préférais.. prendre mon temps pour écrire.. mais au moins j'écrivais correctement.. euh.. les points forts euh à la correction hmm.. la plupart des fois je trouvais la bonne réponse.. dès la première fois..
E :	163	Est-ce que tu penses que l'étape de correction t'a aidée à améliorer tes compétences langagières en français ?
aElli :	164	Oui
E :	165	Pourquoi ?
aElli :	166	Parce que la révision est la mère de l'apprentissage ¹¹ .. il s'agit d'une de mes idéologies.. pour que l'homme s'améliore et apprenne.. il doit se corriger soi-même.. il doit se rendre compte de son erreur.. trouver la bonne réponse et avancer.. et ne pas répéter ses erreurs précédentes.... ce n'est pas bien quand les autres te donnent la bonne réponse.. il faut faire des erreurs.. et apprendre par ses propres erreurs.. c'est la même chose pour la vie
E :	167	Très bien.. je ne sais pas si tu as d'autres commentaires remarques ou des propositions au niveau de la correction..
aElli :	168	Euh.. non je pense que le feedback correctif a été fait d'une façon très efficace.. c'était très facile de comprendre nos erreurs.. et les diviser en catégories.. je pense que c'était bien je n'ai rien d'autre à ajouter
E :	169	Bien.. c'était tout de ma part.. je te remercie

7. aJenny

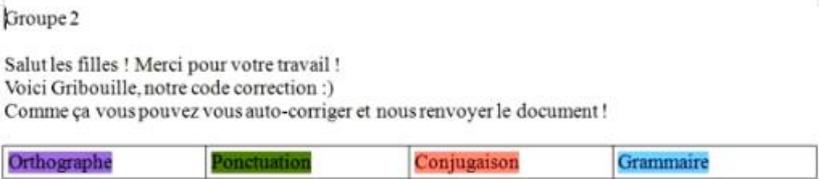
Durée : 0h27min

¹¹ Proverbe grec (EL : «Η επανάληψη είναι μήτηρ πάσης μαθήσεως»).

E :	1	Dis-moi tout d'abord.. est-ce que tu penses avoir amélioré tes compétences en langue française ?
aJenny :	2	Oui.. le cours nous a beaucoup aidées
E :	3	Est-ce que tu penses avoir plutôt amélioré tes compétences langagières ou interculturelles ?
aJenny :	4	Les deux (<i>rires</i>)
E :	5	Comment ?
aJenny :	6	Avec les tâches qu'on devait réaliser.. on apprenait mieux la langue.. et comment l'utiliser.. et les thématiques étaient.. intéressantes.. sur l'Europe.. la France.. tout en général..
E :	7	Et comment est-ce que tu as ressenti ta relation avec les tutrices ?
aJenny :	8	Très bien.. très bien.. elles étaient très bonnes.. elles nous aidaient..
E :	9	Est-ce que tu l'as ressentie plutôt comme une relation entre étudiants ou plutôt une relation prof étudiant ?
aJenny :	10	Les deux.. c'était très bien.. je n'avais pas de soucis..
E :	11	Tu les tutoyais ou tu les vouvoyais ?
aJenny :	12	Je les vouvoyais
E :	13	Est-ce que tu as ressenti le besoin de les tutoyer ?
aJenny :	14	Euh un peu.. mais euh je voulais être polie.. je les vouvoyais
E :	15	Est-ce qu'elles t'ont proposé de les tutoyer ?
aJenny :	16	Oui.. par exemple je leur disais madame et elles me disaient mademoiselle et euh.. elles me disaient de les tutoyer
E :	17	Ok... est-ce que l'étape de correction a été importante pour toi ?
aJenny :	18	Beh oui.. parce que parfois on fait des erreurs qu'on ne voit pas ou on ne les connaît même pas.. et elles nous aidaient beaucoup.... j'ai appris plus de choses lors de la correction.. euh je veux dire comment le faire bien.... pour ce qui est de la recette que j'ai faite de makaronia touournou ¹² .. elle m'a signalé que je dois l'écrire à la deuxième personne du pluriel.. voilà..
E :	19	Alors quelle technique de correction a été la plus pratique pour toi ?
aJenny :	20	Quand elles me corrigeaient.. ceci m'a beaucoup aidée..
E :	21	Donc quand elles te donnaient la bonne réponse directement ?
aJenny :	22	Oui.. ou quand elles me demandaient de la corriger moi-même et de la leur renvoyer.. et quand je faisais cela c'était plus correct..
E :	23	Quand elles te demandaient de corriger toi-même.. comment est-ce qu'elles te le demandaient ?
aJenny :	24	Par exemple elles me demandaient.. ici est-ce que tu veux dire ceci ou cela ? et je leur répondais que c'est cela que je voulais dire et c'était plus correct..
E :	25	C'est-à-dire elles te donnaient des options ?

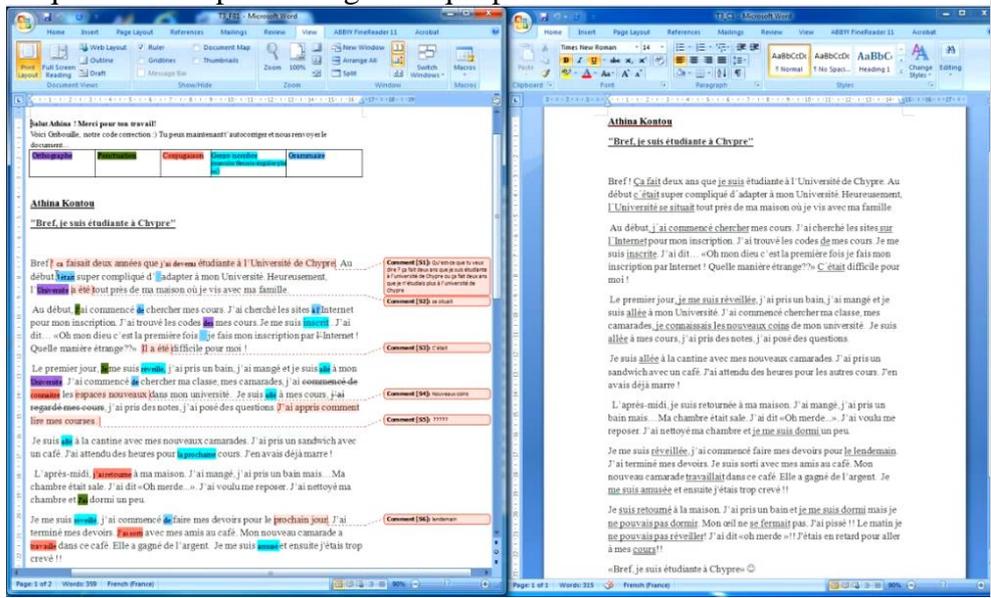
¹² Recette chypriote : pâtes au four (en caractères grec : « μακαρόνια του φούρνου »).

aJenny :	26	Oui
E :	27	Alors elles te <i>proposaient</i>
aJenny :	28	<i>Oui..</i> comment j'aurais pu le dire autrement
E :	29	Est-ce que tu trouves que ceci est plus pratique ?
aJenny :	30	Oui parce qu'elles te permettent de réfléchir à la bonne réponse ?
E :	31	Entre les deux options ?
aJenny :	32	Oui
E :	33	Et quand elles te signalaient tout simplement l'erreur ?
aJenny :	34	Je l'ai trouvée moi-même
E :	35	Tu trouves que c'est plus pratique quand elles te la signalaient ou quand elles te la proposaient et tu devais chercher toi-même ?
aJenny :	36	Toutes les deux sont pratiques.... en tout cas elles nous permettent de réfléchir et de chercher.. c'est la même chose..
E :	37	Mais est-ce que tu fais tes recherches quand elles te donnent la bonne réponse ?
aJenny :	38	Non.. là on choisit.. l'une ou l'autre technique m'aide également..
E :	39	Ok.. est-ce que tu souhaites avoir des explications pour les corrections ou pas ?
aJenny :	40	Oui.. des explications pour comprendre où j'ai fait l'erreur..
E :	41	Ok..
aJenny :	42	Elles m'écrivaient par exemple.. est-ce que tu veux dire ça.. parce que nous en France on le dit comme ça ? j'ai compris comment fonctionne la langue en France et où je fais des erreurs..
E :	43	Ok.. et dans les chats est-ce que tu aurais aimé recevoir immédiatement la bonne réponse ?
aJenny :	44	Euh oui.. parce que quand on la reçoit tout de suite.. on comprend mieux et ça reste.. pour qu'on puisse éviter la même erreur..
E :	45	Et pour ce qui est des productions orales.. comment est-ce que tu préfères avoir le feedback correctif ?
aJenny :	46	Euh.. pour les productions orales.... euh....
E :	47	Tu préfères qu'elles te signalent l'erreur ou qu'elles te donnent la bonne réponse ?
aJenny :	48	Je préfère qu'elles me la signalent pour que je fasse des recherches et ensuite me donner la bonne réponse..
E :	49	À l'écrit ou à l'oral ?
aJenny :	50	Euh à l'écrit..
E :	51	Tu trouves que c'est plus commode à l'écrit ?
aJenny :	52	Oui pour voir aussi comment ça s'écrit et mieux apprendre..

E :	53	Et en ce qui concerne la prononciation ?
aJenny :	54	Euh.. la prononciation est importante.. euh je ne sais pas.. nous la donner également oralement ? en fait les deux sont utiles pour nous..
E :	55	Ok.... est-ce que leurs corrections ont été compréhensibles ?
aJenny :	56	Oui
E :	57	Comment est-ce que tu as trouvé Gribouille ?
aJenny :	58	Qui ?
E :	59	<p>Ça [ImÉaJenny-1]</p>  <p>[ImÉaJenny-1]</p>
aJenny :	60	Ah oui.. ça nous aidait parce que ça nous indiquait que l'erreur ici concerne l'orthographe.. l'autre la prononciation.. ou la grammaire.. c'était bien..
E :	61	Et pour toi quel type de correction est le plus essentiel ? les corrections générales de ton texte ou les corrections bien précises ?
aJenny :	62	S'il s'agit d'une erreur importante.. les corrections précises.... s'il n'y a pas beaucoup d'erreurs.. les corrections générales.. pour que je puisse trouver la bonne réponse moi-même..
E :	63	Comment est-ce que tu interprètes les corrections générales ?
aJenny :	64	Quelles sont mes erreurs en général ?
E :	65	Oui par exemple te donner à la fin de ton texte des commentaires généraux sur ce que tu as écrit..
aJenny :	66	Ah non.. je préfère les corrections précises..
E :	67	Pourquoi ?
aJenny :	68	Parce qu'on comprend exactement où est l'erreur pour ne pas la répéter..
E :	69	Ok.. et quel outil de correction est-ce que tu trouves le plus pratique ? de te donner les corrections en fichier attaché ou directement sur le forum comme ici ? [ImÉaJenny-2]

		 Re: Mon VoiceThread par Athina Kontou, jeudi 15 novembre 2012, 00:04 http://voicethread.com/share/3683978/ Je pense j'ai le fait au public maintenant 😊 Niveau supérieur Modifier Séparer Supprimer Répondre
		 Re: Mon VoiceThread par Shwetal Randive, jeudi 22 novembre 2012, 18:55 Salut Athina, Bravo pour ce travail admirable et merci bien pour les informations pratiques de la ville de Paphos. Voici quelques modifications. On dit plutôt: - Le plus célébré - Au mois de mai/ En mai - Pendant cette durée - Centre culturel français - Beaucoup de restaurants - ...où vous pouvez vous amuser/vous relaxer/vous détendre sont... Merci encore pour ton travail.
		[ImÉaJenny-2]
aJenny :	70	Je préfère en pièce jointe parce qu'ici je n'avais pas très bien compris.. il fallait se souvenir de ce que j'avais écrit.. mais si on voit en même temps c'est plus facile..
E :	71	Mais ceci concerne une production orale..
aJenny :	72	Oui oui
E :	73	Alors pour une production orale.. tu souhaites l'avoir en fichier audio ou ?
aJenny :	74	Mais j'ai déjà mon fichier audio.. si je le réécoute je comprends de quoi il s'agit..
E :	75	Oui mais de la part des tutrices.. tu aimerais avoir une pièce jointe en doc ou en mp3 ?
aJenny :	76	En mp3
E :	77	T'envoyer ce qu'elles te donnent ici.. à l'oral et pas à l'écrit ?
aJenny :	78	Oui.. mais en fait je pense que si elles me donnent cela à l'écrit et je l'écoute également en mp3.. je peux les retrouver pour comprendre où a été l'erreur..
E :	79	Et pour tes productions écrites ? aussi dans un fichier attaché ou directement sur le forum ?
aJenny :	80	Peu importe.. mais je pense que ça aide plus en fichier attaché
E :	81	Pourquoi ?
aJenny :	82	Beh.. en fait c'est la même chose.. non ? si elles me l'écrivent ici ou dans un fichier attaché.. c'est la même chose..
E :	83	Ok.. et pour les chats ?
aJenny :	84	En fait ça aide en fichier attaché et annoter à côté la grammaire la prononciation etc. ceci m'aide.... c'est-à-dire même si je n'avais pas compris l'erreur que j'ai faite.. alors là elles m'indiquaient qu'il s'agissait d'une erreur de grammaire.. et pas de vocabulaire.. et alors je comprenais.. ah c'est ça qu'elles veulent dire.. parce qu'on aurait pu comprendre autre chose si elles n'avaient pas indiqué la catégorie..
E :	85	Est-ce que tu aurais aimé recevoir les corrections différemment ?

aJenny :	86	Non.. c'est très bien comme ça..
E :	87	Comment est-ce que tu faisais pour corriger tes textes ?
aJenny :	88	Je lisais ce qu'elles m'écrivaient à côté.. et je les effaçais.. et je les corrigeais.. quand elles les vérifiaient.. elles me disaient que c'était correct.. en fait j'effaçais l'erreur et je soulignais ce que je corrigeais pour qu'elles les voient.. et je la leur renvoyais..
E :	89	Combien de temps est-ce que tu mettais en moyenne ?
aJenny :	90	Ça dépend.. mais pas beaucoup.. une dizaine de minutes..
E :	91	Comment est-ce que tu as trouvé la grille d'auto-correction ?
aJenny :	92	Je lisais chaque fois ce que je devais vérifier avant de l'envoyer..
E :	93	Tu l'utilisais pour la production ou même pour la correction ?
aJenny :	94	Pour les deux.. il faut en général tenir en compte tous ces points..
E :	95	Est-ce que tu l'as trouvée utile ?
aJenny :	96	Oui
E :	97	Est-ce qu'elle était facile ou difficile à appliquer dans tes productions ?
aJenny :	98	Non elle n'était pas difficile.. on lit et relit son document pour voir si on a tout fait en fonction de ces points..
E :	99	Ok.. dans l'ensemble des points qu'elles t'ont faits remarquer.. est-ce que tu penses avoir été capable de t'auto-corriger sans recourir à une aide ?
aJenny :	100	Oui
E :	101	Malgré ceci.. est-ce que tu as quand même recouru à des aides ?
aJenny :	102	Pas beaucoup.. la plupart de fois je le faisais moi-même.. quand elles me signalaient l'erreur.. je réfléchissais et je mettais selon moi la bonne réponse.. et c'était correct..
E :	103	Quelles aides est-ce que tu as utilisé ? à quoi est-ce tu as recouru ?
aJenny :	104	Par exemple je cherchais sur Google pour vérifier si j'ai bien écrit les verbes.. ou sur traduction pour voir ce qu'il propose ou ce que je dois écrire.. c'est tout..
E :	105	Est-ce qu'en général tu as trouvé ces outils utiles ?
aJenny :	106	Oui
E :	107	Est-ce que tu les as trouvés faciles à utiliser ?
aJenny :	108	Oui par exemple pour la traduction.. j'écrivais une phrase en grec.. il me la proposait différemment de celle que j'avais écrite.. et alors je me disais.. ah tiens voilà mon erreur..
E :	109	Qu'est-ce que tu utilisais pour la traduction ?
aJenny :	11	Google translate

y :	0	
E :	11 1	Ok.. voyons maintenant ces outils en détail.. voici un questionnaire que j'aimerais que tu remplisses [remplir le questionnaire....]
aJenny :	11 2	Ok.... le Petit Robert également pour la prononciation.. je trouvais quelques mots dans le Petit Robert.. on les voyait en classe.. mais après je le consultais aussi moi-même....
E :	11 3	Pour la conjugaison des verbes.. lequel est-ce que tu utilisais ? tu m'as dit que tu allais sur Google et alors tu utilisais celui qu'il te proposait ?
aJenny :	11 4	Oui.. ou je les corrigeais avec Word.. comme il m'indiquait quelles sont les erreurs..... voilà
E :	11 5	Ok merci.. est-ce que tu les utilisais pour vérifier ton auto-correction ou seulement quand tu avais des doutes ?
aJenny :	11 6	Les deux.... ou quand je n'étais pas sûre j'y allais pour voir si c'est correct.. et j'étais contente que la plupart des fois c'était correct..
E :	11 7	Ok.. voyons ensemble cette correction [ImÉaJenny-3] que tu as faite.. j'aimerais que tu m'expliques pour quels points tu as recouru à une aide.. ce que tu as fait pour corriger chaque point..
		
		[ImÉaJenny-3]
aJenny :	11 8	Ok.... [ImÉaJenny-4] je pense que « ça fait » elle me l'a écrit dans la marge.. « ça faisait deux années »... « il était » je l'ai trouvé moi-même parce que j'ai relu la phrase et je me suis dite que c'est « c'était »... pour « adapter » c'était un espace de trop.... pour 'université' il n'y avait pas d'accent.... « l'université a été » je savais que c'était faux mais je l'ai envoyé quand même.. et quand elle me l'a signalé j'étais sûre et alors j'ai mis « se situait ».. elle me l'a même signalé dans la marge.... j'ai mis « de » après « commencé de chercher ».. mais après je me suis dite que parfois on ne met pas « de »
		

[ImÉaJenny-4]		
E :	11 9	Est-ce que tu as recouru à une aide pour cela ?
aJenny :	12 0	Non.. tout cela je l'ai fait moi-même avec l'aide de la tutrice.... le mot « de » je l'ai aussi fait moi-même.. on dit « de mes cours »... je pense que j'ai cherché le « je me suis inscrit ».. il fallait mettre un « e » à la fin..
E :	12 1	Qu'est-ce que tu as fait pour ceci ?
aJenny :	12 2	<p>Je suis allée sur Google Translate et il me l'a proposé avec un « e »... de nouveau pour « il a été » [ImÉaJenny-5] je n'étais pas sûre le moment où je préparais mon travail et j'ai mis « c'était » comme plus haut.... pour « je me suis » il fallait laisser un espace.... pour « réveillé » il fallait mettre un « e ».. je l'ai aussi cherché sur Google Translate et il fallait mettre un « e » comme « inscrit »... en général le troisième paragraphe n'était pas bien écrit et alors je l'ai réécrit.... parce que j'ai lu ses commentaires et je me suis dite que j'allais l'écrire différemment.. et je pense que c'était bien.... j'ai écrit la suite un peu différemment.... pour « j'ai retourné » pareil.. je l'ai vérifié.. c'est « je suis retourné ».. de même pour « je me suis amusé » parce que je n'étais pas sûre.. en fait au fil du temps on oublie.. auparavant quand je suivais des cours particuliers de français je connaissais bien tout ça mais après on oublie.. et alors je réfléchissais est-ce que c'est « je me suis amusée » ? euh je me suis dit que c'est impossible « j'ai amusé » parce qu'il y a le « se » « s'amuser » et alors j'ai voulu le vérifier....</p> 
[ImÉaJenny-5]		
E :	12 3	Alors le fait qu'elle te les signalait ici t'aidait pour te rappeler ?
aJenny :	12 4	Oui
E :	12 5	Tandis qu'ici où elle rayait ou elle te donnait la bonne réponse.. qu'est-ce que tu trouves le plus pratique ?
aJenny :	12 6	Euh.. si elle nous donne la bonne réponse.. c'est fait.... mais si elle le barre.. elle nous met dans le processus de réfléchir.. ou de l'écrire plus correctement.... alors je pense que c'est mieux de réfléchir.. on le travaille plus dans sa tête.... voilà....
E :	12 7	Pour les productions orales.. qu'est-ce que tu as fait pour t'auto-corriger ?
aJenny :	12 8	La même chose..
E :	12	Elles te les envoyaient à l'écrit ou à l'oral ?

	9	
aJenny :	13 0	À l'écrit
E :	13 1	Tu n'as pas reçu de feedback correctif oral ?
aJenny :	13 2	Non
E :	13 3	Si tu en avais reçu.. comment est-ce que tu penses que tu l'aurais corrigé..
aJenny :	13 4	Je l'aurais écouté plusieurs fois pour bien comprendre avant de le corriger.... et si j'avais pas compris quelque chose.. je l'aurais dit différemment pour que ça soit plus correct..
E :	13 5	Est-ce que tes corrections étaient visibles dans les textes ? est-ce que les modifications étaient visibles quand tu envoyais la correction ?
aJenny :	13 6	Oui
E :	13 7	Est-ce tu penses que c'est nécessaire de montrer les modifications que tu effectues ?
aJenny :	13 8	Oui parce que ceci permet à la prof qui corrige de voir qu'on a travaillé sur cela et qu'on a fait les corrections etc. par exemple quand je changeais parfois le texte c'était pour montrer que j'ai bien compris l'erreur et je l'écris différemment pour que ça soit compréhensible..
E :	13 9	Et en général comment est-ce que tu faisais ressortir les corrections ? tu m'as dit tout à l'heure que tu les soulignais..
aJenny :	14 0	Oui comme ici par exemple [ImÉaJenny-3]
E :	14 1	Mais je pense que d'autres fois comme ici [ImÉaJenny-6] tu gardais les couleurs [ImÉaJenny-6]
aJenny :	14 2	Oui quelquefois je gardais les couleurs..
E :	14 3	Comment est-ce que tu trouves le suivi des modifications ?
aJenny :	14 4	Ça nous aide mais je ne l'ai pas utilisé

E :	14 5	Si je ne me trompe pas tu m'as dit une fois en classe que c'est un peu compliqué..
aJenn y :	14 6	Oui.. parce que le suivi des modifications écrit autre chose.. quand on efface ça ne disparaît pas et ça m'énervait.. alors j'ouvrais un nouveau document Word.. je le copiais et je le corrigeais directement là....
E :	14 7	Comment est-ce que tu trouves les commentaires dans la marge ?
aJenn y :	14 8	Ah ça m'aide beaucoup..
E :	14 9	Est-ce que tu as rencontré des difficultés lors de tes corrections ?
aJenn y :	15 0	Non
E :	15 1	Est-ce que tu as eu un retour aux corrections que tu envoyais ?
aJenn y :	15 2	Oui.. elles me disaient que c'était bien.. parfois pour les chats où je n'avais pas beaucoup d'erreurs elles me disaient que j'avais peu d'erreurs..
E :	15 3	Est-ce que tu l'as trouvé nécessaire ?
aJenn y :	15 4	Oui pour savoir si c'est correct
E :	15 5	Alors maintenant dis-moi quels sont à tons avis tes points forts et tes points faibles de ta participation à l'étape de la correction ?
aJenn y :	15 6	Euh.... les points forts et les points faibles euh.. je ne sais pas.. tout ce que j'avais devant moi je savais que je devais me débrouiller pour le faire.. je cherchais alors comme je vous ai dit sur Google etc. et je l'ai trouvé..
E :	15 7	Est-ce que tu as eu des points faibles ?
aJenn y :	15 8	Non.. quand on cherche quelque chose.. on le trouve..
E :	15 9	Est-ce que tu penses que l'étape de correction t'a aidée à améliorer tes compétences langagières en français ?
aJenn y :	16 0	Oui.. les commentaires qu'elles donnent dans la marge aident beaucoup.. parfois elles donnent la bonne réponse.. mais je préfère qu'elles m'écrivent pour voir de quelle erreur il s'agit.. qu'elles me poussent à réfléchir pour faire des recherches.... ce n'est pas en ma faveur.. mais d'un point de vue c'est pour mon bien.. parce que ceci nous permet de faire recherches.. de mieux apprendre..
E :	16 1	Pourquoi est-ce que tu trouves que ce n'est pas en ta faveur ?
aJenn y :	16 2	Parce qu'on n'a pas directement la bonne réponse.. en général l'élève veut directement la bonne réponse non ? alors d'un côté on n'a pas la bonne réponse.. mais de l'autre côté comme on n'a pas directement la bonne réponse ça nous aide parce que ceci nous permet de réfléchir et de faire des recherches..
E :	16 3	Ok.. est-ce que tu as d'autres commentaires.. remarques ou propositions ?
aJenn	16	Je dois dire que j'ai beaucoup aimé ce cours.. parce que toutes les tâches

y :	4	ont été intéressantes.. chacune était sur un sujet différent.. elle nous permettait de chercher sur <i>Google</i> pour apprendre.. par exemple pour « bref » [gB2012-T3] je ne savais pas ce que c'était.. mais quand j'ai regardé les vidéos ça m'a beaucoup plu.. et après j'ai fait le mien « je suis étudiante ».... oui les sujets étaient très bien.. même « l'amour » [gAB2012-T5].. on a voté toutes pour « l'amour » qui a été très bien.. moi j'avais voté également pour « bref » et quoi d'autre ? euh encore un euh.... en général les sujets ont été intéressants.. ah oui « makaronia tou fournou » [gB2012-T8] dans « fêtes et traditions » c'est la première fois que j'écrivais une recette en français.. et j'ai beaucoup aimé quand elle me l'a corrigée.. j'ai écrit pas mal de choses pour mieux leur expliquer comment faire.. je leur ai écrit si vous ne trouvez pas haloumi ¹³ mettez-y du fromage.. et elles m'ont écrit dans la marge que ce n'était pas nécessaire.. c'était bien..
E :	16 5	Ok.. autre chose ?
aJenny :	16 6	Non.. en général ça m'a plu.. ça nous permettait de faire des recherches.. de se corriger et de s'améliorer en français....
E :	16 7	Ok.. merci beaucoup

8. aKalia

		Durée : 0h47min
E :	1	Je voudrais savoir.. est-ce que tu penses avoir amélioré tes compétences en langue française ?
aKalia :	2	Bien sûr.... parce que.. euh.. en raison du contact important et régulier qu'on avait avec le français à travers ce projet.. on s'est amélioré euh je considère que euh pour garder notre niveau.. là où nous sommes.. il faut avoir de nouveau un contact similaire avec la langue..
E :	3	D'accord.. est-ce que tu penses avoir plutôt amélioré tes compétences langagières ou interculturelles ?
aKalia :	4	Les deux.. parce qu'on a appris beaucoup sur la France.. et même sur Chypre.. qu'on ne connaissait pas.. et euh en même temps on a amélioré nos compétences en langue..
E :	5	D'accord.. et comment est-ce que tu as ressenti ta relation avec les tutrices ?
aKalia :	6	Elle était euh.. je pense assez fructueuse.. parce qu'on avait euh on avait un contact via Moodle.. et alors elle était euh.. elle était plus.. oui plus efficace à travers Moodle.. et euh je considère qu'elles étaient gentilles.. elles ont écrit des messages.. les consignes qu'elles nous donnaient euh.. elles étaient claires.. la plupart des fois.. et alors oui
E :	7	Tu l'as ressentie plutôt comme une relation entre étudiants ? ou plutôt une relation prof étudiant ?
aKalia :	8	Hmm.. euh quelque part au milieu je pense (<i>rires</i>)
E :	9	Tu les tutoyais ou tu les vouvoyais ?
aKalia :	10	Je les vouvoyais
E :	11	Est-ce que tu as ressenti le besoin à un certain moment de les tutoyer ?

¹³ Du fromage chyriote.

aKalia :	12	Oui je pense que lors du bilan je les ai tutoyées.. si je ne me trompe pas
E :	13	Est-ce qu'elles t'ont proposé de les tutoyer ?
aKalia :	14	Euh.. non
E :	15	Ok.... est-ce que l'étape de correction a été importante pour toi ?
aKalia :	16	Oui parce que euh il faut apprendre de nos erreurs alors je trouve que c'était une étape importante.. pour s'améliorer
E :	17	Ok.. et leurs corrections étaient compréhensibles ?
aKalia :	18	Oui.. même si je pense que parfois euh.. deux ou trois fois.. je n'étais pas sûre de la correction que je devais faire.. cependant je faisais comme je pensais que c'était le plus approprié et si ce n'était pas correct.. elles nous le renvoyaient.. alors je pouvais le corriger après..
E :	19	Ok.. est-ce que Gribouille a été utile ?
aKalia :	20	C'est qui Gribouille ? c'est quoi ? (<i>rires</i>)
E :	21	(<i>rires</i>) C'est ça ?
aKalia :	22	Ah oui.. c'était utile.. parce qu'avec ça on pouvait reconnaître nos erreurs.. s'il s'agissait d'erreurs de grammaire.. de vocabulaire etc. alors on savait de quelle nature d'erreur il s'agissait et alors on pouvait les corriger plus facilement..
E :	23	Et quelle technique de correction est-ce que tu trouves la plus pratique ?
aKalia :	24	Euh on avait lesquelles ? celle-ci
E :	25	Elles vous signalaient l'erreur en couleurs.. ou elles la rayaient comme ici et elles vous donnaient la bonne réponse
aKalia :	26	Euh sans doute avec Gribouille.. euh ceci nous permettait de réfléchir à ses erreurs et à les trouver.... euh quand elles rayaient l'erreur c'était plus facile pour nous parce qu'elles nous donnaient la bonne réponse.. et on se mettait même pas au processus de réfléchir à l'erreur parce qu'elles les donnaient.. pourtant je considère que dans certains cas cette manière m'aurait facilité plus.. parce que ce n'est pas toujours CLAIR de quelle erreur il s'agit.. donc comme ça si elles l'avaient fait.. ça aurait été plus facile pour moi.. mais bien sûr c'est plus important d'avoir le temps de réfléchir à ses erreurs parce qu'ainsi on connaît nos erreurs.. et alors on ne les fait plus..
E :	27	Est-ce que tu trouves que c'est plus pratique d'avoir des explications ou pas ?
aKalia :	28	Euh.. oui je trouve que c'est plus pratique.. euh parce que euh comme j'ai dit tout à l'heure.. on a l'occasion de réfléchir à ses erreurs.. alors on se souvient que euh elles m'ont dit ceci.. alors j'essaie de l'éviter pour la prochaine fois.. au cas où on la croise.. on l'évite tout de suite
E :	29	Et pour les chats.. est-ce que tu aurais aimé recevoir tout de suite le feedback correctif ?
aKalia :	30	Euh oui parce que euh.... dans notre cas comme on avait plein d'autres choses à faire.. d'autres obligations.. il fallait attendre qu'elles nous donnent le feedback correctif et qu'ensuite on leur renvoie etc.. euh d'une certaine façon toute cette procédure était lente.. et après il fallait trouver un moment pour le faire en même temps que tout le reste.. c'était très stressant.. cependant je trouve que c'est normal qu'elles aient mis du temps à corriger parce que euh.. elles avaient aussi

		d'autres choses à faire..
E :	31	Mais toi.. pendant le chat.. est-ce que tu aurais aimé recevoir la correction à ce moment-là immédiatement ?
aKalia :	32	Euh.... je pense que c'est bien qu'elles nous ont donné la possibilité de s'auto-corriger.. de corriger nous-mêmes et de leur envoyer.. ou même de corriger d'abord nous-mêmes et leur envoyer après.. je pense que c'est mieux comme ça.. parce qu'on a l'occasion de réfléchir à ses erreurs.. on évalue soi-même.. et après elles t'évaluent également..
E :	33	Ok.. pour la production orale.. quelle technique est-ce que tu trouves la plus pratique ?
aKalia :	34	Hmm.. en général je m'attendais à ce qu'on leur parle.. à ce qu'on ait un contact oral à travers ce projet
E :	35	Tu veux dire direct ? comme le chat ?
aKalia :	36	Oui.. à travers par exemple Skype.. mais finalement on n'a pas fait comme ça.. mais le fait qu'on ait amélioré nos compétences en français.. à la production écrite.. ceci nous a sans doute aidé même à l'oral.. parce qu'on sait quand on fait des erreurs et on peut les corriger..
E :	37	Mais le feedback correctif qu'elles t'ont envoyé à l'oral ?
aKalia :	38	Ah oui.. c'était euh.. il y a eu aussi la prononciation.. on pouvait corriger de petites.. euh même de grosses erreurs qu'on faisait pour la prononciation.. parce que la prononciation en français est importante.. parce qu'il se peut qu'on dise quelque chose et la plupart des fois on veut dire autre chose euh donc.. je trouve que les corrections ont été très fructueuses
E :	39	Toi tu préfères recevoir le feedback correctif pour les productions orales à l'écrit ou à l'oral ?
aKalia :	40	Euh.. les deux je pense.. parce que parfois il se peut qu'on n'entende pas bien.. pas très clair et alors on veut le voir à l'écrit.... mais d'autre part on le voit déjà à l'écrit.. donc en fait c'est la façon dont on le lit qui n'est pas correcte.. alors peut-être euh la langue de prononciation que nous avons apprise.. euh des lettres qui sont euh ?
E :	41	La transcription phonétique ?
aKalia :	42	Oui.. je trouve que ceci est plus avantageux.. c'est-à-dire si on prononce mal un mot.. elles peuvent nous envoyer un fichier audio mais euh en transcription phonétique également.. mais bien évidemment l'étudiant doit la maîtriser pour reconnaître les sons..
E :	43	Ok.... et quel type de correction est plus essentiel pour toi ? les corrections au niveau global ou au niveau local ?
aKalia :	44	Quand vous dites au niveau global ?
E :	45	Par exemple ici on a un texte.. et elles t'envoient des corrections générales sur ton texte
aKalia :	46	Je ne sais pas si c'est pertinent ce que je vais dire.. mais ici par exemple.. comme elles ont ajouté un commentaire je ne savais pas ce que je devais faire.. parce qu'elles ont corrigé mais est-ce que je devais changer cette erreur ? parce qu'il s'agit d'une grosse erreur.. sur le sens.. est-ce que je devais changer tout le paragraphe pour le corriger ? ou euh.. même si c'était le cas.. je n'avais pas autant de temps pour

		tout changer.. c'était un peu.. euh bizarre.. euh non.. pas bizarre je veux dire euh.. en fait j'ai mis quelque chose qui n'avait rien à voir avec le sujet et je ne savais pas quoi faire.. et comme je n'avais pas de temps.. je l'ai laissé comme ça.. je ne savais pas
E :	47	Tu ne leur as pas demandé quoi faire ?
aKalia :	48	Euh.. je pense que je vous ai demandé.. euh vous m'avez dit que c'était le niveau du sens par rapport au sujet qui n'allait pas.. mais vous avez dit de ne pas le réécrire et alors j'ai laissé tomber..
E :	49	Ok.. alors trouvons un autre exemple.... par exemple celui-ci.. est-ce que tu aurais aimé recevoir un feedback correctif avec des remarques générales ou comme ici avec des remarques précises sur la forme de ton texte ?
aKalia :	50	Je considère que pour ces textes.. ce type est plus fructueux parce que euh..
E :	51	Tu veux dire des remarques précises ?
aKalia :	52	Oui parce qu'après si on a des remarques très générales.. et on n'a que des commentaires.. c'est possible de tomber sur les mêmes erreurs.. et il faut le corriger de nouveau.. le renvoyer etc.. c'est un long processus.. et ça ne vaut pas la peine pour un texte si petit.. alors je trouve que c'est plus utile comme ça..
E :	53	Ok.. est-ce que tu veux qu'on corrige tout dans tes textes ?
aKalia :	54	Tout ?
E :	55	C'est-à-dire corriger toutes les erreurs ?
aKalia :	56	Oui
E :	57	Ok.. quel outil de correction est-ce que tu as trouvé le plus pratique ? la correction sur le forum ou dans un fichier attaché ?
aKalia :	58	Et je trouve que euh.. pour moi il n'y a pas une grande différence.. c'est-à-dire que ça m'est égal.. celui qui est le plus pratique pour elles
E :	59	Ok.. pour le feedback correctif des chats.. elles copiaient collaient le texte dans un document Word.. est-ce que tu penses qu'il aurait été plus pratique de les recevoir différemment ?
aKalia :	60	Hmm.. pour les chats je trouve que c'est plus pratique d'utiliser Word parce que comme on utilisait également le suivi des modifications.. c'est plus pratique dans Word
E :	61	Et pour les tâches de production orale.. est-ce que tu aurais aimé recevoir la correction dans un nouveau fichier ou dans le fichier que tu avais envoyé dans lequel elle insère sa voix là où il y a des problèmes ?
aKalia :	62	Je pense que c'est bien comme elles l'ont fait.. c'est-à-dire arrêter et insérer leur voix dans le même fichier parce qu'on savait où se trouve l'erreur.. tandis que si elles créaient un nouveau fichier.. il fallait chercher où on a dit chaque point.. et si on a dit mille choses.. comment est-ce que nous pouvons les trouver.. c'est fou.. c'est vraiment une perte de temps..
E :	63	Ok.. en général est-ce que tu aurais aimé recevoir le feedback correctif différemment ?
aKalia :	64	Euh.. non je pense qu'au niveau de la correction.. tout a été comme il fallait..
E :	65	Et toi comment est-ce que tu procédais à la correction de tes

		productions ?
aKalia :	66	Ça dépend.. parfois c'était comme ça.. d'autres fois dans Word et d'autres fois euh pour Voicethread euh.. je ne m'en souviens pas.... ah oui à travers Audacity.. je me suis enregistrée de nouveau.. euh je pense que c'était en fonction de la situation.. c'est-à-dire que le chat a été plus utile dans Word.. ici où on devait poster notre texte c'était mieux comme ça.. pour Voicethread.. Audacity etc.
E :	67	Moi j'aimerais savoir quand tu recevais un feedback correctif.. sous n'importe quelle forme.. qu'est-ce que tu faisais pour corriger ?
aKalia :	68	Je devais tout lire.. et dans le cas où on avait une production orale.. comme on l'avait écrit.. je faisais pareil.. pour voir tout d'abord s'il s'agissait d'une erreur grammaticale.. parce que si l'erreur était au niveau de la grammaire.. ça veut dire qu'il fallait voir le contexte.... donc je devais tout lire.. comprendre les erreurs.. et ensuite trouver la solution en fonction de l'erreur.. c'est-à-dire les corriger..
E :	69	Et comment est-ce que tu trouvais la solution ?
aKalia :	70	Euh s'il s'agissait d'une erreur grammaticale.. je pourrais trouver deux ou trois réponses possibles.. ou comprendre tout de suite mon erreur et la corriger.. ça dépend
E :	71	Ok.. combien de temps est-ce que tu mettais en moyenne pour la correction de chaque tâche ?
aKalia :	72	Ça dépendait de la longueur du texte.. parce que si c'était un texte long.. j'avais plus d'erreurs.. donc j'avais besoin de plus de temps.. tandis que pour les chats je pense que j'ai mis le moins temps de tout.. parce que c'était la façon dont ils étaient présentés.. c'était en fonction de la personne qui y écrivait.. donc c'était plus facile à corriger..
E :	73	Ok.. comment est-ce que tu as trouvé la grille d'auto-correction ?
aKalia :	74	Je trouve qu'il s'agit des points de base.. mais il s'agit d'erreurs qu'on fait continuellement.. et c'était un moyen de les avoir en tête.. de les avoir en bon ordre.. et tandis qu'on écrit son texte.. ou après l'avoir écrit.. si on l'avait consultée.. on aurait pu s'auto-corriger.. pour éviter qu'ils nous corrigent et ils nous envoient la correction.. on aurait pu faire nous-mêmes l'auto-correction..
E :	75	Est-ce que tu l'as trouvée facile ou difficile à appliquer dans tes productions ?
aKalia :	76	Euh.. relativement facile.. mais pour certains points.. il faut avoir déjà d'autres connaissances pour pouvoir les appliquer.. par exemple pour conjuguer des verbes.. il faut savoir quand on utilise tel ou tel temps pour pouvoir les mettre en pratique.. alors on avait besoin de grammaire pour faire cela.. il y a beaucoup de paramètres.. mais en général on a l'essentiel.. et les erreurs qu'on fait.. nous tous.. à ce niveau-ci
E :	77	D'accord.. parmi l'ensemble des points qu'elles t'ont fait remarquer.. est-ce que tu penses avoir été capable de t'auto-corriger sans recourir à une aide ?
aKalia :	78	Euh.. s'il s'agissait d'une erreur de vocabulaire.. je devais recourir à un dictionnaire.. soit en ligne.. soit sur papier.. pour trouver le mot qui correspondait mieux à ce que je voulais dire dans ma phrase.. s'il

		s'agissait d'une erreur de grammaire.. la plupart des fois je pouvais la corriger moi-même.. pour dire la vérité je n'ai pas vraiment utilisé le livre de grammaire.. donc voilà
E :	79	Quelles aides est-ce que tu utilisais ? en ligne.. tu utilisais lesquelles ?
aKalia :	80	Pour la grammaire.. j'utilisais BonPatron parce que Madame G. nous l'a conseillé.. mais ce n'est pas le meilleur correcteur parce qu'il fait beaucoup d'erreurs et je m'en rends compte le moment où il corrige mon texte et il souligne quelques points.. je comprends qu'il y a des points où il se trompe.. que ce n'est pas faux.. mais il les souligne comme si c'étaient des erreurs.. euh alors je pense que si on est capable de comprendre si ce qu'il propose est faux ou pas.. on est dans le bon chemin (<i>rires</i>)
E :	81	Ok.. voyons maintenant un peu plus en détail les aides que tu as utilisées [<i>remplir le questionnaire....</i>]
aKalia :	82	Voici
E :	83	Ok merci.. ces outils tu les utilisais pour vérifier ton auto-correction ou seulement quand tu avais des doutes ?
aKalia :	84	Les deux.. c'est-à-dire je les utilisais quand j'avais des doutes.. mais à chaque fois que je finissais un texte.. je le mettais par exemple dans BonPatron pour voir si c'est correct..
E :	85	Ok..
aKalia :	86	Beh.. si c'est correct selon BonPatron
E :	87	Nous pouvons voir maintenant un de tes textes pour voir ce que tu as fait pour les corriger.. pour lesquelles tu as recouru à une aide et à laquelle..
aKalia :	88	Euh.. par exemple pour l'erreur.. « elle avait des ».. non.. parce que je savais quelle était l'erreur.. c'est juste comme j'étais pressée à ce moment-là j'ai fait cette erreur.. mais après je savais cependant la corriger.. euh pour la conjugaison dans l'autre cas.. je n'étais pas sûre.. mais je l'ai écrit quand même comme ça pour voir si c'est correct ou faux comme je l'avais écrit.... après je savais quelle a été l'erreur.. euh en général je pense que je connaissais mes erreurs
E :	89	Est-ce que tu les vérifiais pourtant ?
aKalia :	90	Euh.. si j'étais sûre.. non.. mais si j'avais des doutes oui.... pour « l'indépendance » je n'étais pas sûre.. euh non j'étais sûre parce que j'ai compris que si ce n'est pas un « a » ça serait un « e ».. mais je pense que j'ai recouru au Larousse pour voir comment on l'écrit pour être sûre.. et j'ai découvert que c'était avec un « e »..
E :	91	Ok.. et pour celui-ci ?
aKalia :	92	Euh.... celui-ci était une faute.. mais je n'ai rien utilisé pour celui-ci
E :	93	Et pour celui-là ?
aKalia :	94	Pour celui-là non plus.. je me suis souvenue que le mot « loi » est féminin
E :	95	Et pour corriger les tâches de production orale.. qu'est-ce que tu as fait ?
aKalia :	96	Parfois j'ai recouru au Larousse ou à Google translate parce que je ne pouvais utiliser le Petit Robert car je ne l'ai pas.. pour écouter la prononciation.. pour pouvoir me corriger.. en général c'est ça.... mais

		parfois je comprenais que je faisais une erreur et je l'ai corrigée tout de suite
E :	97	Tu parles d'une erreur de phonétique ?
aKalia :	98	Oui.. par exemple de prononciation
E :	99	Ok.. tes corrections étaient visibles dans tes productions ?
aKalia :	100	Euh.. si j'utilisais par exemple le suivi des modifications ?
E :	101	Oui par exemple.. ou un autre moyen avec lequel on voyait la modification que tu as faite
aKalia :	102	Oui parce que la plupart des fois on utilisait le suivi des modification.. sauf la dernière fois où j'étais chez moi et mon ordinateur n'a pas l'outil de suivi des modifications dans Word et alors j'ai juste mis en couleurs les modifications pour qu'on voie la différence
E :	103	Est-ce que tu penses que c'est nécessaire de montrer les modifications que tu fais dans le document ?
aKalia :	104	Oui parce que c'est plus facile pour les tutrices de les corriger.. parce que si on ne le fait pas elles doivent relire tout.. toute la conversation s'il s'agit du chat.. tout le document dans d'autres cas pour trouver l'erreur.. donc c'est plus facile comme ça
E :	105	Et pour toi ?
aKalia :	106	Euh pour moi aussi je pense.. parce que je trouve que je me souviens plus facilement de mes erreurs de cette façon
E :	107	Comment est-ce que tu as trouvé le suivi des modifications ?
aKalia :	108	Je ne l'avais jamais utilisé auparavant.. donc j'ai appris à l'utiliser.. et je trouve que la façon dont on l'utilisait a été très réussie.. surtout dans les chats.. parce que euh de telle manière les tutrices savaient quelles erreurs nous avons corrigées et nous.. quelles erreurs nous avons faites..
E :	109	Et l'outil de commentaires.. tu le trouves comment ?
aKalia :	110	Euh.. je trouve que euh.. je pense que la plupart des fois c'était bien..
E :	111	Par exemple ici ?
aKalia :	112	Sauf pour cet exemple-ci ? (<i>rires</i>)
E :	113	Trouvons en un autre ? Ici par exemple ?
aKalia :	114	Oui.. parce qu'elles nous consultaient comment on pourrait le dire différemment.. et alors on pouvait le corriger.. c'était facile.. oui c'était un moyen facile..
E :	115	Est-ce que tu as rencontré des difficultés pour ta correction ?
aKalia :	116	Euh.. la plupart des fois non
E :	117	Et quand tu en avais.. tu te souviens de ce que tu as fait pour t'en sortir ?
aKalia :	118	Euh soit j'ai consulté vous-même.. soit j'ai essayé à travers d'autres ressources que j'avais à ma disposition.. par exemple à travers le Larousse ou BonPatron s'il s'agissait d'une erreur de grammaire.. et si ça concernait la conjugaison.. j'utilisais le euh.. comment est-ce qu'on dit ? euh le conjugueur du Figaro.. pour voir la conjugaison et trouver celle qui convient le mieux..
E :	119	Ok.. et pour la production orale.. est-ce que tu as eu des difficultés pour corriger tes productions ?
aKalia :	120	Je pense que ce n'était pas nécessaire de les corriger.. si je m'en

		souviens bien.. pour la tâche « amour » elle a fait la correction.... je pense que vous nous avez dit de la refaire si on veut.. et je pense que dans ce cas je n'entendais pas bien.. je pense que tEmma m'a corrigé une phrase.. mais je ne comprenais pas la correction.. elle n'a pas bien articulé et donc je ne pouvais pas comprendre l'erreur et ce qu'elle disait dans la phrase et alors je n'ai pas pu corriger.. et comme vous nous avez dit que ce n'est pas obligatoire de refaire la correction.. je me suis dit que tant pis.. car je ne comprenais pas (<i>rires</i>)
E :	121	Tu ne l'as pas contactée ?
aKalia :	122	Qu'est-ce que je lui aurais dit ? je ne comprends pas ? (<i>rires</i>)
E :	123	Oui
aKalia :	124	Euh je ne sais pas.. en tout cas je n'étais pas la seule.. parce que je sais que aChryso a affronté quelques problèmes.. ainsi qu'aAnda.. euh en fait je ne suis même pas sûre si aAnda l'a écouté mais oui.. aChryso oui
E :	125	Est-ce que tu as eu un retour à tes corrections ?
aKalia :	126	Oui..
E :	127	Et qu'est-ce que tu en as fait ?
aKalia :	128	Si elles me corrigeaient de nouveau mon texte.. je l'ai corrigé et je l'ai renvoyé.. si elles me disaient que c'était ok.. je leur répondais merci etc.
E :	129	Est-ce que tu as trouvé que c'était nécessaire d'avoir un retour à tes corrections ?
aKalia :	130	Euh oui.. pour savoir en général comment a été ma correction.. parce que ça ne suffit pas ce qu'on dit mais aussi comment on le dit.. si quelque chose n'était pas correct.. peut-être elles n'ont même pas compris ce que je voulais dire.. donc c'est important
E :	131	Quels ont été à ton avis tes points forts et tes points faibles de ta participation à l'étape de la correction ?
aKalia :	132	Je trouve qu'il n'y a pas de points négatifs.. parce que le résultat.. c'est-à-dire le fait que j'ai amélioré mon français.. que j'ai appris à utiliser des choses que je ne connaissais pas auparavant.. euh le conjugueur.. le suivi de modifications.. je trouve que ceci m'aidera pour la suite.. donc ce sont des choses importantes.. malgré le fait qu'on a travaillé sous pression.. je considère que le résultat a été très bon et que nous nous sommes vraiment améliorées..
E :	133	Est-ce que tu penses que l'étape de correction t'a aidée à améliorer tes compétences langagières ?
aKalia :	134	Oui parce qu'il s'agissait d'erreurs essentielles.. je crois que ce n'est pas seulement moi qui les fait.. les autres les font aussi.. alors si on les apprend.. ça veut dire qu'on évite les petites erreurs qui peuvent en fait mener à d'autres erreurs.. c'est-à-dire du sens.. et voilà
E :	135	Ok.. c'était tout de ma part.. je ne sais pas si tu as des commentaires des remarques ou des propositions..
aKalia :	136	Euh.. je pense que non.. ou euh oui.. en fait je voulais mettre l'accent sur le fait que nous étions vraiment sous pression.. et que parfois c'était vraiment ÉTOUFFANT.. parce qu'on n'avait pas le temps de corriger une tâche.. et on recevait déjà la suivante.. il fallait vraiment

		mettre du temps.. et je ne suis pas sûre que les tutrices se soient rendu compte de combien nous avons travaillé.. on a mis BEAUCOUP de temps pour ces tâches.. et comme elles nous en donnaient d'autres.. et plus difficiles même qui demandaient encore plus temps.. on ne pouvait pas comprendre si elles réalisaient combien de temps on mettait déjà pour cela.. et alors je trouve que c'est essentiel.. je ne sais pas ce qu'elles en pensent mais c'était une des choses pour lesquelles nous avons mis le plus de temps.. c'est-à-dire peut-être on étudiait pour les autres cours et quand on rentrait chez nous.. on se disait.. oh mon Dieu je dois réaliser la tâche.. les actualités.. le journal de bord etc. ou d'autres fois le wiki.. et on se disait.. mais c'est beaucoup.. euh en fait il ne s'agit pas de choses difficiles la plupart des fois.. au moins en ce qui me concerne je ne sais pas pour les autres.. ceci ne me semblait pas difficile.. il s'agissait de petites choses à faire.. mais c'était beaucoup.. et il fallait se dépêcher pour les faire jusqu'à lundi ou dimanche.. laissez tomber Madame (<i>rires</i>)
E :	137	Je pense que vous m'en avez déjà parlé en classe.. tu veux dire que c'était difficile parce que à part les tâches que vous deviez réaliser sur Moodle.. vous aviez aussi des choses sur Blackboard.. comme les actualités etc. ?
aKalia :	138	Bien sûr.. ça aggravait les choses.. par exemple quelques camarades de classe me disaient.. la tâche des actualités c'est rien.. on la fait en deux minutes.. et moi je répondais.. comment ça se fait en deux minutes ? moi je mettais beaucoup de temps pour cela parce que je ne peux pas tout simplement écrire quelque chose et le poster.. ça n'a pas de sens de le faire en vitesse
E :	139	Qu'est-ce que tu faisais par exemple pour les actualités ? tu allais sur les sites de journaux.. qu'est-ce que tu faisais ?
aKalia :	140	J'allais sur les sites de journaux.. j'ouvrais dans des nouvelles fenêtres tout article que je trouvais intéressant pour moi pour que je puisse le justifier bien.. après je choisissais un de ces articles.. et oui je mettais un peu de temps pour choisir parce que je suis une personne indécise (<i>rires</i>) je choisissais alors mon article.. je le lisais attentivement.. paragraphe par paragraphe.. et j'écrivais l'idée générale et ce qui est le plus important.. et après je mettais tout ensemble pour qu'il y ait un sens.. et donner mon avis parce qu'on a dit qu'il fallait justifier pourquoi on a choisi cet article etc. et voilà c'est tout.. donc c'est comme un compte rendu.. on ne peut pas tout simplement le poster.. il faut consacrer un peu de temps.. pour comprendre le texte.. reformuler ses phrases.. il faut mettre du temps.. ce n'est pas simple
E :	141	Pour les tâches.. tu trouves que si vous aviez eu plus de temps.. ça aurait été mieux ?
aKalia :	142	Euh je ne sais pas.. c'est un point crucial parce que comme on avait des délais courts euh je trouve que ceci nous a aidé à être euh.. je pense que si on avait eu plus de temps.. on aurait pu laisser pour plus tard.. et ça aurait été par exemple plus lâche.. je ne sais pas si ceci est bien d'un côté.. mais de l'autre je trouve que c'était plus fatigant.. ça veut dire qu'on ne prenait pas du plaisir.. on étaient plus euh..

