

## FEED-BACK CORRECTIFS DANS DES FORMATIONS DE TUTEURS DE LANGUE EN LIGNE (EN SYNCHRONIE ET EN ASYNCHRONIE)

Christine Develotte\*, François Mangenot\*\*

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

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

---

**Mots-clés :** synchronie, asynchronie, feedback correctif, tutorat, formation de tuteurs.

**Résumé.** Cet article cherche à pointer des spécificités du métier de tuteur de langue en ligne à travers deux versions d'une même formation. Il s'agit d'un Master Professionnel en Français Langue Etrangère qui exerce les étudiants au métier de tuteur, l'un à partir d'une communication en ligne synchrone (Lyon) et l'autre asynchrone (Grenoble). Après une présentation des deux variantes et de leur contexte, nous précisons le cadre théorique convoqué. Puis nous aborderons les questions de feedback correctifs et de régulation dans de tels dispositifs pédagogiques. Enfin, nous proposerons une rapide synthèse des compétences tutorales entraînées par l'une et l'autre des variantes du projet.

---

### 1. Introduction

Les outils de communication en ligne se diversifient et la profession d'enseignants de langues également. Dans le cadre des Masters 2 Professionnels de Français Langue Etrangère, de plus en plus de cursus prévoient des cours de préparation à l'enseignement des langues en ligne. C'est dans ce cadre de formation que nous nous situons, plus précisément dans celui d'un projet, « Le français en (première) ligne », qui a pris le parti de faire vivre une expérience de tutorat « pour de vrai », puis d'amener les apprentis-tuteurs à une certaine réflexivité par rapport à ce vécu. Les étudiants de Master ont ainsi l'occasion, durant une dizaine de semaines, de s'essayer aux deux fonctions de l'enseignant en ligne, la conception de tâches multimodales et leur accompagnement auprès d'un public distant d'apprenants de français. C'est sur la partie accompagnement que se centrera cet article, sur ce que l'on peut considérer comme une formation expérientielle au tutorat en ligne, ou une formation au tutorat par le tutorat.

## 2. Un projet décliné en deux versions

Le projet évoqué se décline en deux versions, menées respectivement à Lyon (avec des apprenants de l'U.C. Berkeley, USA) et à Grenoble (avec des apprenants espagnols, japonais et lettons), qui diffèrent notablement par la manière dont la distance est gérée sur trois plans :

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

- Plan des outils employés : tout au long de l'évolution du projet<sup>1</sup> et de l'amélioration des techniques, les outils de communication ont changé. Pour ce qui est de l'enseignement en synchronie, il s'agit de visioconférence poste à poste (désormais VPP). Après avoir utilisé *MSN* puis *Skype*, nous utilisons maintenant un système de communication dédié à l'enseignement des langues en synchronie *Visu*<sup>2</sup>. De même, la formation asynchrone s'est faite sur différentes plateformes asynchrones. Dans une visée de simplification ici nous ne retiendrons qu'un outil de chaque type, à savoir *Skype* pour le synchrone et *Moodle* pour l'asynchrone. Dans les deux cas, les étudiants de Master passent par une phase d'appropriation de ces outils au cours de la formation et ils ont aussi recours pour les réalisations de leurs tâches en ligne à des vidéos tirées de *U-Tube* ou bien à des vidéos qu'ils créent eux-mêmes ;



**Illustration 1** : une étudiante de Master 2 en train d'interagir avec ses apprenants par *Skype*

- Plan du scénario d'encadrement : à Lyon, un ou deux tuteurs prennent en charge deux apprenants, tandis qu'à Grenoble, un ou deux tuteurs doivent gérer un groupe de 10 à 15 apprenants. Tandis que le nombre de tuteurs grenoblois et lyonnais est sensiblement le même (de l'ordre d'une douzaine chaque année), le nombre d'apprenants distants est beaucoup plus élevé

---

<sup>1</sup> Données depuis 2002 consultables sur le site <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/index.html>

<sup>2</sup> Outil développé par les universités Lyon 1, Lyon 2, TECFA de Genève dans le cadre de l'ANR Ithacca (Yannick Prié, Nicolas Guichon, Mireille Bétrancourt).

dans le cas du dispositif grenoblois (entre 45 et 80, selon les années) que dans celui du dispositif lyonnais (une quinzaine). On note là une première spécificité du dispositif asynchrone, qui permet de gérer un nombre plus grand d'apprenants.