E :	143	Stressées ?
aKalia :	144	Oui.. pour atteindre tout.. et pour bien faire.. et après c'était les corrections.. et les renvoyer.. c'était en fait la catastrophe
E :	145	Si vous aviez eu par exemple une tâche plus grande à réaliser en dix jours.. une tâche qui se réalise tous les dix jours et pas toutes les semaines ?
aKalia :	146	Euh ça dépend de la tâche.. si elle était vraiment grande.. comme par exemple la première pour laquelle il fallait faire beaucoup de recherches pour trouver tout cela.. oui je considère qu'il faut avoir plus de temps.. parce que ceci nous a privées de l'occasion de la bien faire
E :	147	Ou même la tâche pour Paphos ?
aKalia :	148	Oui mais pour celle-là il y avait aussi le problème de Voicethread parce que si on faisait une erreur il fallait recommencer et s'enregistrer dès le début.. et dire de nouveau tout correctement.. et c'est hors de question de ne pas faire des erreurs.. moi j'avais écrit un texte de trois pages.. alors c'était difficile si je faisais une erreur au milieu il fallait dire tout dès le début.. (<i>soupir</i>) oh mon Dieu.. c'était catastrophique
E :	149	(<i>rires</i>) Pourtant je pense qu'il y a eu un résultat positif
aKalia :	150	(<i>rires</i>) oui il y en a eu.. je l'ai répété tellement des fois que j'ai appris tout par cœur....
E :	151	(<i>rires</i>) Ok je te remercie

9. aMagda

		Durée : 0h40min
E :	1	Tout d'abord je voudrais savoir si tu penses avoir amélioré tes compétences en langue française.. avec ta participation à ce projet
aMagda :	2	Oui.. en raison du cours.. c'est-à-dire qu'avec le cours on se serait améliorés de toute façon
E :	3	Et tu penses avoir plutôt amélioré tes compétences langagières ou interculturelles ?
aMagda :	4	En fait.. la seule chose qui m'a aidée.. en quoi le projet m'a aidée.. en tant que projet.. est le fait d'avoir tout le temps des tâches.. j'ai consacré beaucoup plus de temps au français que ce que j'aurais consacré.... seulement à ce niveau.. donc.. pour ne pas faire beaucoup d'erreurs.. j'ai recouru également un peu au dictionnaire.. j'ai fait plusieurs choses.. ce que je n'aurais pas fait si on n'avait pas eu ce projet..
E :	5	Tu ne l'aurais pas fait pour le cours..
aMagda :	6	Non
E :	7	Pourquoi est-ce que tu l'as fait alors à ton avis ?
aMagda :	8	Pourquoi je l'ai fait pour le projet ?
E :	9	Oui
aMagda :	10	Parce qu'on était nombreux.. c'est-à-dire si euh si je n'avais pas fait la correction.. après les corrections.. les autres auraient été décalés.. ils n'auraient pas eu leur note.. donc j'ai dû le faire à temps.. il y avait également les autres filles.. qui avaient aussi des tâches à faire.. ce n'était pas.. euh
E :	11	Un esprit d'équipe..

aMagda :	12	Tout à fait
E :	13	Ok.. comment est-ce que tu as ressenti ta relation avec les tutrices ?
aMagda :	14	Les euh..
E :	15	Les filles de France
aMagda :	16	Euh.. de Grenoble ?
E :	17	Oui
aMagda :	18	Euh.. ok.. elles participaient également au projet.. elles étaient étudiantes.. elles collaboraient.. mais elles étaient aussi dans un cadre.. elles n'étaient pas décontractées..
E :	19	Tu as ressenti plutôt une relation entre étudiants ? ou entre prof?
aMagda :	20	Non entre prof.. moi toujours « madame madame ».. elles étaient comme des enseignantes.. je ne les ai jamais vues en tant qu'étudiantes..
E :	21	Tu ne les tutoyais pas ?
aMagda :	22	Non
E :	23	Est-ce qu'elles t'ont proposé <i>de les tutoyer</i> ?
aMagda :	24	<i>Non</i>
E :	25	Est-ce que tu as ressenti le besoin <i>de les tutoyer</i> ?
aMagda :	26	<i>Non..</i> pour moi elles étaient vraiment impersonnelles.. des enseignantes impersonnelles.. tout simplement elles participaient à ce processus.. très bien.. elles étaient ponctuelles.. elles corrigeaient ceci et cela.. mais c'est tout
E :	27	Ok.. bien.. pour ce qui est de l'étape de correction.. est-ce qu'elle a été nécessaire pour toi ?
aMagda :	28	Oui.. parce que tout simplement.. par exemple pour la dernière tâche.. j'ai essayé de ne pas faire d'erreurs.. à ce que j'écrivais auparavant j'écrivais et cela m'était égal si je faisais des erreurs.. après j'ai essayé de réfléchir à ce que j'écris.. d'utiliser le bon temps de relire avant d'envoyer.. donc ceci aide.. le fait qu'il y a une communication directe.. les messages sont directs ça n'est pas une raison pour faire des erreurs
E :	29	Tu parles des chats ?
aMagda :	30	Oui.. mais en général pour les corrections on voyait nos erreurs.. on confrontait nos erreurs tandis que si on avait reçu directement la bonne réponse je ne les aurais peut-être pas regardées... je me serais peut-être demandée quelle est la bonne réponse mais au lieu de la chercher je l'aurais vue à la correction.. et je n'en aurais vu qu'une.. tandis que puisque on avait le processus d'auto-correction je la faisais tout de suite
E :	31	Ok.. parlons maintenant de l'étape d'auto-correction.. pour toi quelle technique de correction est la plus pratique ?
aMagda :	32	De corriger les erreurs moi-même
E :	33	Pas l'hétéro-correction ?
aMagda :	34	Non
E :	35	Pourquoi ? comment tu le justifies ?
aMagda :	36	Parce qu'on cherche et on trouve tout seuls.. alors que si vous nous donniez les copies déjà corrigées.. j'aurais peut-être eu la curiosité pour un point.. et quelle est la bonne réponse de celui-là ? vrai ou

		faux ? alors je vais le voir à la correction.. et je n'aurais regardé que celui-là.. les autres erreurs ne m'intéressent pas.. j'aurais regardé la note.... on a appris à penser comme ça.. et pas aux erreurs.. seulement les erreurs qui restent en mémoire même si on reçoit la bonne réponse..
E :	37	Ok.. est-ce que tu voulais avoir des explications dans les corrections ? c'est-à-dire quand elles signalaient tes erreurs
aMagda :	38	Il y avait des explications.. c'est-à-dire s'il ne s'agissait pas d'une erreur au niveau du genre etc. elle disait qu'il y a une erreur par rapport à l'ordre des mots.. si ce n'était pas compréhensible.. il y en avait toujours des explications..
E :	39	Tu trouves pratique cette méthode ?
aMagda :	40	Oui bien sûr
E :	41	Ok.. est-ce que leurs corrections étaient compréhensibles ?
aMagda :	42	Oui
E :	43	Comment est-ce que tu as trouvé Gribouille ?
aMagda :	44	C'est qui ?
E :	45	Elles ont appelé Gribouille cette grille.. « voici Gribouille notre code de correction ».. c'est le code qu'elles utilisaient pour le feedback correctif
aMagda :	46	Tout simplement moi je ne pouvais pas corriger tout en gardant les couleurs.. et après j'espérais qu'elles comprennent où j'ai fait mes corrections
E :	47	Explique-moi cela.. qu'est-ce que tu veux dire ?
aMagda :	48	Je ne pouvais pas l'effacer etc. mais ceci est peut-être à cause du logiciel sur l'ordinateur.. parce que c'est une ancienne version de Windows.. je ne trouvais pas l'équivalent avec ce que vous nous montriez.. alors je l'ai laissé comme ça et j'ai gardé seulement le soulignement.. alors je me disais qu'elles vont voir qu'elles m'ont signalé une erreur là et que je l'ai corrigée.. mais je ne savais pas mettre les lignes et rendre la correction visible.... je ne savais pas le faire..
E :	49	Parce que ce n'était pas possible avec ce logiciel ou parce que tu considérais que ce n'était pas nécessaire ?
aMagda :	50	Non parce que ce n'était pas possible avec ce logiciel bien sûr.. je me rendais compte que c'était énervant pour elles parce qu'elles voulaient voir tout simplement ce que j'avais corrigé.. et qu'elles devaient comparer la version précédente avec la suivante.. mais je ne pouvais rien faire
E :	51	Donc tes corrections n'étaient pas visibles dans les textes ?
aMagda :	52	Non
E :	53	Mais tu trouves que c'est important de laisser visibles ?
aMagda :	54	Oui.. je les corrigeais mais il fallait avoir à côté l'autre version pour qu'elle comprenne où j'ai fait les corrections.... en plus quand j'ai corrigé les erreurs.. par exemple à la dernière tâche comme elles m'ont signalé plusieurs erreurs que j'avais corrigées avec un astérisque.. et alors tout cela.. quand elles m'ont renvoyé le feedback correctif pour que je les corrige.. je ne les ai pas du tout corrigées.. je

		n'ai corrigé que les erreurs.. alors probablement euh.... moi j'en avais plusieurs avec un astérisque..
E :	55	Par exemple celui-ci non ?
aMagda :	56	Non celui-ci est à <i>aAgni</i>
E :	57	A <i>aAgni</i> oui.... je les avais vu également.. je me souviens que tu en avais mis avec un astérisque..
aMagda :	58	Oui mais les filles me les signalaient de nouveau.. voilà par exemple un cas [ImÉaMagda-1].. elles me demandaient de le changer mais moi je ne l'ai pas changé parce que j'avais mis des astérisques.. et alors ça pour elles n'étaient pas probablement euh.. elles voulaient les voir à la correction.. parce qu'après quand elles renvoyaient la correction elles me corrigeaient même cela..  [ImÉaMagda-1]
E :	59	Ok.... pour ce qui est des chats.. est-ce que tu aurais aimé recevoir immédiatement un feedback correctif ?
aMagda :	60	Non
E :	61	Pourquoi ?
aMagda :	62	Parce qu'après quand on est seul chez soi.. et on regarde le feedback correctif et on se met dans le processus de le faire.. on prend notre temps.. tandis que les voir euh.. pendant le chat on attendait qu'il finisse pour partir.. on ne peut pas approfondir.. je le dis honnêtement.. on se plaignait qu'on n'avait pas le temps.. mais je vous dis.. moi je n'aurais pas mis AUTANT de temps à ce cours si on n'avait pas eu ce projet.. hors de question.... par exemple la vidéo.. combien de temps j'ai passé sur la vidéo.. je me suis engagée envers d'autres filles mais ça m'a plu.. je me suis beaucoup amusée.. et je me disais que si je n'avais pas travaillé.. et j'avais eu tous ces après-midis libres.. j'aurais pu les remplir agréablement comme ça.. vous comprenez ? faire quelque chose de plus.. j'aurais pu.. mais le fait que je travaillais j'essayais d'avoir une journée libre et la consacrer à la vidéo.. c'est comme ça que je voyais les choses..
E :	63	D'accord.. alors pour la production orale.. comment est-ce que tu as reçu les corrections ?
aMagda :	64	.. où ?
E :	65 Pour celui-ci [ImÉaMagda-2].. elles t'ont envoyé un fichier audio.. comment est-ce que tu l'as trouvé ?

		 <p style="text-align: center;">[ImÉaMagda-2]</p>
aMagda :	66	Je ne l'ai pas écouté
E :	67	Mais tu y as répondu ?
aMagda :	68	J'ai répondu « merci beaucoup ».. qu'est-ce que je dois répondre ? est-ce que je ne dois pas répondre aux filles ? (<i>rires</i>)..
E :	69	(<i>rires</i>)
aMagda :	70	J'ai essayé.. j'ai fait quelque chose.... me donner un feedback correctif pour un texte.. je le comprends je vais l'acquérir.. mais un feedback correctif pour l'oral tout ce qu'on me dit.. ma prononciation ne change pas.... c'est-à-dire.. je connais mes faiblesses mais je ne peux pas changer ma prononciation.. on n'a pas le « j » en grec.. et même à ce moment-là je m'en rends compte.. même les filles françaises ¹⁴ me le disaient.. tu le dis faux.. oui mais je ne peux pas le dire correctement..
E :	71	Est-ce que tu es sûre que dans le fichier audio il n'y a avait que des remarques phonétiques ?
aMagda :	72	Non.. je ne l'ai pas écouté.. mais j'ai pensé qu'il y a des corrections sur la prononciation.... parce que c'est ça qu'elle m'a écrit dans le commentaire qu'il y a euh un peu euh de fautes de prononciation ? euh je pense qu'elle l'a écrit plus ou moins comme ça.... voici  <p style="text-align: center;">[ImÉaMagda-3]</p>
E :	73	Elle dit juste quelques petites erreurs de prononciation
aMagda :	74	Oui.. donc j'étais sûre que ça aurait été comme ça.. il n'y avait pas d'erreurs de grammaire.. elles sont françaises ¹⁵ .. oh mon Dieu j'ai mis longtemps à leur expliquer ce que je voulais dire dans chaque phrase.. parce que je le disais exactement comme on le dit en grec (<i>rires</i>)
E :	75	Mais est-ce que ce contact avec elles t'a aidée ?

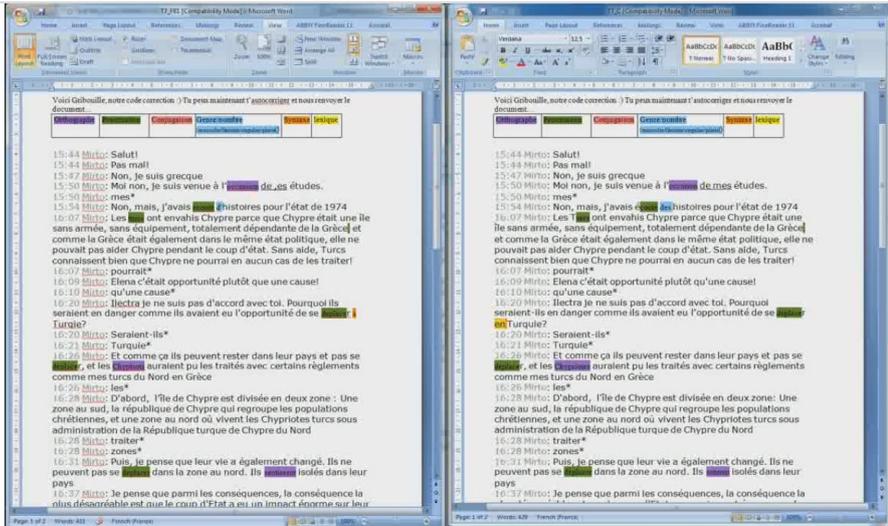
¹⁴ Des amies françaises qui habitent à Nicosie.

¹⁵ Elle a réalisé la vidéo à l'aide de ses amies françaises.

aMagda :	76	Oui bien sûr..
E :	77	Et toi est-ce que tu aurais aimé avoir les corrections à l'oral ou à l'écrit ?
aMagda :	78	À l'écrit
E :	79	Pourquoi ?
aMagda :	80	Pour avoir un contact direct et voir mes erreurs.. me mettre dans le processus de les corriger
E :	81	Et les erreurs à l'oral ?
aMagda :	82	J'ai pas le temps d'écouter..
E :	83	D'accord..
aMagda :	84	Chacun connaît plus ou moins ses erreurs à l'oral.. on sait où on se trompe.. il ne s'agit pas d'erreurs de grammaire qu'on ne connaît pas très bien.. pour l'oral c'est euh.. ça fait sept ans maintenant que je parle français.. je parle avec la même prononciation.. si on me dit que je le dis faux je le sais.. mais je ne peux pas me corriger..
E :	85	Est-ce que tu as essayé de te corriger ?
aMagda :	86	Oui.. quelquefois.. ça peut-être aussi en raison du point de vue des Grecs.. j'essaie de dire « je » [ʒə] et ça me semble ridicule et je rigole avec moi-même.. donc je reviens à la prononciation classique du « je » [ze] (<i>rires</i>)
E :	87	(<i>rires</i>) Ok.. dis-moi quel type de correction est plus essentiel pour toi.. les corrections au niveau global ou au niveau local ?
aMagda :	88	Au niveau local
E :	89	Pourquoi ?
aMagda :	90	Parce qu'on se concentre sur ses propres erreurs tandis que les corrections au niveau global seront les mêmes pour aChryso aAnda etc.
E :	91	Quand je dis au niveau global je veux dire sur l'ensemble de ton texte et pas pour toute la classe.. c'est-à-dire si tu envoies un texte il y aura des remarques sur l'ensemble de tout le texte que tu as écrit..
aMagda :	92	Non c'est mieux euh.. si on met qu'il y a quelques petites erreurs de grammaire.. ça ne m'intéresse pas.. montre-moi lesquelles.. pour que je les apprenne
E :	93	Est-ce que tu aimerais qu'on corrige tout dans tes textes ?
aMagda :	94	Oui.. ce qui m'a plu.. je me souviens qu'une de deux tutrices le faisait.. si une phrase ne lui plaisait pas.. même si elle comprenait ce que je voulais dire elle ne la corrigeait pas.. elle écrivait tout simplement mal écrit.. ou un truc pareil.. c'est-à-dire tu ne l'as pas très bien écrit tu l'as trop écrite à la grecque.. « réécris-la toute seule ».. ceci m'a plu parce qu'on essaie de la réécrire ou de l'effacer.. ou de réfléchir différemment.. elle ne laisse pas passer les choses simplement pour qu'il n'y avait pas d'erreur grammaticale..
E :	95	Ok.... dis-moi quel outil de correction est-ce que tu as trouvé le plus pratique ? les envoyer dans un fichier attaché ou les mettre directement sur le forum ?
aMagda :	96	En fichier attaché
E :	97	Pas sur le forum ?
aMagda :	98	Non

E :	99	Je pense qu'elles ne t'ont jamais envoyé directement sur le forum.. toi tu avais envoyé certains sur le forum.. voyons cela.... par exemple ici tu l'avais envoyé directement sur le forum et pas dans un document Word.. mais elles t'ont donné le feedback correctif en fichier attaché.. est-ce que tu aurais aimé qu'elles te répondent comme tu l'avais envoyé ?
aMagda :	100	Non.. non.. non non.. c'est mieux dans <i>Word</i> .. je pense que ceci est arrivé une ou deux fois au début
E :	101	<i>Pourquoi ?</i>
aMagda :	102	Parce qu'on ouvre Word on peut faire des modifications.. le sauvegarder on l'a sur son ordinateur.. tandis que là.. aujourd'hui on l'a.. demain on ne l'aura plus
E :	103	D'accord.. et pour la production orale ?
aMagda :	104	Pareil
E :	105	Toujours en fichier attaché ?
aMagda :	106	Parce qu'on a la possibilité de le sauvegarder sur son ordinateur pour l'avoir dans ses fichiers
E :	107	Et pour les chats ? tu aurais aimé les avoir dans un autre fichier à part Word ?
aMagda :	108	Non.... parce que je maîtrise Word et alors c'est plus facile pour moi.. et en général c'est bien parce que moi j'ai gardé les corrections.. ainsi que la vidéo « bref » et tout cela je les ai gardés sur mon ordinateur.. si on les avait envoyé sur la plateforme.. le semestre suivant on n'y aura plus accès.. tandis qu'on sauvegarde tout cela sur l'ordinateur..
E :	109	Ok.. comment est-ce que tu procédais à la correction de tes productions ?
aMagda :	110	Qu'est-ce que vous voulez dire ? ça dépend.. avant de l'envoyer je le mettais dans le BonPatron.. après quand les filles m'envoyaient le feedback correctif.. certaines choses étaient claires.. je voyais un mot souligné et je me demandais hmm est-ce que c'est l'accent qui manque ? ou après pour la grammaire je me disais oups peut-être c'était la terminaison ? la plupart des fois c'était ça.. il n'y avait rien de grave.. mais il y avait certains verbes.. je pense que c'était « promouvoir ».. je pense que je ne vais jamais apprendre ce verbe.. même si je l'ai cherché à plusieurs reprises dans Bescherelle.. mais en général j'essayais de le faire à l'instant pour chaque cas
E :	111	Ok.. et combien de temps est-ce que tu mettais en moyenne ?
aMagda :	112	Pas beaucoup.. moi je mettais beaucoup de temps pour le journal de bord.. je ne sais pas pourquoi je mettais autant de temps.. mais pour les corrections c'était vite fait.. c'est-à-dire dix minutes un quart d'heure.... parce qu'il s'agissait plutôt d'étourderies
E :	113	D'accord.. comment est-ce que tu as trouvé la grille d'auto-correction ?
aMagda :	114	Je peux voir de quoi il s'agit ? ah oui c'était euh je ne l'ai jamais utilisée mais quand je l'ai vue pour la première fois.. qui a été aussi la dernière.. j'ai remarqué qu'il s'agit des erreurs qu'on fait régulièrement.. c'est ça qu'il faut regarder avant.. mais quand on écrit

		nos textes on a dans la tête d'utiliser le même genre le bon temps.. de faire l'accord du sujet avec le verbe.. on a tout cela en tête..
E :	115	Ok.. dans l'ensemble des points qu'elles t'ont fait remarquer.. est-ce que tu penses avoir été capable de t'auto-corriger sans recourir à une aide ?
aMagda :	116	Oui.. la plupart des erreurs étaient des étourderies mais il y a eu des erreurs que je n'ai pas cherchées parce qu'à ce moment-là je n'avais pas envie.. comme le verbe promouvoir que je savais que ce n'est pas « promoit » ou un truc comme ça.. c'est « promet » non ?
E :	117	Oui
aMagda :	118	Maintenant je le sais.. tellement je l'ai vu souvent.. mais je ne m'en occupais pas à ce moment-là.. je me disais que j'allais le faire pendant l'auto-correction.. et pendant l'auto-correction je recourais à des aides..
E :	119	Lesquelles ?
aMagda :	120	Dans Bescherelle.. sur Google translate pour les accents et sur le BonPatron
E :	121	Et tu les as trouvés comment ? ils ont été utiles ?
aMagda :	122	Non.. parce que BonPatron euh.. plusieurs points que je leur avais envoyés corrigés.. elles me les renvoyaient comme erreurs.. et alors en fait BonPatron n'a rien fait.. c'est tout simplement que sur BonPatron on avait la possibilité de regarder les accents.. par exemple « l'opportunité ».. BonPatron disait que les Français ne l'utilisent pas beaucoup.. et qu'ils utilisent plutôt « la possibilité ».. et alors pour des choses comme ça que je ne connaissais pas.. BonPatron m'aidait.. Google translate m'aidait parce que je cherchais tout de suite le bon mot avec l'accent correct.. ainsi que d'autres synonymes qu'on pouvait également utiliser.. et Bescherelle m'aidait parce qu'il y avait dedans tous les verbes irréguliers.. mais jamais la grammaire
E :	123	Ok.. est-ce qu'ils étaient en général faciles à utiliser ?
aMagda :	124	Oui..
E :	125	Voyons un peu en détail les aides que tu utilisais.. voici un questionnaire que j'aimerais que tu remplisses [<i>remplir le questionnaire</i>] je t'en remercie.... ces aides.. tu les utilisais pour vérifier ou seulement quand tu avais des doutes ?
aMagda :	126	Pour vérifier ?
E :	127	Pour vérifier ton auto-correction
aMagda :	128	Non.. seulement quand j'avais des doutes.. si j'étais sûre que c'est correct.. pourquoi j'aurais dû y recourir ? non.. quand j'avais des doutes..
E :	129	Ok.. voyons maintenant une tâche.... celle-ci pour laquelle elles t'ont donné un feedback correctif et tu as envoyé la correction.. j'aimerais que tu me dises si tu t'en souviens comment tu as procédé.. ce que tu as corrigé toute seule.. pour quels points tu as recouru à une aide etc.
aMagda :	130	Ici [ImÉaMagda-4] si je me souviens bien

		
		[ImÉaMagda-4]
E :	131	Où exactement ?
aMagda :	132	Pour le mot « occasion ».. j'ai mis sur BonPatron et j'ai vu qu'on ne l'écrit pas avec deux « s » et c'est comme ça que je l'ai corrigé.. après qu'est-ce qu'il y avait ? l'accent ? pour l'accent.. dès que j'ai vu le signalement.. j'ai compris tout de suite donc je ne l'ai cherché nulle part.. ce type d'erreurs où je mettais un « s » au « beaucoup de ».. je les ai tellement faites que je n'avais pas besoin de regarder dans la grammaire.. je m'en souvenais tout simplement qu'avec « beaucoup de » on ne met jamais le pluriel.. pareil ici où j'ai mis « histoires ».. j'ai pensé que c'était comme « beaucoup de ».. mais quand j'ai vu que c'est une erreur j'ai compris qu'on le met normalement au pluriel.. je ne l'ai pas cherché quelque part.... là.. quelle a été l'erreur ?
E :	133	Ici ?
aMagda :	134	Oui
E :	135	Le point
aMagda :	136	Ok.... j'avais mis la préposition « à » mais après j'ai probablement pensé que comme on dit « en Grèce » on dit aussi « en Turquie ».. mais on dit « à Athènes » non ?
E :	137	Oui
aMagda :	138	Donc c'est ça.. pour « déplacer » j'ai compris que c'est l'accent.... la même erreur.... ah pour ça j'ai regardé dans Bescherelle [ImÉaMagda-5]
		
		[ImÉaMagda-5]
E :	139	Pour lequel ? pour le « connaît » ?
aMagda :	140	Non pour le « sentir » au-dessus
E :	141	Ok ici
aMagda :	142	Euh non madame pour le mot « connaît ».. après j'ai pensé que j'ai fait une bêtise.... pour le à côté c'était une erreur d'accent.... pour le bizarre j'ai pensé qu'on l'écrit comme ça.. et je m'en souviens toujours comme ça.. parce que je m'en souviens que ma prof de

		français m'avait dit euh il y a eu un magasin en Grèce qui vendait des peintures qui s'appelaient « bizarre ». elle m'a dit qu'ils ont fait une anagramme avec les mots « bizarre » et « art ». et alors je pensais qu'on l'écrit comme ça.. et j'ai appris à ce moment-là qu'on ne l'écrit pas comme ça..
E :	143	Ok.. tu veux dire dans cette tâche.. à travers ce chat
aMagda :	144	Oui à travers ce chat.... ici c'est la même chose.... je confonds toujours ce qu'on met après un verbe.. le « de » ou le « à ».. alors quand elles me signalaient le « de » je mettais le « à ».. alors que quand je mettais un à euh
E :	145	Est-ce que tu le vérifiais quand même ?
aMagda :	146	Non.... pour ce qui est de « là-bas » je ne suis pas sûre si c'est correct mais ici [ImÉaMagda-6] je sais que c'est « là-bas » et pas « là »... en plus pour « connexion ».. je pensais qu'on l'écrit comme ça.. ainsi et pas avec un « x »
		 <p>[ImÉaMagda-6]</p>
E :	147	Ok.. est-ce que tu as rencontré des difficultés dans ton auto-correction ?
aMagda :	148	Non mais parfois j'ai été surprise.. par exemple avec les mots « bizarre » « connexion » etc. parce que j'étais complètement sûre que c'était comme ça.. c'est-à-dire je ne m'attendais pas à ces erreurs..
E :	149	Parfois elles te donnaient même un deuxième feedback correctif
aMagda :	150	Oui quand je n'avais pas tout corrigé.. ou quand j'avais laissé exprès certaines choses parce que je ne comprenais pas où était l'erreur.. oui elles m'envoyaient un feedback une ou deux fois
E :	151	Et qu'est-ce que tu en faisais ?
aMagda :	152	Je faisais le signe de croix ¹⁶ (<i>rires</i>)
E :	153	(<i>rires</i>)
aMagda :	154	La deuxième fois elles n'envoyaient pas de feedback correctif.. elles donnaient la bonne réponse.. elles ne me demandaient pas de corriger ni de leur renvoyer
E :	155	Et comment est-ce que tu trouves ça ? que la deuxième fois elles te donnaient la bonne réponse ?
aMagda :	156	Dans cette phrase où on ne trouvait pas l'erreur.. ou quand on ne savait pas comment l'écrire différemment parce que c'était mal écrit.. on voyait qu'il y a une alternative
E :	157	Est-ce que tu trouves que c'est nécessaire de recevoir un deuxième feedback correctif ?
aMagda :	158	Oui.. oui sans doute.. pour savoir aussi que euh.. moi j'ai envoyé tout cela.. est-ce que je sais que c'est correct ? donc le dernier feedback était nécessaire..
E :	159	Est-ce que tu aurais aimé qu'elles te signalent les erreurs même au deuxième feedback correctif ?

¹⁶ Expression grecque : ici pour exprimer qu'on espère que tout va bien.

aMagda :	160	Non.. parce qu'après ça me fatigue (<i>rires</i>)
E :	161	(<i>rires</i>) Alors maintenant dis-moi quels sont à ton avis les points forts et les points faibles de ta participation à l'étape de la correction ?
aMagda :	162	Alors je commence avec les points faibles.. j'en ai un qui est essentiel.. je ne maîtrise pas l'ordinateur.. et ça m'énervait que le projet soit sur les ordinateurs.. MAIS je peux dire qu'il ne s'agissait pas de quelque chose de difficile.. par exemple la vidéo.. il aurait été hors de question de la faire si je n'avais pas connu ces Françaises qui faisait des études en photographie.. et elles savaient comment faire des modifications.. moi je n'avais aucune idée.. elles disaient de couper des scènes.. de les remettre etc. je ne savais pas tout ça.... je ne savais pas comment s'enregistrer.. par exemple avec euh comment on le dit ?
E :	163	VoiceThread ou Audacity ?
aMagda :	164	Euh avec le euh..
E :	165	Avec le « slam » ?
aMagda :	166	Oui avec le « slam ».. juste pour vous faire comprendre dans quel état tragique je suis.. j'ai appelé ma mère et je lui ai dit.. j'ai la musique.. j'ai ma voix.. et tu dois les mettre ensemble.. et c'est ma mère qui l'a fait.. pas moi.. parce que je n'étais pas capable d'apprendre comment le faire.. je n'avais pas le logiciel sur mon ordinateur et je ne savais pas comment le télécharger.. un logiciel tout simple.. bref.. euh après j'ai commencé à les maîtriser.. pour ce qui est de la production écrite orale etc. je n'ai pas eu de difficultés à ce niveau.. le problème est que comme on était toujours dans la salle d'ordinateurs.. quand je voulais vous dire quelque chose je ne pouvais pas.. je ne sais pas pourquoi mais j'ai eu du mal.... tandis que dans le cours de madame G. ¹⁷ je ne pense jamais en grec ou je ne pense pas lui dire quelque chose en grec ou en anglais.. non.. je lui parle directement en français.. mais avec vous j'aurais pu oublier le verbe le plus simple
E :	167	Mais pourquoi ?
aMagda :	168	Je ne sais pas.. franchement je ne sais pas pourquoi.. probablement parce qu'on fait tout à travers l'ordinateur et on a l'impression qu'on est évalué aussi à l'ordinateur.. parce qu'avec vous on ne parle pas français en classe
E :	169	Tu veux dire qu'il n'y a pas de débat en classe ?
aMagda :	170	Oui.. je le pense plus ou moins comme ça.. mais peut-être ce n'est pas vrai.. c'est tout.. d'autres difficultés non..
E :	171	Ok.. et tes points forts ?
aMagda :	172	Je faisais les corrections vite.. parce que je savais plus ou moins quelles sont mes erreurs.. donc voilà
E :	173	Est-ce que tu penses que l'étape de correction t'as aidée à améliorer tes compétences langagières en français ?
aMagda :	174	Oui mais d'un côté seulement
E :	175	Pourquoi ?
aMagda :	176	Je ne sais pas ce qui m'aurait aidée le plus.. la vérité est que je me

¹⁷ Enseignante francophone dans le même Département.

		suis beaucoup amusée avec ce projet.. c'était différent.. oui c'était beaucoup d'heures ça me fatiguait.. mais en général j'ai un bon souvenir.. s'il n'y avait pas eu ce projet.. et on aurait eu à écrire des textes ceci et cela.. ça ne m'aurait sans doute pas plu.. je me serais ennuyée.. et je me serais dit hélas on est en 2012 et on fait des choses qu'on faisait auparavant.. mais j'aurais amélioré la langue.... par exemple si je veux passer un examen pour avoir un diplôme.. pourquoi je dois faire des cours ailleurs vu qu'à l'université j'ai fait pas mal d'heures de cours de français.. pourquoi je dois faire des cours particuliers.. pourquoi est-ce qu'on fait par exemple le « slam » ou autre chose et pas quelque chose de plus utile ? apprendre à écrire des textes sur la politique l'économie.. faire des compréhensions de textes et tout d'un coup à l'examen final ça sera comme ça.. et on se dit mais tout le semestre on n'a pas fait cela.. comment ça se fait que l'examen final sera comme ça ?
E :	177	Mais l'examen final ne sera pas comme ça
aMagda :	178	Vous n'avez pas dit qu'on aura une production écrite
E :	179	Oui en fonction des thématiques sur lesquelles nous avons travaillé
aMagda :	180	Mais c'est toujours comme ça dans les cours de français
E :	181	C'est-à-dire ?
aMagda :	182	L'examen n'est jamais complètement basé sur quelque chose qu'on a fait
E :	183	Oui il ne s'agit pas de théorie que vous allez <i>apprendre</i>
aMagda :	184	<i>Je vous explique..</i> pendant ces derniers semestres.. je considère que le cours le plus difficile est celui de madame G. parce qu'elle ne parlait qu'en français.. en Grèce on ne fait pas le cours de français comme ça.. le cours de français on le fait en grec.... et alors c'est vraiment ridicule quand on voit la différence.. donc pour moi ce cours a été très difficile
E :	185	Oui mais tu parles du lycée et pas de l'université
aMagda :	186	Je n'avais pas de français à l'école.. j'en ai fait dans des centres de langue ou dans des cours particuliers.. alors là la prof nous parlait en grec et alors j'ai considéré que le cours le plus difficile a été celui de madame G. mais après je me suis rendue compte qu'il fallait étudier plus pour le cours de monsieur P. ¹⁸ dont le niveau était A2 B1.. ce niveau était très bas.. mais pourquoi ? parce que jusqu'à la fin il avait fait tous les points de grammaire.. on faisait par exemple le futur simple et on se disait mais ça on le connaît mais à l'examen final il y avait des exercices sur ça.. donc on était obligés d'étudier de nouveau tout ça.. tandis qu'avec vous ou madame G. qu'est-ce que je dois étudier ? subjonctif etc. ? en tout cas là où je dois l'utiliser c'est moi qui le décide dans mes textes.. alors je vais essayer de ne pas l'utiliser.. je vais utiliser quelque chose que je connais bien.. si je ne sais pas comment on conjugue ce verbe ? je vais en trouver un autre..
E :	187	Hmm.. ces exercices dont tu parles sont assez fermés tandis que pour nous c'est plus libre..

¹⁸ Enseignant de français francophone dans le Centre de Langues de l'Université.

aMagda :	188	Oui
E :	189	Mais c'est ça qu'on évalue.. si vous êtes capables de vous exprimer.. et si vous ne pouvez pas le dire d'une certaine façon.. le faire différemment.. c'est ça le but de la communication
aMagda :	190	Oui sans doute.. mais on veut s'améliorer.. par exemple si je veux dire que je n'aime ce plat.. euh « je ne l'aime pas ».. je vais le dire comme ça.. mais je peux également le dire avec mille et une façons différentes.. et chercher comment le dire.. je ne veux pas dire tout le temps la même chose parce que c'est comme ça que je connais cette expression.. je veux en trouver d'autres..
E :	191	D'accord.... je ne sais pas si tu as d'autres remarques ou propositions ?
aMagda :	192	Non.. euh tout simplement euh..
E :	193	Oui
aMagda :	194	Mettez moins de pression pour les étudiants de l'année prochaine
E :	195	C'est-à-dire ?
aMagda :	196	C'est-à-dire.. combien de tâches on a fait ? la moitié
E :	197	Oui mais au début tu m'as dit que c'est ce rythme <i>qui t'a aidée</i>
aMagda :	198	<i>Oui.. pour moi..</i> parce que moi j'ai appris exactement comme ça.. si on me donne pas de choses précises à faire.. je ne peux pas le faire.. je ne peux faire qu'un.. par exemple en ce moment j'ai fini avec tout et il me reste deux journaux de bord et c'est hors de question de les faire.. mais si j'avais eu deux journaux de bord.. une tâche etc.. j'aurais tout fait.... moi je travaille comme ça.. mais on voyait aussi les autres filles qui sont devenues folles.. et elles ne peuvent pas travailler comme ça
E :	199	Tu parles des filles plus faibles..
aMagda :	200	Non non même des étudiantes fortes.. par exemple aChryso aKalia qui sont des étudiantes fortes et elles sont devenues folles avec autant de travail
E :	201	Oui mais même aChryso avait dit la même chose en classe.. c'est ce rythme intensif pour <i>réaliser les tâches qui</i>
aMagda :	202	<i>aChryso et moi</i> on est une exception.. on n'est pas de bons exemples.. le rythme intensif aide quelques étudiants.. mais pour la plupart ce rythme les submerge
E :	203	Si vous aviez eu une semaine pour réaliser la tâche.. est-ce que tu penses que vous auriez fait le même travail ?
aMagda :	204	Oui mais ne pas avoir la tâche et le journal de bord.. euh les filles m'ont dit qu'elles mettaient deux minutes pour le journal de bord.. je ne peux pas comprendre pourquoi je mettais autant de temps.... en fait ne pas avoir le journal de bord et les actualités ¹⁹ et la tâche
E :	205	Ne pas alors avoir plusieurs petites choses
aMagda :	206	En plus faire ceci sur la présidence chypriote et ceci et cela
E :	207	Avoir alors une tâche plus précise et plus grande ?
aMagda :	208	Oui avoir la tâche et les actualités.. tous les deux.. ça m'a beaucoup

¹⁹ Tâche hebdomadaire sur l'actualité francophone proposée aux étudiants sur la plateforme Blackboard de l'université de Chypre.

		plu.. mais ne pas avoir le journal de bord.. mais à chaque fois dans les actualités commenter les messages des autres.. parce que je postais tout ça mais personne ne les regardait.. [...] on ne regardait pas ce que les autres postaient et il y avait probablement quelque chose d'intéressant..
E :	209	Pour cela il aurait dû y avoir de l'interaction entre vous.. mais je n'ai pas insisté sur ça parce que j'ai vu que vous étiez très chargées et alors je n'ai pas insisté
aMagda :	210	Je me souviens que vous nous aviez demandé au début de réagir aux messages des autres et je l'ai fait.. mais après je pense que seulement aAnthi le faisait et ceci me paraissait même un peu bizarre.. je me disais mais elle lit nos articles ? elle ne s'ennuie pas ? et en fait ceci aurait dû être le but.. on comprenait que ceci était la raison pour laquelle on devait faire cette activité.. mais c'est sûr qu'on ne peut pas répondre à tout.. et pas au même degré de perfection.... et il y avait des tâches que je n'ai pas du tout aimées
E :	211	Lesquelles ?
aMagda :	212	Ah la « présidence chypriote » ²⁰ .. j'en ai eu marre..
E :	213	Pourquoi ? parce que tout le monde en parlait ?
aMagda :	214	C'était parfaitement connu.. je ne sais pas.. ça n'aidait pas.... euh ceci était bien.. ah « l'éco »
E :	215	Hmm.. les « éco-gestes »
aMagda :	216	Ça ne m'a pas plu.. ça ne m'a pas aidée.. le chat ne m'a pas plu.. et en général madame le chat n'a pas du tout aidé.. c'est peut-être à cause de la connexion.. on aurait pu sortir et aller sur Facebook pour écrire.. mais le vrai problème.. c'est qu'il n'y avait pas d'immédiateté de la part des enseignantes.. on ne pouvait pas.. ce n'était pas seulement ça.. même nous.. on voulait dire quelque chose mais on devait le trouver sur Google translate.. le trouver ici et là pour ne pas faire d'erreurs.. mais non ce n'est pas comme ça qu'on fait une discussion normale.. dans une discussion normale on ne doit pas s'intéresser à cela et avoir de l'immédiateté.. quand on nous pose des questions tellement générales.. la tutrice aurait dû poser une question UNE question pour savoir vraiment sur Chypre.. sur la Grèce.. non pas dix questions.. parce que ce n'est pas intéressant.. on dit plus ou moins la même chose.. on voit les mêmes réponses.. la même grammaire.. le même Google translate.. ceci n'aide pas.... alors le chat en général a été très limité pour nous aider.. à moi.. il ne m'a pas du tout plu..
E :	217	Vous avez eu trois chats
aMagda :	218	Le troisième m'a plu
E :	219	Pourquoi ? parce que c'était plus détendu ?
aMagda :	220	Je ne sais pas s'il était plus détendu mais on avait sans doute plus des choses à dire.. et elle.. elle a parlé de la France.. c'était plus intéressant.... comme c'était aussi la dernière tâche.. personnellement ça ne m'intéressait pas trop et j'envoyais des photos etc. euh.. je n'ai pas aimé celui sur l'écologie parce que euh tout d'abord on avait tous

²⁰ Chypre a eu la présidence du Conseil de l'Union européenne du 1^{er} juillet au 31 décembre 2012.

		les mêmes sources.. elles demandaient de regarder cette vidéo-ci de faire cela.. on avait tous les mêmes sources.. plus ou moins on avait tous les mêmes conseils.. et alors la seule chose qu'on peut dire est ce qu'on a écrit parce que les notes qu'on avait étaient les mêmes.. les dix conseils qu'elles nous avaient donnés.. alors si on doit dire ces dix choses et on est quatre personnes dans le chat et toutes les quatre personnes ont dit la même chose
E :	221	Est-ce que tu trouves qu'il y avait trop de personnes à participer au chat ?
aMagda :	222	Non ce n'était pas ça.. c'était quelque chose euh.. elle ne devait pas poser les mêmes que celles qu'elle avait envoyées.. comment pensez-vous qu'on peut diminuer la consommation d'eau ? comme elle m'a envoyé trois conseils pour ça.. je lui donne alors trois conseils.. en général elle aurait dû écrire autre chose..
E :	223	Hmm.. et les autres thématiques ? la cinquième était la vidéo sur les stéréotypes
aMagda :	224	Celle-ci était bien.... les « capitales européennes » ne m'a pas plu.. je ne sais pas si c'était une question de comment on nous l'expliquait ou comment nous on l'a perçu.. on l'a perçu peut-être comme on voulait.. c'était dans cette tâche qu'il fallait proposer un programme n'est-ce pas ? un truc comme ça
E :	225	Oui
aMagda :	226	Par exemple moi j'ai considéré qu'il faut dire comment est Paphos.. et la personne prépare elle-même dans sa tête un programme.. mais moi je lui donne assez d'alternatives pour qu'il puisse préparer son propre programme.. c'est comme ça que je l'ai compris.. c'est peut-être ce que j'ai pensé qui nous avait été demandé.. alors je n'ai pas lu plus attentivement les consignes.. mais ce n'était pas clair et on ne pouvait pas mettre beaucoup d'images.. s'en occuper beaucoup parce que par exemple on ne pouvait pas mettre VoiceThread en pause.. et il fallait changer les images.. il fallait faire plusieurs choses en même temps ce qui était très fatigant.. et on mettait beaucoup de temps parce que si on fait une erreur.. il faut le refaire dès le début.. et il se peut qu'il y ait une erreur à la fin.... voilà c'est tout.. et quoi d'autre ?
E :	227	Après c'était la recette
aMagda :	228	Beh nous on n'avait pas une recette difficile.. on en avait une qui était facile
E :	229	À l'écrit tu veux dire.. vous n'avez pas fait la recette en vidéo
aMagda :	230	Non.. alors c'était facile.. rien de difficile et après euh c'était la dernière
E :	231	Oui c'était le dernier chat.... je te remercie beaucoup
aMagda :	232	Moi aussi.. au revoir

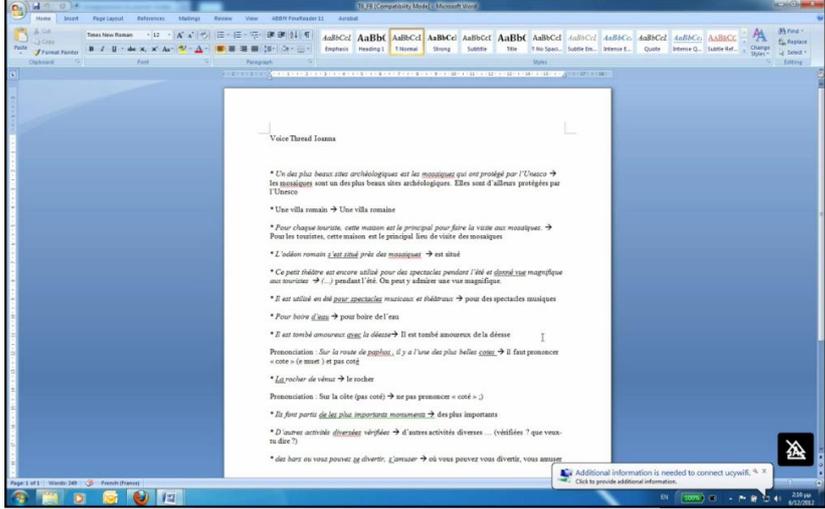
10. aRania

Durée : 0h28min

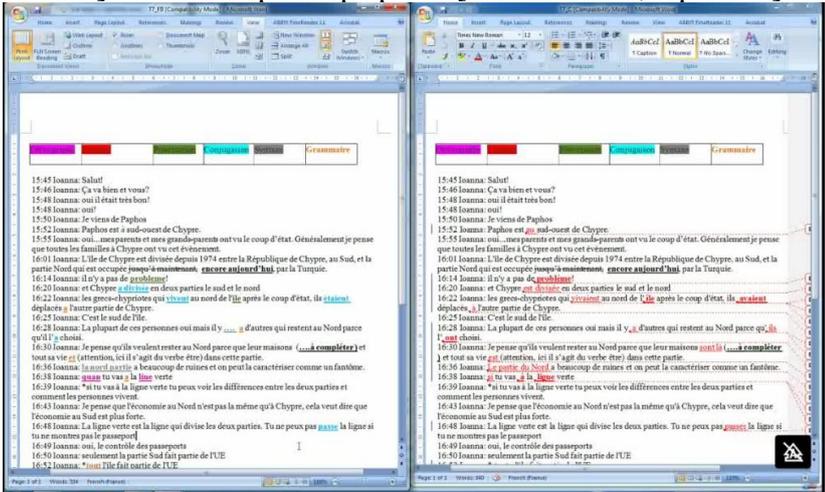
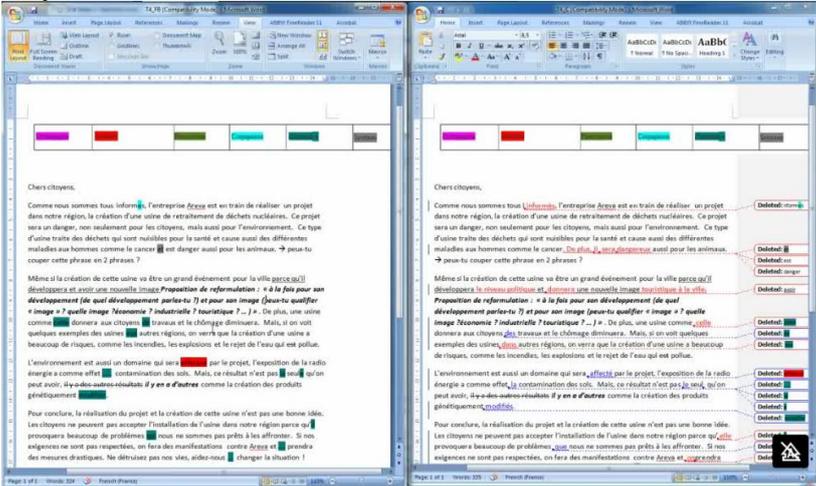
E :	1	Est-ce que tu penses avoir amélioré tes compétences en langue française ?
aRania :	2	Je pense que oui avec ce projet.. je me suis sans doute beaucoup

		améliorée.. en langue en général
E :	3	Tu penses avoir plutôt amélioré tes compétences langagières ou interculturelles ?
aRania :	4	Je pense les compétences interculturelles.. plutôt
E :	5	Comment ?
aRania :	6	Euh en général avec le chat.. en parlant de la culture de chaque pays.. je pense que ceci a aidé le plus
E :	7	Et en ce qui concerne la langue dont tu m'as parlé au début ?
aRania :	8	Euh en général je pense que j'ai développé.. j'ai commencé progressivement à développer quelques compétences à écrire..
E :	9	Qu'est-ce qui t'a aidé à progresser ?
aRania :	10	Euh.. le fait de trouver des informations et les organiser dans un texte dans des paragraphes ou des vidéos
E :	11	Alors plutôt l'étape de préparation ?
aRania :	12	Oui
E :	13	D'accord.. et comment est-ce que tu as ressenti ta relation avec les tutrices ?
aRania :	14	Je peux dire qu'elles nous ont beaucoup aidées.. en général.. quand elles nous corrigeaient.. euh... elles étaient amicales.. c'est-à-dire euh.. elles ont fait beaucoup de travail et.. euh.. on a pu y participer..
E :	15	Est-ce que tu as ressenti une relation plutôt comme une relation entre étudiants ou plutôt une relation prof étudiant ?
aRania :	16	Je pense entre étudiants
E :	17	Tu les tutoyais ou tu les vouvoyais ?
aRania :	18	Quelques fois je les tutoyais et d'autres fois je les vouvoyais (<i>rires</i>)
E :	19	(<i>rires</i>) et comment est-ce que tu faisais ton choix ?
aRania :	20	(<i>rires</i>) je ne sais pas.. ça dépendait du moment (<i>rires</i>)
E :	21	Donc tu changeais régulièrement ? tu ne les vouvoyais pas au début et puis tu les tutoyais ? il se peut que tu les tutoies et que puis tu reviennes au vouvoiement ?
aRania :	22	Oui
E :	23	Ok.. comment est-ce que tu l'expliques ?
aRania :	24	Euh je ne sais pas..
E :	25	Mais est-ce que tu as ressenti le besoin de les tutoyer seulement ?
aRania :	26	Parfois oui..
E :	27	Est-ce qu'elles t'ont proposé de les tutoyer ?
aRania :	28	Oui oui
E :	29	Pourtant tu utilisais..
aRania :	30	Le vouvoiement (<i>rires</i>)
E :	31	(<i>rires</i>) D'accord.. voyons maintenant l'étape de correction.. l'étape de correction a été nécessaire pour toi ?
aRania :	32	Je crois que oui parce que euh on voyait les erreurs qu'on faisait à chaque tâche.. euh... et en général les erreurs que j'ai faites.. je ne les ai pas répétées..
E :	33	Donc tu faisais attention..
aRania :	34	Oui oui
E :	35	Tu as retenu les corrections qu'elles t'ont faites ?

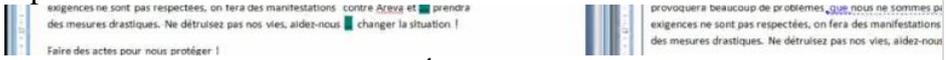
aRania :	36	Oui
E :	37	Bien.. les corrections que les tutrices faisaient.. elles étaient compréhensibles ?
aRania :	38	Euh.. si je me souviens bien à certains points oui.. à d'autres c'était plus difficile euh de trouver ce que je dois écrire.. c'est la raison pour laquelle j'ai demandé parfois votre aide.. mais la plupart des fois.. elles étaient compréhensibles..
E :	39	Tu te souviens de quelles tâches ?
aRania :	40	Non je ne m'en souviens pas exactement..
E :	41	Non.. Gribouille qu'elles vous ont proposé.. ça a été utile ?
aRania :	42	Qui ? (<i>rires</i>)
E :	43	(<i>rires</i>) alors.. voyons.. ça..
aRania :	44	Ah.. oui oui.. pour chaque couleur.. on pouvait trouver euh.. la nature de ses erreurs.. euh.. et on pouvait les corriger plus facilement..
E :	45	Tu l'utilisais alors ?
aRania :	46	Oui
E :	47	Cela t'a été utile ?
aRania :	48	Oui
E :	49	Quelle technique de correction est-ce que tu as trouvé la plus commode ? c'est-à-dire.. parlant de technique de correction.. euh par exemple dans le texte que nous avons ici.. tu trouves qu'il est plus commode de la signaler en couleur ou.. comme ici où elles rayaient ce qui n'était pas correct ? et elles te donnaient la réponse ?
aRania :	50	Euh je trouve qu'en couleur cela nous aide plus parce que.. il fallait réfléchir nous-mêmes quelle est la bonne réponse.. au lieu de nous donner la réponse.. je trouve qu'en couleur c'est plus utile....
E :	51	Tu trouves que c'est plus commode d'avoir une explication ou pas ? c'est-à-dire qu'ici elle la signale tout simplement.. mais elle n'explique pas.. l'explication est faite simplement avec Gribouille.. c'est-à-dire que ceci concerne la conjugaison..
aRania :	52	Euh il serait plus utile d'expliquer.. mais euh..
E :	53	Ok.. ceci concerne les productions écrites.. la correction des chats a été faite de la même façon.. non ?
aRania :	54	Oui
E :	55	Elles vous l'envoyaient après les chats.. est-ce que tu aurais aimé avoir la correction immédiatement ?
aRania :	56 Je pense que oui.. parfois elles m'ont corrigé directement mes erreurs..
E :	57	Non je veux dire de vous corriger pendant le chat.. de vous corriger en même temps ?
aRania :	58	Ah.. je pense que non
E :	59	Pourquoi ?
aRania :	60	Euh il fallait avoir exprimé ses pensées et euh après les corriger.. je pense que c'est plus facile.. plus commode
E :	61	Ok.. passons maintenant aux productions orales.. quelle technique de correction tu considères la plus commode ? tout d'abord nous avons eu.... l'oral
aRania :	62	Oui

E :	63	Tu te souviens de ce que la tRachel a fait ici ? ou tu veux qu'on l'écoute ?
aRania :	64	Elle a mis l'enregistrement euh puis à chaque point où il y a eu une erreur elle a inséré sa voix.. pour nous donner la bonne réponse
E :	65	Ok.. bien.. et un autre que nous avons ici.... celui qu'elle vous a envoyée comme ça [ImÉaRania-1]
 <p style="text-align: center;">ImÉaRania-1</p>		
aRania :	66	Je pense que l'autre était plus euh plus.. euh je pouvais le comprendre mieux
E :	67	Pourquoi ?
aRania :	68	Parce qu'on voyait où est chaque erreur.. tandis que comme ça euh c'est plus difficile.. il faut le réécouter..
E :	69	Tu aurais aimé alors avoir les corrections seulement à l'oral ?
aRania :	70	Oui
E :	71	Parce que si je ne me trompe pas pour certaines tâches.. tu les as eues à l'oral et à l'écrit également
aRania :	72	Oui oui
E :	73	Qu'est-ce qui est le plus commode pour toi ? avoir les deux ? avoir seulement l'un des deux ?
aRania :	74	Euh je pense seulement l'oral..
E :	75	Ok.... et quel type de correction est plus essentiel pour toi ? c'est-à-dire les corrections au niveau global ou au niveau local ? c'est-à-dire avoir des corrections sur l'ensemble de ta production ou avoir des corrections sur des erreurs précises ?
aRania :	76	Je pense sur les erreurs précises.. parce qu'on trouve où est la difficulté et on peut la corriger plus facilement.. tandis qu'au niveau global.. on sait qu'on fait des erreurs.. mais on ne sait pas lesquelles pour les corriger..
E :	77	Est-ce que tu aimerais qu'on corrige tout ?
aRania :	78	Oui
E :	79	Et qu'on se concentre sur la forme ? c'est-à-dire sur les erreurs..
aRania :	80	Sur les erreurs oui
E :	81	Grammaticales ?
aRania :	82	Grammaticales oui

E :	83	Ok.. alors maintenant quel outil de correction est-ce que tu trouves le plus commode ? c'est-à-dire la façon dont elles vous envoyaient la correction
aRania :	84	Euh.. vous voulez dire le suivi des modifications ?
E :	85	Alors je veux dire de vous l'envoyer directement sur le forum ou en fichier attaché ?
aRania :	86	Je pense en fichier attaché parce qu'on peut même garder le fichier et faire nous-mêmes les corrections dans le fichier
E :	87	Ok.. donc c'est le même pour toutes les productions écrites.. pour l'oral ? tu aimerais les avoir dans ton fichier ou dans un nouveau fichier ?
aRania :	88	Ça ne me dérange pas.. mais je pense dans mon fichier..
E :	89	Comme elle l'a fait ? qu'elle l'a <i>arrêté</i> ..
aRania :	90	<i>Qu'elle</i> l'a arrêté et elle le disait juste après
E :	91	Et si c'était dans un nouveau fichier ? comment tu le trouves ?
aRania :	92	Ça ne me dérange pas.. ça m'est égal..
E :	93	Ok.. pour les chats.. elles les copiaient collaient dans un document Word..
aRania :	94	Oui
E :	95	Est-ce que tu aurais aimé avoir les corrections différemment et pas dans un document Word ?
aRania :	96	Non je pense que c'était une bonne façon de corriger
E :	97	Ok.. quand tu recevais la correction des tutrices.. comment est-ce que tu corriges tes productions ?
aRania :	98	Euh.. je voyais mes erreurs et le tableau en haut de la page et j'essayais de les corriger..
E :	99	Tu te souviens combien de temps tu mettais en moyenne pour les corrections ?
aRania :	100	Vingt minutes.. une demie heure.. plus ou moins
E :	101	Comment est-ce que tu as trouvé la grille d'auto-correction ?
aRania :	102	Elle était très utile parce que euh.. parce qu'il fallait être prêt de voir chaque point et l'appliquer à la correction.. je l'ai utilisée régulièrement..
E :	103	Elle était facile ou difficile à appliquer dans tes productions ?
aRania :	104	Non elle était facile.. les points qu'il fallait voir étaient compréhensibles..
E :	105	Ok.. et dans l'ensemble des points que les tutrices t'ont fait remarquer.. est-ce que penses avoir été capable de t'auto-corriger sans recourir à des aides ?
aRania :	106	Euh.. dans la plupart des points oui.. il y en avait d'autres.. par exemple des expressions que je ne connaissais pas.. euh mais la plupart des fois je pouvais le faire toute seule..
E :	107	Ok.. et quels outils ou aides est-ce que tu utilisais pour corriger tes productions ?
aRania :	108	Le dictionnaire le Petit Robert.. la conjugaison..
E :	109	Surtout ça ?
aRania :	110	Oui
E :	111	Alors voyons maintenant d'autres outils que tu as probablement

		utilisés.. j'aimerais que tu remplisses ce questionnaire [remplir le questionnaire....]
aRania :	112	Ok
E :	113	Merci.... alors ici nous avons un de tes textes.. pourrais-tu me dire comment tu as fait la correction de ce texte ? quels points est-ce que tu as pu corriger en voyant tout simplement le signalement.. et pour lesquels est-ce que tu as recouru à une aide ?
aRania :	114	Euh.. par exemple ici il fallait trouver le genre [ImÉaRania-2, « la nord partie »] ou le temps [ImÉaRania-2, « a divisée »].... euh ici je me suis trompée et je l'ai corrigé au-dessous [ImÉaRania-2, « quan tu vas a la ligne verte »].. euh ici le participe passé [ImÉaRania-2, « passe »] euh..
		 <p style="text-align: center;">ImÉaRania-2</p>
E :	115	Tout cela.. tu les voyais et tu savais quoi faire ?
aRania :	116	Oui.... euh je pense qu'ici j'avais un problème concernant le temps.. et la personne [ImÉaRania-2, « vivent au nord de l'île »]
E :	117	Qu'est-ce que tu veux dire quand tu dis que tu avais un problème ?
aRania :	118	Euh.. chercher la réponse..
E :	119	Tu l'as cherchée alors.. tu as compris à quel temps il fallait l'écrire ?
aRania :	120	Oui
E :	121	Ok.. est-ce qu'il y a autre chose ?
aRania :	122	Non
E :	123	Voyons alors encore un.... celui-ci [ImÉaRania-3]
		

ImÉaRania-3		
aRania :	124	En fait cette phrase-ci [ImÉaRania-3, « parce qu’il développera et avoir une nouvelle image »].. je n’ai pas très bien compris.. ce qu’il fallait écrire.. euh
E :	125	Ici pourtant elle te propose déjà.. ce que tu aurais pu dire
aRania :	126	Oui.. euh.. pour le reste.. je pense que j’ai trouvé la réponse
E :	127	Sans chercher la réponse ?
aRania :	128	Oui
E :	129	Ok.. et tes corrections étaient visibles dans tes productions ?
aRania :	130	Oui
E :	131	Toujours ? comme on les voit ici ?
aRania :	132	Oui
E :	133	Est-ce que tu penses que c’est nécessaire de montrer les modifications que tu fais dans le document ?
aRania :	134	Oui pour montrer qu’on comprend nos erreurs et qu’on peut les corriger..
E :	135	Est-ce que tu utilisais d’autres moyens pour tes corrections à part le suivi des modifications que nous avons vu dans les deux derniers textes ?
aRania :	136	Non
E :	137	Est-ce que tu as rencontré des difficultés pour corriger tes textes ?
aRania :	138	Euh.. parfois pour certaines expressions euh je ne savais pas euh quelles prépositions il fallait mettre.. mais en général c’était ok
E :	139	Et qu’est-ce que tu as fait pour t’en sortir quand tu avais des difficultés ?
aRania :	140	J’ai cherché surtout dans le Petit Robert où il y avait certaines expressions.. euh
E :	141	Ok.. est-ce qu’il t’est arrivé d’avoir encore des doutes ?
aRania :	142	Euh parfois oui.. mais je donnais une réponse et la tutrice me corrigeait..
E :	143	Ok.. est-ce que tu mentionnais que tu n’étais pas sûre de ce point-là ou tout simplement tu le corrigeais?
aRania :	144	Non.. je le corrigeais
E :	145	Ok.. et toutes ces aides dont tu m’as parlé.. tu les utilisais quand tu avais des doutes ou également pour vérifier ton auto-correction ?
aRania :	146	La plupart des fois quand j’avais des doutes
E :	147	Ok... maintenant en ce qui concerne l’oral.. comment est-ce que tu faisais ta correction pour l’oral ?
aRania :	148	Euh.. aux points où elle nous signalait qu’on avait des erreurs.. je les ai corrigés avec Audacity.. où nous avons enregistré les erreurs
E :	149	Comment est-ce que vous avez fait la correction avec Audacity ? c’est-à-dire quelle procédure est-ce que tu as fait pour la correction ?
aRania :	150	Euh.. j’ai trouvé les erreurs qu’elle nous a indiquées et je les ai enregistrées sur Audacity
E :	151	De quel type d’erreur s’agit-il ?
aRania :	152	Il s’agit de euh..
E :	153	De forme ou de prononciation ?
aRania :	154	De prononciation la plupart des fois.. ou euh j’avais d’erreurs de forme

		également.. oui
E :	155	C'était compréhensible ? tu penses que tu as pu faire ton auto-correction correctement en ce qui concerne la prononciation ?
aRania :	156	De ce que j'ai entendu.. oui (<i>rires</i>)
E :	157	Ok.. ici nous avons un point.. [ImÉaRania-4] « ne détruisez pas nos vies.. aidez-nous ».. et elle t'explique qu'il y a quelque chose qui manque.. et toi tu as mis « de ».. est-ce que tu étais sûre de cette réponse ? 
		ImÉaRania-4
aRania :	158	Non..
E :	159	Tu n'as pas cherché la réponse ? ou tu ne t'en souviens pas ?
aRania :	160	Je l'ai cherchée.. mais.. je n'ai trouvé pas exactement ce que.. ce que je devais mettre..
E :	161	Ok.... alors maintenant j'aimerais savoir quels sont les points forts et les points faibles de ta participation à l'étape de la correction.. en général.. pour tout.. les chats.. la production écrite.. orale
aRania :	162	Euh.. je pense que euh je peux trouver les erreurs que je fais à l'écrit ou à l'oral.. euh.... parfois je ne les repère pas facilement..
E :	163	Et tu penses que l'étape de correction t'a aidée à améliorer tes compétences langagières en français ?
aRania :	164	Oui parce qu'on voyait les différentes erreurs.. qu'on a faites.. comment dire.. euh chaque phrase différemment.. euh en général ça aidait..
E :	165	Ok.. est-ce que tu as autre chose à ajouter ?
aRania :	166	Je pense que non
E :	167	Est-ce que tu as des commentaires des remarques ou des propositions concernant la correction ?
aRania :	168	Non je pense qu'elle était commode.. facile.. on pouvait trouver nos erreurs.. j'en suis contente
E :	169	Ok.. c'est tout de ma part.. je t'en remercie
aRania :	170	Merci

11. aVasso

Durée : 0h33

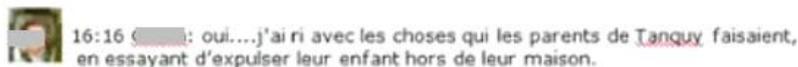
E :	1	Dis-moi.. est-ce que tu penses avoir amélioré tes compétences en langue française ?
aVasso :	2	Oui.. je pense que oui.. à travers les diverses tâches qu'on devait réaliser.. je pense que je me suis amélioré..
E :	3	Est-ce que tu penses avoir plutôt amélioré tes compétences langagières ou interculturelles ?
aVasso :	4	Les deux je pense
E :	5	Comment ?
aVasso :	6	Euh.. à travers les activités.. on avait la possibilité de s'entraîner.. d'améliorer l'expression.. et on a appris beaucoup de choses.. concernant euh.. des choses qui ne concernent.. euh.. plutôt culturelles euh.. c'est tout
E :	7	D'accord.. comment est-ce que tu as ressenti ta relation avec les tutrices ?
aVasso :	8	Elles étaient très intéressantes.. et euh joyeuses je pense euh parce que euh.. en fait la plupart des fois on ne pouvait pas communiquer.. en raison des horaires.. ou parce que euh une tutrice ne pouvait pas nous contacter.. on avait bien sûr des difficultés.. mais en fin de compte je pense que c'était une belle expérience..
E :	9	Tu parles plutôt des chats ? ou d'autre chose ?
aVasso :	10	Euh.. pour toutes les tâches qu'on avait..
E :	11	C'était difficile de communiquer ?
aVasso :	12	Plutôt pour le premier chat.. on a eu des difficultés.. et finalement nous l'avons fait.. le chat en classe.. parce qu'on n'a pas trouvé de créneau horaire.. en ce qui concerne les autres tâches.. on était en contact..
E :	13	Ok.. est-ce que tu as ressenti ta relation avec les tutrices.. plutôt comme une relation entre étudiants ou plutôt une relation prof étudiant ?
aVasso :	14	Les deux je pense.. bien sûr quand j'avais des questions pour une tâche.. je les leur posais.. ou si euh.. quand je postais un commentaire.. elles me posaient de nouveau des questions et ainsi on créait un dialogue entre nous.. et je peux dire qu'il s'agissait d'un dialogue en dehors du cours.. un peu..
E :	15	Ok.. tu les tutoyais ou tu les vouvoyais ?
aVasso :	16	Je les vouvoyais.. si je m'en souviens bien
E :	17	Est-ce que tu as ressenti le besoin de les tutoyer ?
aVasso :	18	Euh.. je m'en souviens pas.. euh.. parfois oui
E :	19	Est-ce qu'elles t'ont proposé de les tutoyer ?
aVasso :	20	Non....
E :	21	Ok.. est-ce que l'étape de correction a été importante pour toi ?
aVasso :	22	Oui parce qu'à travers mes erreurs.. j'apprends quelles erreurs je fais pour que je les corrige.... je pense que je fais encore des erreurs.. je n'ai pas encore tout corrigé et je trouve que c'était très bien d'avoir un feedback correctif.... parce qu'on voit si on a des erreurs de grammaire.. de syntaxe.. pour que je les corrige..

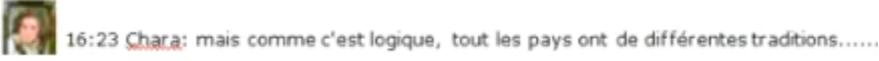
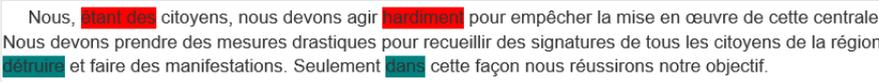
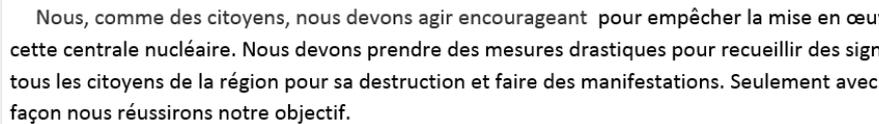
E :	23	Est-ce que leurs corrections étaient compréhensibles ?
aVasso :	24	Oui elles étaient compréhensibles.. quelquefois quand je faisais mon auto-correction et elles me renvoyaient mes productions et j'avais encore des erreurs.... et après elles m'envoyaient la bonne réponse..
E :	25	Est-ce que Gribouille a été utile ?
aVasso :	26	Oui.. oui beaucoup.. parce qu'il nous indiquait si on avait des erreurs de grammaire.. d'expression.. si on avait mal conjugué le verbe.. je pense que c'était très bien guidé..
E :	27	Comment est-ce que tu t'en servais ?
aVasso :	28	Je poursuivais avec l'ordre qui apparaissaient dans le texte en fonction de la couleur.. je voyais de quelle catégorie il s'agissait.. après j'essayais de changer.. de corriger..
E :	29	Quelle technique de correction est-ce que tu as trouvé la plus pratique ?
aVasso :	30	Le suivi des modifications.. je pense.... mais la plupart des fois j'effaçais le mot et je l'écrivais
E :	31	Tu veux dire que quand tu te corrigeais c'était plus pratique pour <i>toi</i>
aVasso :	32	<i>D'effacer</i> le mot et le réécrire.. mais quelques fois j'ai utilisé le suivi des modifications
E :	33	Ok.. et comment est-ce que tu le trouves ?
aVasso :	34	Selon moi il est très bien.. je ne l'utilisais pas auparavant et alors euh je ne suis pas fan..
E :	35	Pourquoi ?
aVasso :	36	Parce que je n'ai pas l'habitude de l'utiliser.. la plupart des fois j'utilisais le correcteur orthographique de Word.... et comme il se trompe parfois.. j'utilisais également BonPatron.. mais j'ai découvert le suivi des modifications cette année.. je ne le connaissais pas auparavant..
E :	37	Et comment est-ce que tu trouves l'orthographe de Word et de BonPatron ?
aVasso :	38	En fait BonPatron fait parfois des erreurs.... parce que même dans d'autres cours les profs m'ont signalé des erreurs.. et moi j'avais déjà utilisé BonPatron.. mais il me le propose faux.. et je lui ai dit « mais madame j'ai utilisé BonPatron ».... cependant je pense que le correcteur d'orthographe de Word est bien..
E :	39	Est-ce que tu as utilisé aussi d'autres aides ?
aVasso :	40	En ce qui concerne la grammaire ou la conjugaison des verbes ?
E :	41	Même pour autre chose
aVasso :	42	Euh le Larousse en ligne
E :	43	Ok.. on reviendra plus tard aux aides pour les voir plus en détail.... pour ce qui est des techniques de correction.. pour certaines elles rayaient l'erreur et elles vous donnaient la bonne réponse et pour d'autres elles la signalaient en couleur.. laquelle est-ce que tu trouves la plus pratique ?
aVasso :	44	Je pense en couleur.. parce que j'avais l'opportunité de corriger moi-même mes erreurs.. en fait en couleur je pouvais comprendre

		s'il s'agissait d'une erreur de syntaxe.. si j'ai mal conjugué le verbe.. si j'ai eu une erreur d'expression et alors je pouvais réfléchir à autre chose.. quelque chose de mieux que ce que j'avais mis.... tandis qu'en rayant le mot et en donnant à côté la bonne réponse je trouve que ça ne nous aide pas beaucoup parce qu'on ne peut pas comprendre nos erreurs et les corriger nous-même..
E :	45	Pour ce qui est des chats est-ce que tu aurais aimé recevoir immédiatement la correction ?
aVasso :	46	Vous voulez dire pendant le chat ?
E :	47	Oui
aVasso :	48	Oui.. cependant on était nombreuses et elle ne pouvait pas répondre à chacune.. alors parfois elle répondait une fois à toutes.. et donc on mettait du temps pour recevoir une réponse..
E :	49	Tu veux dire vous donner une simple réponse ou vous donner un feedback correctif ?
aVasso :	50	De nous donner une réponse sur ce qu'on disait dans le chat
E :	51	Pour ce qui est de la production orale.. quelle technique de correction est-ce que tu trouves la plus pratique ?
aVasso :	52	À mon avis.. c'est mieux de me corriger moi-même.. de réfléchir un peu avant de répondre..
E :	53	Est-ce que tu préfères avoir les corrections pour la production orale à l'oral ou à l'écrit ?
aVasso :	54	À l'écrit parce qu'à l'oral je ne suis pas très à l'aise.. j'ai besoin d'un peu de temps pour réfléchir comment rédiger ma phrase.... c'est mieux pour moi..
E :	55	Tu n'aimerais pas les avoir à l'oral ?
aVasso :	56	Aussi à l'oral.. euh je pense qu'à l'écrit je peux mieux apprendre parce que je ne peux pas apprendre par cœur ce qu'elles me disent à l'oral.. tandis qu'à l'écrit ça reste pour d'autres fois..
E :	57	Ok.. quel type de correction est plus essentiel pour toi ? les corrections générales ou les corrections concrètes ?
aVasso :	58	Pour les corrections concrètes vous voulez dire en couleur ?
E :	59	D'indiquer une erreur précise.. un point concret pour lequel elles signalent qu'il y a quelque chose qui ne va pas.. pour les générales ce sont des remarques générales sur l'ensemble de la production..
aVasso :	60	Je préfère les corrections concrètes.... pour.. comme j'ai déjà dit.. pour mieux comprendre mes erreurs.. avoir une idée globale me permet d'avoir plus de confiance en moi pour dire « ok ça c'est mieux passé cette fois-ci ».. ou « en général c'est bien ».. mais ceci me donne l'impression que je n'ai pas beaucoup d'erreurs.... je préfère voir les corrections concrètes pour que je les corrige.... parce que c'est à travers ces erreurs qu'on a une image globale.. pour moi surtout en ce qui concerne l'expression..
E :	61	Est-ce que tu aimerais qu'on corrige tout ?
aVasso :	62	Oui.... parce que sinon il reste encore des erreurs.. et je serais persuadée que je n'ai pas beaucoup d'erreurs..
E :	63	Quel outil de correction est-ce que tu trouves le plus pratique ? la correction sur le forum ou dans un fichier attaché ?

aVasso :	64	Dans un fichier attaché
E :	65	Pourquoi ?
aVasso :	66	Parce que ceci me permettra de faire les corrections moi-même.. comme j'ai déjà dit c'était bien guidé en couleurs..
E :	67	Et pour les productions orales ?
aVasso :	68	Vous voulez dire les enregistrements ?
E :	69	<p>Oui.... par exemple ici [ImÉaVasso-1] elles vous ont envoyé un fichier audio.... et pour cette tâche-ci [ImÉaVasso-2] elles ont écrit sur le forum.. qu'est-ce que tu préfères ?</p> <div data-bbox="555 577 1212 645">  <p>Re: Enregistrement du premier rendez-vous! par Agnès Matos Galharado, mercredi 14 novembre 2012, 22:56</p> </div> <div data-bbox="901 672 1204 705">  <p>Enregistre2_correction.wav</p> </div> <p>Salut les filles !!!</p> <p>voici la correction de votre audio 😊 C'est très bien !!!</p> <p>à plus</p> <p>Niveau supérieur Modifier Séparer Supprimer Répondre</p> <p style="text-align: center;">[ImÉaVasso-1]</p> <div data-bbox="518 952 1061 1019">  <p>Re: mon voicethread par [redacted], jeudi 22 novembre 2012, 17:36</p> </div> <p>Salut [redacted],</p> <p>Bravo pour ce beau voicethread. 😊</p> <p>Il n'y a pas beaucoup d'erreurs à corriger.</p> <p>Quelques remarques:</p> <p>Initialement --> tu diras majoritairement ou premièrement.</p> <p>Fin du siècle</p> <p>...ce festival était géré par des associations internationales...</p> <p>Merci encore pour ton travail.</p> <p>[redacted]</p> <p>Niveau supérieur Modifier Séparer Supprimer Répondre</p> <p style="text-align: center;">[ImÉaVasso-2]</p>
aVasso :	70	Le fichier audio parce que certaines phrases ou expressions.. il faut les prononcer d'une manière bien précise.. et en les écoutant c'était plus facile pour moi de garder le bon accent ou de comprendre comment prononcer le mot.... je pense que c'est mieux à l'oral.... et ça m'a impressionnée la façon dont elles m'ont corrigée..
E :	71	Comment est-ce qu'elles t'ont corrigée ?
aVasso :	72	Elles m'ont dit « on ne dit pas ceci mais on dit cela ».. et elles me disaient d'abord comment je l'ai dit et après elles le répétaient avec la bonne prononciation et la bonne syntaxe..
E :	73	Juste pour que ça soit clair.. tout à l'heure tu m'as dit que tu préfères recevoir les corrections à l'écrit
aVasso :	74	Ah vous vouliez dire recevoir la correction comme ça ?
E :	75	Je ne sais pas.. explique-moi ce que tu veux dire..
aVasso :	76	Ah oui je veux dire à l'oral.. excusez-moi je me suis trompée tout à

		l'heure.. et j'ai dit à l'écrit.... je parlais de la classe.. de l'oral en classe
E :	77	Alors tu préférerais recevoir les corrections pour la production orale.. ?
aVasso :	78	À l'oral
E :	79	Ok.. est-ce que tu aimerais les avoir seulement à l'oral ?
aVasso :	80	Euh oui..
E :	81	Pourquoi ?
aVasso :	82	Pour savoir comment les prononcer.. à l'oral je peux les télécharger et les sauvegarder pour que je puisse les réécouter..
E :	83	Ok.. pour ce qui est des chats.. est-ce que tu aimerais les avoir dans un document Word ou autre ?
aVasso :	84	Non je pense que c'était bien comme ça.... si je me souviens bien la première correction n'a pas été faite en couleurs.. elles ont souligné l'erreur.... tandis qu'à partir de la deuxième fois elles ont mis les catégories en couleur en signalant les erreurs que nous avons faites..
E :	85	En général.. est-ce que tu aurais aimé recevoir les corrections différemment ?
aVasso :	86	Si j'avais pu oui..
E :	87	Comment ?
aVasso :	88	Euh.. je ne sais pas....
E :	89	Ok.. comment est-ce que tu as procédé pour corriger tes productions ?
aVasso :	90	Pour les chats ou pour tout ce que j'ai envoyé sur Moodle ?
E :	91	Pour toutes les tâches sur Moodle..
aVasso :	92	J'ouvrais le fichier attaché qu'elles m'envoyaient.. ou parfois elles me l'envoyaient directement dans un message.... je faisais un copier coller du texte dans un document Word.. et après je l'ai corrigé avec l'aide de l'orthographe.. en activant le suivi des modifications etc.
E :	93	Combien de temps est-ce que tu mettais en moyenne pour la correction de chaque tâche ?
aVasso :	94	Environ quinze ou vingt minutes.. ou même moins.. ça dépend de la longueur de la tâche
E :	95	Comment est-ce que tu as trouvé la grille d'auto-correction ?
aVasso :	96	Euh.. pour être honnête je ne l'ai pas utilisée.. euh mais je trouve qu'à travers les étapes.. elle nous guidait pour s'auto-corriger.. elle nous permettait de trouver nous-mêmes nos erreurs et les corriger..
E :	97	Ok.. pourquoi tu ne l'as pas utilisée ? elle a été difficile à appliquer dans tes productions ?
aVasso :	98	Non mais certains points indiqués sur la grille d'auto-correction ne concernaient pas mes productions.. c'est-à-dire je n'avais pas euh.... en ce qui me concerne tout ce que je mettais sur Moodle n'était pas euh.. je ne cherchais pas à faire quelque chose de compliqué pour que ça soit plus joli.. ou pour montrer que j'ai un bon niveau.... je cherchais à simplifier autant que je pouvais pour que ça soit plus compréhensible.... en fait dans la grille d'auto-

		correction on parle des phrases complexes et difficiles ou d'autres points comme ça mais je ne cherchais pas à appliquer ça..
E :	99	Pourquoi est-ce que tu cherchais à simplifier tes phrases ?
aVasso :	100	Parce que c'est la façon dont j'écris.. j'essaie d'écrire le plus compréhensible possible.. parce qu'en général on dit que c'est mieux quelque chose de simple que quelque chose de complexe qui ne soit pas compréhensible..
E :	101	Ok.... dans l'ensemble des points qu'elles t'ont faits remarquer est-ce que tu penses avoir été capable de t'auto-corriger sans recourir à une aide ?
aVasso :	102	Parfois je pouvais m'auto-corriger sans recourir à une aide mais d'autres fois je n'étais pas sûre d'être capable de m'auto-corriger.. parce que je croyais que la correction que j'avais proposée aurait été aussi fausse.. et alors euh.. je croyais à mon jugement et je ne recourais pas à d'autres sites pour vérifier.. je mettais ce que je pensais que c'était plus correct de ce que j'avais mis et je les leur envoyais..
E :	103	Quels sont les outils que tu utilisais à part de ceux dont tu m'en as déjà parlé ?
aVasso :	104	Aucun d'autre.. c'est tout..
E :	105	Ok.. voyons alors ça en détail.. voici un questionnaire sur les outils auxquels tu as éventuellement recouru que j'aimerais que tu remplisses [<i>remplir le questionnaire</i>]....
aVasso :	106	Voici..
E :	107	Tu utilisais ces outils également pour vérifier ton auto-correction ou seulement quand tu avais des doutes ?
aVasso :	108	Pour vérifier mais aussi quand j'avais des doutes.. je voulais me rassurer que ce que j'avais écrit soit correct.. ou parfois quand je ne savais pas quoi écrire je recourais à une de ces aides-ci..
E :	109	Ok.. voyons alors quelques corrections que tu as faites.. explique-moi ce que tu as fait pour faire la correction.... en voici une première [ImÉaVasso-3]   [ImÉaVasso-3]
aVasso :	110	Euh si je me souviens bien pendant le chat je suis allée sur Google translate.. j'avais déjà pensé comment écrire le verbe.. mais finalement c'est faux..
E :	111	Alors pour la correction tu as vu qu'il y a quelque chose qui n'allait pas.. c'était en bleu.. donc c'était une erreur sur la conjugaison
aVasso :	112	<i>La conjugaison</i> .. je l'avais mal conjugué..
E :	113	Donc qu'est-ce que tu as fait pour la corriger ?
aVasso :	114	Euh.. je pense que je l'avais écrit dans Word et il a été souligné et alors je l'ai corrigée

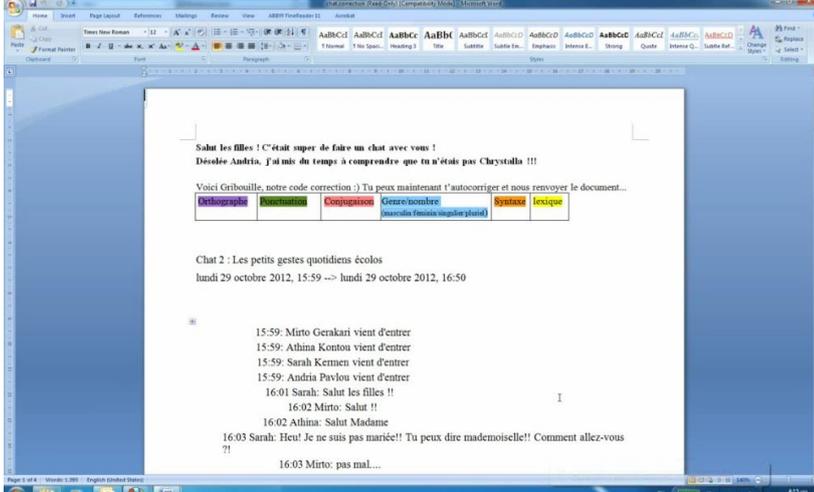
E :	115	Ok.. un autre point.. par exemple celui-ci [ImÉaVasso-4]   [ImÉaVasso-4]
aVasso :	116	Euh.. je ne m'en souviens pas.... je pense que je suis allée sur Google..
E :	117	Ok.. celui-ci ? [ImÉaVasso-5]   [ImÉaVasso-5]
aVasso :	118	J'avais mal écrit le mot.. je n'ai pas mis d'accent..
E :	119	Ici ? [ImÉaVasso-6]   [ImÉaVasso-6]
aVasso :	120	Je pensais que le verbe se conjugue comme ça..
E :	121	Et qu'est-ce que tu as fait pour le corriger ?
aVasso :	122	Avec l'orthographe de Word..
E :	123	Ok.. voyons maintenant un autre texte.. par exemple le premier point ici [ImÉaVasso-7]   [ImÉaVasso-7]
aVasso :	124	Je pense que je suis allée sur Google..
E :	125	Ok.. et le dernier point ?
aVasso :	126	Je pense que je l'ai corrigé moi-même parce que c'était une erreur de grammaire.... la plupart des fois je faisais des étourderies.. je croyais que ce que j'écrivais était correct mais quand je recevais plus tard je me rendais compte que je m'étais trompée..
E :	127	Ok.. est-ce que tes corrections étaient visibles dans tes textes ?
aVasso :	128	Oui.. je pense que oui
E :	129	Comment est-ce que tu faisais pour marquer les changements que tu faisais dans les textes ?
aVasso :	130	Vous voulez dire si je les soulignais etc. ?
E :	131	Oui
aVasso :	132	Non je ne les soulignais pas du tout.. j'ai corrigé et j'ai renvoyé

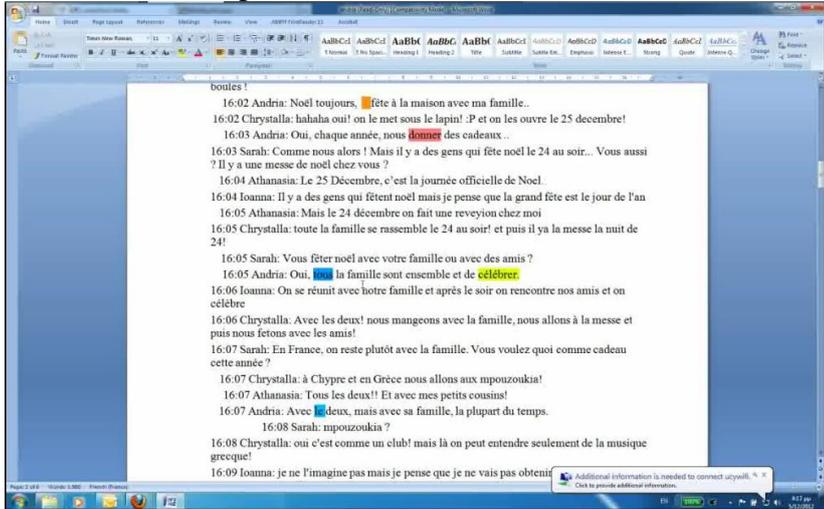
		sans montrer où j'ai fait les corrections..
E :	133	Pourquoi ? tu penses que ce n'est pas nécessaire de montrer les modifications effectuées dans le texte ?
aVasso :	134	Si.. c'est justement que je pensais qu'elles savaient où j'avais des erreurs et qu'elles pouvaient comprendre que je les corrigeais.. est-ce qu'il était nécessaire de souligner ce qu'on corrigeait ?
E :	135	C'est comme tu le sens..
aVasso :	136	Parce qu'elles ne nous l'ont pas demandé..
E :	137	Ok.... est-ce que tu as rencontré des difficultés pour la correction ?
aVasso :	138	Oui quelquefois.. pour certaines erreurs je ne pouvais pas trouver autre chose pour remplacer.... je recourais à diverses aides pour corriger.. cependant c'était encore faux
E :	139	C'est-à-dire malgré le fait que tu recourais à une aide.. ce n'était pas correct ?
aVasso :	140	Oui
E :	141	Ceci concerne la production écrite ou orale ?
aVasso :	142	Plutôt pour l'écrit.. pour ce qui est des tâches à l'oral pour lesquelles on avait des enregistrements.. je n'avais pas beaucoup d'erreurs.... elles nous ont même dit qu'on a fait un travail excellent et qu'on avait peu d'erreurs..
E :	143	Est-ce que tu as eu un retour à tes corrections ?
aVasso :	144	Oui.. cependant elles nous répondaient un peu en retard.. mais on en a eu..
E :	145	Et qu'est-ce que tu en faisais ?
aVasso :	146	Je les corrigeais..
E :	147	Est-ce que tu as trouvé nécessaire d'avoir un retour de ton auto-correction ?
aVasso :	148	Oui pour voir si j'avais de nouveau des erreurs.. parfois j'envoyais ma correction et elles nous envoyaient un message.. mais d'autres fois elles nous renvoyaient un feedback correctif avec des erreurs que j'avais faites de nouveau....
E :	149	Quels sont à ton avis tes points forts et tes points faibles de ta participation à l'étape de correction ?
aVasso :	150	Euh.. je pense que mon point fort est le fait que j'étais capable de corriger mes erreurs et de comprendre où j'ai fait des erreurs.... euh pour les points faibles euh ce que j'ai dit tout à l'heure.. que parfois je n'étais pas vraiment sûre que ce que j'avais renvoyé était correct.. j'avais des doutes pour la correction..
E :	151	Ok.. est-ce que tu penses que l'étape de correction t'a aidée à améliorer tes compétences langagières ?
aVasso :	152	Oui.. et tout ce qui concerne l'expression.. la grammaire.. à ce niveau-là.. voilà..
E :	153	Ok.. c'est tout de ma part.. est-ce que tu as des commentaires des remarques ou des propositions ?
aVasso :	154	Je pense que c'était une bonne expérience.. on a appris pas mal des choses..
E :	155	Est-ce que tu aurais aimé que quelque chose se passe différemment ?

aVasso :	156	Non.. tout simplement quelques tâches qu'on avait.. il fallait les réaliser dans un temps limité.. en quatre jours.... c'était un peu difficile.. surtout quand on devait la réaliser avec une autre personne.. mais bon tout était bien..
E :	157	Ok merci beaucoup
aVasso :	158	Merci

12. aVera

		Durée : 0h44min
E :	1	Dis-moi est-ce que tu penses avoir amélioré tes compétences en langue française ?
aVera :	2	Oui.... je pense que je me suis beaucoup plus améliorée que l'année dernière
E :	3	Qu'est-ce qui t'a aidé ?
aVera :	4	Euh en général.. l'aide qu'on avait des enseignantes de Grenoble.. euh les différents pages web qu'elles nous donnaient qui étaient en français euh c'est tout en gros
E :	5	Est-ce que tu penses avoir plutôt amélioré tes compétences langagières ou interculturelles ?
aVera :	6	Les deux.. les deux oui.. les compétences langagières et les interculturelles aussi
E :	7	Ok bien.. et comment est-ce que tu as ressenti ta relation avec les tutrices ?
aVera :	8	Euh assez bien.. très bien.. elles étaient très amicales avec nous.. si on avait des erreurs euh elles nous demandaient de les corriger et euh si on avait encore des erreurs elles nous indiquaient de nouveau comment corriger quelque chose.. et ceci était très bien.. elles n'étaient pas strictes en général.. il s'agissait d'une procédure assez facile
E :	9	Tu as ressenti une relation plutôt comme une relation entre étudiants ou plutôt une relation prof étudiant ?
aVera :	10	Euh.. je pense plutôt entre étudiants qu'une relation prof étudiant.. parce que euh elles étaient très amicales
E :	11	Tu les tutoyais ?
aVera :	12	Je les vouvoyais.. oui je les vouvoyais
E :	13	Tu les vouvoyais.. est-ce que tu as ressenti le besoin de les tutoyer ?
aVera :	14	Euh.. quelquefois.. peut-être oui mais par politesse on se vouvoyait
E :	15	Est-ce qu'elles t'ont proposé de les tutoyer ou pas ?
aVera :	16	Non.. non.. elles ne nous ont rien dit
E :	17	Ok.. euh l'étape de correction a été importante pour toi ?
aVera :	18	Bien sûr qu'elle a été importante parce que comme ça j'ai pu voir mes erreurs.... et ainsi ça a pu m'aider plus.. parce que j'essayais par exemple de m'auto-corriger avant de leur envoyer.. mais je n'étais pas sûre de certaines erreurs.. donc c'était très bien qu'elles nous renvoient nos erreurs..
E :	19	Qu'est-ce que tu faisais dans le cas où tu n'étais pas sûre de certaines choses ?
aVera :	20	Pour une erreur ? je demandais à mes camarades de classe pour me rassurer si un programme ne prévoit pas m'aider.. comme BonPatron que

		j'utilise parfois..
E :	21	Est-ce que tu posais des questions aux tutrices ?
aVera :	22	Euh.. je pense que je ne l'ai pas fait.. je ne leur en demandais pas.. parce que du moment où elles m'ont envoyé déjà une fois mes erreurs.. j'essayais de les corriger sans leur poser de questions.. et s'il y avait encore des erreurs.. elles me le disaient elles-mêmes..
E :	23	Est-ce que les corrections qu'elles t'envoyaient étaient compréhensibles ?
aVera :	24	Oui.. euh.. quelquefois oui et d'autres fois non.. par exemple il y avait des erreurs que euh.. une fois il y avait quelque chose qui était correct et elles me l'ont signalé comme erreur.. et j'avais même demandé à une autre fille et elle m'a dit que c'était correct.. euh.. je ne sais pas ? peut-être elle n'a pas fait attention..
E :	25	Est-ce que tu as fait quelque chose dans ce cas-là ? est-ce que tu lui en as parlé ?
aVera :	26	Non.. je ne lui en ai pas parlé.. j'ai laissé comme ça et après il n'y avait pas de correction de nouveau..
E :	27	Ok.. en ce qui concerne Gribouille.... tu t'en souviens ?
aVera :	28	C'est qui ? (<i>rires</i>)
E :	29	(<i>rires</i>) alors.... voici [ImÉaVera-1]
		 <p style="text-align: center;">ImÉaVera-1</p>
aVera :	30	Aaah.. vous voulez dire la liste ?
E :	31	Oui <i>le code de correction</i>
aVera :	32	<i>Oui oui j'ai compris oui</i>
E :	33	Est-ce qu'il a été utile ?
aVera :	34	Oui oui il a été très utile.. et même les couleurs qui nous expliquaient de quelle erreur il s'agissait.. c'était plus facile de comprendre mes erreurs
E :	35	Comment est-ce tu l'utilisais ?
aVera :	36	Je regardais d'abord à quoi correspondait chaque couleur.. par exemple l'orthographe.. j'avais et je voyais quelles étaient les erreurs en orthographe euh j'essayais de comprendre euh.. quelle a été l'erreur en orthographe et je l'ai corrigée
E :	37	Donc quand tu voyais ça ? [ImÉaVera-2]
		 <p style="text-align: center;">ImÉaVera-2</p>

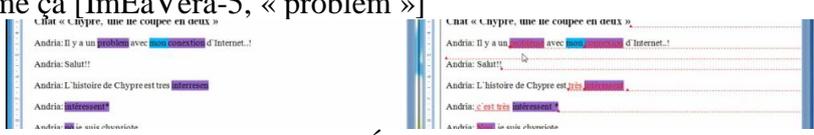
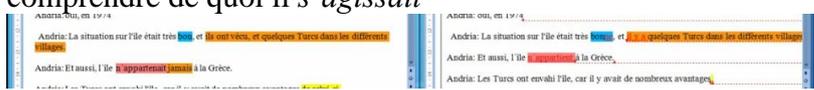
aVera :	38	J'ai compris qu'il ne fallait pas mettre « no » mais avec un « n »
E :	39	Est-ce que tu as fait la correspondance avec la couleur pour voir qu'il s'agit de la
aVera :	40	<i>Syntaxe ?</i>
E :	41	Oui
aVera :	42	Quelquefois quand c'était compréhensible.. je ne le faisais pas.. mais quand ce n'était pas compréhensible j'allais en haut de la page et je le regardais.. oui
E :	43	Ok.. et quelle technique de correction est-ce que tu considères pratique ?
aVera :	44	Est-ce que vous voulez dire avec le suivi de modifications ou.. ?
E :	45	Non.. alors voyons un exemple dans tes textes... ici elles signalaient... elles mettaient tout simplement des couleurs [ImÉaVera-3]
		 <p style="text-align: center;">ImÉaVera-3</p>
aVera :	46	Oui
E :	47	Qu'est-ce que tu comprenais ?
aVera :	48	Qu'il y a une erreur ?
E :	49	Oui.. que quelque chose n'est pas correct.. mais quelquefois elles te corrigeaient.. elles te donnaient la bonne réponse
aVera :	50	Ah oui oui j'ai compris ce que vous voulez dire.. dans la marge par exemple.. elles mettaient un.. euh
E :	51	Très souvent un commentaire
aVera :	52	Euh.. en fait les deux ont été utiles.. mais je pense que la couleur sans me donner plus d'informations.. c'est mieux pour moi..
E :	53	<i>Pourquoi ?</i>
aVera :	54	<i>C'était plus utile pour moi..</i> ça ne me gênait pas.. je pensais à ce que j'avais initialement dans la tête euh alors je mettais ce que je considérais comme correct..
E :	55	Si elles te donnaient directement la bonne réponse ? ça t'aidait ?
aVera :	56	Oui.. bien sûr.. mais j'aurais réfléchi pourquoi elles m'ont donné cette réponse..
E :	57	Donc lequel des deux moyens est-ce que tu préfères ? celui qu'elles te signalent que quelque chose n'est pas correct.. ou quand elles te disent.. voici la bonne réponse ?
aVera :	58	Euh.. ça dépend.. il y a eu des euh cas où je ne savais pas.. quelle a été

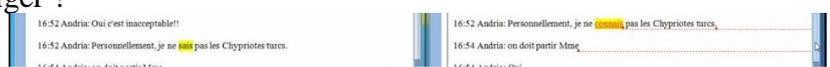
		l'erreur.. donc elles devaient me donner la bonne réponse.. directement.. mais si c'était quelque chose de simple.. si elles m'avaient donné une petite aide.. pour que je le comprenne toute seule et que je puisse le corriger..
E :	59	Quelquefois elles te mettaient comme tu as dit tout à l'heure des commentaires.. elles <i>t'expliquaient</i>
aVera :	60	<i>Oui oui</i>
E :	61	Surtout dans la marge.. c'était pratique ?
aVera :	62	Oui.. c'était pratique.. mais tout simplement quand il y beaucoup de choses sur une page.. ça nous perturbe d'une certaine manière.... tandis que les couleurs.. ça c'est simple dans une couleur et tout simplement il faut corriger.. pour moi c'est plus simple qu'avoir des explications etc..
E :	63	Ok.. bien.. maintenant.. cette technique de correction concerne plutôt l'écrit.. les textes que vous écriviez et le chat
aVera :	64	Oui
E :	65	Qu'elles copiaient collaient.. en ce qui concerne le chat.. est-ce que tu aurais préféré recevoir la correction tout de suite ? pendant le chat ?
aVera :	66	Euh.. c'est-à-dire être corrigée en parlant ?
E :	67	Oui
aVera :	68	Ça dépend du temps qu'on aurait eu.. parce qu'on n'avait pas assez de temps pour parler.. et j'avais toujours des problèmes avec ma connexion.. il aurait été difficile d'avoir aussi la correction.. mais si j'avais eu du temps.. je me serais plus concentrée sur mes erreurs.. euh j'aurais essayé de faire plus attention.... c'est mieux après je pense.. pas en même temps..
E :	69	Ok.. en ce qui concerne les productions orales.. les enregistrements que vous avez faits etc.. quelle technique de correction est-ce que tu trouves plus pratique ?
aVera :	70	Parmi celles que vous m'avez montrées ?
E :	71	Parmi celles qu'elles t'ont envoyées.. tu t'en souviens comment ?
aVera :	72	Euh.. je ne m'en souviens pas..
E :	73	Par exemple il y avait le « slam »..
aVera :	74	Pour le « slam » elles nous l'ont envoyé dans un texte.. parce qu'on le leur avait envoyé dans un texte de Word et elles nous l'ont renvoyé dans un texte
E :	75	Oui le « slam » était dans un texte.. « bref ».. « bref » était aussi dans un texte ?
aVera :	76	Oui
E :	77	Euh ici.. pour la tâche cinq et six
aVera :	78	Pour Paphos je pense.. oui pour Paphos
E :	79	[....] Ici c'est pour Paphos
aVera :	80	Ici je n'ai pas compris ce que je dois corriger
E :	81	Il y a eu un problème de code.. [ImÉaVera-4] tu vois qu'ici il y avait du texte et tout cela était un code.. elle ne l'a pas écrit elle-même.. [....]

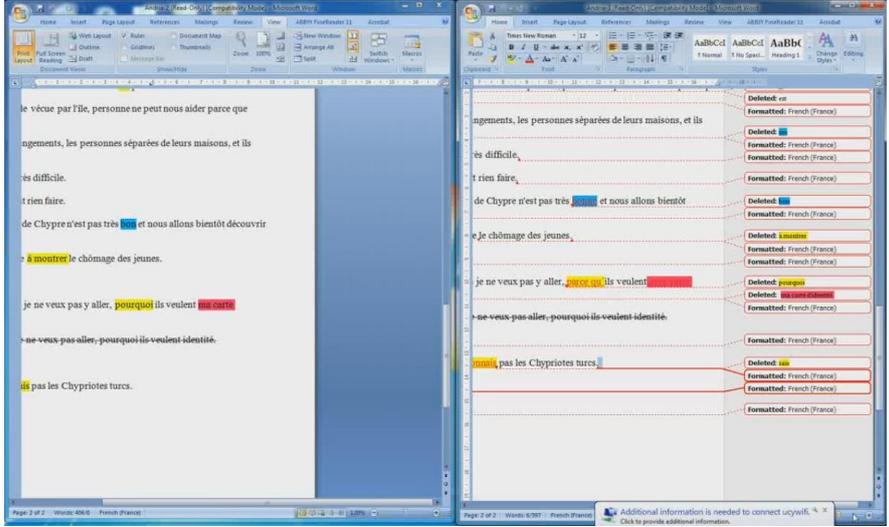
		
		ImÉaVera-4
aVera :	82	C'est apparu par erreur ?
E :	83	Oui.. ça doit être une erreur du système
aVera :	84	Ah d'accord
E :	85	Donc tu n'as pas eu des corrections ici non plus.. alors pour la production orale tu n'as pas eu de corrections ?
aVera :	86	Non
E :	87	Pour le « slam ».. elles ont passé par l'écrit.. ici [tâche 5] est-ce que vous avez eu des corrections ?
aVera :	88	Je ne m'en souviens pas.... c'était aussi à l'écrit
E :	89	Je pense que vous.. euh quand vous avez fait l'enregistrement avec aJenny.. je pense que vous leur avez envoyé le texte aussi.. donc elles vous ont envoyé des corrections dans le texte.. elles ne vous ont pas envoyé de corrections à l'oral ?
aVera :	90	Non.. seulement à l'écrit.. ah elles auraient pu nous en envoyer à l'oral ?
E :	91	Oui dans d'autres groupes elles en ont envoyé à l'oral également
aVera :	92	Je ne savais pas
E :	93	Est-ce que tu aurais aimé en avoir ?
aVera :	94	À l'oral ?
E :	95	Des corrections à l'écrit ou à l'oral ?
aVera :	96	Les deux je pense.. oui.. parce que l'écrit est différent de l'oral.. à l'oral on aurait pu avoir plus d'erreurs.. euh la prononciation par exemple.. grammaticalement c'est évident
E :	97	Est-ce que tu aurais aimé avoir les corrections seulement à l'oral ?
aVera :	98	Euh.. les deux.. en fait ça dépend.. de la difficulté du texte..
E :	99	Ok.. alors maintenant.. quel type de correction est plus essentiel pour toi ? les corrections au niveau global ou au niveau local ? c'est-à-dire quand tu écris un texte est-ce que tu veux avoir des corrections générales sur ce que tu as écrit ou des corrections sur des erreurs précises dans ton texte ?
aVera :	100	Euh c'est mieux sur des erreurs précises.. parce qu'on se corrige mieux.. ça aide plus qu'au niveau global parce qu'au niveau global.. l'esprit peut être dirigé vers autre chose.. ça peut être n'importe quoi.. c'est mieux au niveau local
E :	101	Et tu aimerais qu'on corrige tout dans tes textes ?