Les recherches déjà menées sur ces deux situations de tutorat (on dispose d'un recul de plusieurs années, avec de nombreuses analyses d'interactions verbales à distance et d'entretiens menés avec les tuteurs) tendent à montrer que l'expérience de la distance vécue par les uns ou par les autres diffère profondément. Ces différences touchent à la gestion des tâches (compétence pédagogique), à la gestion de la relation à distance au plan socio-affectif et socioculturel (compétences relationnelles et interculturelles), à la gestion du temps et des outils (compétences technologiques, sémio-pédagogiques et chronologiques), à la dimension d'aide et de correction linguistiques (compétence technico-disciplinaire).

Par ailleurs, la manière de susciter la réflexion et l'auto-analyse (compétence réflexive) par rapport à l'expérience vécue diffère également selon les deux versions du projet. Les limites de cette communication nous obligeant à choisir parmi les variables qui seront comparées, nous avons choisi de centrer notre intérêt sur celles qui interviennent durant la conduite des interactions pédagogiques en ligne, en laissant de côté ici les dimensions réflexives d'analyse rétrospective également convoquées dans la formation des futurs enseignants. Parmi les différents types d'interactions nous nous concentrerons sur les feed-back correctifs et les marques socio-affectives qui y sont associées.

Au plan méthodologique, l'étude s'appuiera sur les différences entre les deux variantes de la formation, partant du principe qu'une telle analyse peut se révéler heuristique pour faire ressortir les aspects les plus importants de la fonction tutorale. Plutôt que de se livrer à une nouvelle étude sur corpus, on reprendra certaines analyses menées ces dernières années en les réinterrogeant à la lumière d'un certain nombre de questions de recherche.

### **3. Cadre théorique**

Jacquinet-Delaunay souligne la relation de conditionnement et non de détermination qu'entretiennent les technologies avec la société et la culture qui les ont produites. Pour cette auteure (2002 : 111), « *tout cela montre assez, à la fois que la technique n'est pas neutre, mais surtout, à quel point l'appropriation de ces technologies nouvelles demande une mise au point progressive de procédures de médiation et d'interaction différentes de celles utilisées dans les situations traditionnelles du dialogue maître-élève* ».

#### **3.1 Les fonctions, rôles et compétences des tuteurs en ligne**

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

### 3.2 La gestion de la relation à distance

Dans son ouvrage intitulé *Présences à distance* J. M Weissberg (1999) tente de montrer que les technologies numériques loin d'éliminer le corps et les sensations physiques les réinjecte au centre de l'expérience humaine. Pour lui la téléprésence invente *un autre milieu perceptif* dans lequel se concrétisent notamment des mouvements relationnels entre objets et sujets humains, particulièrement sensibles dans le travail coopératif à distance.

Pour Weissberg, la communication par Internet se caractérise par l'articulation de trois phénomènes qui amènent à modifier la sensation de temporalité « *Instantanéité, réactivité et programmation : une temporalité mise sous pression* » (1999 : 272). C'est bien de cette pression temporelle dont il sera question dans les exemples qui seront donnés plus loin dans la communication pédagogique synchrone que nous chercherons à préciser.

Plus récemment et en contexte pédagogique, deux types de travaux retiennent l'attention. Ceux de Yamada et Akahori (2007) portant sur la « *sensation de présence* » à distance et le développement par Jones (2004) de la notion de « *polyfocalisation de l'attention* ».

#### 3.2.1 La visio en contexte pédagogique

Yamada et Akahori (2007) montrent que les effets de la présence de l'interlocuteur se manifestent non seulement dans la sensation de présence mais également dans la conscience perçue de communication en langue étrangère et dans la performance de l'apprenant. D'après eux, la présence de l'image de l'interlocuteur semble inciter les apprenants à communiquer et vient renforcer la communication orale (2007 : 54). Ils notent cependant également que pour certains apprenants la présence de l'image du partenaire peut inciter à converser de façon « naturelle », ordinaire et non plus dans une optique d'apprentissage. Presque tous les apprenants ont souligné les effets positifs de l'image de l'interlocuteur sur la communication. Pour ces auteurs, la communication en langue étrangère peut bénéficier des nombreux atouts de la visioconférence en particulier si elle est insérée dans un cadre qui retient l'attention sur les objectifs d'apprentissage.