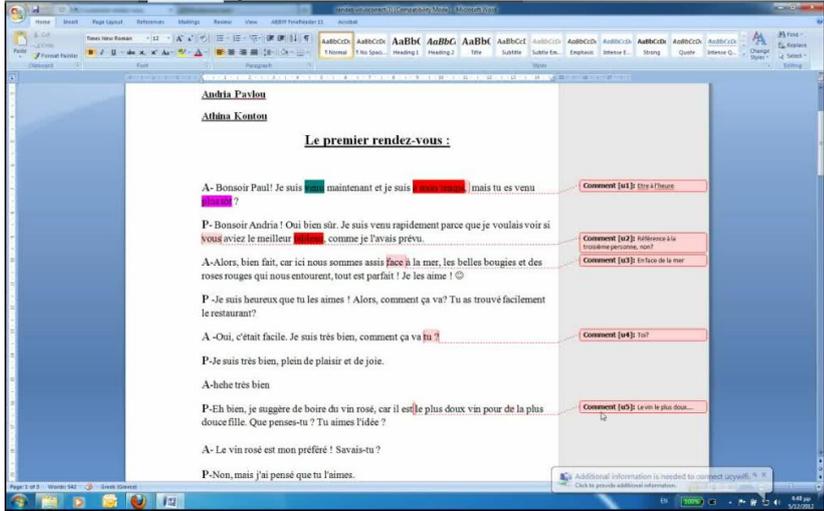
aVera :	102	Euh.. je pense euh les choses les plus importantes
E :	103	Ok.. quel outil de correction est-ce que tu considères comme le plus pratique ?
aVera :	104	Euh..
E :	105	Quand j'ai dit outil je veux dire quel moyen de correction.. c'est-à-dire la façon dont elles vous envoyaient les corrections.. dans un fichier attaché ou sur le forum ?
aVera :	106	Euh je pense en fichier attaché c'est mieux
E :	107	Pourquoi ?
aVera :	108	Parce que tout est concentré et on peut faire les corrections dans le fichier.. tandis que sur le forum euh je ne sais pas.. c'est différent.. il n'y a pas de couleurs
E :	109	On peut y mettre des couleurs
aVera :	110	Le processus est différent.. euh pour moi c'est plus.. euh je pense parce que l'écran du forum est plus petit.. la fenêtre est plus petite et ceci ne nous aide pas beaucoup tandis que Word s'ouvre entièrement et ceci nous aide..
E :	111	Ok.. alors pour la production orale tu n'en as pas reçu.. mais tu aurais aimé en recevoir dans le même fichier que tu avais envoyé ou dans un nouveau fichier dans lequel la tutrice insère sa voix ?
aVera :	112	Euh..
E :	113	Pour t'expliquer ce qu'elle a fait avec d'autres.. elle l'arrêtait là où elle avait une remarque et elle insérait sa voix
aVera :	114	Oui j'ai compris.. comme ça c'est plus correct
E :	115	Ou dans un nouveau fichier dans lequel elle fait des remarques sur le travail fait ? lequel est-ce que <i>tu penses que</i>
aVera :	116	<i>Je pense</i> que le premier est plus pratique.. c'est plus précis
E :	117	Ok.. pour les chats elles les copiaient collaient dans un document Word et elles vous les envoyaient.. est-ce que tu aurais aimé que ça soit autre chose à part Word ?
aVera :	118	Euh.. vous voulez dire nous envoyer nos erreurs dans un autre euh ?
E :	119	Oui.. un autre moyen
aVera :	120	Euh non.. je pense que Word est le plus pratique parmi ceux que je connais
E :	121	En général est-ce que tu aurais aimé recevoir les corrections de production écrite.. orale.. chat.. différemment ?
aVera :	122	Euh non.. je pense que c'était bien la façon dont elles nous envoyaient les corrections..
E :	123	Ok.. alors maintenant dis-moi comment est-ce que tu faisais la correction de tes textes ? tu recevais la correction des tutrices avec quelques remarques.. qu'est-ce que tu faisais pour les corriger ?
aVera :	124	Euh.. je les ouvrais dans Word.. euh il fallait activer le suivi des modifications que vous nous avez montré.. euh.. pour chaque erreur.. j'ai eu des explications dans la marge.. euh j'essayais de la corriger.. euh s'il y avait des erreurs que je ne comprenais pas ou que je ne savais pas comment corriger.. j'allais sur BonPatron.. et là je mettais le mot ou la phrase que je voulais.. et il me les donnait correctement.. syntaxiquement.. et je la copiais collais dans mon texte.. euh je

		l'envoyais.. je le regardais pourtant pour comprendre si c'était correct grammaticalement.. et puis euh je l'envoyais..
E :	125	Ok.. la grille d'auto-correction ? comment est-ce que tu l'as trouvée ?
aVera :	126	Euh.. c'était bien..
E :	127	Tu te souviens de laquelle on parle ?
aVera :	128	Non
E :	129	C'est celle-ci
aVera :	130	Ah oui.. en fait on connaît la plupart.. je ne pense pas euh qu'il y ait quelque chose que je ne connaissais pas.. mais elle était importante parce que j'aurais pu ne pas avoir aperçu certains détails.. mais avec cette grille d'auto-correction.. je pouvais les voir mieux..
E :	131	Elle était utile alors ?
aVera :	132	Oui oui elle était utile
E :	133	Elle était facile ou difficile à utiliser ? à l'appliquer dans tes productions ?
aVera :	134	Euh.. c'était facile parce que quand on a tout ensemble devant ses yeux.. c'est beaucoup plus facile.. on est plus précis à la correction..
E :	135	Et celle-ci tu l'utilisais à la fin avant d'envoyer tes textes ?
aVera :	136	Non.. au début.. avant d'envoyer quelque chose.. je voyais d'abord mes erreurs.. je la lisais.. je corrigeais et puis je l'envoyais
E :	137	Ok.. au début tu veux dire ? au début avant de commencer la correction ?
aVera :	138	Oui oui avant de commencer la correction.. pour me rappeler un peu..
E :	139	Et dans l'ensemble des erreurs qu'elles t'ont faites remarquer.. qu'elles mettaient en couleur en général.. est-ce que tu penses avoir été capable de t'auto-corriger sans recourir à une aide ?
aVera :	140	Euh.. parfois oui et d'autres fois non parce qu'il se peut que je ne comprenne pas l'erreur.. et donc j'étais obligée d'aller sur un logiciel pour regarder l'erreur..
E :	141	Ok.. tu m'as déjà dit que tu utilisais BonPatron
aVera :	142	Oui
E :	143	Est-ce que tu as utilisé d'autres outils ?
aVera :	144	Non j'utilisais seulement BonPatron
E :	145	Seulement BonPatron.. euh.. les autres aides n'étaient pas faciles à utiliser ou tu ne les as pas essayées ?
aVera :	146	Non je n'ai pas essayé autre chose
E :	147	Ok..
aVera :	148	Ah.. vous vouliez dire pas seulement du point de vue de grammaire.. mais en général.. des dictionnaires.. ?
E :	149	Oui oui
aVera :	150	Euh non j'en ai utilisé d'autres..
E :	151	Pour voir tout cela en détail j'aimerais que tu remplisses ce questionnaire [remplir le questionnaire....] ok.. merci.... les aides que tu utilisais.. tu les utilisais également pour vérifier quelque chose ou seulement quand tu avais des doutes ?
aVera :	152	Les deux en fait.. pour vérifier quelque chose ou si j'avais un doute..
E :	153	Ok.. voyons maintenant un de tes textes.. est-ce que tu pourrais tout simplement me dire.. si tu t'en souviens.. ce que tu faisais pour les corriger.. par exemple ici c'est le premier point et toi tu l'as corrigé

		<p>comme ça [ImÉaVera-5, « problem »]</p>  <p>ImÉaVera-5</p>
aVera :	154	Oui
E :	155	Tu te souviens de ce que tu avais fait ?
aVera :	156	Euh.. logiquement (<i>rires</i>).. euh.. en fait ce qui m'inquiétais toujours c'est quand on écrivait dans un chat.. on ne pouvait pas insérer ni d'accent ni rien.. et donc la plupart des erreurs étaient des accents ou à la fin il se peut qu'on oublie une lettre.. et logiquement c'est comme ça que j'ai corrigé celui-ci.. j'ai réfléchi à l'erreur que j'ai faite et je l'ai corrigée
E :	157	Ce n'était pas <i>nécessaire</i>
aVera :	158	<i>Non</i> ce n'était pas nécessaire de recourir à quoi que ça soit
E :	159	Ok.. pour le suivant [ImÉaVera-5, « connexion »]
aVera :	160	Euh.. pareil.. je me suis rendue compte que ça ne s'écrit pas avec un « t ».. mais différemment.. connexion avec un « x ».. je pense
E :	161	Est-ce que tu l'as vérifié ?
aVera :	162	Euh dans Word.. j'ai écrit le mot « connexion » et il me l'a donné sans le « t »..
E :	163	Ok..
aVera :	164	Pour « intéressant ».. il s'agissait de l'accent etc.
E :	165	Celui-ci tu l'as même corrigé toi-même plus tard
aVera :	166	Oui plus tard..
E :	167	Ici ? [ImÉaVera-6, « bon »] est-ce que la couleur t'a aidée pour comprendre de quoi il <i>s'agissait</i>
		 <p>[ImÉaVera-6]</p>
aVera :	168	<i>Oui le genre</i> .. je me suis rendue compte tout de suite..
E :	169	Ça ? [ImÉaVera-6, « appartenait »]
aVera :	170	Ça je ne l'ai pas compris.. j'aurais dû le mettre à l'inverse.. ou autre chose ? je n'ai pas bien compris..
E :	171	Euh elle te dit que cette couleur concerne la conjugaison.. c'est-à-dire cela peut concerner le temps
aVera :	172	Oui.. je l'ai changé.. probablement ce n'était pas à l'imparfait
E :	173	Ici ? [ImÉaVera-7]
		 <p>ImÉaVera-7</p>
aVera :	174	Je ne me souviens pas de ce que j'ai mis.. euh.. c'était sans « s » je pense..
E :	175	Elle te l'a signalé avec cette couleur qui concerne l'orthographe.. et toi tu as changé le genre
aVera :	176	Oui oui je me suis trompée
E :	177	Et on voit ici que tu as fait ta correction après
aVera :	178	Oui
E :	179	Est-ce qu'il y a autre chose que tu te souviens avoir fait ?

aVera :	180 Les couleurs me perturbaient un peu (<i>rires</i>).. par exemple ici la correction en rose et d'autres fois en rouge.. la couleur rouge ne m'aidait pas du tout.. je ne voyais pas.. je ne pouvais pas voir.. c'était un peu difficile..
E :	181	Tu veux dire que..
aVera :	182	Quand elles le signalaient en suivi des modifications.. la couleur rouge restait.. et moi je devais le corriger.. et comme c'était toujours en rouge.. je ne pouvais pas le changer.. je devais l'effacer complètement pour le corriger
E :	183	Ah d'accord
aVera :	184	Pour le reste.. je ne pense pas qu'il y ait quelque chose qui m'a mise en difficulté..
E :	185	Par exemple ici [ImÉaVera-8] « je ne sais pas les Chyriotes turcs » « je ne connais pas les Chyriotes turcs ».. qu'est-ce que tu as fait pour le corriger ?  <p style="text-align: center;">ImÉaVera-8</p>
aVera :	186	Euh tout simplement j'ai pensé que euh.. vu qu'elle me l'a signalé.. j'ai regardé en haut de la page et j'ai vu qu'il s'agissait du vocabulaire.. et donc je me suis dit qu'il faut changer le mot et en mettre un autre.. et le premier qui m'est venu à l'esprit c'était connaître.. c'est plus correct
E :	187	Ok bien.. les corrections que tu as faites dans tes productions étaient visibles ?
aVera :	188	Oui
E :	189	Tu les faisais toujours avec le suivi des modifications ?
aVera :	190	Oui avec le suivi des modifications.. ou parfois quand je ne savais pas.. je copiais collais dans BonPatron et puis je les corrigeais à travers le suivi des modifications
E :	191	Est-ce que tu penses que c'est nécessaire de montrer les modifications que tu fais dans le document que tu renvoies ?
aVera :	192	Oui c'est nécessaire parce que.. euh.. peut-être ma correction n'est pas correcte.. et donc la prof ou le prof doit la voir pour me corriger
E :	193	Ok.. est-ce que tu as utilisé autre chose ? je vois que tu gardais les couleurs.. le suivi des modifications.. est-ce que tu ajoutais des commentaires ?
aVera :	194	Euh non.. je n'ai pas ajouté de commentaires.. non
E :	195	Tu m'as déjà parlé du suivi des modifications.. tu le trouves comment ?
aVera :	196	Avec les couleurs ?
E :	197	Non.. celui-ci.. [ImÉaVera-9]

		
		[ImÉaVera-9]
aVera :	198	Ah oui.. celui-ci.. euh quand elles nous donnent trop d'explications.. on se perd un peu.. parce qu'on ne sait pas.. il peut par exemple nous confondre.. me signaler par exemple le verbe et ne pas savoir quoi changer
E :	199	Oui..
aVera :	200	Euh.. mais le fait qu'il était plus facile à utiliser.. il était bien sûr plus facile que s'il n'y avait rien eu..
E :	201	D'accord.. est-ce que tu as rencontré des difficultés pour la correction ?
aVera :	202	Oui.. il y avait parfois assez de difficultés.. parce qu'elles me signalaient des erreurs que je ne comprenais pas pourquoi.. mais la plupart des fois.. c'était compréhensible..
E :	203	Et comment tu t'en sortais ?
aVera :	204	J'essayais soit de les laisser comme elles me les renvoyaient.. soit de faire un changement différent pour qu'elles soient correctes.. et je les leur renvoyais.. et si ce n'était pas correct elles me les renvoyaient pour que je les corrige.. voilà
E :	205	Ok.. voyons alors certains points.. par exemple ici elle t'a renvoyé la correction non ?
aVera :	206	Oui oui..
E :	207	Voyons.... elle t'a signalé ça.. ça tu ne l'as pas corrigé.. parce que tu ne savais pas ou <i>il t'a échappé</i> ?
aVera :	208	<i>Non il m'a échappé</i> .. je n'ai pas fait attention.. j'ai corrigé l'autre qui était évident
E :	209	Ok.. ici c'est le point dont tu as dit qu'il était difficile et que tu n'as pas vraiment compris
aVera :	210	Oui
E :	211	Mais est-ce que tu l'as regardé quand elle te l'a renvoyé ?
aVera :	212	Oui oui oui.. je l'ai regardé de nouveau..
E :	213	Ici par exemple.. tu avais mis « bon » et tu l'as corrigé en « bonne ».. tandis qu'elle te dit qu'il s'agit du lexique.. <i>elle voulait dire</i>
aVera :	214	<i>Il fallait</i> mettre « bien » ?
E :	215	Oui.. si ça avait concerné l'erreur que tu avais corrigée.. elle te l'aurait corrigé avec cette couleur

aVera :	216	Oui
E :	217	Tu n'as pas fait attention à cela ou.. ?
aVera :	218	Euh je pense que je me suis trompée.. je n'ai pas regardé en haut de la page.. la couleur
E :	219	Ok.. on a dit que tu n'avais pas de documents à l'oral.. non ?
aVera :	220	Non
E :	221	C'était seulement à l'écrit.. voyons à la tâche cinq s'il y a quelque chose.... comment est-ce que tu trouves celui-ci par exemple ? [ImÉaVera-10].. c'est-à-dire je vois qu'elles ont ajouté des commentaires.. est-ce que ceci t'a aidé ?
 <p style="text-align: center;">ImÉaVera-10</p>		
aVera :	222	Oui certains oui.. d'autres je ne les ai pas compris
E :	223	Par exemple ? tu veux jeter un coup d'œil ici ?
aVera :	224	Oui parce que je ne m'en souviens pas.. euh.... ici par exemple je n'ai pas très bien compris ce qu'elle voulait dire [ImÉaVera-11]
 <p style="text-align: center;">ImÉaVera-11</p>		
E :	225	Il manque l'article
aVera :	226	Euh.. il fallait.. euh avec « e » ? il fallait le mettre à la fin ?
E :	227	Non quand elle dit il manque l'article
aVera :	228	L'article
E :	229	Oui.. ici
aVera :	230	Entre les deux mots ?
E :	231	Oui...
aVera :	232	Euh en général ce que je vois ici je le comprends.. il n'y a rien de difficile.. euh.. je ne m'en souviens pas.. c'est ailleurs où j'avais des commentaires qui m'ont perturbée.. ici c'est très facile.. je comprends..
E :	233	Ok.. et tu ne te souviens pas dans quel cas ?
aVera :	234	Euh non je ne me souviens pas dans quel cas.. mais ceux-ci sont très faciles
E :	235	Par exemple ici au début elle t'a dit.. euh tu as dit « je suis à mon temps ».. et elle te dit « être à l'heure » [ImÉaVera-10]
aVera :	236	Oui..

E :	237	Ceci est compréhensible ? si elle met ce commentaire à ce moment ?
aVera :	238	Oui.. pour le « temps » on met « être » au lieu « d'avoir » ?
E :	239	Non.. c'est cette expression qu'on utilise..
aVera :	240	Ah c'est une expression.. j'ai compris....
E :	241	Alors tu m'as dit que tu recevais en général une réponse ?
aVera :	242	Oui
E :	243	Tu envoyais ta correction et tu recevais une réponse ?
aVera :	244	Oui
E :	245	Qu'est-ce que tu faisais dans ce cas-là ?
aVera :	246	Euh.. quand elles m'envoyaient une réponse avec des erreurs ?
E :	247	Oui.. s'il y avait encore des erreurs..
aVera :	248	Je recorrigeais..
E :	249	Ok.. et en ce qui concerne l'étape de correction en général.. quels sont tes points faibles et tes points forts ?
aVera :	250	Euh à ma correction ?
E :	251	Oui
aVera :	252	Euh mes points forts sont du point de vue linguistique.. je distingue ce qui est correct de ce qui est faux.... euh.. des points faibles.. je pense que c'est l'oral je pense.. par exemple quand on avait l'oral.. j'avais des difficultés à la prononciation..
E :	253	Au moment de la préparation ?
aVera :	254	Pas au moment de la préparation.. mais au moment de la lecture
E :	255	Ou au moment de la correction ?
aVera :	256	Euh..
E :	257	Ou tu n'avais pas de correction ?
aVera :	258	Non je n'avais pas de correction.. mais j'essayais toujours de prononcer correctement
E :	259	Tu penses que ça t'aurait aidée que l'oral soit corrigé ?
aVera :	260	Oui oui.. ça aurait été bien mieux d'avoir l'oral et l'écrit
E :	261	D'accord.. est-ce que tu penses que l'étape de correction t'a aidée à améliorer tes compétences langagières en français ?
aVera :	262	Oui beaucoup
E :	263	Pourquoi ?
aVera :	264	Comme j'ai dit tout à l'heure le fait qu'elles nous envoyaient certains sites.. ceci m'aidait beaucoup parce que tout était en français.. il n'y avait pas d'autre langue.. et je devais lire.. euh je comprenais mieux.. je trouvais ça beaucoup plus facile.... c'était très bien pour moi
E :	265	Ok.. maintenant une dernière chose.. je ne sais pas si tu as des commentaires des remarques ou.. des propositions concernant la correction
aVera :	266	Euh non.. la seule chose qui m'inquiétait c'était le chat euh qui était euh parfois euh les profs mettaient un peu de temps de nous répondre ou euh elles envoyaient immédiatement leur question sans commenter notre réponse.... elles regardaient tout simplement.. et ceci n'était pas très correct je pense.. il aurait été mieux de faire le chat euh je ne sais pas.. peut-être avec moins de personnes ? il aurait été meilleur ? plus facile ? au lieu de plusieurs personnes ou même le contraire.. avoir plus de profs dans le même chat.. pour qu'elles parlent entre elles avec nous.. par

		exemple une prof avec moi.. et une autre prof avec un autre étudiant.. ça aurait été plus facile comme ça..
E :	267	Ok..
aVera :	268	C'était la seule chose qui m'inquiétait
E :	269	Et en ce qui concerne la correction ?
aVera :	270	Les corrections étaient compréhensibles.. euh l'autre problème c'était le temps.. elles nous donnaient beaucoup de choses dans un temps limité.. qu'on devait les envoyer.. et pour cela je pense qu'il aurait fallu avoir plus de temps pour une tâche.. pour qu'on puisse travailler plus sur ça.. et ça aurait été mieux..
E :	271	Vous vous seriez concentrées plus
aVera :	272	Oui oui.. parce que toutes les tâches étaient euh le temps était très précis.. et il y avait de la pression.. il fallait se dépêcher pour les faire.. et ceci n'était pas très bien.. l'étudiant était sous pression..
E :	273	Si vous aviez eu une semaine pour réaliser une tâche ?
aVera :	274	Une tâche ça aurait été mieux
E :	275	Tu penses que tu aurais mis plus de temps.. ou tu <i>te serais sentie</i> ?
aVera :	276	<i>Je me serais sentie</i> plus à l'aise.. ce qui est mieux pour un étudiant.. parce que ce n'est pas le seul cours que nous avons.. nous en avons d'autres et il y a beaucoup de pression.. et donc il aurait été mieux d'avoir une tâche par semaine.. pour être plus à l'aise et pouvoir effectuer mieux nos recherches.. par exemple quelques heures chaque jour.. et pas avoir trois heures dans une journée pour finaliser.. Parce que c'est ça qu'on faisait en général
E :	277	Oui j'ai compris.... voilà c'est tout.. je te remercie.. je ne sais pas si tu as autre chose à ajouter ?
aVera :	278	Non

2.5. Transcription des entretiens semi-directifs

Cf. forme numérique.

2.6. Participation observante de l'enseignante

Réf.	Date	Informations
1	03/09/2012	1^e séance - projet F1L : présentation, objectifs, acteurs, déroulement, rythme de travail, tâches précédentes (Moodle et site officiel) - thématiques : proposer des sujets à traiter dans le cours (activité sur le forum Blackboard)

2	10/09/2012	<p>2^e séance</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'évaluation des tâches : explication de la notation 0-5, feedback correctif de tuteurs et autocorrection (tout inclus dans la note) - Facebook : proposition de créer un groupe (fermé) pour être en contact avec les tuteurs et les apprenants à Riga → en général, elles ont bien aimé cette idée - outils/aides : présentation et familiarisation (dictionnaire numérique en labo, Larousse en ligne, conjugueur en ligne etc.) - thématiques : discussion sur les sujets proposés sur le forum (crise économique, égalité des sexes, avortement, homophobie, Europe 2020, réseaux sociaux, immigration, efficacité de l'UE, sida)
3	17/09/2012	<p>5^e séance</p> <ul style="list-style-type: none"> - accès à Moodle : distribution des noms d'utilisateurs (ext-nom) et des mots de passe - profil sur Moodle : mettre à jour ses coordonnées et sa photo de profil - présentations : consulter celles des lettons et choisir son mode de présentation (discussion en classe sur la façon de se présenter) - Facebook : nom du groupe : FIL - Grenoble - Nicosie - Riga) → aEfi n'a pas de compte sur Facebook et elle m'a demandé si elle devait obligatoirement joindre ce groupe. J'ai discuté un peu avec elle et j'ai compris qu'elle est contre les réseaux sociaux. Je lui ai dit que ce groupe n'était pas obligatoire, mais j'ai quand même essayé de la motiver en lui expliquant que ce groupe serait fermé. Elle m'a dit qu'elle réfléchirait.
4	20/09/2012	<p>6^e séance</p> <ul style="list-style-type: none"> - présentations sur Moodle : commentaires et discussion - plateforme Moodle : se familiariser (créer un nouveau message, insérer une image, un lien etc.) - journal de bord : expliquer pourquoi et comment (noter ses réflexions, ressenti etc.)
5	04/10/2012	<p>9^e séance</p> <ul style="list-style-type: none"> - tâches <i>Voyages / Montagne</i> (1^e tâche) : à l'aide du projecteur en classe nous avons parcouru ensemble les étapes à effectuer. Ensuite chaque groupe a commencé à travailler sur ses tâches (à partir de son ordinateur). Il y a eu des questions ponctuelles de clarification au fur et à mesure. Cependant, vers la fin de cette séance, le groupe B (tâche <i>Montagne</i>) a constaté que les recherches à effectuer étaient nombreuses. Je leur ai conseillé de revoir la distribution des tâches dans leur binôme / trinôme. - modalité de travail : elles sont libres de former leur binôme en fonction de la composition de deux groupes (groupe A et B) → certains groupes ont été formés par amitié (cf. aChryso avec aAnda et aKalia avec aVasso). aMagda (groupe B) a proposé de travailler en binôme avec aMaro qui était absente.
6	10/10/2012	<p>10^e séance</p> <ul style="list-style-type: none"> - tâches <i>Voyages / Montagne</i> : les apprenantes m'ont communiqué certaines difficultés pour la réalisation de ces tâches : 1) (groupe A, <i>Voyages</i>) les apprenantes se sont plaintes du travail assez chargé qu'elles devaient faire en peu de temps (de jeudi à lundi) → j'ai demandé aux tutrices d'alléger leurs tâches, 2) aVasso m'a dit qu'elle a eu un souci familial lors du week-end et elle n'a pas pu finaliser la tâche avec aKalia, 3) (groupe B, <i>Montagne</i>) aMagda s'est plainte parce que son binôme aMaro n'a pas réagi à ses messages, ce qui ne lui a pas permis de finaliser la tâche. Elle était inquiète et frustrée → je lui ai proposé de finaliser sa tâche et de rendre son produit final en se basant seulement sur les

		<p>recherches qu'elle a faites elle-même.</p> <ul style="list-style-type: none"> - travaux sur Moodle : découvrir les productions des autres, partager ses connaissances avec les autres et discuter sur ses difficultés - Audacity : s'enregistrer, sauvegarder son projet (au format aup) pour pouvoir le modifier, exporter son fichier au format mp3
7	11/10/2012	<p>11^e séance</p> <ul style="list-style-type: none"> - journal de bord de la 1^e tâche : certaines apprenantes le replissent comme un questionnaire (question-réponse) → je leur ai réexpliqué comment se servir du guide pour écrire un texte cohérent (elles m'ont dit qu'elles n'ont jamais tenu un journal de bord auparavant) - tâche <i>Voyages / Montagne</i> : elles ont reçu le premier feedback correctif des tutrices. Pour le groupe A (<i>Voyages</i>), les tutrices ont confondu les fichiers de deux binômes → je les ai récupérés du serveur et j'ai incité les apprenantes d'informer les tutrices de cette petite erreur. En outre, aKalia est venue me voir avant le cours parce qu'elle avait reçu une critique sur son travail ; elle m'a expliqué qu'elle avait vraiment mis beaucoup de temps pour faire ce travail. Elle m'a demandé si elle pouvait le refaire parce qu'elle ne voulait pas avoir une mauvaise note. On a regardé ensemble et je l'ai rassurée que cette critique n'influencerait pas la qualité de son travail et qu'elle ne devait pas le refaire. - tâches <i>Tanguy / Slam</i> (2^e tâche) : voulant les habituer à ce type de travail, je les ai guidées, comme pour la 1^e tâche, à découvrir les étapes de chaque tâche. Entre autres, nous avons regardé sur le projecteur l'extrait du film <i>Tanguy</i>. Après il y a eu discussion en classe.
8	18/10/2012	<p>13^e séance</p> <ul style="list-style-type: none"> - tâche <i>Slam</i> (groupe B) : aMagda m'a dit qu'elle a dû travailler seule (et pas en binôme comme il était prévu) parce que comme elle travaillait (dans un café), c'était difficile de trouver des créneaux horaires pour travailler en binôme. - tâches <i>Erasmus / Bref</i> (3^e tâche) : les apprenantes se sont assez bien habituées au rythme de travail. Je les laissais découvrir seules ou en binômes et je bougeais dans la classe pour voir l'avancement de leurs travaux. Certaines apprenantes demandaient mon aide plus que d'autres (comme aKalia, aVasso, aVera). D'autres étaient assez autonomes (comme aChryso, aJenny, aRania). Questions fréquentes : longueur, format etc. → je les incitais de contacter les tutrices pour plus d'infos. En général, j'ai remarqué une curiosité de leur part pour découvrir le nouveau contenu et elles partageaient beaucoup leurs nouvelles connaissances - tâche <i>Erasmus</i> (groupe A) : (déroulement de la 1^e étape) la première étape préparatoire a eu lieu en classe pendant la séance consacrée au projet. Toutes les apprenantes présentes (aAnda, aChryso, aKalia, aRania, aVasso) se sont connectées à cet outil simultanément à partir de leur ordinateur. Aucune n'avait utilisé cet outil collaboratif auparavant, mais elles se sont toutes appropriées à son usage rapidement ; chacune a inséré son prénom et a choisi une couleur différente qui surlignait son propre texte. En parallèle, elles faisaient des recherches sur Internet. Lors cette activité, leur texte prenait forme et la nature multicolore de leur production était marquante. Elles discutaient beaucoup entre elles (surtout en grec), elles faisaient des remarques marrantes, mais elles restaient vraiment concentrées à leur objectif devant leur ordinateur. À la fin, aVasso a pris l'initiative de poster leur texte sur le forum. - Facebook : nous avons remarqué que le groupe sur Facebook était très silencieux et ainsi on s'est mis d'accord entre coordinateurs (à Grenoble et

		à Riga) de l'animer un peu. Je leur ai proposé de prendre des photos pendant qu'elles travaillaient. Elles ont été très contentes et une apprenante les a partagées dans le groupe (aVera).
9	22/10/2012	<p>14^e séance</p> <ul style="list-style-type: none"> - tâche <i>Tanguy</i> (groupe A) : en raison de la difficulté de trouver un créneau horaire, un clavardage (aAnda, aAgni, aKalia, aVasso) a été organisé en classe. Pendant ce temps, j'ai prévu un autre travail avec le reste de la classe - tâche <i>Erasmus</i> (groupe A) : avant le début du cours, toutes les apprenantes du groupe m'ont informée qu'il y a eu un problème avec le lien où elles devaient poster leurs travaux → j'ai tout de suite écrit aux tutrices, mais en attendant leur réponse, je leur ai proposé de poster leurs travaux sur le forum de Moodle. - l'apprenante aMaro, qui n'a participé qu'à la 1^e tâche et était peu présente en classe, s'est désistée du cours, mais elle n'a pas expliqué pourquoi
10	25/10/2012	<p>15^e séance</p> <ul style="list-style-type: none"> - journal de bord de la 2^e tâche : même remarque que pour la 1^e tâche (cf. séance 11) → je n'ai pas insisté pour ne pas casser leur spontanéité et leur motivation de s'exprimer comme elles le souhaitent - tâches <i>Écologie / Éco-citoyens</i> (4^e tâche) : découverte et travail en classe
11	29/10/2012	<p>16^e séance</p> <p>- tâche <i>Éco-citoyens</i> (groupe B) : clavardage prévu pour la moitié de la classe et ainsi j'ai prévu autre chose avec les apprenantes du groupe A (corrections des travaux et d'autres activités). J'ai ainsi demandé à celles du groupe B de se mettre dans un coin pour être au calme. Deux sessions ont été prévues et elles pouvaient choisir le clavardage dans lequel elles voulaient participer. Toutes les apprenantes, sauf aVera, sont bien connectées et ont commencé à chatter. Entre temps, j'ai essayé de résoudre le problème avec aVera sans succès. Donc, j'ai demandé à aChryso (du groupe A) de lui permettre de se connecter avec ses identifiants. Elle a ainsi réussi à participer, mais avec 15 minutes de retard. D'ailleurs, lors du clavardage les apprenantes recouraient à des aides (dictionnaires, conjugueurs etc.) et certaines écrivaient d'abord leur texte dans un document Word pour corriger l'orthographe (comme aAnthi). Lors du clavardage, un de deux groupes (aJenny, aVera et aMagda) rigolait beaucoup. aMagda écrivait beaucoup plus vite que les autres et ainsi elle attendait souvent leurs réponses, ce qui l'ennuyait un peu. Elle m'a dit que ce clavardage n'avait aucun intérêt pour elle. À un moment, elle m'a appelé parce qu'elle voulait vérifier en grec le contenu d'un message de la tutrice. En fait, elle était vraiment étonnée par ses propos et m'a dit que c'était vraiment dégoûtant ce qu'elle proposait. Elle n'a pourtant rien écrit dans le clavardage.</p>
12	01/11/2012	<p>17^e séance</p> <ul style="list-style-type: none"> - tâche <i>Erasmus</i> (groupe A) : la tutrice a corrigé directement leurs travaux. Les apprenantes m'ont demandé ce qu'elles devaient faire vu qu'elles ne devaient pas faire leur autocorrection. Je leur ai proposé d'envoyer au moins un message de remerciement. aAnda (souvent absente et pas assez assidue) est venue me voir à la fin du cours pour justifier ses absences. Elle m'a expliqué qu'elle travaillait et qu'elle avait des problèmes personnels / familiaux. Je lui ai proposé de réaliser même en retard les deux tâches de production écrite qu'elle avait raté. Elle m'a remercié et m'a dit qu'elle allait le faire le plus tôt possible. - tâche <i>Stéréotypes</i> (5^e tâche) : découverte et travail en classe

13	08/11/2012	<p>19^e séance</p> <p>- tâche <i>Stéréotypes</i> (groupe A et B) : difficultés de travail en binôme. aMagda a travaillé avec des amis qui ne suivaient pas le cours. aElli a commencé la préparation avec aAgni, mais elle l'a aussi finalisé avec une amie ; elle a expliqué qu'elle ne pouvait pas travailler en week-end avec aAgni parce qu'elle rentrait chez ses parents à Larnaca.</p> <p>- tâche <i>Pafos</i> (6^e tâche) : découverte et travail en classe</p>
14	15/11/2012	<p>21^e séance</p> <p>- tâche <i>Pafos</i> (groupe A et B) : les apprenantes m'ont informé que l'outil VoiceThread ne marchait pas très bien et qu'elles devaient faire leurs enregistrements à plusieurs reprises → Je leur ai proposé de corriger leurs textes oraux avec le logiciel Audacity.</p> <p>- tâche <i>Chypre</i> (7^e tâche) : découverte et travail en classe</p>
15	19/11/2012	<p>22^e séance</p> <p>- tâche <i>Chypre</i> : déroulement du clavardage. Le premier clavardage qui se déroulait en classe en même temps. Elles étaient libres de choisir la session qu'elles souhaitaient à condition de communiquer à travers les clavardages. Je leur ai suggéré d'éviter de se connecter au même clavardage que la personne assise à côté d'elles. L'ambiance était assez sérieuse : chaque apprenante était concentrée sur son ordinateur et on n'entendait que le bruit de leurs claviers. Les apprenantes consultaient parfois le dictionnaire du labo et certaines écrivaient d'abord leur réponse dans un document Word. Cependant, l'ambiance était parfois émotionnelle et difficile : j'ai remarqué qu'à un moment aChryso s'est adressée à aVera (toutes les deux participaient à la même session) ; je n'ai pas vraiment entendu ce que Chryso lui a dit, mais j'ai compris qu'elle n'était pas d'accord avec ce que aVera avait écrit dans le clavardage ; en fait, aChryso était un peu agressive et aVera était mal à l'aise. Donc, je suis tout de suite intervenue pour leur rappeler qu'elles devaient communiquer par clavardage. Un peu plus tard, aChryso s'est énervée et n'a pas caché sa frustration : elle a dit que ce n'était pas possible que la tutrice ne comprenne pas ce qu'elles lui disaient... Je lui ai demandé de se calmer et d'essayer de lui expliquer mieux ce qu'elle voulait dire. Elle s'est retournée vers son ordinateur et a continué à écrire. Lors du clavardage, les apprenantes ont remarqué que la communication était lente parce que leurs messages ne s'affichaient pas tout de suite. Vers la fin du temps prévu, les apprenantes ont commencé à se plaindre qu'elles avaient un autre cours et que les tutrices continuaient à leur poser des questions. De cette façon, je leur ai proposé, si elles le souhaitaient, de leur dire de continuer leur discussion sur le forum.</p>
16	22/11/2012	<p>24^e séance</p> <p>- tâches <i>Je mange / Miam</i> (8^e tâche) : découverte et travail en classe. Le jour de la mise en ligne de la tâche 8, aMagda a rapidement regardé ce qu'elles devaient faire et a commencé tout de suite à travailler sur le produit final, en ignorant l'étape préparatoire. Quand je lui ai signalé qu'il fallait commencer avec l'étape préparatoire qui l'aiderait à réaliser l'étape finale, elle m'a dit qu'elle préférerait donner la priorité au travail final en classe parce qu'elle n'était pas sûre d'avoir assez de temps après le cours et qu'elle ferait l'étape préparatoire après. Par ailleurs, aAnthi a proposé une recette italienne, mais je lui ai fait remarquer que la consigne demandait une recette chypriote. Donc, elle a envoyé un deuxième message pour annoncer son nouveau choix.</p>
17	26/11/2012	<p>25^e séance</p> <p>- tâche <i>Fêtes</i> (9^e tâche) : Clavardage. Libres de choisir le clavardage dans</p>

		lequel elles voulaient participer. L'ambiance était différente par rapport au clavardage sur Chypre : on dirait une ambiance festive et amusante. Pour commencer, les apprenantes n'avaient pas besoin de mon aide ; elles connaissaient bien la procédure pour se connecter etc. Lors du clavardage, il y avait beaucoup de sourires. Le seul problème qui a été mentionné était la connexion lente.
18	29/11/2012	<p>26^e séance</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bilan du cours et du F1L : aRena (peu présente et peu assidue) est venue me voir à la fin du cours pour s'excuser et justifier ses absences. Je lui ai proposé de faire même en retard toutes les productions écrites et orales pour qu'elle ait des chances de réussir le cours. - tâche <i>Fêtes</i> : aEfi était absente à la séance précédente et ainsi elle n'a pas participé au clavardage. Inquiète d'échouer à la note, elle m'a demandé s'il était possible de le réorganiser. Je lui ai dit qu'il y avait des chances que tLise (qui était aussi absente) accepte de le réorganiser avec elle. Je lui ai demandé de la contacter directement pour se mettre d'accord. En général, elle était souvent absente.
19	décembre 2012	- Profil des apprenantes basé sur leur activité tout au long du semestre (cf. chap. 3, section xx).

2.7. Journal de bord des apprenantes

1. Guide	231
2. aAnda	232
3. aAnthi	232
4. aChryso	233
5. aElli	236
6. aJenny	241
7. aKalia	247
8. aMagda	254
9. aRania	259
10. aVasso	265
11. aVera	272

1. Guide

MON CAHIER DE RÉFLEXIONS

Mon Point de Départ

Mes compétences en langue française, en formation à distance, en informatique...

Mes attentes concernant ma participation au projet « Le français en première ligne », mon contact avec des francophones, ma progression en langue française, mes connaissances en culture francophone...

Mes besoins d'apprentissage en langue française...

Mes objectifs à atteindre dans le cadre du projet...

Mes peurs concernant ma participation au projet « Le français en première ligne », mon contact avec des francophones distants, le moyen de communication...

Tâche ____

1. Les raisons de mes **choix** vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :
2. Mes **acquis** de cette tâche au niveau :
 - linguistique
 - culturel
 - autre
3. Mon **appréciation** du déroulement de la tâche concernant :
 - le **sujet** traité
 - les **aides** (liens, outils proposés)
 - des **difficultés** éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles)
 - le **travail collectif/individuel**

- le **temps** pour sa réalisation
 - la **CORRECTION**
4. Les **points forts et faibles** de ma participation à cette tâche :
5. Autres **remarques/commentaires** :

Évaluation et bilan

L'accomplissement de mes objectifs définis préalablement (voir *mon point de départ*): lesquels ont été accomplis et ceux qui ne l'ont pas été et pourquoi ?

Les **acquis** de cette expérience (savoirs ; aptitudes développés ou en développement) pour :

- mes compétences en **langue et culture française** (écrites et orales)
- mes compétences en **formation à distance**
- mes compétences en **informatique**
- ...

Mon ressenti par rapport à ma participation au projet « Le français en première ligne » (expérience de formation à distance), à savoir :

- motivation/démotivation par rapport aux tâches à réaliser (individuellement et en groupe)
- mon contact avec des francophones distants
- difficulté/aisance des sujets traités
- ...

Mon appréciation du déroulement des tâches au niveau :

- des corrections
- des outils proposés / utilisés
- organisationnel (par exemple forums et chats sur la plateforme « moodle »)
- fonctionnel (par exemple les délais à respecter)
- ...

Pour **l'avenir** :

- des éventuels apports de cette formation à distance pour **mon action personnelle/professionnelle**
- des éventuels aspects à améliorer / approfondir
- ...

2. aAnda

Néant.

3. aAnthi

Mon Point de Départ

Monday, September 24, 2012 4:19:02 AM EEST

Ce semestre les 2 cours de français qui nous avons, je m'enthousiasme! (Je deteste les histoires et les philosophies)

Malheureusement, je sens que je ai oublie mes francais. :(Je ai vraiment d' une difficulte de s' exprimer. je peux utilise le present, mes j' ai oulies tous les autres temps. Je dois de

lire le livre de grammaire, mais j' ai en marre..! Donc, il serait une bonne idee si vous nous preparez un test ou des exercices de revision. (obligatoire, afin de travailler)

Il est vrai que je utilise beacoup Google Translation. Je traduit mes textes grecs en francais, et je sais que ca n' est pas bon.

La presidence Chypriote c' est un theme qui m' interesse beaucoup!! Je suis benevole et j' ai obtenu tres bonnes experiences!! Donc, il m' enthousiasme beaucoup de parle et de ecrire pour les conferences organisees en Chypre!

En ecrivant pour la Presidence, c' est une bon facon d' ameliorer mes francais!

Tâches

Néant.

Évaluation et bilan

Monday, November 26, 2012 1:20:38 AM EET

Ce n' est pas l' indifférence pour les cours..

Je suis toujours fatiguée en raison de la Présidence Chypriote du Conseil de l' UE.

C' était la plus fatigante et la plus difficile tache, qui m' a gaspillé le temps, ce semestre.

Mais il était vraiment une expérience très forte et unique que je ne oublie jamais..

4. aChryso

Mon Point de Départ

Friday, September 21, 2012 9:53:34 PM EEST

Je crois qu' il ya toujours de la place pour s' améliorer et que nous ne devons jamais nous relâcher et nous distraire. Je crois qu' afin de perfectionner et de ne pas oublier une langue son emploi constant est impératif. Comme je parle français seulement à l' université, j' ai besoin de pratiquer la langue hors la classe afin de la perfectionner.

C' est la première fois que je participe à une formation à distance et donc, je pourrais évaluer mes compétences avec un bel zéro !

En revanche, en ce qui concerne l' informatique, comme presque tous les jeunes de nos jours mes compétences en informatique sont presque parfaites. Je tous les 7 diplômes d' ECDL et j' utilise chaque jour l' ordinateur.

Je peux avouer qu' en entendant que notre groupe participera à cet projet, j' étais joyeuse. J' espère que ce projet me donnera l' opportunité d' enrichir mon vocabulaire mais aussi de me familiariser de plus avec la langue française. De plus, en contactant avec des francophones signifie aussi l' apprentissage d' un vocabulaire plus informel, utilisé par les jeunes. Sans doute, le contact avec des français je me donnerai l' opportunité à goûter un peu de la France, et de la culture française tandis qu' en discutant avec des personnes d' autres cultures est un moyen de découvrir le mode de pensée d' autres cultures.

En ce qui concerne mes besoins de la langue française, je trouve que j' ai besoin de pratiquer de plus la langue afin de devenir plus à l' aise en l' utilisant. De plus, je vise à la révision des verbes et de leur conjugaison mais aussi du règles grammaticaux tandis que je voudrais écrire et parler en français sans devoir réfléchir beaucoup, au moins en ce qui concerne la grammaire.

Je dirais que je n' ai pas de peurs concernant ma participation au projet « Le français en Ligne ». Je déteste de faire des erreurs mais je n' ai pas peur de les faire tandis que je sais que en faisant des erreurs on apprend. Donc, en sachant que nous participons dans ce

projet dans le but d'apprendre je suis consciente que nous ferons des erreurs et des stupidités mais j'espère que personne ne nous moquera pas.

Tâche 1

Saturday, October 13, 2012 12:20:30 AM EEST

aAnda et moi, nous avons choisi la Bretagne pour réaliser l'itinéraire demandé par les tutrices pour la première tâche. J'étais ravie de découvrir que la Bretagne a une tradition celtique et comme, j'aime la musique et les mythes celtiques je voulais faire une recherche concernant la Bretagne.

Après cette tâche je me sens plus enrichie au niveau culturel mais aussi au niveau linguistique. Les tutrices ont préparé un fichier plein des mots et des expressions qu'on pouvait utiliser pour produire notre itinéraire, en nous offrant ainsi l'opportunité d'ajouter de nouveaux mots dans notre vocabulaire. De plus, étant « contrainte » de rechercher afin de réaliser le projet, j'ai découverts la culture de Bretagne et j'étais vraiment enchantée par ses paysages et ses monuments.

Le sujet de la tâche a été vraiment très intéressant et toutes les aides fournies par les tutrices étaient très utiles, contribuant à la bonne compréhension et production du projet.

En revanche, je trouve que le seul problème de la première tâche était la disposition du temps. On devait produire beaucoup de travail dans un temps très limité. En tout, il nous a pris à peu près 9-10 heures pour finir ce travail mais, nous avons eu seulement 3 jours à notre disposition et comme aAnda avait un examen partiel lundi après-midi, le poids de la tâche s'est tombé sur moi.

En ce qui concerne la correction de la tâche, les tutrices ont fait un travail exceptionnel tandis qu'elles étaient très minutieuses, elles ont même expliqué la correction de chaque erreur.

Donc, je crois que si on avait plus de temps à notre disposition, on pourrait produire un meilleur travail. Cependant, totalement je trouve que ça s'est passé, vu que c'était la première fois.

Tâche 2

Sunday, October 28, 2012 10:37:13 PM EET

La deuxième tâche était très intéressante! Nous avons vu un extrait du film Tanguy et nous avons réfléchi concernant la vie familiale en France. La troisième étape de la tâche m'a plu beaucoup. Le tchat m'a donné l'opportunité de s'exprimer librement et je trouve que ce serait très utile en niveau linguistique si on pouvait le faire régulièrement. De plus, je pense qu'à travers cette tâche je connais un peu mieux la vie familiale en France, spécialement parce que je n'avais aucune idée que les parents ou les enfants français sont comme ceux présentés dans le film. Donc, à mon avis le sujet et tous les outils ont été bien choisis. Sans doute, le fait que le travail était individuel m'a facilité beaucoup tandis que les week-ends je parts de Nicosie donc, c'est très difficile pour moi de réaliser les travaux collectifs. En effet, cette tâche s'est passée sans aucune difficulté et était très bien organisé!

Tâche 3

Sunday, October 28, 2012 10:53:25 PM EET

Le thème de la troisième tâche a été vraiment formidable : Erasmus! Un thème qui nous concerne d'une manière très immédiate. Pour la première étape on devait formuler collectivement une définition d'Erasmus à travers d'un site de tchatting! Cette première étape était très amusante! Nous avons ri beaucoup en parlant en ligne! Au niveau culturel

je ne me sens pas que cette tâche m'a enrichi, mais c'était quant même très intéressant, tandis que nous avons eu l'opportunité de s'informer concernant les nouvelles informations sur Erasmus et sur son avenir. Cependant, on avait un petit problème avec le lien ou on devait poster notre commentaire mais enfin c'était réglé. La réalisation de la tâche s'est passée sans problèmes majeurs dans un temps court. Formidable!

Tâche 4

Monday, November 12, 2012 11:19:06 PM EET

Pour la quatrième tâche concernant l'écologie, à la dernière étape j'ai choisi de protester contre la création d'une usine de retraitement de déchets nucléaires, tandis qu'à mon avis, l'énergie nucléaire est le danger le plus éminente de l'existence de l'homme. Je suis très sensibilisée concernant l'écologie et le danger affronté par notre planète et j'ai bien aimé cette tâche! Au niveau linguistique je trouve que cette tâche m'a vraiment enrichie. J'ai appris la terminologie de l'écologie en français et donc je suis très heureuse. De plus, j'ai trouvé formidable le jeu à travers lequel nous avons considéré des moyens afin d'économiser d'énergie! En outre, à travers cette tâche j'ai appris des informations essentielles pour empêcher la dépense de ressources naturelles. La tâche était très bien organisée en ce qui concerne les aides données mais aussi le temps de la réalisation et la correction! Vraiment parfait!

Tâche 5

Monday, November 12, 2012 11:21:12 PM EET

Les stéréotypes et l'amour à la française! Sans doute la meilleure tâche jusqu'ici! Cette tâche était vraiment amusante! Au niveau linguistique j'ai appris du vocabulaire concernant les habitudes français! Au niveau culturel j'ai eu l'opportunité de reconsidérer mon point de vue concernant les Français! J'ai bien aimé le fait que le travail était collectif et nous avons ri beaucoup avec les autres filles en enregistrant la vidéo du premier rendez-vous! Nous avons travaillé beaucoup et dans des courts délais et donc, nous étions vraiment fatigués. Cependant, la réalisation, même s'elle était longue et fatigant, était une procédure amusante! Sans doute, cette tâche a dépassé toutes les autres! Vraiment magnifique!

Tâche 6

Tuesday, November 20, 2012 9:24:53 PM EET

Pour la 6ième tâche on devait parler pour Paphos et construire un plan des activités pour suivre dans le cadre de la Capitale Européenne de la Culture. Cette tâche était très intéressante mais, je ne sens pas que je me suis enrichie ni en niveau linguistique ni en niveau culturel. Dans le même temps j'ai eu des problèmes avec le logiciel voicethread. J'enregistrais mon clip de 6h de l'après-midi jusqu'à 9h du soir parce qu'on devait parler et dans le même temps synchroniser nos paroles avec les images et puis si on faisait des erreurs on devait recommencer. Pas du tout amusable!

Tâche 7

Wednesday, November 28, 2012 8:12:06 PM EET

La septième tâche était un t-chat concernant l'histoire chypriote et plus précisément l'invasion de 1974. Au niveau linguistique, à mon avis cette tâche a été vraiment riche. J'ai appris de nouveaux mots et des expressions et je les trouve indispensables pour tous les chypriotes qui sont francophones! Je pense que tous les chypriotes doivent être

capables de communiquer l'histoire de notre pays dans d'autres langues. Au niveau culturel, je ne peux pas dire que j'ai appris beaucoup de choses. Dans le même temps j'étais exaspérée à voir que les tutrices, qui représentent le peuple français, ignoraient notre histoire, notre réalité et quant même je suis sûre qu'elles ont fait une recherche avant. Donc, je ne veux pas imaginer les connaissances des français sur ce sujet. La tâche était bien organisée et le déroulement était aussi parfait. Puis, les aides étaient bien choisies : les documents nous ont donné l'opportunité d'enrichir notre vocabulaire et les textes étaient très informatifs. Puis, nous avons fait nous-mêmes la correction et donc, à mon avis cela nous a donné l'opportunité de s'évaluer. Une tâche bien organisée et sans doute très intéressante!

Tâche 8

Wednesday, November 28, 2012 8:30:12 PM EET / Last Edited: Wednesday, November 28, 2012 8:31:29 PM EET

Quelle tâche! Avec aAnda nous avons choisi de faire cuire keftedes et kritharaki. Cette tâche nous a donné l'opportunité à enrichir notre vocabulaire avec des expressions concernant la cuisine! Le travail collectif était vraiment amusant et nous nous sommes amusées beaucoup. En revanche, nous avons fait beaucoup des erreurs au niveau de langue (articles...) tandis que, nous n'avions pas l'opportunité de tourner les scènes qu'une seule fois. Donc, nous n'avons pas pu corriger nos erreurs. Cependant, en général la tâche était parfaite!

Tâche 9

Wednesday, November 28, 2012 8:40:47 PM EET / Last Edited: Wednesday, November 28, 2012 8:41:09 PM EET

La dernière tâche était vraiment intéressante! Nous avons comparé les traditions chypriotes avec celles françaises! Je ne sens pas que ce dernière tâche m'enrichi en niveau linguistique ou culturelle mais quant même nous avons ri beaucoup et j'aime le fait que grâce à la nature de la tâche, nous étions contraintes à parler spontanément et donc, nous n'avions pas l'opportunité de se corriger! Je trouve que les t-chats m'ont aidé à être plus à l'aise concernant la production orale en français! La tâche était simple, sans aides, le travail était individuel et je peux dire que je n'ai pas eu des problèmes!

Évaluation et bilan

Néant.

5. aElli

Mon Point de Départ

Thursday, September 20, 2012 6:20:19 PM EEST / Last Edited: Thursday, October 11, 2012 4:47:49 PM EEST

Mes compétences en langue française sont la compréhension et la parole écrite. Je ne pense que je suis encore capable de parler très vite ou d'utiliser de mots difficiles. En informatique; je pense que je peux bien travailler avec l'ordinateur, parce que je l'avais depuis beaucoup d'années.

Mes attentes concernant ma participation au projet « Le français en première ligne », sont d'améliorer le manière de travailler à l'ordinateur et bien sûr de me faire de nouveaux connaissances. En concernant mon contact avec des francophones, ça sera très fascinante

en ce qui concerne le manière que nous communiquerons. J'espère que ma progression en langue française et mes connaissances en culture francophone amélioreront beaucoup plus avec ce programme.

Mes besoins d'apprentissage en langue française? Je pense q`il faut lire plusieurs articles dans les journaux et aussi trouver d`etudiants français pour pouvoir parler avec eux.

Mes objectifs à atteindre dans le cadre du projet est d'apprendre des choses liés à la France et les pays Francophones et de donner d'information sur mon pays, Chypre, aux étudiants de l'étranger.

Quant à mes peurs concernant ma participation au projet « Le français en première ligne », mon contact avec des francophones distants et le moyen de communication, je crois que ça ne sera facile, de trouver de temps de parler avec les étudiants dans notre temps de loisirs, mais je suis sure que nous ferons du mieux que nous le pouvons!!!

Tâche 1

Tuesday, October 23, 2012 11:15:39 PM EEST

Mes acquis de cette tâche au niveau :

- Linguistique: J'ai appris tout la vocabulaire du ski. C'était très intéressant parce qu'il y a beaucoup de choses que ne savais pas.
- Culturel: J'appris des nouveaux pistes du ski en France mais aussi dans tous les Alpes.
- Autre: J'appris d'utiliser des informations nouvelles pour moi. J'ai cherche dans des sites du ski, dans des sites de transport commun, et pour trouver un hôtel. Et ce tout, en français.

Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

- Le sujet traité: Je ne savais rien sur le ski, et maintenant, je peux assister dans une conversation sur le ski. Je peux aussi maintenant planer un voyage dans les Alpes.
- Les aides (liens, outils proposés): C'était un peux difficile de trouver du tout sur l'Internet, mais j'ai essayé beaucoup. Malheureusement, il y avait de choses qui n'ai pas pu trouver.
- Des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles): Je ne savais pas exactement comment construire le document et quoi dire.
- Le travail collectif/individuel: Personnellement, je ne suis pas une personne qui travaille avec les autres très souvent. Mais je n'avais pas du problème travaillant avec aAnthi!
- Le temps pour sa réalisation: Je pense qu'il fallait travailler plus, le temps donné pour la réalisation était suffisant.
- La CORRECTION: La correction était très instructif. Grace à les corrections de mes tutrices j'ai appris comment faire attention à quelques choses importants.

Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche :

Je peux bien compter le budget, mais je ne peux pas bien chercher des informations.

Tâche 2

Wednesday, October 24, 2012 12:03:23 AM EEST

Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :

Mes choix étaient selon mon amour pour la musique. J'ai choisi à écrire de la musique parce que m'aide à m'exprimer plus facilement.

Mes acquis de cette tâche au niveau :

- linguistique: J'appris de faire du "rime" en français.

- culturel: J'ai trouver un nouveaux façon de m'exprimer! Comme le 'slam" est un type d'art, et j'aime les arts, j'appris beaucoup de ce tache.

Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

- le sujet traité: Je n'avait pas aucune relation avec ce type d'art, donc je ne peux pas faire de déroulement.
- les aides (liens, outils proposés): Les vidéos proposes étaient très intéressants, parce que nous avons vu exactement qu'est-ce qu'est un "slam". Je pense aussi que la choix de ce group était très bonne.
- des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles): Je n'ai pas eu aucune difficulté selon la langue, la technique et la fonction. J'ai trouve une difficulté seulement dans l'organisation du texte, parce que je n'ai écrit jamais un poème.
- le travail collectif/individuel: La enregistrement du poème était très facile, donc je n'ai aucun problème avec la coopération. Tous les deux avons travaille avec plaisir.
- le temps pour sa réalisation: Le temps était suffisant. Nous avons eu temps pour réaliser le poème, pour le lire encore plusieurs fois, et pour le corriger et le enregistrer.
- la CORRECTION: La correction a été fait dans un niveau poétique. Donc, il était facile de corriger les fautes, et bien sur trouver les meilleurs solutions.

Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche :

Je pense que je suis capable d'écrire un poème et m'exprimer aussi fortement dans l'enregistrement, mais choisir un bon chanson pour accompagner le poème était un peu difficile. Il n'était pas obligatoire, mais il semblait plus beau avec la musique!

Tâche 3

Saturday, October 27, 2012 2:33:11 PM EEST

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :
L'histoire devrait terminer avec "Bref, je suis étudiante a Chypre...", donc j'ai choisi d'écrire d'un jour comme étudiante.
2. Mes acquis de cette tâche au niveau :
 - linguistique: J'appris d'écrire quelque chose en forme courte.
 - culturel : J'ai montre la vie d'un étudiante a Chypre aux autres personnes français.
3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :
 - le sujet traité: C'était très facile d'écrire pour ce sujet, parce que nous sommes étudiantes et nous savons tout sur la vie des étudiants.
 - des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles): Il n'y avait aucune difficulté, le sujet était très facile et très intéressant.
 - le travail collectif/individuel: Je crois que le travail individuelle était meilleur pour nous, parce que chacun a son propre idée.
 - le temps pour sa réalisation: Le temps pour la réalisation du tache était suffisant.
 - la CORRECTION: La correction était très claire, j'ai compris mes fautes.
4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche : Je pense que je peux bien écrire d'histoires et sa me plait. Mais je n'ai beaucoup d'imagination, donc je n'ai pas pu faire l'histoire plus intéressant.

Tâche 4

Saturday, November 3, 2012 12:51:38 AM EET

1. Mes acquis de cette tâche au niveau :
 - linguistique: J'ai chaté avec des françaises, même s'il n'y avait pas aucune langue spécifique pour le chat.

- culturel : J'ai montré les habitudes chypriotes en ce qui concerne le recyclage et la protection de l'environnement.
2. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :
- le sujet traité: C'était un sujet très important, parce que de nos jours les gens doivent être concernés pour l'environnement.
 - des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles): Au niveau linguistique c'était un peu difficile de savoir tous les mots sur l'environnement. Quelques fois c'était confisant parce que la professeur parlait à une fille et l'autre devrait attendre.
 - le travail collectif/individuel: Il a été une heure fixée pour cette tâche, donc le travail par deux était bien réalisé.
 - le temps pour sa réalisation: On pourrait parler plus de ce sujet, mais on n'avait pas plusieurs temps.
 - CORRECTION: Les fautes étaient seulement fautes techniques. Ca n'est pas grave, je crois, parce que on a parlé librement, sans nos préparer de quelque chose spécifique.
3. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche : Comme cette tâche se traitait de l'environnement, j'ai plusieurs de choses à dire, mais pas d'expériences personnelles à montrer parce que je ne fais pas du recyclage mais j'essaye d'économiser de l'eau.

Tâche 5

Sunday, November 18, 2012 1:55:23 PM EET

1. Mes acquis de cette tâche au niveau :

- linguistique: J'appris tous les mots en ce qui concerne le premier rendez-vous
- culturel: J'ai vu la manière que les français actent au premier rendez-vous, mais aussi j'ai démontré la culture chypriote sur se thème.

2. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

- le sujet traité: C'était un sujet intéressant pour les autres, mais personnellement je ne suis pas intéressée.
- les aides (liens, outils proposés): La band annonce du film nous a aidé vraiment d'avoir une idée et créer notre vidéo/enregistrement.
- des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles): Il n'était aucune difficulté, parce que l'amour est une chose que nous connaissons beaucoup, grâce aux films et aux chansons qu'on écoute tout le temps.
- le travail collectif/individuel: Le travail par deux était un peu difficile, parce que nous habitons dans différents ville, donc c'était difficile de trouver de temps pour nous rencontrer. Pour cette raison j'ai fais l'enregistrement avec une autre ami et pas avec aAgni.
- le temps pour sa réalisation : Le temps était bien suffisant. Nous avons écrit l'extrait et puis enregistré l dialogue.
- la CORRECTION: La correction de l'extrait était facile à corriger mais je ne suis pas sure pour la correction orale. On doit nous rencontrer de nouveau pour l'enregistrer encore une fois.

3. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche : Au début j'étais un peu embarrassée, mais ca m'a aidé à oublier la réalité et créer un chose fantastique.

Tâche 6

Thursday, November 29, 2012 7:55:21 PM EET

1. Mes acquis de cette tâche au niveau :
 - linguistique: j'appris des mots qui concernent le tourisme, et la ville de Paphos.
 - culturel: Avant de faire ce projet, je ne connais pas bien les liens touristiques et archéologiques de Paphos.
2. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :
 - le sujet traité: Le sujet était intéressant parce qu'on a appris des chose sur une ville de notre pays. On devrait savoir ces chose afin de pouvoir donner un image aux touristes.
 - les aides (liens, outils proposés): Les tutrices ne connaissent pas aucune lien sur la ville, donc on a trouvé des liens pour réaliser la tache.
 - des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles): Il y avait aucune difficulté, sauf que j'avais une mal enregistrement parce mon microphone ne fonctionnait pas.
 - le travail collectif/individuel: Le travail individuel était un bonne idée. Cette tache devrait être réalisé individuellement.
 - le temps pour sa réalisation: Le temps était suffisant.
 - la CORRECTION: Les tutrices n'ont pas bien compris ce que j'ai dis dans le Voicethread, donc je les ai envoyé l'extrait de ma tache pou trouver les fautes.
3. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche : J'ai pu bien trouver des choses pour Paphos, mais je n'ai pas pu trouver des manifestations concernant le titre de la capitale européenne de la culture.
4. Autres remarques/commentaires : On n'a pas pu faire un programme avec des manifestations pour la capitale européenne de la culture.

Tâche 7

Thursday, November 29, 2012 7:55:42 PM EET

1. Mes acquis de cette tâche au niveau :
 - linguistique: On a appris tous les mots et expressions en ce qui concerne les problèmes de la gouvernement, le problème Chypriote et l'invasion des Turcs.
 - culturel: On a appris des choses concernant notre culture, et la culture des Chypriotes Turcs, qui vivent dans l'autre partie de notre pays.
 3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :
 - le sujet traité: C'était non seulement intéressant, mais aussi éducatif.
 - les aides (liens, outils proposés): Les liens ont était en français, donc ils ont aidé beaucoup.
 - des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles): C'était difficile d'apprendre tous les chose en français, mais on l'a aimé beaucoup.
 - le temps pour sa réalisation : Le temps était suffisant pour nous préparer pour la réalisation du chat.
 - la CORRECTION : La correction du chat nous a aidé de corriger nos fautes plus facilement, parce que les tutrices nous l'ont envoyé par chaque nome.
 4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche : Je connais beaucoup sur ce thème mais il a été difficile de m'exprimer en français, et quelquefois les autres n'ont pas compris ce que je voulais dire.
- Autres remarques/commentaires : Le temps n'était suffisant pour parler sur ce grand thème. Il fallait que nous ayons plus de temps.

Tâche 8

Thursday, November 29, 2012 7:56:01 PM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :

Mon choix de faire les petits pois: c'était une recette facile, que je fais très souvent avec ma grand-mère, donc c'était un chose facile de réaliser.

2. Mes acquis de cette tâche au niveau :

- linguistique: j'appris les ingrédients de la recette en français
- culturel: j'ai montré une recette de mon pays aux françaises.

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

- le sujet traité: C'était éducatif, parce qu'on a appris comment cuisinier.
- les aides (liens, outils proposés): Les liens ont aidé beaucoup, pour apprendre les mots-clés de la tache (les mots qu'on utilise dans une recette)
- des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles): Il y avait une difficulté avec la réalisation du vidéo mais éventuellement c'était complète.

• le travail collectif/individuel: Le travail individuelle était plus facile.

• le temps pour sa réalisation: Le temps donné était suffisant pour réaliser la tache.

• la CORRECTION:

4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche :

Malgré que je ne connais pas cuisinier, ma grand-mère m'a aidé beaucoup. Donc, nous avons fait ensemble un très bon travail.

Tâche 9

Thursday, November 29, 2012 8:12:39 PM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :

Mon choix de parler sur le Noel: J'ai parle du Noel parce que c'est ma fête favorite.

2. Mes acquis de cette tâche au niveau :

- linguistique: on a appris les mots concernant les fêtes, le Noel spécialement.
- culturel: On a appris que font les français dans la fête de Noel.

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

- le sujet traité: C'était un sujet d'actualité.
- les aides (liens, outils proposés): Les liens ont aidé un peu, mais on connaît beaucoup.
- des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles): On a parlé seulement d'une fête, mais c'était divertissant!

• le travail collectif/individuel: Le travail avec le chat n'était pas totalement individuel, mais dans ce cas, on a travaillé bien ensemble.

• le temps pour sa réalisation: Le temps donné pour préparer pour le chat était suffisant, donc on s'a préparé bien. Mais on n'a pas eu de temps suffisant pour parler d'autres fetes aussi, à cause de la mauvaise connexion.

• la CORRECTION: Je n'ai pas reçu aucune correction encore personnellement.

4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche :

J'aime beaucoup les fêtes, donc j'avais beaucoup à dire, mais je ne pourrais pas m'exprimer correctement dans quelques cas.

Évaluation et bilan

Néant.

6. aJenny

Mon Point de Départ

Sunday, September 23, 2012 10:39:57 PM EEST

Mes compétences sont que je sais bien la langue française et je peux parler aux autres mais j'essai de l'apprendre mieux.

Mes attentes concernant ma participation au projet « Le français en première ligne » sont : mon contact avec des francophones, mes connaissances en culture francophone et notamment ma progression en langue française.

Mes besoins sont d'apprentissage la langue française mieux.

Mes objectifs à atteindre dans le cadre du projet sont que je vais communiquer très bien aux autres en langue française et notamment avec les francophones.

Mes peurs concernant ma participation au projet « Le français en première ligne » sont mon contact avec des francophones distants et le moyen de communication avec eux.

Tâche 1

Néant.

Tâche 2

Thursday, October 18, 2012 10:17:42 PM EEST / Last Edited: Thursday, October 18, 2012 10:43:58 PM EEST

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) : C'est pour connaître mieux les autres cultures et pour avoir une communication utile pour moi spécialement pour mes Français.

2. Mes acquis de cette tâche au niveau :

- linguistique
- culturel
- Le multilingue- J'aime beaucoup d'apprendre et de parler autres langues, de connaître autres cultures et autres personnes différents ☺

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

- le sujet traité – Les sujets sont très intéressantes ! On peut apprendre comment on peut lire ou écouter mieux et comment.
- les aides -On a toujours une aide par notre professeure les autres professeurs a Grenoble et spécialement on a des aides importantes avec la correction.
- des difficultés éventuelles- Je pense les difficultés n'existent pas parce que on a les aides, on travaille aux groups et on a des information claires.
- le travail collectif/individuel C'est bon de travailler individuel et en groupe- chacun de nous doit travailler a son domaine.
- le temps pour sa réalisation – le temps est satisfait pour moi
- la CORRECTION La correction est très important et elle m'aide beaucoup. On apprend mieux par nos erreurs.

4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche :

Je suis très communicative et j'aime travailler groupement mais aussi individuel.

5. Autres remarques/commentaires :

Je n'ai pas aucune problème et je pense que les sujets et notre communication avec les autres professeurs ou étudiantes sont très intéressantes.

Tâche 3

Tuesday, October 30, 2012 1:26:53 PM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :

Bref ! Je suis étudiante à Chypre ! J'ai regardé beaucoup de vidéos de Bref sur Youtube ! ☺

2. Mes acquis de cette tâche au niveau :

J'ai appris ce qui est le Bref et le slam

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

Le sujet traité – Le sujet est très intéressant et facile pour nous de créer notre slam !

Les aides -On a toujours une aide par les professeurs. On a beaucoup des exemples de Bref sur Moodle mais aussi on peut regarder beaucoup au Youtube. C'est une aide de faire notre slam

Des difficultés éventuelles- Je pense les difficultés n'existent pas parce que on a les aides, on travaille aux groupes et on a des informations claires. (Les exemples avec le slam. On apprend qu'est-ce que un Bref et un Slam

Le travail collectif/individuel C'est bon de travailler individuel et en groupe- chacun de nous doit travailler à son domaine.

Le temps pour sa réalisation – le temps est satisfait pour moi !

La CORRECTION La correction est très importante et elle m'aide beaucoup. On apprend mieux par nos erreurs mais que mon slam est beau ☺

4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche :

Je sais comment je peux apprendre quelques choses et j'ai appris je fais une recherche et j'ai appris comment je peux faire mon slam

5. Autres remarques/commentaires :

C'est très amusant de regarder les vidéos au Youtube avec le Bref. On apprend aussi d'écouter mieux les mots français ☺

Tâche 4

Tuesday, October 30, 2012 1:18:38 PM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :

Le chat est une manière communicative très amusant

2. Mes acquis de cette tâche au niveau :

J'aime beaucoup de communiquer avec les autres par le Chat ☺

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

- le sujet traité – Le sujet est très intéressant ! – Les petits gestes quotidiens

- les aides -On a toujours une aide par les professeurs ☺

- des difficultés éventuelles- Je pense les difficultés n'existent pas parce que on a les aides, on travaille aux groupes et on a des informations claires.

- On a aussi des exemples pour les Eco-gestes par exemple économiser l'eau, imprimer responsable, trier ou réduire ses déchets, éteindre les appareils, limiter ses déplacements

- le travail collectif/individuel C'est bon de travailler individuel et en groupe- chacun de nous doit parler de quoi il fait pour les petits gestes chaque jour.

- le temps pour sa réalisation – le temps est satisfait pour moi ☺

- la CORRECTION La correction est très importante et elle m'aide beaucoup. On apprend mieux par nos erreurs

3. 4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche :

Je suis très communicative et j'aime travailler groupement mais aussi individuel.

5. Autres remarques/commentaires :

La manière de communiquer avec le chat est un manière que tous aiment à ma classe ☺

Tâche 5

Tuesday, November 6, 2012 11:34:40 PM EET

1. Les raisons de mes **choix** vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :

L'Amour un sujet très intéressant et facile pour nous

2. Mes **acquis** de cette tâche au niveau :

On apprend les habitudes des français concernant l'amour comme leur premier rendez-vous. Quel Romantisme !! (vin, des fleurs-roses, quelle gentillesse, Romantisme)

3. Mon **appréciation** du déroulement de la tâche concernant :

Le **sujet** traité – Le sujet est très intéressant et facile pour nous. L'Amour est un phénomène naturel pour tous.

Les **aides** -On a toujours une aide par les professeurs.

Des **difficultés** éventuelles- Je pense les difficultés n'existent pas parce que on a les aides, on travaille aux groups et on a des informations claires. J'ai travaillé avec aVera. La communication entre nous est parfaite.

Le **travail collectif/individuel** J'ai travaillé avec aVera. La communication entre nous est parfaite.

Le **temps** pour sa réalisation – le temps est satisfait pour nous !

La **CORRECTION** La correction est très importante et elle m'aide beaucoup.

4. Les **points forts et faibles** de ma participation à cette tâche :

Je sais comment je peux faire mieux mon tâche. Je suis très intéressant à chaque tâche.

Les sujets sont très amusants !!!

5. Autres **remarques/commentaires** :

C'est très amusant de regarder nos vidéos à ma classe pour l'Amour ou écouter nos oral chanson ☺

Tâche 6

Sunday, December 2, 2012 10:13:30 PM EET

Paphos la capitale européenne de la culture

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :

Paphos est une ville que tous de nous connaissons !!

2. Mes acquis de cette tâche au niveau :

On a appris mieux les habitudes, les manifestations et les festivals de Paphos.

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

Le sujet traité – Le sujet est très intéressant et facile pour nous. Comme j'ai dit Paphos est une ville que tous des nous connaissons !

Les aides -On a toujours une aide par les professeurs.- Comme tous les fois les aides sont satisfaites.

Des difficultés éventuelles- Je pense les difficultés n'existent pas parce que on a des informations claires.

Le travail collectif/individuel On a travaillé individuel. C'est facile de travailler individuel et de travailler en group. C'est le même pour moi mais quelques fois je préfère seul si je n'ai pas le temps pour le faire avec les autres.

Le temps pour sa réalisation – le temps est satisfait pour moi !

La **CORRECTION** La correction est très importante et elle m'aide beaucoup.

4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche :

Je sais comment je peux faire mieux mon tâche. Je suis très intéressant à chaque tâche.

Pour cette tâche j'ai trouvé beaucoup des informations pour Paphos et après je fais mon Voicethread avec des images ☺

5. Autres remarques/commentaires :

C'est très amusant de regarder nos vidéos écoutant les informations que nous avons trouvés.

Tâche 7

Sunday, December 2, 2012 10:27:34 PM EET

Chypre, coupée en deux...

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :
Chypre et l'invasion turque, un grand problème que chaque de nous connais très bien !!
2. Mes acquis de cette tâche au niveau :
Avec le tchat je fais mieux mon communication avec les autres
3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :
Le sujet traité – Le sujet était un sujet que tous dans la Chypre on connaît.
Les aides -On a toujours une aide par les professeurs.- Comme tous les fois les aides sont satisfaites.
Des difficultés éventuelles- Je pense les difficultés n'existent pas parce que on a des informations claires.
Le travail collectif/individuel On a travaille par chat. C'était facile, on peut apprendre mieux de parler et d'écrire français.
Le temps pour sa réalisation – le temps était satisfait !
La CORRECTION La correction m'aide beaucoup.
4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche :
Je sais bien de l'invasion turque par mes parents aussi. C'est un grand problème a Chypre et je peux expliquer comment cet invasion est devient !!
5. Autres remarques/commentaires :
C'est tres intéressante que les autres pays veulent connaitre cet problème de Chypre ☺

Tâche 8

Sunday, December 2, 2012 10:46:13 PM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :
J'ai choisi la recette chypriote Macaroni au four !! C'était une expérience unique pour moi ☺
2. Mes acquis de cette tâche au niveau :
J'ai appris comment je peux faire une recette en français !: P
3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :
Le sujet traité – Le sujet me fait rêver que le Macaroni au four était avec moi ! : D
Les aides – La correction m'aide de faire mieux une recette en français !
Des difficultés éventuelles- Les difficultés n'existent pas
Le travail collectif/individuel On a travaille par chat pour les fetes: de Noel, pour les gâteaux, les cadeaux et on a fait des recettes.
Le temps pour sa réalisation – le temps était satisfait !
La CORRECTION La correction m'aide beaucoup.
4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche :
Je sais bien beaucoup de recettes chypriotes et donc c'était facile !!:D
5. Autres remarques/commentaires :
Cette tache est mon favoris parce que - j'aime les repas et la nourriture
- j'ai appris faire une recette
- j'aime beaucoup les fêtes spécialement la fête de Noel !!
Joyeux Noel !! Mangez les gâteaux délicieux !! :D

Tâche 9

Néant.

Évaluation et bilan

Néant.

7. aKalia

Mon Point de Départ

Sunday, September 23, 2012 11:33:49 AM EEST / Last Edited: Saturday, December 1, 2012 11:19:38 PM EET

• Mes compétences :

o En langue française, à mon avis, sont ma prononciation et mes capacités à la compréhension orale.

o En formation à distance, je ne sais pas encore parce que je ne l'ai pas essayé avant.

o En informatique, je peux trouver d'informations et de faire des recherches aux sujets spécifiques et générales. De plus, je suis à l'aise à l'utilisation de l'ordinateur et l'internet dans le but de faire mes exercices et de les mettre sur blackboard.

· Mes attentes concernant :

o Ma participation au projet « Le français en première ligne », mon progrès en langue française et mes connaissances en culture francophone vont renforcer, principalement grâce à mon contact avec des francophones.

· Mon besoin d'apprentissage en langue française est la capacité de parler le français couramment.

· Mes objectifs à atteindre dans le cadre du projet sont non seulement l'amélioration de mes aptitudes à la compréhension et expression orale, mais aussi l'augmentation de mon vocabulaire et par conséquent, mon progrès à l'expression écrite.

· Mes peurs concernant ma participation au projet « Le français en première ligne » et mon contact avec des francophones distants sont l'existence de ma difficulté à l'expression orale, parce que je n'ai pas communiqué avant avec des francophones. Même si je suis sûre que je vais réussir et finalement progresser beaucoup. Donc, mes peurs seraient tranquillisées.

Tâche 1

Monday, October 8, 2012 12:56:20 PM EEST / Last Edited: Wednesday, October 24, 2012 12:06:58 AM EEST

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :

J'ai choisi comme itinéraire la région de Limousin, car je pense que c'est une région qui n'est pas très connue. Donc, je trouve que ce sera plus intéressant de découvrir une région qui a aussi une grande richesse, notamment historique, que de décrire une des plus fameuses régions.

2. Mes acquis de cette tâche au niveau :

▪ linguistique: J'enrichis mon vocabulaire grâce aux recherches sur l'histoire de chaque ville.

▪ culturel : J'apprends beaucoup de villes de France que je n'ai pas connu.

▪ autre: J'apprends faire un guide d'itinéraire.

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

▪ le sujet traité: j'apprends beaucoup de choses concernant la France, et de ses villes et monuments historiques.

▪ les aides (liens, outils proposés): les aides étaient très assistantes.

▪ des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles): j'ai un problème avec la connexion de mon internet et donc après la réalisation du projet j'avais besoin de plusieurs du temps pour la correction du projet.

▪ le travail collectif/individuel: Je fais l'itinéraire seule à cause de quelques problèmes familiaux de aVasso.

- le temps pour sa réalisation: Le temps était très peu et c'était très stressant de faire le projet, parce qu'il a besoin de beaucoup de recherches et respectivement du temps aussi.
- la CORRECTION: était très claire.

4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche :

Les points forts étaient que je donne beaucoup d'informations et de photos. D'ailleurs, je décris les monuments et la région clairement et je pense que l'itinéraire que je proposais, était très intéressant. Par contre, je n'ai pas suivi totalement la consigne parce que je proposais aussi d'autres régions, en plus de la région limousine.

5. Autres remarques/commentaires :

J'essaierai de ne pas faire la même faute pour la prochaine fois, car je comprends que c'est certainement important de lire attentivement la consigne de chaque tâche.

Tâche 2

Wednesday, October 24, 2012 11:00:15 PM EEST / Last Edited: Tuesday, October 30, 2012 12:46:01 AM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :

On n'avait pas de choix à cette tâche.

2. Mes acquis de cette tâche au niveau :

- linguistique : on n'a pas appris quelque chose en plus de nos connaissances linguistiques.
- culturel : on a appris la manière dont une famille française fonctionne en plus des différences et des similarités entre les familles françaises et chypriotes.

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

- le sujet traité : le sujet et le film étaient très intéressants.
- les aides (liens, outils proposés) : sont organisées.
- des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles)

:

Malheureusement, je dois mentionner le fait que nos tutrices n'étaient pas organisées. Puisque premièrement, en concernant la dernière étape du chat, nous avons proposé très souvent des heures et des jours convenables, même si elles nous n'ont pas répondues ou elles répondaient en retard. Deuxièmement, quand elles nous ont proposées une heure et un jour, aVasso et moi attendions dans le chat pour une heure. Après, elles nous ont dit qu'elles n'étaient comprises bien. Cette situation était très stressante et inquiétante pour nous !

- le travail collectif/individuel : Le moyen du travail était bien.
- le temps pour sa réalisation : Le temps, cette fois, était assez.
- la CORRECTION : était très claire !

4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche : Je pense que cette tâche était très intéressante pour nous, parce que nous n'avons pas vu, ni avons discuté, d'un film concernant les familles françaises et notamment pas avec des françaises !

5. Autres remarques/commentaires : À mon avis, ces types de tâches sont beaucoup plus intéressants et agréables que comme par exemple, la première tâche, car la première était plus stressante que celui-ci.

Tâche 3

Wednesday, October 24, 2012 11:36:14 PM EEST / Last Edited: Thursday, November 1, 2012 1:57:59 PM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :

On n'avait pas de choix à cette tâche.

2. Mes acquis de cette tâche au niveau :

- linguistique : on n'a pas appris quelque chose en plus de nos connaissances, en ce qui concerne ce niveau.
- culturel : on avait déjà su que l'Erasmus est en danger de l'annulation.

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

- le sujet traité : le sujet, la vidéo et le texte étaient très intéressants, en tant que nous sommes étudiantes d'Etudes européennes et des langues vivantes. Donc, beaucoup de mes collaboratrices et moi aussi, voulons étudier via l'Erasmus à l'étranger.
- les aides (liens, outils proposés) : le lien dans le mot « Babel » était incorrect. Ce fait a causé des confusions.
- des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles)

:

On a une difficulté technique concernant nos commentaires vertus de l'article, car quand nous les avons postées, ils ne présentaient pas. De cette façon, je ne pouvais pas comprendre si mon commentaire est posté et je ne pouvais pas voir les commentaires des autres.

- le travail collectif/individuel : Le moyen du travail était bien.
- le temps pour sa réalisation : Le temps était assez.
- la CORRECTION : La correction était très claire

4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche : Cette tâche était très intéressante pour moi et donc je pense que mes arguments étaient clairs et forts.

5. Autres remarques/commentaires : Ces types de tâches sont beaucoup plus intéressants et agréables que comme par exemple, la première tâche.

Tâche 4

Thursday, November 1, 2012 1:56:05 PM EET / Last Edited: Tuesday, November 13, 2012 6:11:16 PM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :

On n'avait pas de choix à cette tâche.

2. Mes acquis de cette tâche au niveau :

- linguistique : on a appris de vocabulaire concernant l'environnement.
- culturel : on n'a pas appris quelque chose de nouveau.

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

- le sujet traité : La vidéo et la chanson étaient très intéressantes, car ils concernent l'environnement et les catastrophes que l'homme causera à la planète. En tant que jeune, je suis très sensibilisée concernant ce sujet, car je crois que l'homme a une influence négative sur la nature et l'environnement.
- les aides (liens, outils proposés) : les aides étaient très utiles.
- des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles) : Je n'ai aucune difficulté.
- le travail collectif/individuel : Le travail individuel était bien.
- le temps pour sa réalisation : Je crois qu'on avait besoin de plus de temps en raison de nos examens partiels.
- la CORRECTION : était très claire.

4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche : Cette tâche était très intéressante pour moi et donc je pense que mes arguments étaient clairs et forts.

5. Autres remarques/commentaires : Le fait qu'il y a une chanson fera la tâche très intéressante.

Tâche 5

Tuesday, November 13, 2012 9:30:51 PM EET / Last Edited: Tuesday, November 13, 2012 9:45:12 PM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :

On n'avait pas de choix à cette tâche.

2. Mes acquis de cette tâche au niveau :

- linguistique : on n'a pas appris quelque chose de nouveau
- culturel : on a appris les stéréotypes qui existent pour chaque peuple européen.

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

- le sujet traité : le sujet était très intéressant et bien sûr très accessible, car en tant que femmes nous avons des stéréotypes et des idées spécifiques non seulement pour les hommes, mais aussi pour toutes les personnes.
- les aides (liens, outils proposés) : les aides étaient très utiles.
- des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles) : On a une difficulté en ce qui concerne le son de notre vidéo, car on n'a pas su qu'il y avait eu un match de football au café où on était allé.
- le travail collectif/individuel : Le travail collectif était splendide.
- le temps pour sa réalisation : Je crois qu'on avait assez de temps pour réaliser cette tâche.
- la CORRECTION : était très claire.

4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche : Le point fort est le fait qu'on fasse une vidéo avec une histoire extraordinaire et originale. Même si, le point faible était le bruit au café que nous essayions de fixer. Par conséquent, je crois que le résultat est très drôle, avec du style et d'imagination.

5. Autres remarques/commentaires : Jusqu'au maintenant cette tâche était la plus créative !

Tâche 6

Tuesday, November 13, 2012 10:12:52 PM EET / Last Edited: Saturday, December 1, 2012 12:01:14 AM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :

On n'avait pas de choix à cette tâche.

2. Mes acquis de cette tâche au niveau :

- linguistique : on a enrichi notre vocabulaire en ce qui concerne la description des sites, des manifestations etc.
- culturel : on a renforcé notre apprentissage sur la culture chypriote et celle de Paphos.

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

- le sujet traité : le sujet était très intéressant, car en tant qu'étudiantes d'Etudes européennes, le fait qu'une ville de notre pays dévernera la capitale européenne de la Culture en 2017 nous concerne.
- les aides (liens, outils proposés) : les aides étaient très utiles.
- des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles) : J'avais une difficulté technique, car c'était très difficile d'enregistrer toutes les informations que je trouvais sans faire une faute. Si je le faisais, je devrai les refaire tous de nouveau. Donc, je crois que je perdrais beaucoup de temps pour le faire.
- le travail collectif/individuel : Le travail individuel était bien.
- le temps pour sa réalisation : Je crois qu'on avait assez de temps pour réaliser cette tâche.
- la CORRECTION : était claire !

4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche : Le point fort et le point faible est le fait que je trouve beaucoup d'information.

5. Autres remarques/commentaires : -

Tâche 7

Monday, November 26, 2012 12:16:24 PM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :

On n'avait pas de choix à cette tâche.

2. Mes acquis de cette tâche au niveau :

- linguistique : on a enrichi notre vocabulaire en ce qui concerne la description de la situation à Chypre, après l'invasion de 1974, en français.

- culturel : -

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

- le sujet traité : le sujet était intéressant plutôt pour les tutrices.

- les aides (liens, outils proposés) : les aides étaient utiles.

- des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles)

:

Pas des difficultés.

- le travail collectif/individuel : Le travail collectif sur le tchat était bien.

- le temps pour sa réalisation : cette tâche était réalisée pendant notre cours et cela était bien. Par contre, nous avons besoin de plus de temps, mais c'est pour cela que les tutrices avaient créées un forum de discussions pour accomplir notre discussion.

- la CORRECTION : était claire.

4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche : Le point faible de ma participation au tchat était que je n'avais pas dit beaucoup de choses. Par contre, j'avais répondu à toutes les questions des tutrices et j'avais dit des choses importantes.

5. Autres remarques/commentaires : -

Tâche 8

Monday, November 26, 2012 12:30:36 PM EET / Last Edited: Saturday, December 1, 2012 12:02:36 AM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :

Pour cette tâche aVasso et moi avons choisi de faire la recette de soupe traditionnelle de Chypre, Trahanas, parce que pendant l'hiver nous avons mangé souvent de soupes.

2. Mes acquis de cette tâche au niveau :

- linguistique : on a enrichi notre vocabulaire en ce qui concerne la description d'une recette chypriote et ses ingrédients, en français.

- culturel : -

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

- le sujet traité : le sujet était intéressant plutôt pour les tutrices.

- les aides (liens, outils proposés) : les aides étaient utiles.

- des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles)

:

Pas des difficultés.

- le travail collectif/individuel : Le travail collectif était bien.

- le temps pour sa réalisation : le temps était assez. (Jusqu'à mercredi)

- la CORRECTION : -

4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche : Je crois que les tutrices se trouveront notre recette de la soupe de Trahanas très intéressante tant que son originalité.

5. Autres remarques/commentaires : Je crois qu'il n'était pas nécessaire de nous mettre cette tâche. De plus, il y a quelques étudiantes qui ne savent pas comment cuisiner. En général, nous avons eu beaucoup de choses d'autres et la tâche nous prenons beaucoup d'heures pour la réaliser.

Tâche 9

Friday, November 30, 2012 11:59:53 PM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :

On n'avait pas de choix à cette tâche.

2. Mes acquis de cette tâche au niveau :

- linguistique : -
- culturel : On a appris que les Français ont beaucoup de similarités avec les Chypriotes concernant leurs fêtes et leurs cultures.

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

- le sujet traité : le sujet était intéressant, car nous avons échangé des connaissances, par rapport les fêtes traditionnelles de Chypre et de la France.
- les aides (liens, outils proposés) : -
- des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles)

:

Pas des difficultés.

- le travail collectif/individuel : Le travail collectif sur le tchat était bien.
- le temps pour sa réalisation : le temps n'était pas vraiment assez, car nous voulions partager aussi d'autres choses.
- la CORRECTION : était claire.

4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche : Je crois qu'en général ma participation était très bien, car je présentais les choses que les Chypriotes font pendant les fêtes. J'ai donné d'un lien d'une photo et j'ai discuté effectivement avec mes tutrices.

5. Autres remarques/commentaires : -

Évaluation et bilan

Saturday, December 1, 2012 11:39:32 PM EET / Last Edited: Saturday, December 1, 2012 11:49:43 PM EET

L'accomplissement de mes objectifs définis préalablement (voir mon point de départ): lesquels ont été accomplis et ceux qui ne l'ont pas été et pourquoi ?

Tous mes objectifs ont été accomplis : l'amélioration de mes aptitudes à la compréhension et expression orale, mais aussi l'augmentation de mon vocabulaire et par conséquent, mon progrès à l'expression écrite ; grâce au contact intensif avec mes tutrices.

Les acquis de cette expérience (savoirs ; aptitudes développés ou en développement) pour :

- **mes compétences en langue et culture française (écrites et orales) :** Je crois que mon vocabulaire a augmenté en ce qui concerne les descriptions : des lieux, des sites culturels, des événements, des ingrédients des recettes traditionnelles, de l'environnement et de la nature et des stéréotypes. J'ai écrit beaucoup de choses dans ces thèmes et j'ai fait aussi beaucoup de recherches. Donc, en raison du développement de mes savoirs et de mes

aptitudes à l'expression écrite, mes compétences à l'expression orale sont aussi développées.

- **mes compétences en formation à distance** : Je crois que dans ce domaine mes aptitudes ne sont pas développées beaucoup, car c'est la même chose avec notre contact avec notre professeure via blackboard. La seule différence est que nous apprenons à utiliser aussi moodle effectivement.

- **mes compétences en informatique** : Je pense que j'ai connu de nouveaux sites d'internet où je peux trouver beaucoup d'informations en concernant nos thématiques. De plus, le fait que j'apprenne à utiliser moodle est aussi une réussite dans le domaine informatique.

Mon ressenti par rapport à ma participation au projet « Le français en première ligne » (expérience de formation à distance), à savoir :

- **motivation/démotivation par rapport aux tâches à réaliser (individuellement et en groupe)** : Je crois que chaque tâche était intéressante, même s'il y avait des tâches qui s'intéressaient plutôt les tutrices que nous ! De plus, il y avait aussi des tâches qui étaient plus difficiles que d'autres et donc qui avaient besoin de plusieurs du temps.

- **mon contact avec des francophones distants** : je pense que le contact était très bien et que nous avons communiqué presque toutefois parfaitement. La seule fois que je crois que notre communication avait eu de problème grave était dans le premier chat pour lequel nous ne pouvions pas trouver une heure afin de le faire.

- **difficulté/aisance des sujets traités** : Il n'y avait aucune difficulté et aucune aisance en ce qui concerne les sujets. Toutes les tâches étaient parfaitement associées à mon niveau de capacités.

Mon appréciation du déroulement des tâches au niveau :

- **des corrections** : Les codes des corrections étaient très utiles et en général les corrections étaient presque toutefois totalement claires. Si elles n'avaient pas été la première fois, elles étaient la deuxième fois.

- **des outils proposés / utilisés** : Les outils et les liens étaient aussi presque toutefois parfaitement utiles. L'exception était dans la tâche 3, dans laquelle il y avait une petite confusion avec le lien sur le mot « Babel », mais ce n'était pas grave.

- **organisationnel (par exemple forums et chats sur la plateforme « moodle »)** : Au niveau organisationnel il n'y a aucune difficulté, sauf au premier chat pour lequel, aucune de nous, pouvait trouver une heure pour sa réalisation.

- **fonctionnel (par exemple les délais à respecter)** : Les délais étaient très courts dans quelques cas spécifiques, par exemple pour la première tâche et le guide des vacances à cause du besoin de beaucoup de recherches !

Pour l'avenir :

- **des éventuels apports de cette formation à distance** : Cette formation à distance m'apportera beaucoup de choses positives, comme l'enrichissement de mon vocabulaire et de mes connaissances grammaticales. Ensuite, grâce à eux, le progrès de mes aptitudes à la langue française était évident ; pas seulement concernant l'expression écrite, mais aussi l'expression orale. Par conséquent, cette expérience nous offrait beaucoup d'avantages et peut-être elle était stressante, mais je crois fortement qu'elle était efficace et stimulante !

8. aMagda

Mon Point de Départ*Sunday, September 23, 2012 2:05:40 PM EEST***Mes compétences**

- en langue française: je ne fais pas face beaucoup de problèmes à la compréhension et production écrite, mais je fais face de difficultés en concernant la compréhension et la production orale.
- en formation à distance: j'ai des amis étrangers, dont on parle assez souvent sur skype, mail ou facebook et donc je n'ai pas de problèmes en formation à distance.
- en informatique: On vit au siècle de l'informatique et comme l'utilisation des ordinateurs est indispensable, tous les jeunes-moi aussi- connaissent comment un e mail est envoyé.

Mes attentes

- concernant ma participation au projet « Le français en première ligne »: de faire connaissance avec jeunes à mon âge, qui apprennent aussi le français, d'échanger d'information et de pratiquer la production et compréhension écrite.
- mon contact avec des francophones, ma progression en langue française: jusqu'à maintenant le contact unique que j'ai eu avec le français était limité aux essais ou articles, mais en contactant avec de francophone j'espère que maintenant je sera capable de faire une conversation du niveau quotidien.
- mes connaissances en culture francophone: j'espère aussi que grâce au ce programme, je peut faire connaissance avec d'autres cultures, customs, habits..

Mes besoins

- D'apprentissage en langue française: j'ai besoin d'apprendre le français pas seulement via les livres et les dictionnaires, mais aussi via la quotidiennement. Moi, je ne le trouve pas assez logique que je connais le mot "ventriloque" et pas le mot "fourchette".

Mes objectifs

- à atteindre dans le cadre du projet: de faire connaissance d'autres cultures francophones et d'améliorer mon niveau de cette langue étrangère.

Mes peurs

- Concernant ma participation au projet « Le français en première ligne »: Je ne suis pas sûre si j'ai le temps pour contacter avec ces personnes au moins tant souvent que je veux.
- mon contact avec des francophones distants: La distance est un problème en concernant la communication et j'ai peur que on ne peut pas communiquer assez souvent à cause de la distance.
- le moyen de communication: L'internet n'est pas un moyen de communication direct et pour ça je crois que ce moyen ne sera pas assez efficace.

Tâche 1*Saturday, October 6, 2012 4:44:34 PM EEST*

Mon projet était de rechercher d'information pour un voyage aux banlieues de Grenoble pendant les vacances de Noël. C'était une très bonne expérience, car pendant la recherche j'imaginai que je voyageais, aussi. C'était exactement comme une vraie préparation pour un voyage que je voudrais, en fait, réaliser. Je n'ai pas fait face des nombreux difficultés grâce à l'aide d'enseignant, autrement, la difficulté unique était le temps, qu'une telle recherche demande. Mais, en général, ce projet m'a plu beaucoup et j'ai trouvé une très bonne motivation de réaliser un tel voyage, que je rêve pendant quelques années.

Tâche 2*Tuesday, October 16, 2012 12:45:47 PM EEST*

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :

Pour la production de la tâche je dois passer trois étapes différentes. La première étape concerne la rencontre des étudiants avec la musique slam. D'abord, j'ai écouté la chanson proposée par les enseignants et j'ai lu aussi le texte qui était également fondé sur ce genre de musique et puis, j'ai recherché de plusieurs chansons et d'informations pour la meilleure compréhension de la spécificité du slam. En finissant mon résearch j'ai ensuite passé à la deuxième étape, qui est la création de mon poème. A cette étape j'ai essayé d'inspirer de ma vie, de ma quotidiennement, de mes sentiments, de mes pensées... Finalement, j'ai écrit mon poème personnel et je peux dire que je suis satisfaite de mon travail. La dernière étape concerne l'enregistrement de mon poème. J'ai décidé de l'enregistrer avec la chanson de "The Phantom Of The Opera", qui est une chanson dynamique, passionnante est également très romantique. Je ne suis pas sûre si j'ai réussi à devenir une slameuse, mais au moins j'ai l'essayé!

2. Mes acquis de cette tâche :

D'abord, en écoutant les paroles de la musique slam et en lisant des articles associés pour comprendre et élaborer la thématique, j'ai enrichie mon vocabulaire. Ensuite, la thématique elle-même m'a profité aussi, comme j'ai appris pour la musique slam, qui était un genre de musique inconnu pour moi. J'ai, donc, découvert un type de musique alternatif, une autre façon d'expression, une nouvelle- pour moi- culture.

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche:

Quand j'ai commencé à faire la tâche, c'est impossible pour moi de croire que je pourrai écrire un poème et après devenir une slameuse, mais pendant la tâche j'ai découvert que rien est impossible, si on le traite. C'est vraie que j'ai beaucoup aidé par les enseignants et les liens, qu'ils m'ont envoyé et également, par les nombreux exemples qui ont existé à la page. J'ai fait face de plusieurs difficultés parce que tout d'abord je n'ai connai pas comment on écrit un poème, mais les institutions spécifiques, que vous m'avez donné, l'inspiration et la motivation étaient plus qu'utile. Pour être honnête, je n'avais pas beaucoup de temps pour faire de mon mieux, mais j'espère que le résultat est satisfaisant. Pour finir, la correction était la dernière pas, avec lequel j'ai accompli ma tâche... Voilà ! Je suis une slameuse!

4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche :

Le point faible de ma participation à cette tâche est que je ne connais pas utiliser les ordinateurs et l'internet. Pour cette raison, c'était très difficile de trouver de programmes associés d'enregistrement etc. D'autre part, le point fort était que j'ai de bons amis volontés à m'aider.

5. Autres remarques/commentaires : Il a 05 : 43 et je communique avec un ami, qui télécharge de programmes pour m'aider en ce qui concerne l'enregistrement de la tâche. Même si, mon ami maintenant me déteste, personnellement, cette tâche me plaît énormément ! Hahaha<3

Tâche 3

Saturday, October 27, 2012 3:15:19 PM EEST

• Les raisons de mes choix vis-a-vis la réalisation de la production (le cas echeant) :

Pour la réalisation de la production de cette tâche, je dois faire trois pas différentes. Le premier était assez facile comme ce que je dois faire est de regarder un extrait d'un film français. L'extrait du film était très amusant et drôle et ça me plaisait beaucoup. La difficulté unique du pas était que pendant le film, l'acteur parlait très vite et quelquefois c'était difficile pour moi à comprendre. Ensuite, le deuxième pas était d'écrire un bref,

comme l'un que l'acteur récitait. Ce pas était un peu difficile, mais les instructions étaient très claires. Après la correction de notre bref on doit l'envoyer dans un site à publier.

• **Mes acquis de cette tâche au niveau :**

Pour commencer, pendant le projet j'ai trouvé beaucoup de mots inconnus, dont en cherchant dans mon dictionnaire, j'ai appris. Puis, pendant l'extrait du film, j'ai écouté, aussi, beaucoup de mots familiers et c'était un jeu plaisant pour moi des découvrir et des associé aux uns que j'ai déjà connus.

• **Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :**

J'aimais beaucoup cette tâche, parce que l'extrait du bref était très plaisant. Pour être honnête, en écrivant le bref, j'ai facé beaucoup de difficultés comme je ne suis pas d'abord, en écrivant et puis, je n'ai pas ce niveau demandé pour écrire un tel texte, qui est sans doutes assez exigeant. Autrement, les instructions étaient très claires. Les outils proposés m'ont aidés assez d'agir la tâche étape à étape. Ensuite, comme j'ai déjà dit, le niveau français que j'ai, n'est pas tant haut que le bref demande, mais grâce aux instructions les difficultés éventuelles, linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles n'étaient pas très visibles. Heureusement, il s'agit d'un travail individuel et pour cette raison, je n'étais pas pressée ni le temps, ni les attentes d'une autre personne. Ensuite, j'ai eu beaucoup de temps pour la réalisation de la tâche à comparaison des autres tâches. Pour finir, la correction était très utile pour l'achèvement de ma tâche.

• **Les points forts et faibles de ma participation a cette tâche :**

En général, j'aime ce genre des films drôles et quelquefois je fais des brefs avec mes amis et pour cette raison le sujet n'était pas inconnu pour moi. La difficulté unique de cette tâche était que mon bref doit être en français. Mais, pas de problème, maintenant je peux aussi lire mon bref à mes amis français et pas seulement à mes amis grecs. ;-) Les points faibles de ma participation à cette tâche concernent les difficultés de la langue comme j'ai déjà dit.

• **Autres remarques/commentaires :**

Après cette tâche, je pense que je vais devenir accro du bref ;-) ! ;-) !

Tâche 4

Thursday, November 8, 2012 4:17:38 PM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :

C'était une tâche très ennuyeuse ! La première étape était de trouver quelques informations en ce qui concerne les façons, dont on peut diminuer la catastrophe environnementale. Pendant le deuxième étape, il faut joindre à un forum de discussion organisé pendant le cours et échanger des opinions pour les mieux éco –gestes. Le troisième partie était la correction de la tâche, et voilà ... C'est fini !

2. Mes acquis de cette tâche au niveau :

En cherchant des éco-gestes j'ai trouvé beaucoup de mots inconnus, et comme ça mon vocabulaire a enrichi. Puis j'ai trouvé aussi des façons alternatives pour la protection de l'environnement.

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

Le sujet traité était intéressant, mais la façon dont on a le traité n'était pas amusant. En revanche, les liens et les outils proposés étaient assez outil pour nous informer en ce qui concerne l'écologie, qui était le sujet traité. Heureusement, c'était la tâche unique laquelle je n'ai fait pas face aux difficultés (ni linguistiques, ni techniques, ni fonctionnelles, ni organisationnelles). Puis, c'était une tâche qui demande peu du temps pour sa réalisation. Pour finir, la correction était direct et très outil et pendant le chat le travail collectif était également et intéressant.

4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche :

Le point faible de ma participation à cette tâche était que je pense que l'écologie est un sujet qui concerne chaque personne individuellement et à cause de ma mentalité je suis contre de cette tâche. En revanche, le point fort était qu'étant donné que l'écologie m'intéresse beaucoup, j'ai connue beaucoup sur ce sujet.

Tâche 5

Friday, November 16, 2012 5:06:47 AM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :

D'abord, je dois écrire un scénario basé sur les stéréotypes de l'amour. Ensuite, je dois trouver la place associée pour réaliser l'enregistrement de mon scénario et puis je dois l'enregistrer.

2. Mes acquis de cette tâche au niveau

J'ai bénéficié beaucoup par la discussion que j'ai eue avec les étudiants français. On a changé des opinions sur les stéréotypes de l'amour et on a travaillé tous ensemble pour le meilleur résultat possible. En faisant la tâche, ils m'ont souligné quelques fautes en ce qui concerne la prononciation et pour cette raison je pense que j'ai bénéficié à la production orale.

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

Le sujet traité était très intéressant et je peux dire qu'il a attaché mon attention. Ensuite, les initiations étaient très claires et pour ça je n'ai pas fait face aux difficultés techniques. De plus, étant donné que je travaillais avec français, les difficultés linguistiques n'étaient pas nombreuses. Pour finir, on a eu des difficultés organisationnelles, techniques et fonctionnelles comme c'était la première fois qu'on faisait une telle tâche. Cette tâche m'a plu beaucoup, même si elle a demandé beaucoup de temps pour sa réalisation.

4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche :

Le point fort de cette tâche était que je connais beaucoup d'étudiants français qui peuvent m'aider à enregistrer ma vidéo. Mais le point faible était que comme je l'ai réalisé avec français, dont leur langue maternelle est le français, les difficultés de la prononciation étaient très visibles.

5. Autres remarques/commentaires :

C'était une tâche, qui demande six heures pour sa réalisation et comme je n'ai pas eu beaucoup de temps libre j'ai senti assez pressé. Puis, on a fait face aussi aux difficultés avec l'attachement de la vidéo comme c'était très grande est donc ce n'était pas accepté par le système. Pour cette raison on a fait de changements avant l'envoyer. Ces changements demandaient également beaucoup de temps. En général, c'était une tâche très drôle, qui ça me plaît énormément, mais en même temps comme elle a demandé beaucoup de temps, pour la même tâche j'ai senti très pressé est assez anxieuse.

Tâche 6

Sunday, November 18, 2012 3:51:32 PM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :

D'abord, je dois faire une enquête sur Paphos en ce qui concerne ses atouts et ses lieux culturels et après je doit inventer un programme culturel et le proposer pour l'année, quand Chypre va être la capital européenne de la culture. Ce dernière partie n'était pas très clair, et donc j'ai pensé que ce que je dois faire est de présenter Paphos aux touristes, qui à l'occasion de ma présentation va créer un tel programme. Pas de problème, au moins j'ai bénéficié pas l'enquête!

2. Mes acquis de cette tâche au niveau

J'ai bénéficié beaucoup par l'enquête que j'ai fait sur Paphos. Comme je vit à Nicosie je n'ai pas eu l'opportunité de découvrir Paphos, et donc j'ai eu aucune idée pour ses atouts ou monuments. Maintenant, je peux dire que Paphos une une région d'intérêt culturel et environnemental et pour cette raison je dois le visiter directement.

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

Le sujet traité était très intéressant et je peux dire qu'il a attaché mon attention comme il s'agit d'un enquête sur un pays étranger. De plus, les difficultés linguistiques n'étaient pas nombreuses, comme cette tâche agit d'une enregistrement et donc j'ai eu l'opportunité de la préparer bien et corriger mes fautes. En revanche, les initiations n'étaient pas très claires et pour ça j'ai fait face aux difficultés techniques. Pour finir, j'ai eu des difficultés organisationnelles, techniques et fonctionnelles comme c'était très difficile d'adapter le changement d'images avec ma voix.

4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche :

Le point fort de cette tâche était que meme s'il s'agit d'un enregistrement, au moin je pourrais lire ce que j'ai veut dire. Comme ça, je pense qu'il n y a pas beaucoup de fautes. Mais le point faible était que comme il s'agit d'une enregistrmnt les difficultés de la prononciation étaient très visibles.

5. Autres remarques/commentaires :

C'était une tâche, qui demande beacoup de temps pour ça réalisation, comme la voix doit être adapter avec les changements d'images. Etant donné que le parole doit être dans un texte commun, beaucoup de pauses ou de corrections ne sont pas acceptées et donc j'ai l'enregistré au moins 15 fois et j'ai décidé de limiter les images. Le résultat de 5 images n'es pas le même avec l'un de 20 images mais je n'ai pas eue de choix alternatives.

Tâche 7

Friday, November 23, 2012 4:03:36 PM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :

D'abord, je dois faire une enquête sur Chypre en ce qui concerne sa histoire culturelle, politique, géographique et financière. Puis, je dois repondre à quelques questions pour être préparer pour le châ. Le chat était le dernier étape, tant intéressant que l'enquête.

2. Mes acquis de cette tâche au niveau :

J'ai bénéficié beaucoup par l'enquête que j'ai fait sur Chypre. J'ai eu aucune idée pour l'histoire de Chipre, comme je n'ai eu pas l'opportunité de le découvrir avec tous ces détails. Maintenant, je peux dire que j'ai déjà commencé decrouvrir sa histoire et que Chipre est un pays d'intérêt culturel et environnemental.

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

Le sujet traité était très intéressant et je peux dire qu'il a attaché mon attention comme il s'agit d'un enquête sur un pays étranger. De plus, les difficultés linguistiques n'étaient pas nombreuses, comme cette tâche agit d'un chat, dont le sujet j'ai déjà connue et donc j'ai eu l'opportunité de la préparer bien et corriger mes fautes. En plus, les initiations étaient très claires et pour ça je n'ai pas fait face aux difficultés techniques. Pour finir, je n'ai pas eu également des difficultés organisationnelles, techniques et fonctionnelles comme c'était très facile de suivre les initiations donées.

4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche :

Le point fort de cette tâche était que j'ai eu le temps de préparer ce que j'ai veut dire. Comme ça, je pense qu'il n y a pas beaucoup de fautes. En plus, je ne pense pas que ma participation à cette tâche a eu des points faibles :-)

5. Autres remarques/commentaires :

C'était une tâche, qui ne demande pas beaucoup de temps pour sa réalisation et pour cette raison ça m'ai plaît beaucoup :-D

Tâche 8

Néant.

Tâche 9

Néant.

Évaluation et bilan

Néant.

9. aRania

Mon Point de Départ

Mes compétences en langue française, en formation à distance, en informatique...

J'ai fait un séjour linguistique l'été passé et j'ai communiqué avec d'autres personnes qui n'étaient pas français mais on a parlé toujours en français. Je ne fais pas de cours d'informatique mais ça va être une bonne chance pour apprendre de nouvelles informations sur ce domaine.

Mes attentes concernant ma participation au projet « Le français en première ligne », mon contact avec des francophones, ma progression en langue française, mes connaissances en culture francophone...

Je pense que cela va être très utile pour moi parce qu'on va communiquer avec les francophones et on va améliorer notre connaissances en français. Cela nous donne une chance pour parler les français plus facile et peut-être rester en contact après le projet avec eux. Ils nous corrigeront nos faux. On va parler de beaucoup sujets comme et va connaître la culture française et ce qu'ils font dans leur temps libre.

Mes besoins d'apprentissage en langue française...

Je crois que mes besoins d'apprentissage en langue française sont premièrement l'amélioration de la grammaire et la structure de la phrase. Second, j'améliorai mon vocabulaire.

Mes objectifs à atteindre dans le cadre du projet...

Je veux connaître d'autres personnes et communiquer avec eux en français. Je vais pratiquer la langue française et mes connaissances. Je veux améliorer la façon d'écrire mes compositions et mes exercices.

Mes peurs concernant ma participation au projet « Le français en première ligne », mon contact avec des francophones distants, le moyen de communication...

C'est la première fois que j'ai fait ce projet mais je n'ai pas beaucoup de peurs. Cela va être une bonne expérience pour moi de pratiquer mes français. Je ne sais pas si sera facile pour communiquer parce que c'est un peu difficile le programme.

Tâche 1

Thursday, October 11, 2012 9:12:46 PM EEST

1. Les raisons de mes **choix** vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :
Nous avons choisi la région de Rhône-Alpes pour la réalisation de cette tâche . Les raisons pour les quelles nous avons cette région sont parce que j'ai visité Rhône-Alpes

l'été passé et j'ai connu déjà quelques villes et ses monuments. Je pense aussi que c'est la plus intéressante région de France.

2. Mes **acquis** de cette tâche au niveau :

- Linguistique : En général la tâche m'aide beaucoup parce que j'ai écrit des nouvelles informations avec une manière différente. Je pense qu'avec la réalisation de cette tâche j'améliore mon vocabulaire parce que j'ai écrit des nouveaux mots que je n'ai pas utilisés avant.
- Culturel : La découverte d'une région est sûre que offre à toi beaucoup de nouvelles choses que tu n'as pas savoir. J'ai connu mieux la région qui a choisi et bien sûr la culture de cette région. Avec la tâche aussi, j'ai appris beaucoup d'informations pour différents régions de la France. Par exemple, la culture et les monuments principaux des autres régions comme Bretagne et Limousin.
- Autre : La tâche était très intéressante et utile pour apprendre la culture française et connaître quelques monuments qu'on peut visiter dans l'avenir.

3. Mon **appréciation** du déroulement de la tâche concernant:

- le **sujet** traité : le sujet pour moi était très intéressant parce que j'ai une passion avec les voyages et en général de découvrir nouvelles régions et nouveaux pays. J'étais contente de faire cette tâche parce que j'ai su que je vais apprendre beaucoup de choses.
- les **aides** (liens, outils proposés) : Les fiches du travail que les tutrices nous ont donné, ont été très utiles parce que on a donné l'idée comment nous allons faire l'itinéraire.
- des **difficultés** éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles) : les difficultés que j'ai eu pendant la réalisation de la tâche étaient plutôt avec l'organisation de tous les informations mais j'ai réussi faire la tâche à mon avis et je suis satisfaite par le résultat. La seule chose que je pourrais changer pour être plus belle la tâche est de ne pas écrire les informations dans grands paragraphes.
- le **travail collectif/individuel** : le travail collectif n'était pas facile. Nous n'avons pas eu des heures communes pour se rencontrer et faire la tâche plus bonne, mais nous l'avons fait finalement.
- le **temps** pour sa réalisation : je pense que le temps pour faire cette tâche n'était pas suffisant parce que pour faire la tâche il fallait faire beaucoup de recherche et découvrir les choses principaux et non détails.
- la **CORRECTION** : les tutrices nous ont aidé beaucoup avec les erreurs que nous avons fait et aussi avec la correction des erreurs notre tâche deviendra plus correcte.

4. Les **points forts et faibles** de ma participation à cette tâche :

Je pense que les points forts de ma participation à cette tâche sont que j'ai déjà connu la région que j'ai sélectionné et cela me permet de faire la tâche avec joie et aussi souviens de mon stage. Je pense que nous respectons la tâche et l'ordre des choses qu'on doit faire. Au contraire, je trouve que les points faibles étaient qu'on utilise plus des détails dans notre présentation et on pourra dire moins des informations et les importants.

5. Autres **remarques/commentaires** : Je pense que la tâche était très intéressante mais il faut chercher beaucoup et consacrer beaucoup de temps de le faire. Mais, je pense que le résultat était satisfaisant et bon.