#### 3.2.2. La polyfocalisation de l'attention

Rodney Jones (2004) s'est intéressé, quant à lui, à ce qui se passait dans sa salle de classe, et plus précisément, à l'intrusion des communications privées de ses étudiants, par le biais de leurs écrans, à l'intérieur de sa classe. Il revoit donc la question du contexte dans les situations de communication où la technologie intervient. Quelle est la situation d'engagement première pour ses étudiants dans de tels contextes : est-ce la classe ou la relation avec les amis à l'extérieur ? Il revisite ainsi la notion de « *focused engagements* » de Goffman supposant une implication première claire et précise et propose de parler de « *polyfocalité* » dans les situations de communication numérique.

Nous verrons que la communication pédagogique synchrone, par la juxtaposition simultanée de différents canaux de communication (textuel, oral, visio) et de supports (écrans, documents papier) fait appel à la polyfocalité de l'attention des tuteurs.

Pour Jones, ce qui rend la communication avec les nouvelles technologies différente de la communication en face à face, ce n'est pas sa dé-spatialisation, ou la perte des indices de contextualisation, mais plutôt les jeux de possibilités différentes d'être à l'écoute l'un de l'autre que ces technologies rendent accessibles, les différentes façons à travers lesquelles nous pouvons être présents l'un à l'autre ainsi que la conscience que l'on peut avoir de la présence de l'autre (2004 : 23). Ses propos rejoint ceux de Weissberg lorsqu'il renvoie à la nouvelle qualité de présence suscitée par la communication mais également aux recherches autour de la notion d'affordance des outils de communication utilisés par les tuteurs pour enseigner en ligne.

### 3.3. Les régulations pédagogiques en ligne

Les pratiques discursives des tuteurs en formation dans les deux versions du français en (première) ligne ont déjà fait l'objet de différentes analyses, en particulier s'agissant des rétroactions correctives. Les limites de cet article nous imposent de renvoyer le lecteur à ces travaux que nous nous contenterons de signaler ici. Le dispositif asynchrone a été tout d'abord étudié du point de vue du positionnement des locuteurs et de ces incidences sur les pratiques pédagogiques (Dejean & Mangenot, 2006). Plus précisément les pratiques correctives ont été analysées de manière détaillée (Mangenot & Zourou, 2007 ; Zourou, 2008 ; Zourou, 2009).

Le dispositif synchrone a donné lieu à des articles relatifs aux régulations pédagogiques spécifiques à cet environnement : typologie des régulations (Guichon & Drissi 2008), concernant les pratiques correctives, où trois cas de figure ont été identifiés concernant le canal employé (oral / écrit) et le moment de l'intervention tutorale par rapport au déroulement de la tâche ; correction orale dans le cours de l'interaction (la plus fréquente dans le corpus étudié), correction orale puis écrite dans le cours de l'interaction et correction multimodale en marge de l'interaction (quand le tuteur prend prétexte d'une difficulté rencontrée par l'apprenant pour l'amener à développer son interlangue). Drissi (2009) a étudié « *l'entrelac de savoir-faire relationnels et pédagogiques* » dans cet environnement multimodal. Et de façon plus spécifique, Develotte, Guichon et Vincent (2010) ont analysé l'utilisation de la caméra dans les interactions pédagogiques et mis au jour des pratiques très différenciées selon les tuteurs, concluant sur la nécessité de les former à tenir compte et à contrôler l'image qu'ils renvoient d'eux-mêmes à leurs apprenants.

## 4. La gestion des feedbacks correctifs

Les règles du jeu sont posées au départ, les étudiants français doivent chercher à se mettre en position d'enseignants. Ceci dit, cette injonction institutionnelle est parfois difficile à respecter quand elle est liée à celle de « *faire parler ses apprenants* », les deux conduites de conversation et d'enseignement pouvant apparaître pour certains comme une double contrainte. Ainsi a-t-on pu mettre au jour des formes de conversations qui n'avaient de pédagogique que le nom et qui paraissaient davantage mettre en scène des pairs que des tuteurs et des apprenants (Dejean & Mangenot, 2006). D'où les questions auxquelles nous chercherons à apporter des éléments de réponse : Les tuteurs corrigent-ils et comment, dans chacun des deux modes, synchrone et asynchrone ? En synchronie, quelle part faire entre la conversation ordinaire et la nécessité de susciter des interactions pédagogiques ? Quelles sont les difficultés rencontrées ? Quelles sont les solutions (techniques, discursives) adoptées ?