Tâche 2

Monday, October 22, 2012 1:16:03 PM EEST

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :

La tâche était obligatoire et le thème était le modèle de la famille en France et faire un comparatif avec la famille à Chypre.

2. Mes acquis de cette tâche au niveau :

- **linguistique** : on a fait une nouvelle technique le tchat et il était amusant parce que tu vois les réponses et il faut répondre en même temps.
- **culturel** : Avec cette tâche j'ai appris beaucoup de choses en ce qui concerne comment les français vivent et comment leur famille est formée.
- autre: -

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

- **le sujet traité** : le sujet était très intéressant parce qu'on parle de la vie quotidienne d'un enfant dans les familles des différents pays (France et Chypre).
- **les aides (liens, outils proposés)** : les liens qui nous ont proposés étaient très utiles parce qu'on **pourrait avoir des informations** et le film nous a aidé beaucoup.
- **des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles)** : il n'y a pas de difficultés parce que nous a organisé les choses qu'on devrait faire et l'horaire de faire le tchat. Il y a un problème pour trouver une heure mais il a résolu.
- **le travail collectif/individuel** : la tâche était collectif, on doit le faire en groupe de 3 ou 4 mais quelques personnes ont eu des problèmes et finalement je l'ai fait avec aChrysoFca et je suis satisfaite avec le travail.
- **le temps pour sa réalisation** : le temps était suffisant, on a eu beaucoup de jours pour collecter des informations et les organiser.
- **la CORRECTION** : je ne sais pas quelles sont les corrections parce qu'on ne les a pas vu.

4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche : Je suis satisfaite avec ma participation à cette tâche parce que on a fait un bon travail et on a parlé beaucoup au tchat.

5. Autres remarques/commentaires : -

Tâche 3

Wednesday, October 31, 2012 10:48:10 PM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :

Le thème de la tâche était l'Erasmus. Je crois qu'il était un très intéressant thème et les tutrices ont choisi ce thème parce qu'il concerne toutes parce que la participation dans ce programme est une unique expérience.

2. Mes acquis de cette tâche au niveau :

- **linguistique** : on a exprimé nos opinions sur l'Erasmus dans un paragraphe qu'il fallait avoir cohérence
- **culturel** : d'apprendre de nouvelles choses sur l'Erasmus et comment est ce programme dans les autres pays
- **autre**

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

- **le sujet traité** : le sujet était très utile et c'est un thème que m'intéresse beaucoup.
- **les aides (liens, outils proposés)** : les liens proposés et la vidéo étaient utiles et donnaient des nouvelles informations. La chose que j'adorais dans cette tâche était le tchat qu'on a utilisé.
- **des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles)** : J'ai trouvé difficile de mettre mon commentaire sur le site parce qu'il ne marche pas et il y avait de problème.
- **le travail collectif/individuel** : la tâche était individuelle et cela était plus facile pour moi parce que d'être seule est plus facile d'organiser et produire la tâche.

- **le temps pour sa réalisation** : le temps pour la réalisation de la tâche était suffisant et le thème de la tâche n'était pas très difficile de la réaliser.

- **la CORRECTION** : j'ai vu mes erreurs et la correction était plutôt sur quelques articles et quelques phrases qui n'étaient pas correctes.

4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche : Je pense que le paragraphe que j'ai écrit était cohérent et tu peux comprendre l'idée.

5. Autres remarques/commentaires : l'organisation des informations sur l'étape 1 avec le système du tchat était amusante.

Tâche 4

Sunday, November 11, 2012 5:05:10 PM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :

Le thème de la tâche était l'écologie. A mon avis, il était un très intéressant thème et il concerne tout le monde parce que si on ne change pas la vie qu'on vit et si on n'économise pas de l'énergie le monde sera détruire.

2. Mes acquis de cette tâche au niveau :

- **linguistique** : j'ai appris quelques nouvelles expressions sur l'écologie

- **culturel**

- **autre** : exprime notre opinion sur le thème

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

- **le sujet traité** : le sujet était très utile et c'est un thème qui concerne tous.

- **les aides (liens, outils proposés)** : les liens proposes et le jeu avec le garçon étaient utiles et donnaient des nouvelles informations.

- **des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles)** : Tous ont fonctionné bien je n'ai trouvé pas des difficultés.

- **le travail collectif/individuel** : la tâche était individuelle et cela était plus facile pour moi parce pour organiser mes idées, la matérielle et produire la tâche.

- **le temps pour sa réalisation** : le temps pour réaliser la tâche était suffisant et le thème de la tâche n'était pas très difficile et je n'ai pas eu des difficultés à la réalisation.

- **la CORRECTION** : j'ai vu mes erreurs et la correction était plutôt sur quelques articles et quelques phrases..

4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche : Je pense que le paragraphe que j'ai écrit était compréhensible et a donné l'idée et mon opinion.

5. Autres remarques/commentaires :

Tâche 5

Sunday, November 11, 2012 5:43:10 PM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :

Le thème de la tâche était l'amour. A mon avis, il était le plus intéressant et amusant thème qu'on a eu jusqu'à maintenant. Nous sommes des filles qui aimons être avec quelqu'un.

2. Mes acquis de cette tâche au niveau :

- **linguistique**

- **culturel** : J'ai appris comment les hommes français se comportent à une femme et leur caractère à ses relations.

- **autre** : j'ai aime aussi que la tache était de parler et faire un enregistrement.

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

- **le sujet traité** : le sujet était très amusant et intéressant et il était un thème que j'adore.

- **les aides (liens, outils proposés)** : les liens proposés et la vidéo et le film étaient utiles et donnaient des nouvelles informations en ce qui concerne les français et l'amour.
- **des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles)** : Tous ont fonctionné bien je n'ai trouvé pas des difficultés.
- **le travail collectif/individuel** : la tâche était collectif et par group de deux personnes. J'ai travaille avec aVasso et je crois que notre enregistrement était bien organisé et présenté.
- **le temps pour sa réalisation** : le temps pour réaliser la tâche était suffisant et le thème de la tâche n'était pas très difficile et nous n'avons pas eu des difficultés à la réalisation.
- **la CORRECTION** : nous n'avons pas vu nos erreurs parce que la correction n'est pas prête.
- 4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche** : Je pense que notre enregistrement est amusant et correspond au thème du rendez-vous qu'on doit faire.
- 5. Autres remarques/commentaires** : Je veux plusieurs de thèmes comme cette tâche parce que je ne suis pas ennuyeuse de les faire.

Tâche 6

Thursday, December 6, 2012 2:15:18 AM EET

- 1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant)** : Le thème de la tâche était Paphos-la capitale européenne de la culture. A mon avis, il était un thème intéressant, mais il fallait rechercher beaucoup pour le faire.
 - 2. Mes acquis de cette tâche au niveau** :
 - **linguistique**
 - **culturel** : J'ai connu les monuments parce que Paphos est la ville ou je suis née mais j'ai vu comment les autres voient Paphos.
 - **autre**
 - 3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant** :
 - **le sujet traité** : le sujet était intéressant mais un peu difficile pour faire la tâche parce qu'on n'a pas compris le sujet.
 - **les aides (liens, outils proposés)** : il n'y a pas beaucoup de liens proposés pour nous aider.
 - **des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles)** : J'ai trouvé quelques difficultés quand j'ai fait la tâche et au début, le lien n'a pas fonctionne.
 - **le travail collectif/individuel** : la tâche était individuel mais il a pris beaucoup de temps pour l'enregistre.
 - **le temps pour sa réalisation** : le temps pour réaliser la tâche n'était pas très suffisant parce qu'il a eu besoin de recherche et de parler pour beaucoup de choses.
 - **la CORRECTION** : la correction était sur nos fautes et mes fautes étaient plutôt à la prononciation et aux quelques phrases
 - 4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche** : Je pense que je n'ai pas fait une bonne tâche parce que je n'ai pas compris le thème totalement et je n'ai pas complété tous les parties de la tâche.
 - 5. Autres remarques/commentaires**
- Thursday, December 6, 2012 2:30:45 AM EET*

Tâche 7

Thursday, December 6, 2012 2:30:45 AM EET

- 1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant)** :

Le thème de la tâche était un tchat pour l'histoire et la situation de Chypre aujourd'hui et après le coup d'état. J'ai attendu un tchat intéressant et de voir les opinions des autres.

2. Mes acquis de cette tâche au niveau :

- **linguistique**

- **culturel**

- **autre** : on a vu les opinions que les Français ont sur notre problème et aussi comment nos camarades peuvent expliquer le thème.

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

- **le sujet traité** : le sujet était intéressant et on a la chance de promouvoir notre problème aux autres pour comprendre dans quelle situation se trouve notre île.

- **les aides (liens, outils proposés)** : les liens proposés et les vidéos ont été très utiles pour voir l'histoire analytiquement et pour nous aider de discuter au tchat.

- **des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles)** : Le déroulement du tchat était comme j'ai l'attendu. Il était un thème qu'on a beaucoup de choses d'expliquer.

- **le travail collectif/individuel** : la tâche était individuel parce que on a eu quelques informations et trouver aussi d'autres pour organiser nos idées.

- **le temps pour sa réalisation** : le temps pour réaliser la tâche était suffisant parce que tous les choses qu'elles veulent nous répondre, ils étaient sur les liens et les vidéos.

- **la CORRECTION** : la correction était sur les fautes que j'ai fait au tchat. J'ai vu que je n'ai pas eu beaucoup de fautes.

4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche : Je pense que j'ai participé bien au tchat, j'ai exprimé mes opinions et j'ai discuté avec une bonne manière le thème proposé.

5. Autres remarques/commentaires

Tâche 8

Thursday, December 6, 2012 2:55:00 AM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :

Le thème de la tâche était de faire une recette traditionnelle chypriote et de l'enregistrer avec une vidéo. Je n'ai pas adoré cette tâche parce que je ne connais pas cuisiner et il était un peu difficile.

2. Mes acquis de cette tâche au niveau :

- **linguistique**

- **culturel** : on a vu ce que les autres ont fait comme recettes et ils étaient intéressantes.

- **autre**

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

- **le sujet traité** : le sujet était intéressant mais un peu difficile pour réaliser la tâche et la recette.

- **les aides (liens, outils proposés)** : Les liens proposés et les vidéos étaient utiles pour nous aider à réaliser la tâche.

- **des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles)** : La tâche était amusante et on a passé un bon moment pour la réaliser mais il était aussi difficile pour faire la recette et enregistrer aussi la vidéo.

- **le travail collectif/individuel** : la tâche était collectif et cela était difficile parce qu'il fallait trouver un jour pour faire la tâche et aussi organiser les choses pour la faire.

- **le temps pour sa réalisation** : le temps pour réaliser la tâche était suffisant et on a trouvé un jour pour faire la recette.

- **la CORRECTION** : on n'a pas encore la correction de la tâche.

4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche : Je pense que le façon que nous avons fait la tâche n'était pas le correct et je n'ai pas aimé beaucoup ma participation dans cette tâche parce que j'ai ne cuisiner pas bien.

5. Autres remarques/commentaires

Tâche 9

Thursday, December 6, 2012 2:55:16 AM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :

Le thème de la tâche était un tchat pour les fêtes que nous faire à Chypre, plus précisément qu'est-ce qu'on fait pendant les vacances de Noël.

2. Mes acquis de cette tâche au niveau :

- **linguistique**

- **culturel** : on a vu ce que les autres faire pendant le Noël dans leur pays, comme la Grèce et la France

- **autre**

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

- **le sujet traité** : le sujet était très intéressant et amusant et on a eu la chance de promouvoir aux autres les fêtes qu'on fait à Chypre.

- **les aides (liens, outils proposés)** : Il n'y a pas des liens proposés mais le thème était connu a toutes et on sait les choses qu'on va discuter.

- **des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles)** : Le tchat était amusant et on a passe un bon moment avec les tutrices. On a eu beaucoup de choses pour parler et on s'est souvenu les vacances.

- **le travail collectif/individuel** : la tâche était individuel parce que on a trouve quelques informations pour nos fêtes et on a discuté ce que chacun a fait.

- **le temps pour sa réalisation** : le temps pour réaliser la tâche était suffisant parce que tous les choses qu'elles veulent nous répondre, ils étaient sur les liens et les videos.

- **la CORRECTION** : la correction était sur les fautes que j'ai fait au tchat et il était un manière utile de voir mes fautes.

4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche : Je pense que j'ai participé bien au tchat, j'ai exprimé mes idées et mes expériences.

5. Autres remarques/commentaires : J'ai aime le tchat parce qu'il était une façon de nous nous reposer et discuter avec nos amis.

Évaluation et bilan

Néant.

10. aVasso

Mon Point de Départ

Saturday, September 22, 2012 4:38:36 PM EEST

Mes compétences en langue française avant de venir à l'université était rare à ce qui concern la langue française. Mais après j'ai amélioré ma prononciation et ma capacité de parler la langue. J'ai appris et continue d'apprendre beaucoup de choses.

Mes esttends sont d'apprendre la langue plus familière pour communiquer avec les Francophones plus facilement allié. Aussi, je dois dire que je connais très peu la culture el la vie des Français. Mon chemin dans la langue française au début était un peu mal parce que je ne comprenais pas très bien la langue, mais maintenant ça se passe plutôt.

J'ai besoin d'apprendre le français. Pour quoi? Parce que quand je vais en France je veux être en mesure de parler avec les Français et aussi parce que je voulais devenir traductrice de la langue française, j'aime beaucoup.

Mes objectifs dans ce projet est d'apprendre mieux la langue française ainsi que les mœurs et les coutumes du pays et de cette façon je vais dire que je connais la langue française.

Mes peurs de ce projet ce sont de ne peux pas parler ou faire des arrangements avec quelqu'un francophone parce qu'il ne peut pas compris que je lui dis. J'espère aller très bien dans ce projet parce que je pense que c'est une façon de se rapprocher de ceux qui sont à l'étranger et apprendre des choses sur eux.

Autre

Monday, October 8, 2012 9:48:20 PM EEST

- La semaine a été un peu difficile. En outre, le travail nous a été donnée était encore plus difficile, car il a fallu beaucoup de recherches.
- Le reste du travail a été plus facile.
- Aussi, j'ai travaillé sur moodle en répondant à les questions d'autres élèves qui son à autre école.
- Je croix que ce programme est très intéressant car il nous aide de connaitre plusieurs des personnes et aussi de prendre plusieurs de cultures.

Tâche 1

Sunday, December 2, 2012 1:45:25 PM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) : on n'avait pas la possibilité de choisir.

2. Mes acquis de cette tâche au niveau :

- linguistique: il y auront pas des acquis sur le linguistique
- culturel: on appris beaucoup des choses a ce qui concerne les différents monuments de la France en général
- autre: /

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

- **le sujet traité:** le sujet était très intéressant car il fallait de trouver et montrer des monuments.
- **les aides (liens, outils proposés):** les outils qu'ils nous ont donné étaient un carte avec els différents régions qu'on nous étions obliges de choisir pour faire l'itinéraire.
- **des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles):** nous avons de difficultés pour trouver les monuments et en général comment il fallait de faire l'itinéraire.
- **le travail collectif/individuel:** le travail était collectif.
- **le temps pour sa réalisation:** nous avons dépensé beaucoup de temps pour réaliser cette tâche.
- **la CORRECTION:** nous avons fait des erreurs en ce qui concerne les monuments qu'on a fait parce que nous avons écrit erreurs destinations.

4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche : Je croix que je n'avais pas des points forts. Mes points faibles étaient quand il fallait de faire l'itinéraire et de trouver les monuments.

5. Autres remarques/commentaires : /

Tâche 2

Wednesday, October 24, 2012 8:41:39 PM EEST / Last Edited: Sunday, December 2, 2012 1:56:20 PM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) : on n'avions pas la possibilité de choisir.
2. Mes acquis de cette tâche au niveau :
 - linguistique: il y auront pas des acquis sur le linguistique
 - culturel: on appris beaucoup des choses a ce qui concerne la famille en France et aussi les habitudes que les Français ont.
 - autre: /

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

- le sujet traité: le sujet était très intéressant car nous avons pris plusieurs d'informations pour la vie en France, en général.
 - les aides (liens, outils proposés): les liens qu'ils nous ont donné étaient très utiles car ils nous aide de faire plus facilement les devoirs.
 - des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles): il y était une grade difficulté de trouver une heure a ce qui concerne l'étape 3, le tchat.
 - le travail collectif/individuel: le travail était individuel et aussi collectif et je croix qu'il serait mieux comme ça.
 - le temps pour sa réalisation: j'ai ne pas dépensé plus de temps de faire le travail, car il était très facile.
 - la CORRECTION: en ce qui concerne la correction du tchat j'ai fait beaucoup d'erreurs car il etait notre première tchat. Après j'espère de faire moins d'erreurs.
4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche : je croix que mes forts points à ce tache étaient les deux premières étapes et mes faibles points était dans l'étape trois avec le tchat.
 5. Autres remarques/commentaires : j'espère que ne seront pas encore de problèmes avec les taches.

Tâche 3

Wednesday, October 24, 2012 8:50:52 PM EEST / Last Edited: Sunday, December 2, 2012 2:06:35 PM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) : on n'avait pas la possibilité de choisir.
2. Mes acquis de cette tâche au niveau :
 - linguistique: il y auront pas des acquis sur le linguistique
 - culturel: on appris beaucoup des choses a ce qui concerne l'Erasmus en général et aussi avec l'article, moi personnellement, j'ai pris beaucoup des choses sur le programme.
 - autre: /
3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :
 - le sujet traité: le sujet était très intéressant car c'est relevant avec mes études.
 - les aides (liens, outils proposés): les liens qu'ils nous ont donné étaient très utiles informatiques, par exemple l'article qui nous ont donné.
 - des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles): il y était un problème avec le site d'article quand nous avions demandés de poster notre commentaires dans le site.
 - le travail collectif/individuel: le travail était individuel et collectif.
 - le temps pour sa réalisation: j'ai ne pas dépensé plus de temps de faire le travail, car il était très facile.

- la CORRECTION: quand il fallait d'ecrire mon avis sur le forum d'Erasmus, j'ai fait d'erreurs grammaticales.
- 4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche : je croix que mes forts points à ce tache étaient les réponses que j'ai donne sur l'étape 2 et aussi j'aimée quand nous essayions d'écrire notre point de vue à ce qui concerne le programme Erasmus. Je croix que je n'avais pas des points faibles.
- 5. Autres remarques/commentaires : j'espère que ne seront pas encore de problèmes avec les taches.

Tâche 4

Thursday, November 1, 2012 8:53:38 AM EET / Last Edited: Sunday, December 2, 2012 2:32:59 PM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) : nous n'avons pas la possibilité de choisir.
2. Mes acquis de cette tâche au niveau :
 - linguistique: /
 - culturel: /
 - autre: on a pris beaucoup des choses en ce qui concerne l'environnement et aussi pour les problèmes qu'on fasse aujourd'hui.
3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :
 - le sujet traité: le sujet était très intéressant car il s'agit d'un thème qu'il nous comporte tous
 - les aides (liens, outils proposés): le lien qu'il nous ont proposé était très utiles car il nous aide de faire plus facilement les étapes.
 - des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles): /
 - le travail collectif/individuel: le travail était individuel
 - le temps pour sa réalisation: j'ai ne pas dépensé plus de temps de faire le travail
 - la CORRECTION: j'ai fait un peu d'erreurs quand il fallait de faire le questionnaire de Tryo...En ce qui concerne l'article que nous étions obligés d'ecrire sur l'ecologie, j'ai fait beaucoup d'erreurs avant et après la première correction.
4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche : me point fort était quand j'ai fait les questions sur la chanson. Mais j'ai eu un peu difficulté en ce qui concerne l'article qu'il nous étions obliges de faire.
5. Autres remarques/commentaires : /

Tâche 5

Wednesday, November 7, 2012 11:18:30 AM EET / Last Edited: Sunday, December 2, 2012 2:37:07 PM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) : j'ai choisi me partenaire de faire l'enregistrement, en termes que avec le particulier personne je ferais mieux la réalisation du travail.
2. Mes acquis de cette tâche au niveau :
 - linguistique: /
 - culturel: /
 - autre: on avait la possibilité d'apprendre plusieurs de choses en ce qui concerne l'amour en France et aussi le manière dont les français réagir dans leur relations.
3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :
 - le sujet traité: le sujet qu'ils nous ont donné était très intéressant.

- les aides (liens, outils proposés): les liens étaient très utiles et amusants car nous étions obligés de faire un quizz très intéressante pour voir comment nous sommes caractérisés dans le domaine de l'amour.
 - des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles): je n'avais pas de difficultés dans ce tâche.
 - le travail collectif/individuel: le travail était collectif et individuel.
 - le temps pour sa réalisation: j'ai ne dépensé pas beaucoup de temps pour réaliser la tâche car il était facile.
 - la CORRECTION: dans la tâche 5, aRania et moi, quand nous avons fait l'enregistrement de le première rendez-vous, nous avons fait très peu d'erreurs....
4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche : les points forts de ma participation à cette tâche étaient quand j'ai fait l'enregistrement avec me collègue car nous rions plus jusqu'à le faire. Je n'avais pas de faibles points.
5. Autres remarques/commentaires : /

Tâche 6

Tuesday, November 13, 2012 10:06:06 PM EET / Last Edited: Sunday, December 2, 2012 2:41:36 PM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) : on n'avait pas la possibilité de choisir.
2. Mes acquis de cette tâche au niveau :
 - linguistique: /
 - culturel: j'ai appris beaucoup de choses par mes autres collègues en ce qui concerne la ville de Paphos.
 - autre: on a appris un nouveau programme en vue de faire une vidéo.
3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :
 - le sujet traité: le sujet qu'ils nous ont donné était très intéressant et relatif de notre pays et donc on avait beaucoup de choses à dire sur le vidéo qui nous étions obligés de faire.
 - les aides (liens, outils proposés): le lien qu'elles nous ont donné était utile car il nous expliquait comment de faire le vidéo.
 - des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles): j'avait de difficulté avec la publication de la vidéo.
 - le travail collectif/individuel: le travail était individuel.
 - le temps pour sa réalisation: j'ai dépensé beaucoup de temps pour réaliser la tâche. Il était facile mais il fallait de chercher beaucoup d'informations en ce qui concerne la ville de Paphos.
 - la CORRECTION: quand il fallait de faire le voicethread, j'ai fait 3 erreurs seulement, et ça m'a fait très plaisir parce que je suis améliorée constamment.
4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche : le point fort de ma participation à cette tâche était quand j'ai fait l'enregistrement de la vidéo. Le point faible était quand j'ai dépense beaucoup de temps pour faire un bon enregistrement et être entendu clairement.

Tâche 7

Tuesday, November 20, 2012 9:34:14 PM EET / Last Edited: Sunday, December 2, 2012 2:43:24 PM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) : on n'avait pas la possibilité de choisir.
2. Mes acquis de cette tâche au niveau :

- linguistique: /
 - culturel: on a appris des informations pour la culture de Chypre, comme elle était pendant la guerre en 1974.
 - autre: on a appris un lus de choses en ce qui concerne la Chypre et s'histoire.
3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :
- le sujet traité: le sujet qu'ils nous ont donné était très intéressant et relatif de notre pays et nous avons la possibilité d'informer les tutrices pour la Chypre dans tous ses domaines.
 - les aides (liens, outils proposés): le lien d'article et du vidéo qu'elles nous ont donné était très utiles car il nous a aide de faire les questions sur l'article.
 - des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles): Je n'avais pas des difficultés.
 - le travail collectif/individuel: le travail était individuel et collectif (il fallait de faire un tchat et chaque group fallait être composé par 4 personnes pour informer les tutrices pour l'histoire de l'île).
 - le temps pour sa réalisation: j'ai ne dépensé pas beaucoup de temps pour réaliser la tâche car elle était facile.
 - la CORRECTION: elles nous ont proposé de faire une autocorrection pour notre tchat pour aider les tutrices sur la correction et aussi pour apprendre nos fautes. Quand j'ai appris mon correction j'ai vu que j'ai fait un peu d'erreurs et ça fait les tutrices très plaisir.
4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche : le point fort de ma participation à cette tâche était quand nous faisons le tchat et quand j'ai répondu les questions sur l'article. Je n'ai pas des points faibles dans cette tâche.

Tâche 8

Friday, December 14, 2012 4:51:44 PM EET

1. Les raisons de mes **choix** vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) : n n'avait pas la possibilité de choisir.
2. Mes **acquis** de cette tâche au niveau :
 - linguistique: on apprend beaucoup de choses sur les différentes significations qui les français utilisent quand ils cuisinent
 - culturel: /
 - autre: /
3. Mon **appréciation** du déroulement de la tâche concernant :
 - le **sujet** traité: le sujet qu'ils nous ont donné était très amusant parce qu'il fallait de filmer une recette chypriote et comment nous pouvons la cuisinier ☺
 - les **aides** (liens, outils proposés): nous avons utilisé une camera pour réaliser notre vidéo
 - des **difficultés** éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles): nous n'avons pas de difficultés dans cette tâche.
 - le **travail collectif/individuel**: le travail était collectif.
 - le **temps** pour sa réalisation: nous avons dépensé un peu tems quand nous filmions notre vidéo.
 - la **CORRECTION**: Dans cette tâche, nous n'avons pas susciter aucune correction.
4. Les **points forts et faibles** de ma participation à cette tâche : les points forts de ma participation à cette tâche étaient quand il fallait de leur expliquer comment nous faisons la recette chypriote et les points faibles de ma participations étaient quand il fallait d'apprendre notre mots pour faire mieux le video.
5. Autres **remarques/commentaires** : /

Tâche 9

Monday, December 3, 2012 9:27:14 AM EET

1. Les raisons de mes **choix** vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) : n n'avait pas la possibilité de choisir.
2. Mes **acquis** de cette tâche au niveau :
 - linguistique: /
 - culturel: on apprend beaucoup de choses en ce qui concerne les différentes coutumes que les Français font dans la période de Noël.
 - autre: /
3. Mon **appréciation** du déroulement de la tâche concernant :
 - le sujet traité: le sujet qu'ils nous ont donné était un peu près le même car il fallait de faire un chat pour les fêtes et les traditions de Chypre et de la France.
 - les aides (liens, outils proposés): nous avons utilisé quelques liens pour montrer aux tutrices les différents gâteaux que nous faisons de Noël.
 - des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles): je n'avais pas de difficultés dans cette tâche.
 - le travail collectif/individuel: le travail était collectif.
 - le temps pour sa réalisation: j'ai ne dépensé pas beaucoup de temps pour réaliser la tâche car il était facile.
 - la CORRECTION: Dans cette tâche, je n'avais pas beaucoup d'erreurs linguistiques.
4. Les **points forts et faibles** de ma participation à cette tâche : les points forts de ma participation à cette tâche étaient quand il fallait de leur expliquer qu'est-ce que nous faisons à Noël. Je crois que je n'avais pas des points faibles.
5. Autres **remarques/commentaires** : /

Évaluation et bilan

Saturday, December 1, 2012 4:49:34 PM EET

L'accomplissement de mes objectifs définis préalablement (voir mon point de départ): Je crois que tous mes objectifs ont accomplis (par exemple : d'apprendre la langue française et d'apprendre mieux la culture de la France).

Les acquis de cette expérience (savoirs ; aptitudes développés ou en développement) pour :

- **mes compétences en langue et culture française (écrites et orales) :** j'ai appris beaucoup de choses en ce qui concerne la langue française et la culture de la France avec les différentes tâches et les chats qu'on nous étions obligés de faire avec les tutrices.

- **mes compétences en formation à distance :** je crois que mes compétences ont accomplis.

- **mes compétences en informatique :** Dans les chats qu'on nous avons fait avec les tutrices, j'ai appris de différents d'informations pour la France en général.

Mon ressenti par rapport à ma participation au projet « Le français en première ligne » (expérience de formation à distance), à savoir :

- **motivation/démotivation par rapport aux tâches à réaliser (individuellement et en groupe) :** les motivations sont que pour réaliser les tâches nous étions obligés de faire quelques étapes et aussi de faire des devoirs avec un autre collègue. Cette expérience était aussi très amusante.

- **mon contact avec des francophones distants:** j'étais en contact avec les tutrices tout les moments et aussi nous avons des conversations en ce qui concerne les différentes étapes.

- **difficulté/aisance des sujets traités** : j'avais des difficultés avec la réalisation de quelques étapes (par exemple quand il fallait de poster notre devoir d'une tâche par un programme-voicethread- et aussi de poster notre documentaires en ce qui concerne en thème sur un site)

Mon appréciation du déroulement des tâches au niveau :

- **des corrections** : les corrections étaient très utiles car nous avons la possibilité d'apprendre mieux notre erreurs et aussi de les corriger.

- **des outils proposés / utilisés** : les outils proposés étaient aussi très utiles car il nous aide de faire plus facilement le différents tâches.

- **organisationnel (par exemple forums et chats sur la plateforme « moodle »)** : le programme moodle était organise avec els différents forums et tchats. Mais nous avons un peu difficulté dans le première tchat pour trouver une heure de faire la conversation.

- **fonctionnel (par exemple les délais à respecter)** : le programme était fonctionnel mais les délais à respecter étaient un peu petits car quelques nous avons de difficultés pour réaliser la tâche dans les limites.

Pour l'avenir :

- **des éventuels apports de cette formation à distance pour mon action personnelle/professionnelle** : j'ai grandement bénéficié par cette action car j'ai eu l'occasion d'avoir un contact avec le français, une chose que je ne pouvais pas faire dans le passé. Par ailleurs, je crois que grâce à ce programme j'ai suis améliorée dans de nombreux domaines, mais plus en termes de la communication.

- **des éventuels aspects à améliorer / approfondir** : je pense que dans l'avenir je veux améliorer plus mes françaises car j'espère de trouver un travail dont j'irai la possibilité de parler plus les françaises.

11. aVera

Mon Point de Départ

Sunday, September 23, 2012 6:23:16 PM EEST / Last Edited: Sunday, September 23, 2012 9:46:54 PM EEST

Mes compétences en langue française est savoir bien Française.

Mes attentes sont d'utilisation de ce tout type (pratique et orale) de la langue Française.

Mes besoins est pour faciliter trouver une travaille dans la France.

Mes objectifs atteindre un degré d'opérativité (technique et linguistique) dans ce domaine et qui me permette de faire tout.

Mes peurs / craintes principalement mes difficultés concernent les aspects techniques.

Tâche 1

Tuesday, October 9, 2012 4:23:51 PM EEST

Je crois que le travail d'équipe est très agréable, mais aussi très intéressant. En général, pendant la durée de cours nous avons travaillé en équipe et nous n'avons pas rencontré de nombreuses difficultés.

Il était beaucoup plus facile de résoudre un exercice de groupe.

Tâche 2

Saturday, October 20, 2012 11:04:22 AM EEST / Last Edited: Saturday, October 20, 2012 11:05:40 AM EEST

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :

2. Mes acquis de cette tâche au niveau :

Il y avait des mots que je ne connais pas. C'était très intéressant.

J'ai appris sur ce type de chanson où je n'avais jamais entendu parler d'eux.

J'ai aussi appris le rythme qui a ce genre de chanson

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant : Il y avait de la difficulté à trouver une chanson où le type qu'ils voulaient.

J'ai aussi appris beaucoup de links.

L'équipe a travaillé et c'était beaucoup mieux que de travailler seul.

Le temps est à l'intérieur.

Nos erreurs sont très rares donc nous avons fait des progrès.

4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche :

5. Autres remarques/commentaires

Dans l'ensemble, c'était un travail très agréable, mais aussi spéciale.

Tâche 3

Thursday, October 25, 2012 5:33:06 PM EEST

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :

2. Mes acquis de cette tâche au niveau :

linguistique c'est bien

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

le sujet traité

les aides (liens, outils proposés)

des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles) c'est difficile...

le travail collectif/individuel je préfère le travail collectif parce que ce le facile .

le temps pour sa réalisation 2 heures. Buh !

la CORRECTION ..J'avais beaucoup faux mais la correction c'été facile

4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche : l'expression été mon faible de ma participation à cette tache

Tâche 4

Saturday, November 3, 2012 11:50:40 AM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :

2. Mes acquis de cette tâche au niveau :

linguistique

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

le sujet traité c'est très intéressant et en général qui parle pour l'écologique

les aides (liens, outils proposés) il y a très intéressant links et le chat c'est très facile et direct.

des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles) Moi, j'avais problème avec le connexion.. Le "chat" n'est pas travaille.

le travail collectif/individuel, c'été travail collectif

le temps pour sa réalisation, pendant 1 heure

la CORRECTION nous n'avions pas très faux...

Tâche 5

Friday, November 9, 2012 3:54:37 PM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) : Il a été très facile, le choix de mon sujet parce que j'ai vraiment aimé.

2. Mes acquis de cette tâche au niveau :
 - linguistique et culturel l'amour à la française
3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :
 - le sujet traité c'est très facile!
 - les aides (liens, outils proposés) c'est facile.
 - des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles)En général, il n'y a pas des difficultés éventuelles
 - le travail est collectif
 - le temps pour sa réalisation je pense que l'heure ete 1h
 - la CORRECTION il n'y a pas beaucoup des faux.
4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche : il n'était pas très difficile à faire.

Tâche 6

Les Raisons de mes Choix vis-à-vis de la réalisation de la production (Le Cas échéant):

1. crois que la linguistique a été très utile car il m'a beaucoup aidé à écrire dans mon accent.
2. De plus, j'ai augmenté mes connaissances culturelles, parce que j'avais lu plusieurs articles de Paphos, et il y avait beaucoup de gens qui ne savaient pas.
3. Le sujet était très intéressant et c'était quelque chose qui nous concerne directement.
4. J'ai eu beaucoup d'aide de l'Internet.
5. Il y avait difficultés éventuelles des (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles)
6. Il était facile et individuel
7. Le moment était bien plus de 3 heures! Le Temps verser sa réalisation
8. la CORRECTION était très bonne, j'ai fait beaucoup d'erreurs.
9. Je pense mon accent était plutôt bien

Tâche 7

Saturday, November 24, 2012 12:55:31 PM EET

Les Raisons de mes Choix vis-à-vis de la réalisation de la production (Le Cas échéant):

La linguistique a été assez facile.

Le sujet était quelque chose qui nous concerne directement.

J'ai eu un peu d'aide de l'Internet

Difficultés éventuelles des (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles) :

- le travail collectif était assez amusant
- Le Temps verser sa réalisation une heure
- la CORRECTION avait peu de mes erreurs

Tâche 8

Monday, December 3, 2012 1:33:33 PM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :

Les raisons c'est qui parce que, je connais le spécifique nourriture..

2. Mes acquis de cette tâche au niveau :

- linguistique
- culturel- Maintenant, je connais plus pour la cuisine. En général.
- autre

3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :

- le sujet traité- Le sujet été très facile pour moi... et c'été très intéressent.

- les aides (liens, outils proposés)- il y a avait beaucoup de sites..
 - des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles)
 - le travail collectif/individuel - c'été individuel mais, c'été très facile.
 - le temps pour sa réalisation- je pense que le temps c'été 1h
 - la CORRECTION –mon corrigée, il était un peu de faux..
4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche : Les points forts il était pour les plates en Chypre que je connais eux.
5. Autres remarques/commentaires :

Tâche 9

Monday, December 3, 2012 1:02:25 PM EET

1. Les raisons de mes choix vis-à-vis la réalisation de la production (le cas échéant) :
Les raisons c'est qui parce que, je connais le spécifique fêtes..
2. Mes acquis de cette tâche au niveau :
- linguistique
 - culturel- Maintenant, je connais plus pour les fêtes. En général.
 - autre
3. Mon appréciation du déroulement de la tâche concernant :
- le sujet traité- Le sujet été très facile pour moi... et c'été très intéressent.
 - les aides (liens, outils proposés)- il y a avait beaucoup de sites..
 - des difficultés éventuelles (linguistiques, techniques, fonctionnelles, organisationnelles)
 - le travail collectif/individuel - c'été individuel mais, c'été très facile.
 - le temps pour sa réalisation- je pense que le temps c'été 1h45
 - la CORRECTION
4. Les points forts et faibles de ma participation à cette tâche : Les points forts il était pour les fêtes en Chypre que je connais eux.
5. Autres remarques/commentaires :

Évaluation et bilan

Néant.

2.8. Synthèses réflexives des tutrices

Cf. forme numérique.

2.9. Questionnaires adressés aux apprenantes

Votre prénom :	1. Quelle tâche avez-vous préféré ? Expliquez pourquoi.
aAnthi Nom	Le chat!!! C'était une expérience unique! Je pense que c'était une amusante façon d'améliorer mon français. je trouve que tous les thèmes du chat étaient intéressants.
aMagda	L'amour à la français, je crois que c'était la cinquième tâche! Je l'ai aimé parce que c'était une tâche très innovante et assez creative!
aVasso	Je préfère la tâche 6 parce que je crois qu'elle serait un bon travail en cherchant des informations en ce qui concerne Paphos et aussi le manière qu'on a fait la tâche....j'ai qppris un nouveau programme pour faire la tâche....
aElli	La tâche 8, la recette. Comme j'ai,e beaucoup cuisinier, c'était un plaisir de le faire pour réaliser la tâche.
aEfi	Ma tâche préférée est la tâche de 'Bref...je suis étudiante à Chypre !' parce que c'est une tâche très intéressante et amusante.
aRena Nom	La tâche pour l'amour et les stéréotypes(5) parce que j'ai appris plus de choses pour les français et autres européens. Aussi j'aime la tâche pour les voyages car j'ai appris beaucoup de choses sur les Rhône Alpes!
aKalia	La tâche des stéréotypes était la plus intéressante, car c'était plus proche de notre vie quotidienne et le thème de l'amour est important pour toutes les jeunes de notre âge.
aVera Nom	Je préfère la tâche 5 les stéréotypes, parce que j'étais quelque chose qui me caractérise et qui était très intéressant. Nous avons parlé de l'amour en général.
aChryso	Sans doute ma tâche préférée est "a vos casseroles"! J'ai aimé cette tâche parce que nous nous sommes beaucoup amusées. J'adore le concept d'enregistrer une vidéo parce que ainsi nous avons l'opportunité de pratiquer pas seulement la production écrite de la langue mais aussi celle orale. Puis, nous avons l'opportunité de se sentir comme des actrices! :P
aRania Nom	J'ai préféré la tache 5 qui était les stéréotypes. C'était un thème intéressant et j'ai adoré l'enregistrement qu'on a fait. Amour est toujours un thème intéressant et amusant.
aAnda	J'ai préféré la tâche avec l'amour. À mon avis, elle a été le plus intéressant et on a eu du plaisir.
aJenny	Je préfère les taches 3 et 8. «Bref» et «Miami Miami». Le Bref était une expérience très unique que les autres !! Et le Miami Miami – Je suis amoureuse de la nourriture et des repas en général : D

Votre prénom :	2. Quelle tâche n'avez-vous pas aimé ou le moins aimé ? Expliquez pourquoi.
aAnthi Nom	L' AMOUR!! Pour moi, c'était un peu difficile de faire une vidéo. Et je ne envoyé rien.. De plus le voicethread c' était une tache très difficile, de le faire
aMagda	La tâche 6, parce que ce n'était pas très claire, et puis parce qu'elle a demandé beaucoup du temps!
aVasso	Je n'aime pas la tâche 1 parce qu'il était un peu difficile de faire l'itinéraire....
aElli	La 1ere tâche. C'était trop difficile de trouver des autres liens pour faire un programme pour un jour.
aEfi	La tâche que j'ai moins aimé c'est la première tâche parce qu'elle n'était pas assez fascinante.
aRena Nom	La tâche pour l'écologie et pour la recette chypriote!
aKalia	Je crois que la tâche que je n'aimais pas beaucoup était la tâche 1 à cause du fait que nous avons besoin de plus de temps et je trouve que c'était la plus difficile aussi, car je l'ai fait seule et je crois que cette tâche avait besoin de beaucoup de recherches.
aVera Nom	Personnellement, la tâche 3 : Bref...je suis étudiante à Chypre !, je n'ai pas aimé parce que c'était quelque chose qui fait qu'il est difficile en particulier.
aChryso	Ça doit être la première tâche...le concept était très bel mais en pratique la tâche était très difficile. Nous avons dû rendre la tâche très tôt et donc, nous étions contraintes de travailler vite et le travail demandé était trop. Donc, même si la tâche était très intéressante nous n'avons pas pu s'amuser et jouir le processus!
aRania Nom	La tâche que je n'ai pas aimé, était la tache 7, le tchat qui a concerné Chypre. Il était un thème intéressant mais on n'a pas beaucoup de temps de parler de ce thème.
aAnda	Je n'ai pas aimé la tâche d'Ecologie. Le thème a été très commun et ennuyeux.
aJenny	J'ai aimé tous les taches !!

Votre prénom :	3. Quel thème avez-vous préféré ?
aAnthi Nom	Je trouve très intéressant le thème d'environnement. (tâche 4) Personnellement, je trouve intéressants tous les thèmes qui concernent l'Union Européen. (Les institutions, les programmes de mobilité)
aMagda	L'amour à la française!!!
aVasso	Je préfère le thème de l'amour parce qu'il était un thème très intéressant car nous étions obligés de faire un enregistrement en ce qui concerne l'amour....
aElli	Le slam! J'adore la musique, donc j'étais très heureuse.
aEfi	Le thème que j'ai préfère est le thème de la situation de Chypre qui est coupé en deux.
aRena Nom	Erasmus
aKalia	Le thème de l'amour
aVera Nom	En général, l'amour! était la plus belle de votre sujet. Enfin!!!!
aChryso	Les stéréotypes! Sans doute, mon thème préféré! Nous avons eu l'opportunité de voir les chichés concernant les différentes cultures et nous avons pu s'exprimer et échanger d'opinions par rapport notre point de vue concernant l'amour et les

	stéréotypes! Puis, la tâche (le premier rendez-vous) était parfaite! Vraiment très agréalbe!
aRania Nom	J'ai préféré le thème de la première tâche qui était les voyages parce que je les adore et mon rêve est de faire un voyage dans tous les pays.
aAnda	L'amour.
aJenny	Les Fêtes et les traditions !

Votre prénom :	4.Qu'avez-vous trouvé difficile ?
aAnthi Nom	Le Voicethread.
aMagda	La tâche 6 comme les initiations n'étaient pas très claires!
aVasso	J'ai trouvé difficile la tâche 1
aElli	Rien spécialement!
aEfi	Ce n'est pas que le projet est difficile mais il est un peu compliqué. Je pense qu'on peut faire le chat chez nous et pas quand on a de cours.
aRena Nom	la tâche 7
aKalia	Aucune, mais les tâches 1 et 6 ont eu besoin de beaucoup de recherches.
aVera Nom	BREF !! Pour moi, c'était un thème plus difficile et plus compliqué. Parce que c'était quelque chose que j'ai fait la première fois, et aussi c'était trop compliqué pour moi, que et je ne peux pas trouver l'intéresse. Je pense que ça ne m'a donné rien.
aChryso	À mon avis le thème le plus difficile était l'écologie mais même ce thème, quand à moi, ce n'était pas trop difficile! Les outils proposés nous ont beaucoup aidés.
aRania Nom	J'ai trouvé des petits difficultés a la tache 8 parce que je n'aime pas cuisiner et il était difficile pour moi de faire la recette, mais avec l'aide de mon camarade, je pense qu'on a fait la tâche avec succès.
aAnda	Non, mais je n'ai pas de temps de finir tous les exercices.
aJenny	Aucune

Votre prénom :	5. Que pensez-vous des autocorrections (quand on met les couleurs et que vous vous corrigez)?
aAnthi Nom	C' était bien!
aMagda	L'autocorrections m'ont aidé vraiment beaucoup!
aVasso	Le manière de la correction était très bien et clair avec les couleurs car ils nous aidait de comprendre ou on a fait d'erreurs.....
aElli	Ils ont aidé beaucoup! Nous nous aidé avec cette manière.
aEfi	Je pense que les autocorrections sont une manière facile et rapide à corriger nous-mêmes
aRena Nom	Il est très utile! Les couleurs nous aident à trouver notre faute plus facile!
aKalia	Les autocorrections étaient claires.
aVera Nom	Je pense que c'est assez facile, mais je n'aimais pas cette idée. Les couleurs me confuse.

aChryso	J'adore les autocorrections tandis que je trouve que seulement en s'autocorrigéant nous pouvons apprendre! Donc, les autocorrections étaient un moyen pour tester nos connaissances en français et sans doute de voir nos faiblesses!
aRania Nom	Il était une méthode très utile pour nous et je pense que les couleurs m'aident beaucoup de comprendre mes fautes.
aAnda	Ils sont très convenant.
aJenny	C'était plus facile avec les corrections. On a appris beaucoup !

Votre prénom :	6. Quelles productions vous ont plu (chat, voicethread, s'enregistrer...) ?
aAnthi Nom	Le chat
aMagda	Même si les enregistrements demandent beaucoup de temps, je peux dire que l'enregistrement me plaît plutôt!
aVasso	Il m'ont plu le tchat et l'enregistrement.....
aElli	Le chat était intéressant mais quelques fois la connexion était mauvaise. Voicethread et les enregistrements étaient aussi intéressants, je n'avais plus des problèmes.
aEfi	J'ai aimé VoiceThread parce que c'est une plateforme que je n'ai pas utilisé jamais et par ce projet j'ai connu ce qu'il est.
aRena Nom	le chat!!
aKalia	Le chat.
aVera Nom	Chat c'était plus intéressant pour moi et j'aime beaucoup pour parler entre le chat, avec les autres.
aChryso	Le chat et les vidéos m'ont beaucoup plu! Je trouve que les chats m'ont donné l'opportunité de pratiquer la production écrite de la langue mais dans une manière spontanée! Maintenant, je me sens plus à l'aise qu'avant parler en français. Puis, les vidéos rejoignent l'apprentissage et l'amusement.
aRania Nom	J'ai adoré le chat parce qu'il était un moyen utile pour parler et voir les opinions des autres. La production que n'a m'intéresse pas était le voicethread parce qu'il était compliqué et il nous a pris beaucoup de temps.
aAnda	Chat.
aJenny	Tout ! :)

Votre prénom :	7. Que vous a apporté ce projet de télécollaboration ?
aAnthi Nom	
aMagda	Stress, mais également amusement!
aVasso	J'ai apporté beaucoup de choses en ce qui concerne les différentes manières qu'on a fait les tâches et aussi je suis très contente parce que j'ai appris beaucoup de choses pour la culture et la vie française..
aElli	Quelques fois c'était difficile d'avoir une bonne connexion, mais au final c'était intéressant.
aEfi	Ce projet nous a apporté une expérience unique.
aRena Nom	Écrire les français plus facile, rencontrer de nouvelles personnes et apprendre plus et utiles choses!

aKalia	J'ai apporté des façons dont les Français utilisent pour se déplacer en France ainsi que le moyen d'écrire un guide culturel.
aVera Nom	Je crois que cela m'a donné beaucoup. Beaucoup de connaissances, que ce soit dans la langue ou de la parole.
aChryso	Ce projet m'a donné l'opportunité d'arriver à connaître mieux la culture française et sans doute m'a aidé d'enrichir mon vocabulaire! Puis, le fait que j'étais en contact avec des francophones m'a aidé d'améliorer mon niveau de connaissance de la langue française!
aRania Nom	La télécollaboration nous a offert beaucoup des nouvelles connaissances pour différentes thèmes et j'ai appris beaucoup de choses en ce qui concerne la culture française.
aAnda	
aJenny	J'ai appris beaucoup des phrases que les Français disent, j'ai appris de enregistrer de parler mieux avec les autres de faire mieux la correction de mes fautes !

Votre prénom :	8. Qu'est-ce qui vous a fait progresser le plus ?
aAnthi Nom	Le chat.
aMagda	l'autocorrection!
aVasso	Le manière de lequel nous corrigeons notre erreurs et les comprend.....
aElli	Parler. J'ai appris de parler plus et de m' exprimer en français.
aEfi	Avoir des tâches et après les corrections chaque semaine était très constructif pour nous.
aRena Nom	Parler plus la langue française!
aKalia	Je crois que j'ai fait progresser plutôt à la production écrite et j'ai connu mieux les Français.
aVera Nom	Je pense que j'ai gagné plus de connaissances sur différentes thèmes, que je ne savais pas.
aChryso	Je crois que le contact direct à travers le chat mais aussi les vidéos m'ont aidé à progresser! À Chypre nous n'avons pas l'opportunité de pratiquer la langue française hors la classe et les 3h par semaine de cours. Donc, je sens que j'ai besoin de pratiquer la langue française pas seulement en écrivant des essais. J'ai besoin de pratiquer la langue quotidienne, spontanée et en orale.
aRania Nom	J'ai développé la langue et j'ai appris beaucoup de nouvelles choses et je trouve que le chat était un outil très amusant.
aAnda	L'article que nous avons écrit.
aJenny	Je connais mieux la langue française !! C'était mon but !

Votre prénom :	9. Avez-vous des commentaires ou des suggestions? N'hésitez-pas! :-)
aAnthi Nom	Oui. Plus de temps de faire nos exercices. Et merci pour tout!! Vous êtes les meilleures tutrices!!
aMagda	il y a des tâche très intéressantes, et des autres très ennuyeuses! Essayez- vous reconsidérer de sujets plus intéressants!
aVasso	J'ai une difficulté avec la réalisation de la tâche 3 quand nous "tions obligés d'écrire notre documentaires en ce qui concerne l'article et aussi pour la tâche quand il fallait de poster mon voicethread.....

aElli	Je trouve que l'idée du travail en deux ou a trois était difficile, parce qu'on habite tous dans des différents liens, donc il était difficile de nous rencontrer. Je pense que travailler individuellement est mieux.
aEfi	La seule suggestion que je voudrais faire est en ce qui concerne le chat ! On peut le faire chez nous et venir en classe préparées pour le sujet sans perde de temps.
aRena Nom	Non! Vous êtes sympathiques et vous aidez-nous plus d'apprendre quelque choses qui sont utiles! Merci beaucoup filles :)
aKalia	Je pense que ce voyage était bien, mais il avait besoin de beaucoup de travail et nous n'avions pas beaucoup de temps pour réussir le faire. Par contre, je crois que nous avons fait un bon travail et j'espère que vous vous amusiez et vous étiez contentes et satisfaites de nos résultats.
aVera Nom	Je crois que votre travail était assez bon! :)
aChryso	Les tâches doivent être organisés en prenant en consideration le temps de réalisation pour ne pas presser les étudiants.
aRania Nom	C'était un projet très intéressant et amusant pour nous et il était très utile parce que nous avons eu contact avec des francophones et on a amélioré la langue.
aAnda	Je pense qu'il vaudrait mieux si nous avions plus de chat et tâche avec le vidéo comme le cuisiner et l'amour.
aJenny	Je veux dire que ce cours était le premier de me cours préférés de ce semestre. Merci pour ces expériences uniques !! Joyeux Noël a vous tous ! Je voudrais avoir chaque année ce cours avec vous !!

Annexe 3 : Analyses

3.1. Tableaux

Tableau 1 : Évaluation pour la participation au projet par tâche et par apprenante	283
Tableau 2 : Informations sur les cours en français en 1 ^e année d'études	284
Tableau 3 : Notes des enseignements en français par apprenante	284
Tableau 4 : Configuration des groupes par apprenante	285
Tableau 5 : Auto-évaluation détaillée des compétences numériques par apprenante	286
Tableau 6 : Informations sur les travaux rendus et feedback correctif	290
Tableau 7 : Nombre de mots de production écrite par apprenante et par tâche	295
Tableau 8 : Durée de production orale par apprenante et par tâche	295
Tableau 9 : Nombre de mots dans les clavardages par apprenante et par tâche	295
Tableau 10 : « Type token ratio » détaillé des productions écrites par apprenante	297
Tableau 11 : « Type token ratio » détaillé dans les clavardages par apprenante	297
Tableau 12 : Nombre des fils de discussion et des messages par étape	298
Tableau 13 : Configuration des clavardages	300
Tableau 14 : Outils et aides – Usage, utilité et facilité d'utilisation par apprenante	301

Tableau 1 : Évaluation pour la participation au projet par tâche et par apprenante

Apprenante	Tâche 1	Tâche 2	Tâche 3	Tâche 4	Tâche 5	Tâche 6	Tâche 7	Tâche 8	Tâche 9	Moyenne
aAgni	0.00	2.67	4.33	0.00	0.00	0.00	2.50	3.75	3.33	1.84
aAnda	4.17	3.17	2.00	2.50	4.00	0.00	3.67	4.00	3.33	2.98
aAnthi	3.17	4.33	excusé e	3.50	0.00	4.25	4.00	4.25	3.83	3.42
aChryso	4.17	4.33	4.33	4.00	4.50	4.50	4.50	4.50	4.67	4.39
aEfi	3.00	3.67	4.00	0.00	0.00	3.50	4.17	4.00	excusé e	2.79
aElli	3.17	4.33	4.00	3.83	4.25	4.00	4.33	4.25	4.33	4.05
aJenny	3.00	3.67	3.33	3.67	4.00	4.00	4.00	4.00	4.17	3.76
aKalia	3.83	3.50	3.83	3.50	4.25	4.25	4.33	4.50	4.17	4.02
aMagda	3.50	4.00	3.50	3.83	4.50	4.25	4.33	4.50	4.17	4.06
aRania	3.33	3.50	4.17	3.50	4.00	4.00	4.33	3.75	4.67	3.92
aRea	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	2.83	0.31
aRena	3.33	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	2.83	0.68
aVasso	0.00	3.50	4.00	2.83	3.75	3.75	3.83	4.25	4.00	3.32
aVera http://ucysis.ucy.ac.cy:7791/PRODel-CY/bwlkhreg.p_fac_reg_hist?stupidm=1027006	3.33	3.67	2.67	3.67	3.75	3.50	3.67	4.00	4.00	3.58
Moyenne	2.38	2.77	2.68	2.18	2.31	2.50	2.98	3.11	3.36	2.70

Tableau 2 : Informations sur les cours en français en 1^e année d'études

Code cours	Intitulé	Nombre d'heures d'enseignement	Place dans le cursus universitaire	ECTS	Établissement
GAL 175	Techniques d'expression	39h/semestre	2 ^e semestre	5	Département d'Études françaises et de Langues vivantes
GAL 179	Compréhension et production écrite et orale	39h/semestre	1 ^{er} semestre	5	Département d'Études françaises et de Langues vivantes
LAN 108	Français – Niveau intermédiaire	39h/semestre	1 ^{er} semestre	5	Centre de Langues

Tableau 3 : Notes des enseignements en français par apprenante

	Apprenante	GAL 175	GAL 179	LAN 108	Moyenne
1	aAgni	5.5	5.5	7.5	6.2
2	aAnda	6.0	4.5	5.0	5.2
3	aAnthi	8.0	6.5	7.5	7.3
4	aChryso	9.5	9.0	9.0	9.2
5	aEfi	7.5	7.0	n/c	7.3
6	aElli	9.5	6.5	8.0	8.0
7	aJenny	5.5	5.5	6.5	5.8
8	aKalia	8.5	7.0	7.5	7.7
9	aMagda	8.0	8.0	8.0	8.0
10	aMaro	4.0	6.0	6.0	5.3
11	aRania	9.0	7.0	7.5	7.8
12	aRea	n/c	n/c	n/c	
13	aRena	4.0	4.5	6.0	4.8
14	aVasso	7.5	6.0	6.5	6.7
15	aVera	6.0	5.5	6.0	5.8

Tableau 4 : Configuration des groupes par apprenant

Apprenant	Groupe	Tuteur
aAnda	gA	tLise & tNiti
aAnthi	gB	tEmma & tRachel
aChryso	gA	tLise & tNiti
aElli	gB	tEmma & tRachel
aJenny	gB	tEmma & tRachel
aKalia	gA	tLise & tNiti
aMagda	gB	tEmma & tRachel
aRania	gA	tLise & tNiti
aVasso	gA	tLise & tNiti
aVera	gB	tEmma & tRachel

Tableau 5 : Auto-évaluation détaillée des compétences numériques par apprenante

Je suis capable de...	aAnda		aAnthi		aChryssou		aElli		aJenny		aKalia		aMagda		aRania		aVasso		aVera	
	avant	après	avant	après	avant	après	avant	après	avant	après	avant	après	avant	après	avant	après	avant	après	avant	après
Évaluation de 1 à 5 (1 = non ; 2 = un peu ; 3 = moyennement bien ; 4 = assez bien ; 5 = très bien)																				
Répondre à un message sur une plateforme (<i>moodle</i>)	4	3	3	3	4	5	3	5	5	5	5	5	2	4	2	4	2	4	4	5
Créer un nouveau fil de discussion sur une plateforme	1	1	2	3	4	5	4	5	5	5	5	5	2	4	1	4	1	4	3	4
Joindre un document (audio, vidéo, texte, image) à un message du forum	1	3	2	2	5	5	4	5	5	5	5	5	1	3	3	5	3	5	5	5
Mettre un lien dans un message du forum	1	3	4	4	3	5	2	5	5	5	4	5	5	5	2	5	5	5	4	5
Enregistrer un document audio (<i>Audacity</i>)	1	3	1	2	3	5	3	4	4	5	4	5	1	3	2	4	4	5	1	5
Modifier un document audio	1	3	1	1	3	5	3	4	4	5	4	5	1	3	1	4	3	4	1	5

Je suis capable de...	aAnda		aAnthi		aChryssou		aElli		aJenny		aKalia		aMagda		aRania		aVasso		aVera	
	avant	après	avant	après	avant	après	avant	après	avant	après	avant	après	avant	après	avant	après	avant	après	avant	après
<i>(Audacity)</i>																				
Exporter un document audio en mp3 <i>(Audacity)</i>	1	3	1	1	3	5	4	5	4	5	3	4	1	2	2	5	1	4	1	5
Créer une vidéo	3	5	1	1	2	5	1	4	5	5	3	5	1	4	2	4	3	4	4	5
Modifier une vidéo	1	5	1	1	2	5	1	3	5	5	2	5	1	2	1	3	2	4	3	4
Créer une présentation son et image <i>(Voicethread)</i>	1	2	1	2	1	4	1	4	4	5	3	5	1	3	1	4	1	4	1	5
Participer à un chat	5	5	1	3	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	2	5	1	4	1	5
Utiliser le clavier français	1	3	1	1	1	5	2	4	4	5	4	5	5	5	3	4	2	4	1	4
Modifier son profil (ses données personnelles et sa photo de profil)	5	5	1	2	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	2	4	2	3	4	5
Naviguer facilement sur une plateforme <i>(moodle)</i>	5	3	1	2	4	5	3	4	5	5	4	5	2	3	2	5	2	5	3	4

Je suis capable de...	aAnda		aAnthi		aChryssou		aElli		aJenny		aKalia		aMagda		aRania		aVasso		aVera	
	avant	après	avant	après	avant	après	avant	après	avant	après	avant	après	avant	après	avant	après	avant	après	avant	après
Se repérer facilement sur une plateforme (<i>moodle</i>) : forums, chats, sondages	2	3	1	2	3	4	2	4	5	5	5	5	3	3	2	4	3	4	3	5
Se tenir au courant de nouvelles contributions sur une plateforme (<i>moodle</i>)	5	5	1	2	3	4	3	4	5	5	5	5	3	3	2	3	2	4	4	5
Sauvegarder plusieurs versions d'un document <i>Word</i>	5	5	1	3	5	5	3	4	5	5	4	5	3	4	5	5	4	5	4	5
Modifier un texte en activant le « suivi des modifications »	1	4	1	2	2	4	2	4	5	5	5	5	1	2	3	4	2	3	3	5
Ajouter des commentaires dans un document <i>Word</i>	1	1	1	3	4	5	1	3	5	5	5	5	5	5	2	5	4	5	2	5

Je suis capable de...	aAnda		aAnthi		aChryssou		aElli		aJenny		aKalia		aMagda		aRania		aVasso		aVera	
	avant	après																		
Éditer un document « type me » with	1	4	1	2	1	5	1	3	5	5	4	5	5	5	2	3	2	3	3	4
Créer un nouveau document « type me » with	1	1	1	1	1	4	1	2	5	5	5	5	5	5	3	4	1	2	3	5
Moyenne	2.24	3.33	1.33	2.05	3.05	4.76	2.48	4.10	4.76	5.00	4.24	4.95	2.71	3.67	2.14	4.19	2.38	4.05	2.76	4.76

Tableau 6 : Informations sur les travaux rendus et feedback correctif

Code tâche	Nombre de productions / sessions	Mode de travail	Productions	FC	Tuteur	Auto-correction	Retour auto-correction	2 ^e auto-correction	Retour de 2 ^e auto-correction
gA-T1é2	1	binôme	aChryso aAnda	non					
	2	binôme	aKalia aVasso	non					
gA-T1é3	1	binôme	aChryso aAnda	oui	tLise tNiti	oui	oui	oui	
	2	binôme	aRania aRena	oui	tLise tNiti	oui	non		
	3	binôme	aVasso aKallia	oui	tLise tNiti	oui	oui	oui	
gA-T2é3	1	individuel	aChryso	non					
	2	individuel	aVasso	non					
	3	individuel	aKalia	non					
	4	individuel	aAgni						
gA-T2é3 <i>chat</i>	1	collectif	aChryso aRania	oui oui	tNiti tNiti	oui oui	non non		
	2	collectif	aAnda aVasso aKallia aAgni	oui oui oui oui	tLise tLise tLise tLise	oui oui oui oui	oui non oui	non	
gA-T3é1	1	collectif	toutes	non					
gA-T3é2	1	individuel	aVasso	oui	tLise	non			
	2	individuel	aKalia			non			
	3	individuel	aRania			non			
	4	individuel	aChryso			non			
	5	individuel	aAnda			non			
	6	individuel	aAgni						
gA-T3é3	1	individuel	aVasso	oui	tLise	oui	non		

Code tâche	Nombre de productions / sessions	Mode de travail	Productions	FC	Tuteur	Auto-correction	Retour auto-correction	2° auto-correction	Retour de 2° auto-correction
	2	individuel	aKallia	oui	tLise	oui	non		
	3	individuel	aChryso	oui	tLise	oui	non		
	4	individuel	aRania	oui	tLise	oui	non		
	5	individuel	aAnda	non					
	6	individuel	aAgni	oui	tLise	oui			
	7	individuel	aRena	non					
	gA-T4é2	1	individuel	aChryso	oui	tNiti	non		
2		individuel	aRania	oui	tNiti	non			
3		individuel	aKalia	oui	tNiti	non			
4		individuel	aVasso	oui	tNiti	oui			
5		individuel	aAnda	non					
6		individuel	aRena	non					
gA-T4é3	1	individuel	aKallia	oui	tLise	oui	oui	oui	
	2	individuel	aChryso	oui	tLise	oui	oui	oui	
	3	individuel	aRania	oui	tLise	oui	oui	oui	
	4	individuel	aVasso	oui	tLise	oui	oui	oui	
	5	individuel	aAnda	non					
gA-T8é2	1	binôme	aRania aAgni	oui	tLise	non			
	2	binôme	aChryso aAnda	oui oui oui	tLise tLise tLise	non non non			
	3	binôme	aKalia aVasso	non					
gB-T1é2	1	binôme binôme	aMagda aMaro	oui	tEmma	oui non	oui	non	
	2	trinôme trinôme trinôme	aJenny aVera aEfi	oui idem idem	tEmma	oui	oui	non	

Code tâche	Nombre de productions / sessions	Mode de travail	Productions	FC	Tuteur	Auto-correction	Retour auto-correction	2° auto-correction	Retour de 2° auto-correction
	3	binôme binôme	aAnthi aElli	oui idem	tRachel	oui	oui	non	
gB-T1é3	1	binôme binôme	aMagda aMaro	oui	tEmma	non			
	2	trinôme trinôme trinôme	aJenny aVera aEfi	oui	tRachel	non			
	3	binôme binôme	aAnthi aElli	oui	tRachel	non			
gB-T2é2	1	binôme	aElli aAnthi	oui	tEmma	oui	non		
	2	binôme	aJenny aVera	oui	tRachel	oui	oui	oui	non
	3	individuel	aMagda	oui	tEmma	oui	oui	non	
	4	individuel	aEfi	oui	tRachel	oui	oui	non	
gB-T2é2	1	binôme	aElli aAnthi	non					
	2	binôme	aJenny aVera	non					
	3	individuel	aMagda	non					
	4	individuel	aEfi	non					
gB-T3é2	1	individuel	aVera	oui	tEmma	oui	oui	non	
	2	individuel	aMagda	oui	tRachel	oui	oui	non	
	3	individuel	aElli	oui	tRachel	oui	oui	oui	oui
	4	individuel	aJenny	oui	tRachel	oui	oui	oui	
	5	individuel	aEfi	oui	tEmma	oui	oui	non	
gB-T4é2 <i>chat</i>	1	collectif	aAnthi aElli	oui oui	tRachel tRachel	oui oui	oui oui	non non	
	2	collectif	aJenny	oui	tEmma	oui	non		

Code tâche	Nombre de productions / sessions	Mode de travail	Productions	FC	Tuteur	Auto-correction	Retour auto-correction	2° auto-correction	Retour de 2° auto-correction
			aMagda aVera	oui oui	tEmma tEmma	oui oui	oui oui	non oui	non
gB-T8é2	1	individuel	aMagda	oui	tEmma	non			
	2	individuel	aJenny	oui	tRachel	oui	non		
	3	individuel	aVera	oui	tEmma	oui	non		
	4	individuel	aAnthi	oui	tEmma	non			
	5	individuel	aElli	oui	tEmma	oui	non		
	6	individuel	aEfi	oui	tEmma	oui	non		
gAB-T5é3	1	binôme	aRania aVasso	oui	tRachel	oui oui	non non		
	2	individuel	aElli	oui oui	tLise tLise	oui oui	non non		
	3	binôme	aJenny aVera	non oui	tRachel	oui oui	non non		
	4	individuel	aMagda	oui	tEmma	non			
	5	trinôme	aAnda aChryso aKalia	oui	tRachel	non			
gAB-T6é1	1	individuel	aRania	oui	tLise	non			
	2	individuel	aElli	oui	tLise	oui			
	3	individuel	aJenny	oui	tNiti	non			
	4	individuel	aChryso	oui	tLise	non			
	5	individuel	aKalia	non	tNiti				
	6	individuel	aVasso	oui	tNiti	non			
	7	individuel	aAnthi	oui	tNiti	non			
	8	individuel	aMagda	oui	tNiti	non			
	9	individuel	aVera	oui	tLise	non			
	10	individuel	aEfi	non					
gAB-T7é2	1	collectif	aAnthi	oui	tEmma	oui	oui	non	

Code tâche	Nombre de productions / sessions	Mode de travail	Productions	FC	Tuteur	Auto-correction	Retour auto-correction	2° auto-correction	Retour de 2° auto-correction
			aChryso aKalia aVera	oui oui oui	tEmma tEmma tEmma	oui oui oui	oui oui oui	non oui oui	non non
	2	collectif	aAnda aJenny aRania aEfi	oui oui oui oui	tLise tLise tLise tLise	oui oui oui oui	non non non non		
	3	collectif	aElli aMagda aVasso aAgni	oui oui oui oui	tRachel tRachel tRachel tRachel	oui oui oui non	oui oui oui	non non oui	non
gAB-T9é2	1	collectif	aAnthi aChryso aRania aVera	oui oui oui oui	tEmma tEmma tEmma tEmma	oui oui oui oui	non non non non		
	2	collectif	aAnda aJenny aVasso aRena aRea	oui oui oui oui oui	tRachel tRachel tRachel tRachel tRachel	oui oui oui non non	oui non oui	non oui	non
	3	collectif	aElli aKalia aMagda aAgni	oui oui oui oui	tNiti tNiti tNiti tNiti	oui oui oui non	non non		

Tableau 7 : Nombre de mots de production écrite par apprenante et par tâche

	aAnda	aAnthi	aChryso	aElli	aJenny	aKalia	aMagda	aRania	aVasso	aVera	Total par tâche
<i>Voyages</i>	473.5	n/c	473.5	n/c	n/c	522.5	n/c	711.5	522.5	n/c	2703.5
<i>Montagne</i>	n/c	190.5	n/c	111.5	172	n/c	805	n/c	n/c	279	1558
<i>Tanguy</i>	0	n/c	87	n/c	n/c	114	n/c	0	114	n/c	315
<i>Slam</i>	n/c	101.5	n/c	81.5	29	n/c	441	n/c	n/c	47	700
<i>Erasmus</i>	96.4	n/c	174.4	n/c	n/c	255.4	n/c	169.4	240.4	n/c	936
<i>Bref</i>	n/c	0	n/c	262	331	n/c	247	n/c	n/c	235	1075
<i>Écologie</i>	260	n/c	370	n/c	n/c	359	n/c	269	187	n/c	1445
<i>Stéréotypes</i>	89	0	172	178	90	361	269	142	207	93	1601
<i>Chypre</i>	0	0	1163	116	215	288	0	0	123	90	1995
<i>Je mange</i>	32	n/c	63	n/c	n/c	109.5	n/c	56.5	57.5	n/c	318.5
<i>Miam...miam</i>	n/c	244	n/c	176	565	n/c	312	n/c	n/c	147	1444
Total par apprenante	950.9	536	2502.9	925	1402	2009.4	2074	1348.4	1451.4	891	

Tableau 8 : Durée de production orale par apprenante et par tâche

	aAnda	aChryso	aKalia	aRania	aVasso	aAnthi	aElli	aJenny	aMagda	aVera	Total par tâche
<i>Slam</i>	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	0:00:59	0:00:59	0:00:12	0:00:30	0:00:12	0:03:23
<i>Stéréotypes</i>	0:01:15	0:01:15	0:01:15	0:01:05	0:01:05	0:00:00	0:03:01	0:01:33	0:04:26	0:01:33	0:16:28
<i>Pafos</i>	0:00:00	0:06:01	0:14:40	0:06:57	0:04:44	0:13:29	0:04:22	0:04:20	0:01:59	0:01:49	0:58:21
<i>Je mange</i>	0:03:18	0:03:18	0:01:30	0:01:19	0:01:30	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	0:12:16
Total par apprenante	0:04:33	0:10:34	0:17:25	0:09:21	0:07:19	0:14:28	0:08:22	0:06:05	0:06:55	0:03:34	

Tableau 9 : Nombre de mots dans les clavardages par apprenante et par tâche

	aAnda	aChryso	aKalia	aRania	aVasso	aAnthi	aElli	aJenny	aMagda	aVera	Total
--	-------	---------	--------	--------	--------	--------	-------	--------	--------	-------	-------

											par tâche
<i>Tanguy</i>	132	751	171	663	204	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	1921
<i>Éco-citoyens</i>	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	168	230	155	330	100	983
<i>Chypre</i>	187	672	340	275	175	322	377	307	351	341	3347
<i>Fêtes</i>	184	404	192	197	154	236	294	204	273	159	2297
Total par apprenante	503	1827	703	1135	533	726	901	666	954	600	8548

Tableau 10 : « Type token ratio » détaillé des productions écrites par apprenante

	aAnda	aChryso	aKalia	aRania	aVasso	aAnthi	aElli	aJenny	aMagda	aVera	
Mots (texte)	450	2078	1497	667	1033	423	956	1261	1789	683	
Mots (noms / verbes / adjectifs / adverbs)	244	1087	820	366	549	188	549	682	958	371	
Autre mots	206	991	677	301	484	235	407	579	831	312	
Vocables	Noms	63	248	153	93	114	92	116	157	223	92
	Verbes	54	153	103	60	71	28	71	88	112	67
	Adjectifs	13	89	69	31	50	22	36	50	60	31
	Adverbes	21	36	46	19	34	7	32	22	41	25
total Vocables	151	526	371	203	269	149	255	317	436	215	
TTR	0.619	0.484	0.452	0.555	0.490	0.793	0.464	0.465	0.455	0.580	

Tableau 11 : « Type token ratio » détaillé dans les clavardages par apprenante

	aAnda	aChryso	aKalia	aRania	aVasso	aAnthi	aElli	aJenny	aMagda	aVera	
Mots (clavardage)	503	1827	703	1135	533	726	901	666	954	600	
Mots (noms / verbes / adjectifs / adverbs)	269	983	358	630	291	387	525	341	535	364	
Autre mots	234	844	345	505	242	339	376	325	419	236	
Vocables	Noms	65	227	91	121	82	126	133	106	148	97
	Verbes	43	113	48	69	45	52	72	61	67	51
	Adjectifs	27	49	25	21	14	31	28	12	36	30
	Adverbes	17	38	23	22	19	21	30	17	26	24
total Vocables	152	427	187	233	160	230	263	196	277	202	
TTR	0.565	0.434	0.522	0.370	0.550	0.594	0.501	0.575	0.518	0.555	

Tableau 12 : Nombre des fils de discussion et des messages par étape

Code tâche	Intitulé de forum par tâche	Nombre des fils de discussion	Nombre des messages
gA-T1	Tâche 1 : Voyage	5	20
	Étape 1 : Découverte des régions françaises !	0	0
	Étape 2 : Préparation de l'itinéraire	2	2
	Étape 3 : Production	3	18
gA-T2	Tâche 2 : Tanguy	11	39
	Étape 1 : La vie familiale française... vue par vous !	4	5
	Étape 2 : À la découverte d'une famille française	1	1
	Étape 3 : le tchat	6	33
gA-T3	Tâche 3 : Quel avenir pour Erasmus ?	16	39
	Étape 1 : le programme Erasmus ... ça vous dit quelque chose ?	1	1
	Étape 2 : Les 25 ans du programme Erasmus : fête d'anniversaire ou fête d'adieu ?	7	8
	Étape 3 : Exprimez vous !	8	30
gA-T4	Tâche 4 : Écologie	11	32
	Étape 1 : Sensibilisation	0	0
	Étape 2 : Pensez à nos campagnes !	6	11
	Étape 3 : Agir, Réagir	5	21
gA-T8	Tâche 8 : Je mange, tu manges, elle mange, nous cuisinons, vous cuisinez, elles mangent	6	63
	Étape 1 : La gourmandise ...	3	48
	Étape 2 : A vos casseroles !	3	15
gB-T1	Tâche 1 : La montagne ça vous gagne	24	77
	Correction des échanges de la tâche 1	4	11
	Étape 1 : découverte	0	0
	Étape 2 : préparation	0	0
	Étape 3 : production	4	11
	Forum groupe 1	5	16
	Forum groupe 2	6	24
	Forum groupe 3	5	15
	Forum groupe 4	5	5
gB-T2	Tâche 2 : Slam, slameurs, slamez	9	45
	Étape 1 : slam ?!!!	1	8
	Étape 2 : slameurs !	4	24
	Étape 3 : slamez !	4	13
gB-T3	Tâche 3 : Bref...je suis étudiante à Chypre !	6	28
	Étape 1 : Bref, j'ai monté un meuble	0	0
	Étape 2 : Bref, écrivez !	6	28
gB-T4	Tâche 4 : des petits gestes pour des grands éco-citoyens !	2	12
	Correction chat	2	12
	Étape 1 : les éco-gestes	0	0
gB-T8	Tâche 8 : miam...miam...	11	35

Code tâche	Intitulé de forum par tâche	Nombre des fils de discussion	Nombre des messages
	Étape 1 : gratin dauphinois	4	10
	Étape 2 : mettez la main à la pâte !	7	25
gAB-T5	Tâche 5 : Les stéréotypes	31	76
	Étape 1 : Ah l'amour....	13	16
	Étape 2 : L'amour à la française	12	34
	Étape 3 : premier rendez-vous	6	26
gAB-T6	Tâche 6 : une ville chypriote capitale européenne de la culture !!!	12	42
	Étape 1 : Paphos, capitale européenne de la culture	12	42
gAB-T7	Tâche 7 : Chypre, coupée en deux...	31	70
	Correction	13	39
	Étape 1 : ce qu'on en dit en France	11	14
	Étape 2 : le tchat	0	0
	Votre avis nous intéresse ...	7	17
gAB-T9	Dernière tâche : fêtes et traditions !	11	39
	Correction	10	24
	Fêtes et traditions	1	15
	Total	186	627

Tableau 13 : Configuration des clavardages

Tâche	Nombre sessions	Apprenantes	Tutrices
Tanguy	1	aChryso aRania	tLise tNiti
	2	aAnda aVasso aKallia aAgni	tLise tNiti
Éco-citoyens	1	aAnthi aElli	tRachel
	2	aJenny aMagda aVera	tEmma
Chypre	1	aAnthi aChryso aKalia aVera	tEmma
	2	aAnda aJenny aRania aEfi	tLise
	3	aElli aMagda aVasso aAgni	tRachel
Fêtes	1	aAnthi aChryso aRania aVera	tEmma
	2	aAnda aJenny aVasso aRena aRea	tRachel
	3	aElli aKalia aMagda aAgni	tNiti

Tableau 14 : Outils et aides – Usage, utilité et facilité d'utilisation par apprenante

Outil / aide	aAnth i			aVera			aRani a			aElli			aEfi			aRea			aChrys so			aRena			aMag da			aKali a			aJenn y			aVass o			aAgni			aAnd a			
	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c				
a = usage ; b = utile ; c = facile à utiliser / évaluation de 1 à 5 (1 = non ; 2 = peu ; 3 = souvent ; 4 = beaucoup ; 5 = toujours)																																											
DICTIONNAIRES	Monolingue – <i>Le Petit Robert de la langue française</i>	2	2	2	2	4	5	4	5	5	4	5	5	4	5	4	1			4	5	5	4	5	5	1			2	2	5	2	5	5	2	4	4	3	4	4	5	5	5
	Monolingue – Larousse www.larousse.com	2	3	4	1			4	5	4	2	3	4	1			1			3	5	5	3	4	5	1			4	5	5	1			2	4	4	5	5	4	1		
	Monolingue – TV5 http://dictionnaire.tv5.org	4	5	5	1			2	3	3	1			1			1			5	5	5	1			1			3	4	5	1			2	4	5	1			1		
	Monolingue – Le dictionnaire http://www.le-dictionnaire.com/	1			1			3	4	4	2	3	4	1			1			1			2	3	3	1			2	3	4	1			1			1			1		
	Bilingue – Larousse www.larousse.com	1			2	3	4	3	4	4	2	3	4	1			1			1			4	4	5	1			1			1			2	4	4	5	5	5	1		
	Bilingue – TV5 http://dictionnaire.tv5.org	4	3	2	1			2	3	3	1			1			1			1			2	4	4	1			1			1			2	4	5	1			3	3	5

Outil / aide		aAnth i			aVera			aRani a			aElli			aEfi			aRea			aChrys so			aRena			aMag da			aKali a			aJenn y			aVass o			aAgni			aAnd a										
		a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c											
		a = usage ; b = utile ; c = facile à utiliser / évaluation de 1 à 5 (1 = non ; 2 = peu ; 3 = souvent ; 4 = beaucoup; 5 = toujours)																																																	
	Bilingue – Google translate	3	3	3	3	2	2	4	3	4	4	4	2	4	4	5	4	5	1				3	5	5	4	5	5	5	4	3	3	3	5	5	5	5	3	2	5	5	4	4	5	5	5					
	Autre :													5	5	5																																			
CONJUGUEURS	Le conjugueur en ligne http://leconjugueur.lefigaro.fr/	1			5	5	5	3	4	4	1			4	5	4	1						5	5	5	5	5	5	1			4	4	5	1						2	4	5	1			1				
	Livre de conjugaison Bescherelle	1			3	3	3	4	5	5	3	4	4	1			1						1			2	3	3	5	5	5	2	2	4	1						2	4	5	5	4	4	5	5	5		
	Conjugaison – Le Petit Robert de la langue française	1			2	3	3	4	5	5	1			1			1						1			3	5	5	1			1						2	4	5	2	3	3	1							
	Autre :										4	3	4	5	5	5																																			
S CORRECTEURS	Correcteur d'orthographe de Word	5	5	3	4	5	5	5	5	5	4	4	3	5	5	4	1						5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5		
	Correcteur d'orthographe du bon patron	1			5	5	5	5	5	5	1			5	5	4	1						4	3	5	3	3	4	5	5	5	5	5	5	1						3	3	4	4	4	4	4	4	5	5	5

Outil / aide		aAnth i			aVera			aRani a			aElli			aEfi			aRea			aChrys so			aRena			aMag da			aKali a			aJenn y			aVass o			aAgni			aAnd a			
		a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c				
a = usage ; b = utile ; c = facile à utiliser / évaluation de 1 à 5 (1 = non ; 2 = peu ; 3 = souvent ; 4 = beaucoup; 5 = toujours)																																												
LIVRES DE GRAMMAIRE	<i>Nouvelle Grammaire du Français Sorbonne</i>	1			2	3	3	3	4	4	3	4	5	4	5	4	1			5	5	5	2	5	5	1			2	2	5	1			1			1			5	5	5	
	Grammaire en ligne	1			1			4	4	4	2	3	3	1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			
AUTRE	Moteur de recherche Google	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	1			5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5
	Recourir aux sites proposés ou fiches préparées par les tutrices	1			2	3	3	4	5	5	3	4	3	4	5	4	1			2	3	5	1			1			3	3	4	1			2	2	3	1			1			

3.2. Grilles d'analyses des tâches

1. Paramètres de description	305
2. Voyages	306
3. Montagne	307
4. Tanguy	309
5. Slam	310
6. Erasmus	312
7. Bref	313
8. Écologie	315
9. Éco-citoyens	317
10. Stéréotypes	318
11. Pafos	320
12. Chypre	321
13. Je mange	322
14. Miam	323
15. Fêtes	325

1. Paramètres de description

1. Fiche d'identité			
Place dans le projet	semaine [numéro]		
Thème	[thématique hebdomadaire]		
Titre	[titre court] (titre original : [titre donné par les conceptrices])		
Groupe / conceptrices	Groupe d'apprenantes : [A et/ou B] Conceptrices : [binôme]		
Produit principal	[brève description] (oral, écrit, clavardage)		
Contrat	Fiction (simulation et jeux de rôles) ou réalité		
Dates	Publication en ligne : / Date butoir :		
Nombre d'étapes	[numéro] (n° forums / clavardages)		
2. Structure de la tâche			
Étape	<i>1^e étape</i>	<i>2^e étape</i>	<i>3^e étape</i>
Activités	Réception orale/écrite, production orale/écrite, interaction orale/écrite	Idem	Idem
Ressources	Texte, image, vidéo	Idem	Idem
Aides	Fiche d'aide lexicale, fiches directives, fiche de travail dictionnaires, grammaires	Idem	Idem
Modalité de travail	Individuel, binôme, trinôme, collectif	Idem	Idem
3. Organisation de la communication			
Type de tâche de production	Présentation et/ou échange d'informations, expression et/ou échanges d'opinions, prise de décision, résolution de problèmes, création	Idem	Idem
Mode de communication	Asynchrone, quasi-synchrone	Idem	Idem
Outil de communication	Forum (message avec/sans fichier attaché), clavardage	Idem	Idem
Acteurs de l'échange	Apprenantes avec tutrices, avec d'autres apprenantes ou utilisateurs externes	Idem	Idem

Destinataire	Tutrices, enseignante, camarades de classe ou utilisateurs externes	Idem	Idem
Relation entre interactants	One-way ou two-way (entre apprenantes et tutrices ²¹)	Idem	Idem
Modalité d'apprentissage collectif	Mutualisation, discussion, collaboration, coopération	Idem	Idem
Goal orientation	Convergent, divergent	Idem	Idem
Action après le dépôt	Commenter les productions, voter etc.	Idem	Idem

2. Voyages

1. Fiche d'identité			
Place dans le projet	semaine 1		
Thème	Voyager en France		
Titre	<i>Voyages</i>		
Groupe / conceptrices	Groupe d'apprenantes : A (aAgni, aAnda, aChryso, aKalia, aRania, aRea, aRena, aVasso) Conceptrices : tLise et tNiti		
Produit principal	Réaliser un programme de voyage de 7 jours dans une région francophone (production écrite)		
Contrat	Fiction (simulation)		
Dates	Publication en ligne : le jeudi 3 octobre 2012 / Date butoir : le lundi 8 octobre 2012		
Nombre d'étapes	3 (4 forums)		
2. Structure de la tâche			
Étape	1 ^e étape : <i>Découverte</i>	2 ^e étape : Préparation	3 ^e étape : Production
Activités	1. Réception écrite : faire correspondre le nom de chaque région métropolitaine à la zone géographique (cf. ressources 1) 2. Réception orale : regarder des reportages sur 7 régions (Alsace, Bretagne, Limousin, Rhône-Alpes,	1. Réception écrite : lire un itinéraire (cf. ressources) 2. Production écrite : répondre aux questions de la fiche de travail (basée sur l'activité 1)	Production écrite : faire un itinéraire de 7 jours dans la région choisie (plusieurs sites pendant une même journée et descriptif, 2-3 lignes, de chaque activité et de chaque site visité).

²¹ Nous nous positionnons du côté des échanges entre tuteurs et apprenantes.

	Provence-Alpes-Côte d'Azur, Languedoc-Roussillon et Midi-Pyrénées) (cf. ressources 2) 3. Production écrite : choisir une région (cf. fiche directive)		
Ressources	1. Carte et texte (site des jeux ²²) 2. Vidéo : émission <i>Ça bouge</i> (site TV5 ²³)	Texte et images : itinéraire sur Chypre (site UnMonde ²⁴)	Néant
Aides	Fiche directive : différents aspects de la région ²⁵	1. Fiche de travail ²⁶ 2. Fiche d'aide lexicale ²⁷	Néant
Modalité de travail	Binôme	Binôme	Binôme
3. Organisation de la communication			
Type de tâche de production	Présentation d'informations	Présentation d'informations	Présentation d'informations
Mode de communication	Asynchrone	Asynchrone	Asynchrone
Outil de communication	Doodle	Forum (message avec fichier attaché dans un nouveau fil de discussion)	Forum (message avec fichier attaché dans un nouveau fil de discussion)
Acteurs de l'échange	Apprenantes avec d'autres apprenantes	Apprenantes avec tutrices	Apprenantes avec tutrices
Destinataire	Camarades de classe	Tutrices	Tutrices
Relation entre interactants	One-way	One-way	One-way
Modalité d'apprentissage collectif	Néant	Mutualisation	Mutualisation
Goal orientation	Divergent	Convergent et/ou divergent	Divergent
Action après le dépôt	Néant	Néant	Néant

3. Montagne

1. Fiche d'identité

²² <http://www.france.learningtogether.net/region.html>

²³ <http://cabouge.tv5monde.com/>

²⁴ <http://chypre.unmondemediterranee.com/>. L'itinéraire proposée n'est plus disponible en ligne.

²⁵ Cf. annexe 2.1.2 (gA-T1é1 : Fiche directive – Regions).

²⁶ Cf. annexe 2.1.2 (gA-T1é2 : Fiche travail – Itinéraire).

²⁷ Cf. annexe 2.1.2 (gA-T1é2 : Fiche aide – Lexique).

Place dans le projet	semaine 1		
Thème	Voyager en France		
Titre	<i>Montagne</i> (titre original : La montagne ça vous gagne)		
Groupe / conceptrices	Groupe d'apprenantes : B (aAnthi, aEfi, aElli, aJenny, aMagda, aMaro, aVera) Conceptrices : tEmma et tRachel		
Produit principal	Faire un résumé de son voyage au ski dans les Alpes pour les vacances de Noël (production écrite)		
Contrat	Fiction (simulation)		
Dates	Publication en ligne : le jeudi 3 octobre 2012 / Date butoir : le lundi 8 octobre 2012		
Nombre d'étapes	3 (7 forums et 1 sondage)		
2. Structure de la tâche			
Étape	1 ^e étape : <i>découverte</i>	2 ^e étape : <i>préparation</i>	3 ^e étape : <i>production</i>
Activités	Réception orale : regarder une bande annonce (cf. ressources)	1. Réception écrite : faire des recherches pour organiser son voyage sur la station, les transports, le logement, les activités et la nourriture) (cf. ressources 1-3) 2. Production écrite : faire ses propositions suite à ses recherches et en respectant son budget	1. Production écrite : faire le budget détaillé de son voyage (cf. fiche de travail) 2. Production écrite : faire un résumé de son voyage (environ cinq lignes) 3. Réception écrite : voter pour le meilleur voyage
Ressources	Vidéo : bande annonce du film <i>Les bronzés font du ski</i> (lien YouTube ²⁸)	Texte : 1. liens sur le ski à Grenoble ²⁹ 2. liens pour les transports (avion/bateau, navette et train ³⁰) 3. lien pour la location du matériel ³¹	Néant
Aides	Fiche d'aide lexicale (lexique du ski ³²)	Idem	Fiche de travail ³³
Modalité de	Individuel	Binôme	Binôme

²⁸ <https://youtu.be/9332AUkLMjg> (ce lien n'est plus disponible).

²⁹ <http://grenoble-ski.fr/> et <http://www.pratic38.com/stations-ski.php> (le second site n'est plus disponible).

³⁰ http://www.faurevercors.fr/FAUREVERCORS_WEB/FR/PAGE_Navette.awp, <http://www.skyscanner.fr/>, <http://www.sncf.com/billet-train>.

³¹ <http://www.skiset.com/>

³² Cf. annexe 2.1.2 (gB-T1é1 : Fiche aide – Lexique).

³³ Cf. annexe 2.1.2 (gB-T1é3 : Fiche travail – Tableau Budget).

travail			
3. Organisation de la communication			
Type de tâche de production	Néant	Prise de décision	Présentation d'informations
Mode de communication	Néant	Asynchrone	Asynchrone
Outil de communication	Néant	Forum (message sans fichier attaché / répondre dans le fil de discussion créé par les tutrices)	Forum (message avec fichier attaché)
Acteurs de l'échange	Néant	Apprenantes avec d'autres apprenantes	Apprenantes avec tutrices et d'autres apprenantes
Destinataire	Néant	Camarades de classe	Tutrices
Relation entre interactants	Néant	Two-way (entre apprenantes)	One-way
Modalité d'apprentissage collectif	Néant	Discussion	Mutualisation
Goal orientation	Néant	Convergent	Divergent
Action après le dépôt	Néant	Néant	Voter

4. Tanguy

1. Fiche d'identité			
Place dans le projet	semaine 2		
Thème	Vie culturelle en France (musique, cinéma francophone etc.)		
Titre	<i>Tanguy</i>		
Groupe / conceptrices	Groupe d'apprenantes : A (aAgni, aAnda, aChryso, aKalia, aRania, aRea, aRena, aVasso) Conceptrices : tLise et tNiti		
Produit principal	Discuter, échanger, débattre sur la différence culturelle familiale entre la France et Chypre (clavardage)		
Contrat	Réalité		
Dates	Publication en ligne : le jeudi 11 octobre 2012 / Date du clavardage : 14 et 22 octobre 2012		
Nombre d'étapes	3 (3 forums et 1 clavardage)		
2. Structure de la tâche			
Étape	1^e étape : La vie familiale française...	2^e étape : À la découverte d'une famille française	3^e étape : <i>le tchat</i>
Activités	Production écrite : décrire	1. Réception orale : regarder un extrait	Interaction écrite : discuter, échanger et

	sa représentation de la vie familiale en France (5-10 phrases)	d'un film (cf. ressources 1) 1. Réception écrite : lire une fiche informative sur un film (cf. ressources 2)	débattre sur la différence culturelle familiale entre la France et Chypre
Ressources	Néant	1. Vidéo : extrait du film Tanguy (durée 10 minutes, lien sur YouTube ³⁴) 2. Texte : fiche informative sur le film Tanguy ³⁵	Néant
Aides	Néant	Néant	Néant
Modalité de travail	Individuel	Individuel	Collectif
3. Organisation de la communication			
Type de tâche de production	Expression d'opinions	n/c	Expression et/ou échanges d'opinions
Mode de communication	Asynchrone	n/c	Quasi-synchrone
Outil de communication	Forum (message sans fichier attaché)	n/c	Clavardage
Acteurs de l'échange	Apprenantes avec tutrices et d'autres apprenantes	n/c	Apprenantes et tutrices
Destinataire	Tutrices	n/c	Tutrices et camarades de classe
Relation entre interactants	One-way	n/c	Two-way
Modalité d'apprentissage collectif	Mutualisation	n/c	Discussion
Goal orientation	Divergent	n/c	Divergent
Action après le dépôt	Néant	n/c	Néant

5. Slam

1. Fiche d'identité	
Place dans le projet	semaine 2
Thème	Vie culturelle en France (musique, cinéma francophone etc.)
Titre	<i>Slam</i> (titre original : Slam, slameurs, slamez)
Groupe / conceptrices	Groupe d'apprenantes : B (aAnthi, aEfi, aElli, aJenny, aMagda, aVera) Conceptrices : tEmma et tRachel

³⁴ Le lien n'est plus disponible, cf. <https://www.youtube.com/watch?v=gyCB9NxOH4w>

³⁵ Cf. annexe 2.1.2 (gA-T2é2 : Fiche informative – Tanguy).

Produit principal	Créer un slam et le déclamer (Oral : déclamation d'un slam)		
Contrat	Réalité		
Dates	Publication en ligne : le jeudi 11 octobre 2012 / Date butoir : le lundi 15 octobre 2012		
Nombre d'étapes	3 (3 forums)		
2. Structure de la tâche			
Étape	1^e étape : slam ?!!!	2^e étape : slameurs !	3^e étape : slamez !
Activités	1. Réception orale (cf. ressources 1) 2. Réception écrite (cf. ressources 2) 3. Production écrite (répondre à la question : le slam, existe-t-il à Chypre ?)	Production écrite : écrire son slam (quelques lignes)	Production orale (cf. produit principal) : déclamer son slam
Ressources	1. Vidéo : Vidéoclip d'un slam (YouTube ³⁶) 2. Texte : Fiche informative <i>Slam</i> ³⁷	1. Vidéo : Vidéoclip d'un slam (YouTube ³⁸) 2. Texte : paroles de slam (Site : Grand Corps Malade ³⁹) et fiche directive (2 modèles slam ⁴⁰)	Néant
Aides	Néant	Dictionnaire en ligne (site Le Dictionnaire ⁴¹)	Néant
Modalité de travail	Individuel	Binôme	Binôme
3. Organisation de la communication			
Type de tâche de production	Présentation d'informations	Création	Déclamation
Mode de communication	Asynchrone	Asynchrone	Asynchrone
Outil de communication	Forum (répondre dans le fil de discussion)	Forum (message dans le forum) E-mail (à poete@slameur.com)	Forum (message avec fichier audio attaché)
Acteurs de l'échange	Apprenantes avec tutrices	Apprenantes avec tutrices	Apprenantes avec tutrices

³⁶ <http://youtu.be/RcxRMikZrbY>

³⁷ Cf. annexe 2.1.2 (gB-T2é1 : Fiche informative – Slam).

³⁸ https://www.youtube.com/watch?v=hqP7wuzX_XI

³⁹ <http://www.grandcorpsmalade-fan.net/vu-de-ma-fenetre.php>

⁴⁰ Cf. annexe 2.1.2 (gB-T2é2 : Fiche directive – Slam modèles).

⁴¹ <http://www.le-dictionnaire.com/>

		utilisateurs externes	
Destinataire	Tutrices	Site Slameurs ⁴²	Tutrices
Relation entre interactants	One-way	One-way	One-way
Modalité d'apprentissage collectif	Mutualisation	Mutualisation	Mutualisation
Goal orientation	Convergent	Divergent	Divergent
Action après le dépôt	Non	Oui, correction guidée	Non

6. Erasmus

1. Fiche d'identité			
Place dans le projet	semaine 3		
Thème	Vie d'étudiant (études et perspectives professionnelles)		
Titre	<i>Erasmus</i> (titre original : Quel avenir pour Erasmus ?)		
Groupe / conceptrices	Groupe d'apprenantes : A (aAgni, aAnda, aChryso, aKalia, aRania, aRea, aRena, aVasso) Conceptrices : tLise et tNiti		
Produit principal	Réagir à un article en ligne sur Erasmus en danger (production écrite)		
Contrat	Réalité		
Dates	Publication en ligne : le jeudi 18 octobre 2012 / Date butoir : le lundi 22 octobre 2012		
Nombre d'étapes	3 (3 forums)		
2. Structure de la tâche			
Étape	1^e étape : le programme Erasmus ... ça vous dit quelque chose ?	2^e étape : Les 25 ans du programme Erasmus : fête d'anniversaire ou fête d'adieu ?	3^e étape : Exprimez-vous !
Activités	1. Production écrite : donner une définition collective du programme Erasmus 2. Réception orale : regarder la bande annonce d'un film (cf. ressources)	1. Réception écrite : lire un article (cf. ressources 1) 2. Réception orale : regarder un reportage (cf. ressources 2) 3. Production écrite : répondre aux questions de la fiche de travail (basée sur l'activité 1 et 2)	Production écrite : donner son avis sur un article en ligne (cf. ressources de 2 ^e étape)
Ressources	Vidéo : bande annonce	1. Texte : article sur	Néant

⁴² <http://www.slameur.com/>

	du film <i>L'auberge espagnole</i> (lien sur YouTube ⁴³)	Erasmus en danger (site Café Babel ⁴⁴) 2. Vidéo : reportage sur Erasmus et le Fonds Social Européen (site TF1 ⁴⁵)	
Aides	Néant	Fiche de travail ⁴⁶	Néant
Modalité de travail	1. Collectif 2. Individuel	Individuel	Individuel
3. Organisation de la communication			
Type de tâche de production	Échange d'informations	Présentation d'informations	Expression d'opinions
Mode de communication	Quasi-synchrone	Asynchrone	Asynchrone
Outil de communication	Outil collaboratif en ligne de traitement de texte (Typewithme ⁴⁷)	Forum (message avec fichier attaché dans un nouveau fil de discussion)	Site (message sans fichier attaché)
Acteurs de l'échange	Apprenantes avec d'autres apprenantes	Apprenantes avec tutrices	Apprenantes avec utilisateurs externes
Destinataire	Tutrices	Tutrices	Utilisateurs externes
Relation entre interactants	One-way	One-way	One-way
Modalité d'apprentissage collectif	Collaboration	Mutualisation	Mutualisation
Goal orientation	Convergent	Convergent	Divergent
Action après le dépôt	Néant	Néant	Répondre à 2-3 commentaires de ses camarades

7. Bref

1. Fiche d'identité	
Place dans le projet	semaine 3
Thème	Vie d'étudiant (études et perspectives professionnelles)
Titre	<i>Bref</i> (titre original : Bref...je suis étudiante à Chypre !)
Groupe / conceptrices	Groupe d'apprenantes : B (aAnthi, aEfi, aElli, aJenny, aMagda, aVera) Conceptrices : tEmma et tRachel
Produit	Écrire un épisode de Bref sur la vie étudiante à Chypre (production

⁴³ <https://www.youtube.com/watch?v=ROjTfSfcvA>

⁴⁴ <http://www.cafebabel.fr/societe/article/erasmus-en-danger-gommer-la-frontiere-entre-carriere-et-plaisir.html>

⁴⁵ Le reportage intitulé « Erasmus et le fonds social européen bientôt en cessation de paiement », publié le 3 octobre 2012 à 8h33 n'est plus disponible en ligne (<http://videos.tf1.fr/infos/2012/erasmus-et-le-fonds-social-europeen-bientot-en-cessation-de-paiement-7565984.html?xtmc=erasmus&xtrc=2>).

⁴⁶ Cf. annexes 2.1.2 (gA-T3é2 : Fiche travail – Erasmus).

⁴⁷ <http://typewith.me/> Le lien exact n'est plus disponible.

principal	écrite)	
Contrat	Fiction (simulation)	
Dates	Publication en ligne : le jeudi 18 octobre 2012 / Date butoir : le lundi 22 octobre 2012	
Nombre d'étapes	2 (2 forums et 1 sondage)	
2. Structure de la tâche		
Étape	1^e étape : Bref, j'ai monté un meuble	2^e étape : Bref, écrivez !
Activités	Réception orale : regarder un épisode d'une série télévisée (cf. ressources)	1. Réception écrite : lire la transcription d'un épisode 2. Production écrite : Écrire un épisode, de type de Bref, sur la vie étudiante à Chypre
Ressources	Vidéo : épisode de la série télévisée Bref, épisode « Bref, j'ai monté un meuble » (lien sur Videobuzzy ⁴⁸ , durée 1min48sec)	Texte : transcription de l'épisode « Bref, j'ai monté un meuble » ⁴⁹ (cf. ressources étape 1)
Aides	Néant	Fiche directive (caractéristiques d'un Bref ⁵⁰)
Modalité de travail	Individuel	Individuel
Organisation de la communication		
Type de tâche de production	Néant	Création
Mode de communication	Néant	Asynchrone
Outil de communication	Néant	Forum (message)
Acteurs de l'échange	Néant	Apprenantes avec tutrices
Destinataire	Néant	Utilisateurs externes (Canal+)
Relation entre interactants	Néant	One-way
Modalité d'apprentissage collectif	Néant	Mutualisation
Goal orientation	Néant	Divergent
Action après le dépôt	Néant	Voter

⁴⁸ <http://www.videobuzzy.com/Bref-Jai-monte-un-meuble-episode-35-5213.news>

⁴⁹ Cf. annexe 2.1.2 (gB-T3é2 : Fiche aide -Transcription Bref).

⁵⁰ Cf. annexe 1.xx IeL-gBt3é2.

8. Écologie

1. Fiche d'identité			
Place dans le projet	semaine 4		
Thème	Développement durable, recyclage		
Titre	<i>Écologie</i>		
Groupe / conceptrices	Groupe d'apprenantes : A (aAgni, aAnda, aChryso, aKalia, aRania, aRea, aRena, aVasso) Conceptrices : tLise et tNiti		
Produit principal	Écrire un article à un journal local sur un projet dans sa région pour avertir les gens des risques potentiels et proposer une action (production écrite)		
Contrat	Fiction (simulation)		
Dates	Publication en ligne : le jeudi 25 octobre 2012 / Date butoir : le lundi 29 octobre 2012		
Nombre d'étapes	3 (3 forums)		
2. Structure de la tâche			
Étape	1 ^e étape : Sensibilisation	2 ^e étape : Pensez à nos campagnes !	3 ^e étape : <i>Agir, Réagir</i>
Activités	Réception écrite : comment économiser de l'eau et de l'énergie (cf. ressources)	1. Réception orale : regarder le vidéoclip d'une chanson (cf. ressources 1) 2. Réception écrite : informations sur un groupe musical (cf. ressources 2) 3. Réception écrite : paroles d'une chanson (cf. ressources 3) 4. Production écrite : répondre aux questions de la fiche de travail (basée sur l'activité 1 et 3)	Production écrite : écrire un article à un journal local sur un projet dans sa région pour avertir les gens des risques potentiels et proposer une action (longueur : 200 à 300 mots)
Ressources	Texte, image : activités interactives pour rendre sa maison plus écologique (site Cité des Sciences de Paris ⁵¹)	1. Vidéo : vidéoclip de la chanson « L'hymne de nos campagnes » du groupe Tryo (site Dailymotion, durée : 3 min 10 secondes ⁵²) 2. Texte : informations	Néant

⁵¹ Cf. <http://www.cite-sciences.fr/au-programme/evenements/ma-maison-ma-planete/>

⁵² Le lien n'est plus disponible, http://www.dailymotion.com/video/xtevzg_tryo-l-hymne-de-nos-campagnes_music?search_algo=2

		sur le groupe musical Tryo (site Wikipedia ⁵³) 3. Texte : paroles de la chanson « L'hymne de nos campagnes » (site MetroLyrics ⁵⁴)	
Aides	Néant	1. Fiche d'aide lexicale ⁵⁵ 2. Fiche de travail ⁵⁶	Néant
Modalité de travail	Individuel	Individuel	Individuel
3. Organisation de la communication			
Type de tâche de production	Néant	Présentation d'informations	Expression d'opinions
Mode de communication	Néant	Asynchrone	Asynchrone
Outil de communication	Néant	Forum (message avec fichier attaché dans un nouveau fil de discussion)	Forum (message avec fichier attaché)
Acteurs de l'échange	Néant	Apprenantes avec tutrices	Apprenantes avec tutrices
Destinataire	Néant	Tutrices	Lecteurs d'un journal local
Relation entre interactants	Néant	One-way	One-way
Modalité d'apprentissage collectif	Néant	Mutualisation	Mutualisation
Goal orientation	Néant	Convergent (et divergent ⁵⁷)	Divergent
Action après le dépôt	Néant	Néant	Néant

⁵³ Cf. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Tryo>

⁵⁴ Cf. <http://www.metrolyrics.com/lhymne-de-nos-campagnes-lyrics-tryo.html>

⁵⁵ Cf. annexe 2.1.2 (gA-T4é2 : Fiche aide – Lexique).

⁵⁶ Cf. annexe 2.1.2 (gA-T4é2 : Fiche de travail – Chanson).

⁵⁷ Il s'agit d'une question de type ouvert.

9. Éco-citoyens

1. Fiche d'identité		
Place dans le projet	semaine 4	
Thème	Développement durable, recyclage	
Titre	<i>Éco-citoyens</i> (titre original : des petits gestes pour des grands éco-citoyens !)	
Groupe / conceptrices	Groupe d'apprenantes : B (aAnthi, aEfi, aElli, aJenny, aMagda, aVera) Conceptrices : tEmma et tRachel	
Produit principal	Discuter de petits gestes écolos (clavardage)	
Contrat	Réalité	
Dates	Publication en ligne : le jeudi 25 octobre 2012 / Date du clavardage : 29 octobre 2012	
Nombre d'étapes	2 (1 forum et 2 clavardages)	
2. Structure de la tâche		
Étape	1 ^e étape : <i>les éco-gestes</i>	2 ^e étape : <i>petits gestes quotidiens</i>
Activités	1. Réception écrite : faire un test sur son impact environnemental (cf. ressources 1) 2. Réception écrite/orale : se renseigner sur des gestes écologiques quotidiens (cf. ressources 2) 3. Réception écrite : comment réduire ses déchets (cf. ressources 3)	Interaction écrite : discuter de petits gestes écolos
Ressources	1. Texte : test (site Ademe ⁵⁸) 2. Texte et audio : gestes écologiques sur la maison, les loisirs, l'alimentation et en ville (site Fondation Nicolas Hulot pour la nature et l'homme et Nature planète ⁵⁹) 3. Texte : activité interactive sur la réduction des déchets (site Ademe ⁶⁰)	Néant
Aides	Néant	Néant
Modalité de travail	Individuel	Collectif
3. Organisation de la communication		

⁵⁸ Ademe : Agence de l'Environnement et de la Maîtrise de l'Énergie. Le lien exact n'est plus disponible, <http://www.ademe.fr/climact/>

⁵⁹ Les liens exacts ne sont plus disponibles, <http://www.fondation-nicolas-hulot.org/> et https://www.notre-planete.info/ecologie/eco-citoyen/eco_alimentation.php respectivement.