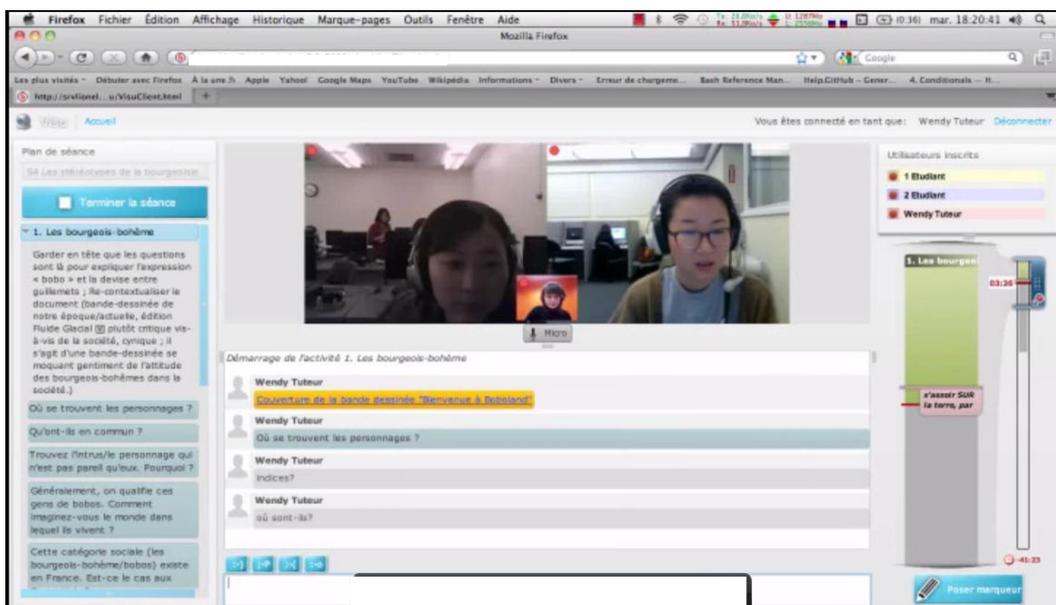
### 4.1 Dans le dispositif synchrone

La dimension temporelle liée au temps des échanges synchrones introduit une pression : la séance ne durant que 45 minutes par semaine, elle est l'objet d'enjeux cruciaux : tout doit fonctionner, tant au niveau technique qu'humain (retards éventuels, défaillances en tout genre) sous peine de graves perturbations tant dans la classe française qu'américaine. Nous avons mis en évidence (Develotte *et al.*, 2008) trois modalités temporelles dans les pratiques de correction des apprentis-tuteurs et nous avons observé qu'elles pouvaient s'exercer :

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

Nous pensons donc que cette déclinaison du temps, donnant à la fois la possibilité de corriger les productions langagières des apprenants sans nuire au déroulement des échanges et à la fois celle de conserver une trace écrite de ces corrections afin de permettre aux apprenants de s'y référer après l'interaction, constitue une des potentialités pédagogiques de ce type de communication individuelle en synchronie. Cependant la compétence pédagogique acquise dans un tel contexte d'apprentissage par les tuteurs (comme le dit l'un d'entre eux, « gérer à l'instant telle ou telle situation d'apprentissage ») (T7, cité dans Develotte *et al.* 2008) génère une certaine pression. Si, dans les entretiens avec les tuteurs, nous avons pu mettre en évidence une certaine familiarité des apprentis-tuteurs avec l'utilisation de l'outil de communication (MSN ou Skype), l'apprentissage de la fonction de tuteur en ligne s'avère mettre en œuvre des compétences bien spécifiques par rapport à la communication sociale ordinaire. On a pu souligner les difficultés pour les apprentis-tuteurs en ligne à apprivoiser l'ensemble du dispositif technique dans une perspective d'enseigner la langue (Drissi, 2009). Ceci est lié pour nous, d'une part, à la complexité de l'espace d'exposition discursive (Develotte, 2006) qui permet d'utiliser différentes modalités (orale, écrite, gestuelle) avant même que les compétences à savoir les utiliser à propos et de façon raisonnée (en complémentarité ou en redondance selon les besoins) aient été acquises. D'autre part, certains étudiants dans les entretiens de fin de formation évoquent la difficulté de faire différentes choses à la fois et ceci renvoie à la polyfocalisation de l'attention (Jones, 2004) requise pour effectuer les différentes tâches (suivre un plan de cours, montrer des images, conduire l'interaction, donner du feedback etc.).