⁶⁰ Le lien n'est plus disponible en ligne, <http://www.operationpoubellesvides.com/fr/ademe3>

Type de tâche de production	Néant	Présentation et/ou échange d'informations
Mode de communication	Néant	Quasi-synchrone
Outil de communication	Néant	Clavardage
Acteurs de l'échange	Néant	Apprenantes avec tutrices et avec d'autres apprenantes
Destinataire	Néant	Tutrices, et camarades de classe
Relation entre interactants	Néant	Two-way
Modalité d'apprentissage collectif	Néant	Discussion
Goal orientation	Néant	Divergent
Action après le dépôt	Néant	Néant

10. Stéréotypes

1. Fiche d'identité			
Place dans le projet	semaine 5		
Thème	Stéréotypes sur les peuples européens		
Titre	<i>Stéréotypes</i> (titre original : Les stéréotypes)		
Groupe / conceptrices	Groupe d'apprenantes : A et B Conceptrices : tEmma, tLise, tNiti, tRachel		
Produit principal	Mettre en scène deux personnages se retrouvant pour un premier rendez-vous amoureux (Dialogue oral)		
Contrat	Fiction (jeux de rôles)		
Dates	Publication en ligne : le jeudi 1 ^{er} novembre 2012 / Date butoir : le lundi 5 novembre 2012		
Nombre d'étapes	3 (3 forums)		
2. Structure de la tâche			
Étape	1^e étape : Ah l'amour....	2^e étape : L'amour à la française	3^e étape : premier rendez-vous
Activités	Réception écrite : faire un test sur l'amour	Production écrite : comparer un Chypriote et un Français amoureux	1. Réception écrite et orale : découvrir un film français (cf. ressources 1 et 2) 2. Interaction orale (cf. produit principal) : Tourner une vidéo (ou enregistrer le dialogue

			dans un fichier son) pour un premier rendez-vous amoureux entre deux Français (durée non précisée) Réception orale/écrite, production orale/écrite, interaction orale/écrite
Ressources	Texte : test (site Doctissimo ⁶¹)	Néant	1. Texte : fiche technique du film <i>Arnacœur</i> (site Allociné ⁶²) 2. Vidéo : extrait du film <i>Arnacœur</i> (scène de drague tirée de YouTube, 3 minutes 1 seconde ⁶³)
Aides	Néant	Néant	Néant
Modalité de travail	Individuel	Individuel	Binôme
3. Organisation de la communication			
Type de tâche de production	n/c	Expression d'opinion	Création
Mode de communication	Asynchrone	Asynchrone	Asynchrone
Outil de communication	Forum (message avec le résultat du test)	Forum (créer un nouveau fil de discussion)	Forum (message avec fichier attaché)
Acteurs de l'échange	Apprenantes avec tutrices	Apprenantes avec tutrices	Apprenantes avec tutrices
Destinataire	Tutrices	Tutrices	Tutrices
Relation entre interactants	One-way	One-way	One-way
Modalité d'apprentissage collectif	Mutualisation	Mutualisation	Mutualisation
Goal orientation	Divergent	Divergent	Divergent
Action après le dépôt	Néant	Néant	Néant

⁶¹ <http://test.doctissimo.fr/tests-couple/tests-amour/quelle-amoureuse-etes-vous-special-saint-valentin.html>

⁶² Cf. source : http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=148441.html

⁶³ <https://youtu.be/79ImYPrJPwc>

11. Pafos

1. Fiche d'identité		
Place dans le projet	semaine 6	
Thème	Capitales européennes de la culture	
Titre	Pafos (titre original : une ville chypriote capitale européenne de la culture)	
Groupe / conceptrices	Groupe d'apprenantes : A et B / Conceptrices : tEmma, tLise, tNiti, tRachel	
Produit principal	Faire connaître Pafos ⁶⁴ en tant qu'organisatrice d'évènements culturels (oral : monologue suivi)	
Contrat	Fiction (simulation)	
Dates	Publication en ligne : le jeudi 8 novembre 2012 / Date butoir : le lundi 12 novembre 2012	
Nombre d'étapes	2 (1 forum)	
2. Structure de la tâche		
Étape	1^e étape : Paphos, capitale européenne de la culture	2^e étape : Paphos, capitale européenne de la culture
Activités	Réception écrite et orale : découvrir le titre de capitale européenne de la culture (cf. ressources 1 et 2)	Production orale (cf. produit principal) : présenter oralement Pafos (durée non précisée)
Ressources	1. Texte : titre capitale européenne de la culture (Commission européenne ⁶⁵) 2. Vidéo : Marseille-Provence 2013 ⁶⁶	Texte : Article sur le slogan (site Brightsight ⁶⁷)
Aides	Néant	1. Mode d'emploi de l'outil Voicethread 2. Fiche aide : grille autocorrection ⁶⁸
Modalité de travail	Individuel	Individuel
3. Organisation de la communication		
Type de tâche de production	n/c	Présentation d'informations
Mode de communication	Néant	Asynchrone
Outil de communication	Néant	Forum (message avec lien vers VoiceThread)
Acteurs de l'échange	Néant	Apprenantes, tutrices et utilisateurs externes
Destinataire	Néant	Français

⁶⁴ Capitale européenne de la culture en 2017

⁶⁵ http://ec.europa.eu/culture/our-programmes-and-actions/doc413_fr.htm

⁶⁶ <http://www.mp2013.fr/presentation-2/marseille-provence-2013-cest-quoi/>

⁶⁷ <http://bs-audiovisuel.fr/blog/2012/02/creer-un-slogan-comment-eviter-un-mauvais-slogan/>

⁶⁸ Cf. annexe 2.1.2 (gB-T8é2 : Fiche aide – Grille d'autocorrection).

Relation entre interactants	Néant	One-way
Modalité d'apprentissage collectif	Néant	Mutualisation
Goal orientation	Néant	Divergent
Action après le dépôt	Néant	Néant

12. Chypre

1. Fiche d'identité		
Place dans le projet	semaine 7	
Thème	Europe	
Titre	<i>Chypre</i> (titre original : Chypre, coupée en deux...)	
Groupe / conceptrices	Groupe d'apprenantes : A et B Conceptrices : tEmma, tLise, tNiti, tRachel	
Produit principal	Faire connaître et expliquer la situation historique et géopolitique de Chypre (clavardage)	
Contrat	Réalité	
Dates	Publication en ligne : le jeudi 15 novembre 2012 / Date du clavardage : 19 novembre 2012	
Nombre d'étapes	2 (2 forums et 2 clavardages)	
2. Structure de la tâche		
Étape	1^e étape : <i>ce qu'on en dit en France</i>	2^e étape : <i>le tchat</i>
Activités	1. Réception écrite et orale : découvrir comment parler de l'histoire et de la situation actuelle de Chypre en français (cf. ressources 1 et 2) 2. Production écrite : répondre aux questions de la fiche de travail (basée sur l'activité 1)	Interaction écrite : Faire connaître et expliquer la situation historique et géopolitique de Chypre
Ressources	1. Vidéo : reportage intitulé « Chypre, l'île coupée en deux » (durée 6 minutes 11 secondes, site revue TDC ⁶⁹) 2. Texte : informations sur la situation géopolitique de Chypre (site la Documentation française ⁷⁰)	Néant

⁶⁹ Cf. <http://www.reseau-canope.fr/tdc/tous-les-numeros/les-refugies/videos/article/chypre-lile-coupee-en-deux.html>

⁷⁰ Cf. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/d000017-chypre-vers-la-reunification/introduction>

Aides	Fiche de travail ⁷¹	Néant
Modalité de travail	Individuel	Collectif
3. Organisation de la communication		
Type de tâche de production	Présentation d'informations	Présentation d'informations et expression d'opinions
Mode de communication	Asynchrone	Quasi-synchrone
Outil de communication	Forum (message avec fichier attaché)	Clavardage
Acteurs de l'échange	Apprenantes avec tutrices	Apprenantes avec tutrices
Destinataire	Tutrices	Tutrices
Relation entre interactants	One-way	One-way
Modalité d'apprentissage collectif	Mutualisation	Coopération
Goal orientation	Convergent	Divergent
Action après le dépôt	Néant	Néant

13. Je mange

1. Fiche d'identité		
Place dans le projet	semaine 8	
Thème	Cuisine	
Titre	<i>Je mange</i> (titre original : Je mange, tu manges, elle mange, nous cuisinons, vous cuisinez, elles mangent 😊)	
Groupe / conceptrices	Groupe d'apprenantes : A (aAgni, aAnda, aChryso, aKalia, aRania, aRea, aRena, aVasso) / Conceptrices : tLise & tNiti	
Produit principal	Faire découvrir une recette de chez soi (Oral : monologue suivi)	
Contrat	Réalité	
Dates	Publication en ligne : le jeudi 22 novembre 2012 / Date butoir : le lundi 26 novembre 2012	
Nombre d'étapes	2 (2 forums)	
2. Structure de la tâche		
Étape	1 ^e étape : La gourmandise ...	2 ^e étape : À vos casseroles !
Activités	1. Réception écrite : trouver la signification des expressions figées données 2. Réception écrite : faire un	1. Réception écrite : découvrir une spécialité culinaire française (cf. ressources 1) 2. Production orale (cf. produit

⁷¹ Cf. annexe 2.1.2 (gAB-T7é1 : Fiche de travail – Histoire Chypre).

	test sur la gourmandise (cf. ressources) 3. Production écrite : expliquer si on aime cuisiner et quel type de cuisinier nous sommes	principal) : réaliser une vidéo d'une recette typique chypriote (durée non précisée) 3. Réception écrite : découvrir des recettes minceur (cf. ressources 2) – facultative
Ressources	Texte : test (site <i>Doctissimo</i> ⁷²)	1. Texte et vidéo (sans paroles) : recette de crème brûlée au chocolat (site Cuisineaz ⁷³ , vidéo : 1 minute 12 secondes) 2. Texte : recettes minceur (site Cuisineaz ⁷⁴)
Aides	Médiée par les tutrices (activité 1)	Néant
Modalité de travail	Binôme (activité 1) Individuel (activités 2 et 3)	Binôme
3. Organisation de la communication		
Type de tâche de production	Expression d'opinions	Présentation d'informations
Mode de communication	Asynchrone	Asynchrone
Outil de communication	Forum (répondre dans le fil de discussion correspondant)	Forum (message avec vidéo attaché)
Acteurs de l'échange	Apprenantes avec tutrices	Apprenantes avec tutrices
Destinataire	Tutrices	Tutrices
Relation entre interactants	One-way	One-way
Modalité d'apprentissage collectif	Mutualisation	Mutualisation
Goal orientation	Divergent	Divergent
Action après le dépôt	Néant	Néant

14. Miam

1. Fiche d'identité	
Place dans le projet	semaine 8
Thème	Cuisine
Titre	<i>miam...miam...</i>
Groupe / conceptrices	Groupe d'apprenantes : B (aAnthi, aEfi, aElli, aJenny, aMagda, aVera) Conceptrices : tEmma et tRachel
Produit principal	Participer au concours de recette de cuisine 750 grammes : proposer une recette chypriote (production écrite)

⁷² <http://test.doctissimo.fr/tests-nutrition/tests-equilibre-alimentaire/etes-vous-gourmet-ou-gourmand.html>

⁷³ <http://www.cuisineaz.com/recettes/creme-brulee-au-chocolat-en-video-58027.aspx>

⁷⁴ <http://www.cuisineaz.com/minceur/>

Contrat	Réalité	
Dates	Publication en ligne : le jeudi 22 novembre 2012 / Date butoir : le lundi 26 novembre 2012	
Nombre d'étapes	2 (2 forums)	
2. Structure de la tâche		
Étape	1^e étape : gratin dauphinois	2^e étape : mettez la main à la pâte !
Activités	1. Production écrite : donner l'onomatopée « miam-miam » en grec 2. Réception écrite et orale : lire une recette et regarder sa préparation (cf. ressources 1 et 2) 3. Production écrite : remplir la fiche de travail sur le lexique (cf. aides)	1. Production écrite : proposer une recette chypriote au concours de recette de cuisine 750 grammes ⁷⁵ (cf. aides « fiche directive »)
Ressources	1. Texte, image : recette du gratin dauphinois (site Journal des femmes ⁷⁶) 2. Vidéo : recette du gratin dauphinois sans paroles (durée 1 min 7 secondes, cf. même lien que dans ressources 1)	Néant
Aides	1. Dictionnaire : définition du mot « miam-miam » (Larousse ⁷⁷) 2. Fiche de travail ⁷⁸	1. Fiche directive ⁷⁹ 2. Grille d'autocorrection ⁸⁰
Modalité de travail	Individuel	Individuel
3. Organisation de la communication		
Type de tâche de production	Présentation d'informations	Présentation d'informations
Mode de communication	Asynchrone	Asynchrone
Outil de communication	Forum (pour l'activité 1 : message sans fichier attaché, répondre dans le fil de discussion créé par les tutrices / pour l'activité 3 : message avec fichier attaché)	Forum (message avec fichier attaché)
Acteurs de	Apprenantes avec tutrices	Apprenantes avec tutrices

⁷⁵ Cf. www.750g.com/recette_cuisine.htm

⁷⁶ Cf. <http://cuisine.journaldesfemmes.com/recette/251595-gratin-dauphinois>

⁷⁷ Cf. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/miam-miam/51106>

⁷⁸ Cf. annexe 2.1.2 (gB-T8é1 : Fiche de travail – Lexique Cuisine).

⁷⁹ Cf. annexe 2.1.2 (gB-T8é2 : Fiche directive – Recette).

⁸⁰ Cf. annexe 2.1.2 (gB-T8é2 : Fiche aide – Grille d'autocorrection).

l'échange		
Destinataire	Tutrices	Utilisateurs externes
Relation entre interactants	One-way	One-way
Modalité d'apprentissage collectif	Mutualisation	Mutualisation
Goal orientation	Convergent	Divergent
Action après le dépôt	Néant	Néant

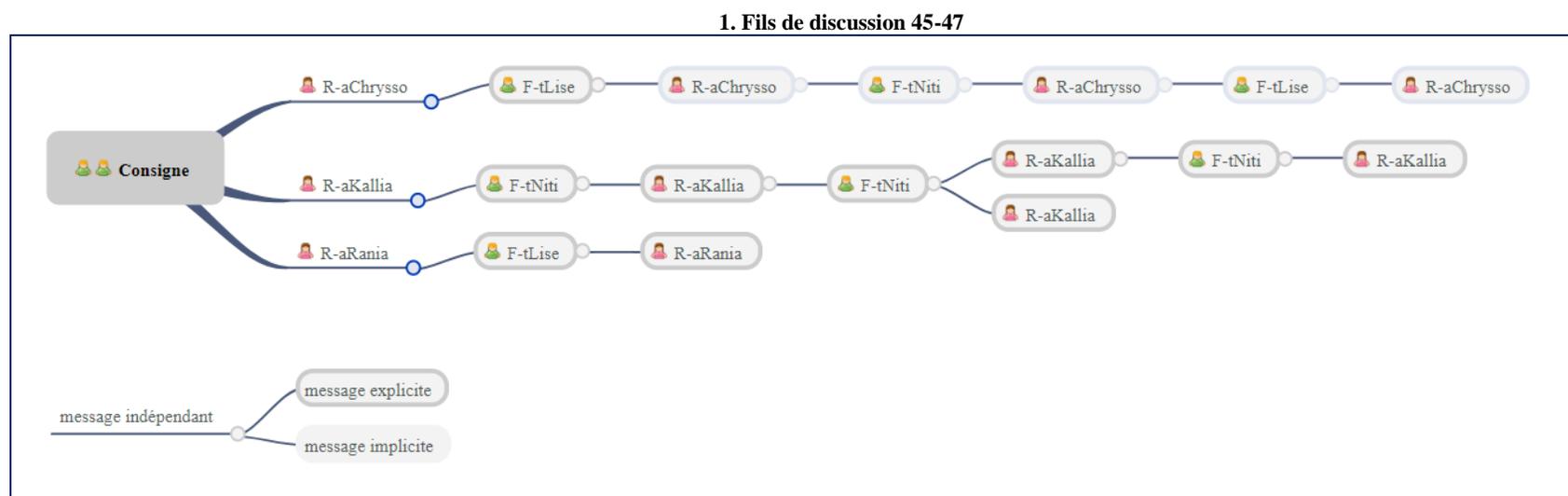
15. Fêtes

1. Fiche d'identité	
Place dans le projet	semaine 9
Thème	Fêtes : coutumes et traditions
Titre	<i>Fêtes</i> (titre original : fêtes et traditions)
Groupe / conceptrices	Groupe d'apprenantes : A et B Conceptrices : tEmma, tLise, tNiti, tRachel
Produit principal	Discuter sur les fêtes et les traditions qui existent à Chypre, en France ou en Grèce (clavardage)
Contrat	Réalité
Dates	Publication en ligne : le jeudi 22 novembre 2012 / Date du clavardage : 26 novembre 2012
Nombre d'étapes	1 (1 forum et 3 clavardages)
2. Structure de la tâche	
Étape	1^e étape : <i>fêtes et traditions</i>
Activités	Interaction écrite : Discuter sur les fêtes et les traditions qui existent à Chypre, en France ou en Grèce
Ressources	Néant
Aides	Néant
Modalité de travail	Collectif
3. Organisation de la communication	
Type de tâche de production	Présentation et/ou échange d'informations
Mode de communication	Quasi-synchrone
Outil de communication	Clavardage
Acteurs de l'échange	Apprenantes avec tutrices et d'autres apprenantes
Destinataire	Tutrices et camarades de classe
Relation entre interactants	Two-way
Modalité	Discussion

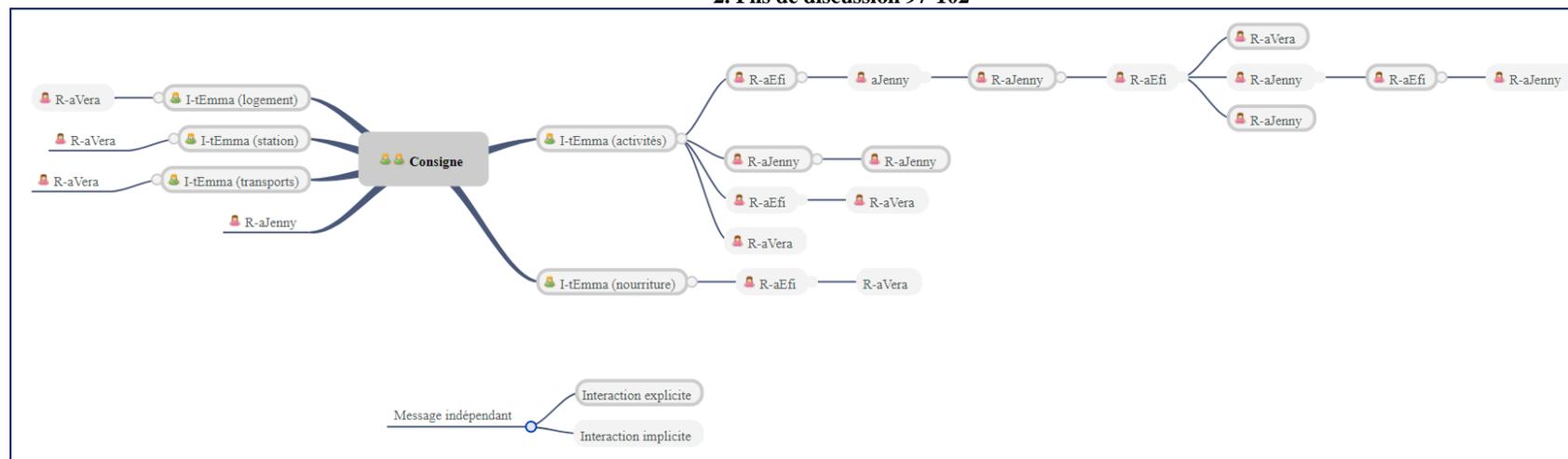
d'apprentissage collectif	
Goal orientation	Divergent
Action après le dépôt	Néant

3.3. Communicogrammes

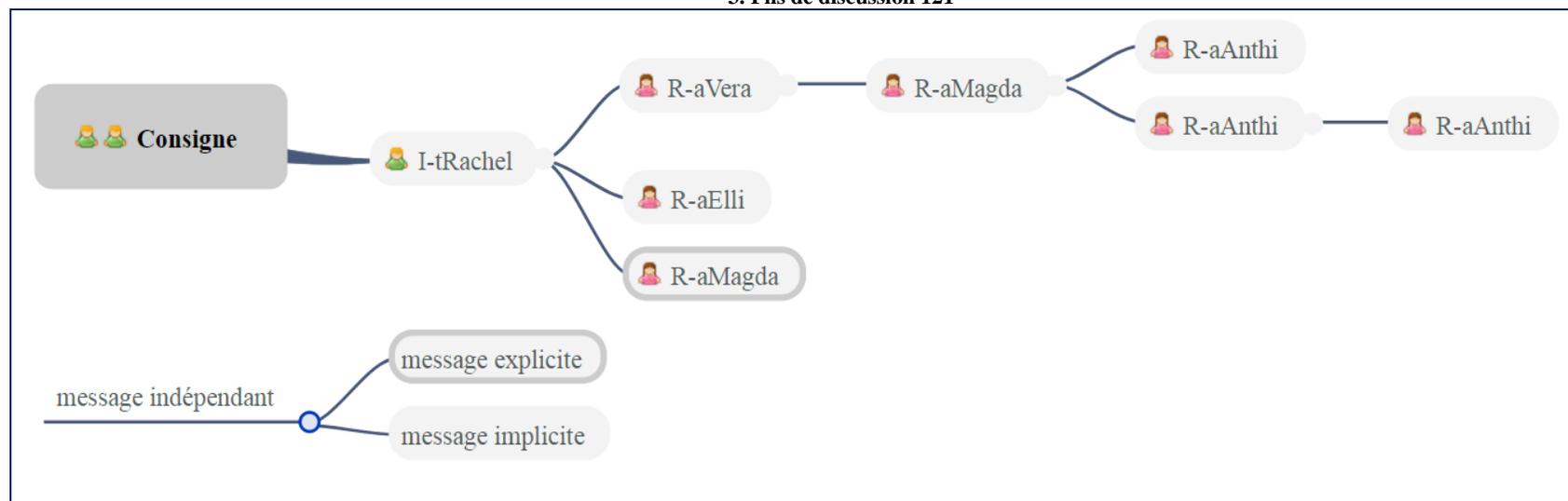
1. Fils de discussion 45-47	327
2. Fils de discussion 97-102	328
3. Fils de discussion 121	328



2. Fils de discussion 97-102



3. Fils de discussion 121



3.4. Démarches de correction

1. aChryso	329
2. aElli	331
3. aKalia	334
4. aMagda	337
5. aRania	339
6. aAnthi	341
7. aJenny	344
8. aVera	348
9. aAnda	349

Segment	1. aChryso				
	1 ^{er} feedback correctif		1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif	2 ^e autocorrection
	Erreur signalée	Explications verbales / non-verbales			
1	concernant le nouvel projet de l'entreprise MOR, concernant la création d'une usine de retraitement de déchets nucléaires	Grammaire	concernant le nouve au projet de l'entreprise MOR, concernant la création d'une usine de retraitement des déchets nucléaires	-	-
2	pour l' environnent	Orthographe	pour l' environnement	-	-
3	utilisés pour la ... production des armes nucléaires	-	utilisés pour la fabrication des armes nucléaires	-	-
4	<u>Sans doute,</u> même <u>si</u> (choisir un des deux) les cadres de l'entreprise supportent	Lexique	Même si les cadres de l'entreprise	-	-
5	l'usine créera des nouvelles postes d'emploi	Grammaire	l'usine créera des nouveaux postes d'emploi	-	-
6	Si nous faisons	Grammaire	Si nous faisons <i>En</i>		Si nous faisons

Segment	1 ^{er} feedback correctif		1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif	2 ^e autocorrection
	Erreur signalée	Explications verbales / non-verbales			
	un petit recherche par rapport le fonctionnement d'usines de ce type		une petite recherche par rapport le fonctionnement d'usines de ce type	commentaires : « au fonctionnement »	une petite recherche par rapport au fonctionnement d'usines de ce type
7	l'homme se trouve exposé aux rayonnements et ... la radioactivité ... se disperse dans l'atmosphère	Grammaire	l'homme se trouve exposé aux rayonnements et à la radioactivité qui se disperse dans l'atmosphère	-	-
8	qui se varient entre des brûlures radiologiques	-	qui se varient entre des brûlures radiologiques	-	-
9	Les effets dépendent à de la dose d'exposition	-	Les effets dépendent de la dose d'exposition	-	-
10	l'exposition au rayonnement peut provoquer de cancers et des anomalies génétiques	Grammaire	-	En commentaires : « des »	l'exposition au rayonnement peut provoquer des cancers et des anomalies génétiques
11	nous observons que la dispersion des éléments radioactives dans l'environnement, finit à l'assiette de l'homme	Grammaire Orthographe	nous observons que la dispersion des éléments radioactifs dans l'environnement, finit dans l'assiette de l'homme	-	-
12	En effet la contamination des sols, résulte aboutit à la contamination du lait	Lexique	En effet la contamination des sols, aboutit à la contamination du lait	-	-
13	l'homme consume tous	Orthographe	l'homme consomme tous	-	-

Segment	1 ^{er} feedback correctif		1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif	2 ^e autocorrection
	Erreur signalée	Explications verbales / non-verbales			
	ces rayonnements nocifs		ces rayonnements nocifs		
14	la construction d'une telle usine est absurde et ne peut pas être accepté par nous	Grammaire	la construction d'une telle usine est absurde et ne peut pas être acceptée par nous	-	-
15	nous devons aller aux <i>dans les</i> bureaux de MORT et protester	Grammaire	nous devons aller dans les bureaux de MORT et protester	-	-

→ C'est très bien Chrystalla !!!! ☺

2. aElli

Segment	1 ^{er} feedback correctif		1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif	2 ^e autocorrection	3 ^e feedback correctif
	Erreur signalée	Explications verbales / non-verbales				
1	je déteste les mauvais es jours	Genre/nombre (masculin/féminin/singulier/pluriel)	je déteste les mauvais jours	je déteste les mauvai ses journalée mauvai s-jours	je déteste les mauvaises journée	je déteste les mauvaises journées
2	La je journée de Lundi je me suis réveillée trop tard	-	Le lundi je me suis réveillée trop tard	-	-	-
3	ma jour ennuyeux	Grammaire	mon jour devient ennuyeux	mon jour devient ennuye ux ma journalée devient difficile	ma journée devient difficile	-

Se g m e n t	1 ^{er} feedback correctif	Explications verbales / non- verbales	1 ^e autocorrec tion	2 ^e feedba ck correct if	2 ^e autocorrectio n	3 ^e feedback correctif
4	J'essaye de me lever	Conjugaison <i>En commentaires :</i> « Passé composé »	J'essayé de me lever	J' essayé J'ai essayé de me lever	J'ai essayé de me lever	-
5	-	-	-	Toujours toute seule	Toujours toute seule	-
6	Je me suis allée à l'université	Genre/nombre (masculin/féminin/ singulier/pluriel)	Je suis allée à l'université	-	-	-
7	J'ai ne pu pas trouver une place de parking	Grammaire	Je n'ai pas pu trouver une place du parking	Je n'ai pas pu trouver une place de au parking	Je n'ai pas pu trouver une place au parking	-
8	Je suis arrivée en retard au classe	Grammaire	Je suis arrivée en retard en classe	-	-	-
9	J'ai oublié que le cours était annulé	Conjugaison	J'ai oublié que le cours était annulé	-	-	-
1 0	je suis allé manger à ma grand-mère à	Genre/nombre (masculin/féminin/ singulier/pluriel) Grammaire	je suis allée à manger chez ma grand-mère	je suis allée à manger chez ma grand- mère	je suis allée manger chez ma grand- mère	-
1 1	Il a été verrouillé	<i>En commentaires :</i> « C'était fermé »	C'était fermé	C'e'était fermé	C'était fermé	-
1 2	Je me suis assis en attente	Genre/nombre (masculin/féminin/ singulier/pluriel) Orthographe	Je me suis assis en attendant	Je me suis assise en attenda nt	Je me suis assise en attendant	-
1 3	Il semblait qu'elle repasserait	Conjugaison	-	Il semblai t qu'elle	Il semblait qu'elle repassait les	-

Se g m en t	1 ^{er} feedback correctif		1 ^e autocorrec tion	2 ^e feedba ck correct if	2 ^e autocorrectio n	3 ^e feedback correctif
	Erreur signalée	Explications verbales / non- verbales				
	les vêtements			repasse rait repassa it les vêteme nts	vêtements	
1 4	Elle aussi m'a oublié	Conjugaison	Elle aussi m'a oublié	Elle aussi m'a aussi oublié	Elle m'a aussi oublié	-
1 5	Je suis allée <i>faim</i> à la leçon suivante	En commentaires : « Finir ? »	Je suis allée à <i>jeun</i> à la leçon suivante En commentai res : « Je veux dire: sans manger rien. »	Je suis allée à <i>jeun</i> à <i>la leçon</i> suivant <i>e morte</i> <i>de faim</i> <i>au</i> <i>cours</i> suivant	Je suis allée morte de faim au cours suivant	-
1 6	Il n'y a eu pas à manger	Grammaire	Il n'y a pas eu à manger	Il n'y a pas eu n'y avait rien à manger	Il n'y avait rien à manger	-
1 7	Les croissants de la France sont les meilleurs	-	Les croissants de France sont les meilleurs	Les croissa nts de France français sont les meilleu rs	Les croissants français sont meilleurs	-
1 8	Après, je suis allé à la bibliothèqu e	Orthographe Genre/nombre (masculin/féminin/ singulier/pluriel)	Après, je suis allée à la bibliothèqu e	-	-	-
1 9	Il a été déjà emprunté	Conjugaison	Il a déjà été emprunté	-	-	-
2	je n'ai eu	Conjugaison	je n'ai pas	je n'ai	je n'avais pas	-

Segment	1 ^{er} feedback correctif	Explications verbales / non-verbales	1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif	2 ^e autocorrection	3 ^e feedback correctif
0	pas assez d'argent		eu assez d'argent	pas eu n'avais pas assez d'argent	assez d'argent	
2 1	Je n'ai pu pas aller marchant	<i>En commentaires :</i> « A pieds »	Je n'ai pu pas aller à pieds	-	-	Je n'ai pu pas aller à pieds
2 2	j'ai pense de faire du mieux	Conjugaison Grammaire <i>En commentaires :</i> « ??? »	j'ai pensé à faire le meilleur	j'ai pensé à faire le meilleur à une meilleure solution	j'ai pensé à une meilleure solution	-
2 3	-	-	-	Et aujourd'hui, depuis le début le début <i>En commentaires :</i> « Comme depuis toujours »	aujourd'hui, depuis le début Aujourd'hui, c'est un nouveau jour, on recommence !	-

Segment	3. aKalia				
	1 ^{er} feedback correctif	Explications verbales / non-verbales	1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif	2 ^e autocorrection
1	une usine de retraitement de déchets nucléaires va créer dans notre	Conjugaison	une usine de retraitement de déchets nucléaires créera dans	<i>En commentaires :</i> « va être créée »	une usine de retraitement de déchets nucléaires va être créée dans

	région			notre région		notre région
2	cette usine causera des problèmes de survie aussi pour les animaux où sont trouvés dans la région pour les animaux de notre région	-		cette usine causera des problèmes de survie aussi pour les animaux où sont trouvés dans la région pour les animaux de notre région	-	-
3	on doit penser [...] toutes les conséquences qu'ils effectueront par ce projet	Grammaire		on doit penser à [...] toutes les conséquences qu'elles effectueront par ce projet	En commentaires : « qu'elles auront »	on doit penser à toutes les conséquences qu'elles auront par ce projet
4	ce projet mise aussi en risque met en danger non seulement notre santé	-		ce projet mise aussi en risque met en danger non seulement notre santé	-	-
5	si nous faisons une petite recherche pour trouver les résultats de ces types de projets dans [...] autres régions	Grammaire		si nous faisons une petite recherche pour trouver les résultats de ces types de projets dans [...] autres régions	-	-
6	le taux des morts de mortalité	Lexique		le taux des morts de mortalité	-	-
7	Une autre raison qui fait l'établissement de ce projet inutile et pas nécessaire	Lexique (même sens que l'adjectif « inutile » non ?)		Une autre raison qui fait l'établissement de ce projet inutile et pas nécessaire	-	-
8	se protéger contre leurs ennemies	Grammaire		se protéger contre leurs ennemies ennemies	En commentaires : « ennemis »	se protéger contre leurs ennemis
9	puisque notre région n'a pas ces types de problèmes	Grammaire		-	-	-
10	Une autre raison qui fait l'établissement de ce projet inutile et pas	En commentaires : « Une usine de retraitement des déchets		-	-	-

nécessaire (même sens que l'adjectif « inutile » non ?) , est surtout le fait que ces projets sont fondés dans les régions qui veulent se protéger contre leurs **ennemies** . De cette façon, ils élaborent l'usine dans le but d'être prêtes d'attaquer s'il y a une agression militaire. Pourtant, puisque notre région n'a pas ces types de **problèmes** et nous n'avons pas peur d'une attaque probable, il n'y a vraiment aucune raison sérieuse de réaliser ce projet de manière que nous nous autodétruirions, d'une part en concernant l'environnement et d'autre part en concernant notre santé personnelle.

comme moyen de défense dans une guerre ???? »

11	... tant que citoyens responsables, nous devons réagir	Lexique	en ... tant que citoyens responsables, nous devons réagir	-	-
12	Nous devons ... protéger nous et l'environnement de notre région,		Nous devr o ns nous protéger, nous citoyens mais aussi l'environnement	-	-

	(Nous devons nous protéger, nous citoyens mais aussi l'environnement de notre région...)		t et l'environnement de notre région		
13	elle tombera à nous écraser ! » « elle nous écrasera en tombant »	-	elle tombera à nous écraser ! elle nous écrasera en tombant	-	-
14	En guise de conclusion, ... tant que citoyens responsables, nous devons réagir de façon à ne pas accepter la réalisation de cet absurde projet. Nous devons ... protéger nous et l'environnement de notre région,	En commentaires : « Le temps du présent conviendrait mieux. »	-	-	-

4. aMagda

Segment	1 ^{er} feedback correctif		1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif
	Erreur signalée	Explications verbales / non-verbales		
1	Le délai était à lundi et j'ai fini la tâche à mardi	Grammaire	-	Le <u>dernier</u> délai était à lundi
2	Mon professeur m'a puni et elle n'a marqué pas mon projet	En commentaires : « ?? »	Mon professeur m'a puni	-
3	Elle m'a interrogé ce quoi que je fasse pendant la semaine	En commentaires : « Tu veux dire : Ce que j'ai fait ? »	Elle m'a interrogé ce quoi que j'ai fait pendant la semaine	Elle m'a interrogé ce quoi que j'ai fait pendant la semaine
4	la semaine a compté de 168 heures	En commentaires : « Qu'est-ce que tu veux dire : il y a 168 heures par semaine ou je dispose	il y a 168 heures par semaine	-

Segment	1 ^{er} feedback correctif		1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif
	Erreur signalée	Explications verbales / non-verbales		
		de 168 heures par semaine ou une semaine ne fait que 168 heures ou qu'est-ce que je fais pendant 168 heures ? il y a 168 heures par semaine »		
5	Je dois dormir au moins huit heures pour être assez <i>énergétique</i> de faire face les difficultés universitaire s	<i>En commentaires</i> : « par jour » Conjugaison <i>En commentaires</i> : « être en forme » Grammaire	Je dois dormir au moins huit heures par jour pour être en forme à faire face les difficultés universitaires	Je dois dormir au moins huit heures par jour pour être en forme à faire face les difficultés universitaires
6	<i>ma semaine a compté 112 heures</i>	<i>En commentaires</i> : « je dispose de 112 heures ou il me reste 112 heures... ????? »	il y a seulement 112 heures par semaine	<i>il me reste 112 heures par semaine</i> <i>En commentaires</i> : « Finalement, je comprends mieux ton bref. L'expression « il me reste » c'est bien. »
7	<i>on doit manger lentement, pour la digestion efficace</i>	<i>En commentaires</i> : « Je dois » <i>En commentaires</i> : « Une bonne digestion »	je dois manger lentement, pour une bonne digestion	-
8	j'ai veut au moins une heure par jour	Grammaire	je veux au moins une heure par jour	-
9	Ma semaine a compté 105 heures	Grammaire	Bref, il y a seulement 105 heures par semaine	Bref, il y a seulement il me reste 105 heures par semaine.
10	pour six jours par semaine		six jours par semaine	-
11	ma semaine	Grammaire	pendant la	pendant la

Segment	1 ^{er} feedback correctif	Explications verbales / non-verbales	1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif
	a compté 57 heures		semaine il y a 57 heures libres	semaine il y a <u>me reste</u> 57 heures libres
12	ma semaine a compté 39 heures	Grammaire	il y a 39 heures par semaine	il y a <u>me reste</u> 39 heures par semaine
13	Comme on est des êtres sociaux	En commentaires : « Je suis sociable »	Comme je suis sociable	-
14	j'ai communiqué avec mes amis	Conjugaison	je communique avec mes amis	je communique <u>me</u> avec mes amis
15	ma semaine a compté 31 heures	Grammaire	il y a seulement 31 heures libres par semaine	il y a <u>il me reste</u> seulement 31 heures libres par semaine
16	Je suis allée au gym une heure chaque jour	Genre/nombre (masculin/féminin/singulier/pluriel) Grammaire	Je suis allée à la gym une heure par jour	-
17	ma semaine a compté 24 heures	Grammaire	pendant la semaine il y a seulement 24 heures libres	pendant la semaine il y a <u>il me reste</u> 24 heures libres
18	Dieu s'est reposé le dimanche	Conjugaison	-	-
19	je vais se défier ses actions	Grammaire	je vais me défier ses actions	je vais me <u>me</u> défier ses actions
20	je n'ai pas eu du temps libre pour la tâche	En commentaires : « faire »	je n'ai pas eu du temps libre pour faire la tâche	-

Segment	1 ^{er} feedback correctif	5. aRania		2 ^e feedback correctif	2 ^e autocorrection
		1 ^e autocorrection	2 ^e autocorrection		
	Erreur signalée	Explications verbales / non-verbales			
1	Comme nous sommes informés	Conjugaison	Comme nous sommes informés <u>informés</u>	-	-
2	Ce type d'usine	→ peux-tu couper	Ce type d'usine	-	-

	traite des déchets qui sont nuisibles pour la santé et cause aussi des différentes maladies aux hommes comme le cancer et est danger aussi pour les animaux	cette phrase en 2 phrases ?	traite des déchets qui sont nuisibles pour la santé et cause aussi des différentes maladies aux hommes comme le cancer. De plus, et Il est sera danger dangereux aussi pour les animaux.		
3	Même si la création de cette usine va être un grand événement pour la ville <u>parce qu'il développera et avoir une nouvelle image</u>	Proposition de reformulation : « à la fois pour son développement (de quel développement parles-tu ?) et pour son image (peux-tu qualifier « image » ? quelle image ? économie ? industrielle ? touristique ? ...) »	Même si la création de cette usine va être un grand événement pour la ville <u>parce qu'il développera le niveau politique et avoir donnera une nouvelle image touristique à la ville.</u>	-	-
4	une usine comme cette donnera aux citoyens de travaux et le chômage diminuera	Grammaire	une usine comme cette donnera de aux citoyens des travaux et le chômage diminuera	<i>En commentaires</i> : « celle-ci »	une usine comme cette donnera aux citoyens de travaux et le chômage diminuera
5	si on voit quelques exemples des usines aux autres régions	Grammaire	si on voit quelques exemples des usines aux dans autres régions	<i>En commentaires</i> : « d'autres »	si on voit quelques exemples des usines aux dans d'autres régions
6	les explosions et le rejet de l'eau qui est pollue	-	-	-	-
7	L'environnement est aussi un domaine qui sera effectué	Lexique	L'environnement est aussi un domaine qui sera effectué	-	-

	par le projet		<u>affecté</u> par le projet		
8	l'exposition de la radio énergie a comme effet contamination des sols	Grammaire	l'exposition de la radio énergie a comme effet <u>la</u> contamination des sols	-	-
9	ce résultat n'est pas <u>la</u> seule qu'on peut avoir	Grammaire	ce résultat n'est pas <u>la le seule</u> qu'on peut avoir	En commentaires : « seul »	-
10	il y a des autres résultats <u>il y en a d'autres</u>	-	-	-	-
11	comme la création des produits génétiquement <u>modifier</u>	Grammaire	comme la création des produits génétiquement <u>modifier</u> <u>modifiés</u>	-	-
12	parce qu' <u>il</u> provoquera beaucoup de problèmes <u>qui</u> nous ne sommes pas prêts à les affronter	Grammaire	parce qu' <u>il elle</u> provoquera beaucoup de problèmes <u>qui</u> <u>que</u> nous ne sommes pas prêts à les affronter	En commentaires : « nous ne sommes pas prêts à affronter »	-
13	on fera des manifestations contre Areva et prendra des mesures drastiques	Grammaire	on fera des manifestations contre Areva et <u>on</u> prendra des mesures drastiques	-	-
14	aidez-nous ... changer la situation !	Grammaire	aidez-nous ... <u>de</u> changer la situation !	En commentaires : « aidez-nous à changer »	aidez-nous ... <u>de à</u> changer la situation !

6. aAnthi

Segment	1 ^{er} feedback correctif		1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif
	Erreur signalée	Explications verbales / non-verbales		
1	Ma mère <u>était</u> 10 ans	Syntaxe	Ma mère a eu 10 ans	Ma mère a eu <u>avait</u> 10 ans
2	elle a quitté <u>son</u> maison à Ayia Triada	Genre/nombre (masculin/féminin/singulier/pluriel)	elle a quitté <u>sa</u> maison à Ayia Triada	-

3	Il était la République de Chypre	Syntaxe	Elle était la République de Chypre	Elle C'était la République de Chypre
4	une république tout a fait chypriote	Orthographe	une république tout à fait chypriote	-
5	La Chypre a une situation géopolitique et stratégique		-	-
6	En 1960, Chypre est devenue république officiellement	Syntaxe	Chypre est devenue une république officiellement	-
7	Mais les efforts pour la libération comptent	Orthographe	Mais les efforts pour la libération comptent	-
8	nous sommes adhère l'UE afin de trouver finalement une solution dans le grande problème de Chypre..	Conjugaison Genre/nombre (masculin/féminin/singulier/pluriel)	nous avons entré l'UE afin de trouver finalement une solution dans le grand problème de Chypre	nous avons entré sommes entrés dans l'UE afin de trouver finalement une solution dans le grand problème de Chypre
9	aucun président de Chypre n'a réussi de trouver une solution	Syntaxe	aucun président de Chypre n'a réussi à trouver une solution	-
10	la crise économique d'Europe a touché également et Chypre		-	-
11	le taux de chômage est tres eleve	Orthographe	le taux de chômage est très élevé	-
12	malhereusement. .. le maison de ma mere est en ruine	Orthographe Genre/nombre (masculin/féminin/singulier/pluriel)	malheureusement. .. la maison de ma mère est en ruine	-

aVasso

Segment	1 ^{er} feedback correctif		1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif	2 ^e autocorrection
	Erreur signalée	Explications verbales / non-verbales			
1	Comme vous savez, ici dans notre région, sera il s'agit de mettre en œuvre une centrale nucléaire à ce qui concerne les déchets nucléaires	Lexique	Comme vous savez, ici dans notre région, la communauté sera de mettre en œuvre une centrale nucléaire en ce qui concerne les déchets nucléaires	En commentaires : « La communauté veut mettre en œuvre »	Comme vous savez, ici dans notre région, la communauté veut mettre en œuvre une centrale nucléaire en ce qui concerne les déchets nucléaires
2	si les déchets nucléaires exposés à une dose élevée	Conjugaison	si les déchets nucléaires ont exposés à une dose élevée	En commentaires : « sont »	si les déchets nucléaires sont exposés à une dose élevée
3	Cela signifierait la destruction de la santé des résidents, le rayonnement atteindra ses limites, et cela se traduira dans les maladies de l'homme et des réactions étranges qui peuvent être causés par une exposition excessive au rayonnement.	(peut-être qu'il serait préférable de faire 2 voire 3 phrases)	Cela aura des problèmes majeurs comme la destruction de la santé des résidents et le rayonnement aura une incidence sur la vie quotidienne des gens, car il provoque diverses maladies.	En commentaires : « ils provoquent »	Cela aura des problèmes majeurs comme la destruction de la santé des résidents et le rayonnement aura une incidence sur la vie quotidienne des gens, car ils provoquent diverses maladies.
4	En outre, sauf ces résultats sérieux, l'homme, qui est la seule source de	Proposition de reformulation : Comme le montrent ces conséquences désastreuses, l'homme, en	Comme le - montrent ces conséquences désastreuses, l'homme, en étant en contact direct	-	-

	<u>contact avec ce central. peut d'être dans un danger</u> si elle n'est pas complètement supprimée, tandis que les animaux présentent des problèmes de comportement différents.	<u>étant en contact direct avec cette centrale, serait dans un danger inquiétant, sans parler des animaux qui pourraient présenter des comportements étranges.</u>	avec cette centrale, serait dans un danger inquiétant, sans parler des animaux qui pourraient présenter des comportements étranges.		
5	étant des citoyens	Lexique	comme des citoyens	En commentaires : « en tant que citoyens »	en tant des citoyens »
6	nous devons agir hardiment	Lexique	nous devons agir encourageant	En commentaires : « avec courage ? »	nous devons agir avec courage
7	pour sa détruire	Grammaire	pour sa destruction	-	-
8	Seulement dans cette façon nous réussissons notre objectif	Grammaire	Seulement avec cette façon nous réussissons notre objectif	En commentaires : « C'est seulement de cette façon que nous réussissons/atteindrons notre objectif »	C'est seulement de cette façon que nous réussissons notre objectif

7. aJenny

Segment	1 ^{er} feedback correctif	Explications verbales / non-verbales	1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif	2 ^e autocorrection
1	Bref ! ça faisait deux années que j'ai devenu étudiante à l'Université de Chypre	Orthographe Conjugaison En commentaires : « Qu'est-ce que tu veux dire ? ça fait deux ans que je suis étudiante à l'université de Chypre ou ça fait deux ans que je n'étudiais plus à l'université de Chypre »	Bref ! Ça fait deux ans que je suis étudiante à l'Université de Chypre	-	-
2	il était super compliqué d'adapter à mon	Grammaire	c'était super compliqué d'adapter à mon Université	c'était super compliqué d'adapter à mon Université	c'était super compliqué de m'adapter à mon Université

Segment	1 ^{er} feedback correctif		1 ^e autocorrectif	2 ^e feedback correctif	2 ^e autocorrectif
	Erreur signalée	Explications verbales / non-verbales			
	Université				
3	l'Université a été tout près de ma maison	Orthographe <i>En commentaires : « se situait »</i>	l'Université se situait tout près de ma maison	-	-
4	J'ai commencé de chercher mes cours	Ponctuation Grammaire	j'ai commencé chercher mes cours	j'ai commencé à chercher mes cours	j'ai commencé à chercher mes cours
5	J'ai cherché les sites à l'Internet pour mon inscription.	Grammaire	J'ai cherché les sites sur l'Internet pour mon inscription	J'ai cherché les sites sur l'Internet pour mon inscription	J'ai cherché les sites sur Internet pour mon inscription
6	J'ai trouvé les codes des mes cours	Orthographe	J'ai trouvé les codes de mes cours	-	-
7	Je me suis inscrit	Genre/nombre (masculin/féminin/singulier/pluriel)	Je me suis inscrite	-	-
8	Oh mon dieu c'est la première fois je fais mon inscription par l'Internet !	Grammaire	Oh mon dieu c'est la première fois je fais mon inscription par Internet !	<i>Avec le suivi des modifications :</i> Oh mon dieu c'est la première fois que je fais mon inscription par Internet !	Oh mon dieu c'est la première fois que je fais mon inscription par Internet !
9	Il a été difficile pour moi !	<i>En commentaires : « C'était »</i>	C'était difficile pour moi !	-	-
10	Le premier jour, je me suis réveillé, j'ai pris	Ponctuation Genre/nombre (masculin/féminin/singulier/pluriel) Orthographe	Le premier jour, je me suis réveillée, j'ai pris un bain, j'ai mangé et	-	-

Segment	1 ^{er} feedback correctif		1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif	2 ^e autocorrection
	Erreur signalée	Explications verbales / non-verbales			
	un bain, j'ai mangé et je suis allé à mon Université		je suis allée à mon Université		
11	J'ai commencé de chercher ma classe	Grammaire	J'ai commencé chercher ma classe	J'ai commencé à chercher ma classe	J'ai commencé à chercher ma classe
12	j'ai commencé de connaître les espaces nouveaux dans mon université	Conjugaison En commentaires : « Nouveaux coins »	je connaissais les nouveaux coins de mon université	-	-
13	Je suis allé à mes cours, j'ai regardé mes cours, j'ai pris des notes	Genre/nombre (masculin/féminin/singulier/pluriel)	Je suis allée à mes cours, j'ai pris des notes	-	-
14	J'ai appris comment lire mes courses.	En commentaires : « ????? »	supprimé	-	-
15	Je suis allé à la cantine	Genre/nombre (masculin/féminin/singulier/pluriel)	Je suis allée à la cantine	-	-
16	pour la prochaine cours	Genre/nombre (masculin/féminin/singulier/pluriel)	pour les autres cours	-	-
17	j'ai retourné à ma maison	Conjugaison	je suis retournée à ma maison	-	-
18	J'ai dormi un peu	Ponctuation	je me suis dormi un peu	je me suis dormi j'ai dormi un	j'ai dormi un peu

Segment	1 ^{er} feedback correctif	Explications verbales / non-verbales	1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif	2 ^e autocorrection
				peu	
19	Je me suis réveillé	Genre/nombre (masculin/féminin/singulier/pluriel)	Je me suis réveillée	-	-
20	j'ai commencé de faire mes devoirs	Grammaire	j'ai commencé faire mes devoirs	j'ai commencé à faire mes devoirs	j'ai commencé à faire mes devoirs
21	pour le prochain jour	En commentaires : « lendemain »	pour le lendemain	-	-
22	J'ai sorti	Conjugaison	Je suis sorti	-	-
23	Mon nouveau camarade a travaillé dans ce café	Conjugaison	Mon nouveau camarade travaillait dans ce café	-	-
24	-	-	-	Elle a gagné gagnait de l'argent	Elle gagnait de l'argent
25	Je me suis amusé	Genre/nombre (masculin/féminin/singulier/pluriel)	Je me suis amusée	-	-
	J'ai retourné à la maison	Conjugaison	Je suis retourné à la maison	-	-
26	-	-	je me suis dormi	je me suis dormi couchée	je me suis couchée
27	je n'ai pas dormi	Grammaire	je ne pouvais pas dormir	-	-
28	Mon œil n'est pas fermé	En commentaires : « ne se fermait pas »	Mon œil ne se fermait pas	-	-
29	-	-	-	J'ai pissé !! Je suis allée aux toilettes !!!	Je suis allées aux toilettes
30	Le matin je n'ai pas réveillé	Grammaire	Le matin je ne pouvais pas réveiller	Le matin je ne pouvais pas me réveiller	Le matin je ne pouvais pas me réveiller
31	pour aller à mes courses	En commentaires : « tu es allée faire des achats (courses) ou tu es allée à l'université »	J'étais en retard pour aller à mes	-	-

Segment	1 ^{er} feedback correctif	1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif	2 ^e autocorrection
	Erreur signalée	Explications verbales / non-verbales		
		(cours) ? »		<u>COURS</u>

8. aVera				
Segment	1 ^{er} feedback correctif	1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif	
	Erreur signalée	Explications verbales / non-verbales		
1	je l'ai ramené la police	Grammaire	la police est venue	-
2	Puis je suis allé au lit après avoir mangé et j'ai dormi	Ponctuation	Puis je suis allé au lit après avoir mangé et j'ai dormi	Puis je suis allée au lit après avoir mangé et j'ai dormi
3	Ce matin je me suis réveillé	Ponctuation Genre/nombre (masculin/féminin/singulier/pluriel)	Ce matin je me suis réveillée	-
4	Je me suis levé du lit, j'ai mangé et je suis allé directement à l'université	Genre/nombre (masculin/féminin/singulier/pluriel)	Je me suis levée du lit, j'ai mangé et je suis allée directement à l'université	-
5	Quand j'ai crié et a menacé, qui me conviendrait pour avoir volé dans le dvd club. Oui, c'est très mauvais. Fin parce que seulement trois mois les revenus deux dvd que je n'ai jamais vu !	-	Quand j'ai crié et a menacé, qui me conviendrait pour avoir volé dans le dvd club. Oui, c'est très mauvais. Fin parce que seulement trois mois les revenus deux dvd que je n'ai jamais vu !	-
6	je suis allé boire un verre	Genre/nombre (masculin/féminin/singulier/pluriel)	je suis allée boire un verre	
7	-	-	-	J'ai dansé, je me suis amusée
8				Quelques jours plus tard
9	Je devrais avoir ces choses se sont passées,	-	Finalement je suis passée réussir le cours	Finalement j'ai réussi le cours

Segment	1 ^{er} feedback correctif		1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif
	Erreur signalée	Explications verbales / non-verbales		
10	mais pour réussir un cours j'ai reçu un appel téléphonique qui d'un bon ami [] est à l'hôpital, qui un ami [] a été gravement frappés	Grammaire	j'ai reçu un appel téléphonique d'un bon ami il est à l'hôpital, un ami [] a été gravement blessé	j'ai reçu un appel téléphonique d'un bon ami il était à l'hôpital, il a été gravement blessé
11	Le même jour à j'ai eu un examen	-	Le même jour j'ai eu un examen	-
12	J'ai dû rattraper	Grammaire	J'ai dû le rattraper	-
13	Je suis allé à l'hôpital	-	Je suis allée à l'hôpital	-
14	Je ne trouve pas là-bas aucune amie	Conjugaison Genre/nombre (masculin/féminin/singulier/pluriel)	Je ne le trouve pas là-bas aucune amie	Je n'ai trouvé aucun ami là-bas
15	À l'université, préparé pour l'examen, immédiatement, d'abord, par la suite que j'ai reçu un autre téléphone	Genre/nombre (masculin/féminin/singulier/pluriel)	À l'université, préparée pour l'examen, que j'ai reçu un autre numéro du téléphone	À l'université, préparée pour l'examen, j'ai reçu un autre coup de téléphone
16	c'est finalement l'avril et [] ils ont fait une blague de moi	Genre/nombre (masculin/féminin/singulier/pluriel) Grammaire	c'est finalement la 1 avril	c'est finalement un 1 avril
17	je suis [] étudiante à Chypre	Genre/nombre (masculin/féminin/singulier/pluriel)	je suis une étudiante à Chypre	-

9. aAnda

Segment	1 ^{er} feedback correctif		1 ^e autocorrection	2 ^e feedback correctif
	Erreur signalée	Explications verbales / non-verbales		
1	nous sommes vieilles-calendaristes	Lexique	-	nous sommes du ancien calendrier vieilles-calendaristes

2	ce n'a pas tous les Grecs comme ça	Syntaxe	ce n'est pas tous les Grecs comme ça	ce n'est pas tous les Grecs qui sont comme ça
3	Ma grand-mère rend au cadeau spécial	Lexique <i>En commentaires</i> : « Elle fait un gâteau ? ??? je n'ai pas compris »	Ma grand-mère rend au cadeau spécial	Ma grand-mère rend fait un cadeau spécial
4	comme tous les grecs et chypriotes et placer un shilling	Lexique	mais comme tous les grecs et chypriotes et placer un shilling	mais comme tous les grecs et elle chypriotes et placer un shilling dedans
5	Je ne trouve pas jamais	Syntaxe	Je ne trouve pas la monnaie jamais..	Je ne trouve pas jamais la monnaie jamais
6	Le 24 décembre nous préparons beaucoup de les nourritures différents	Genre/nombre (masculin/féminin/singulier/pluriel)	Le 24 décembre nous préparons beaucoup des les nourritures différentes	Le 24 décembre nous préparons beaucoup de (beaucoup + de) les nourritures différentes
7	Nous buvons le vin et la champagne	Syntaxe	Nous buvons le vin et la champagne	Nous buvons le du vin et la du champagne
8	nous allons à la maison et mangeons tous ces nourritures	Genre/nombre (masculin/féminin/singulier/pluriel)	nous allons à la maison et mangeons touttess ces nourritures	nous allons à la maison et nous mangeons touttess ces nourritures
9	Après tous les famille viennent à une maison	Genre/nombre (masculin/féminin/singulier/pluriel)	Après touttess les famille viennent à une maison	Après touttess les familles viennent à une maison