On notera que l'utilisation en 2009-2010 de *Visu* (cf. illustration ci-dessous) permet au tuteur de disposer sur un même écran des différents outils et documents : du plan de cours et des documents déclencheurs (précédemment sur papier et ici à gauche de l'écran), d'un mémo et de mots-clés préparés en amont, et d'un système de marqueurs (à droite de l'écran). Ces marqueurs sont destinés à permettre le repérage de points de correction potentiels de façon à ce qu'il puisse intervenir sur ces points soit en fin de séance (lors de la synthèse corrective par exemple), soit après la séance, en asynchronie, dans le salon asynchrone. Ces nouveaux outils (conçus à partir de l'étude du travail des tuteurs précédents sur *MSN* et *Skype*) facilitent donc le travail correctif, mais, à la fois, en ajoutant une fonctionnalité supplémentaire (le marquage des erreurs), ils maintiennent à un haut niveau l'attention requise par le tuteur lors de sa pratique corrective.



**Illustration 2 :** le salon synchrone de Visu avec un marqueur correctif posé sur la ligne du temps à droite de l'écran

#### 4.2 Dans le dispositif asynchrone

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

#### 4.3 Feedback correctifs incluant du lien socio-affectif

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

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

On observe les mêmes phénomènes dans le dispositif asynchrone. Ainsi, les productions des apprenants, de même que les feedback correctifs des tuteurs, sont-ils presque toujours accompagnés de messages à caractère convivial sur le forum. Et les tuteurs sont extrêmement attentifs à la forme de leurs feedback, d'autant plus que ceux-ci, à la différence du dispositif synchrone, sont visibles par tous et ont un caractère permanent : « *Pendant la correction, j'étais très attentive car je ne voulais surtout pas "faire perdre la face"<sup>3</sup> aux apprenantes, en les corrigeant de façon maladroite ou trop sévèrement. Il n'était donc pas question d'être négative même si les productions postées étaient souvent remplies d'erreurs.* (Annexes de Mangenot *et al.*, 2007).

Une des techniques adoptées consiste d'ailleurs à mettre les feedbacks correctifs dans des fichiers attachés aux messages de forums plutôt que dans les messages eux-mêmes, ce qui redonne un certain caractère privé à ces remarques langagières, même si le fichier reste théoriquement accessible à tous (Mangenot *et al.*, 2007). Dans les deux cas, le partage d'une culture générationnelle similaire rend à la fois plus impliquants et simples les dialogues entre locuteurs et plus difficile l'assignation des rôles d'enseignant et d'apprenant, ce qui, dans le cas de la communication synchrone peut avoir tendance à faire glisser vers un genre nouveau : la conversation pédagogique (Guichon & Drissi, 2008).

---

<sup>3</sup> Cette notion de « face » dans les interactions en ligne par forum avait été discutée en cours et a été reprise par presque tous les tuteurs dans leurs synthèses réflexives.

## 5. Synthèse et perspectives

Les différentes analyses effectuées dans les deux types d'environnements en ligne montrent que les pratiques correctives mettent en jeu de nombreux facteurs, comme le note Zourou (2009 : 17) : « *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* ». Chaque environnement implique des compétences spécifiques à développer ainsi que le suggèrent Guichon et Drissi (2008 : 27) : « *Si la gestion de la synchronie et de la multimodalité ne modifie pas essentiellement le métier du tuteur de langue, la conjugaison de l'une et l'autre dans un espace communicationnel réduit à l'écran partagé de l'ordinateur le complexifie et nécessite que se mette en place un répertoire professionnel approprié* ».

Nous pouvons alors faire l'hypothèse d'hybridations à venir de plus en plus complexes, en termes de temporalité, à l'image de ce que Weisberg (1999 : 280) annonçait il y a plus de 10 ans : « *La temporalité du "direct" - le temps réel - côtoie celle du temps différé au cœur des applications les plus récentes qui allient l'usage local et le recours aux réseaux informatiques. Les processus de mixage temporels se complexifient, de ce fait, sans qu'on puisse pressentir une forme dominante qui révélerait la formule chimiquement pure de la temporalité des télé-technologies* ».

## 6. Références et bibliographie

- Bourdet, J.-F. (2006). Construction d'un espace virtuel et rôles du tuteur. *Le Français dans le monde, Recherches et applications* 40, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, pp. 32-43.
- Dejean-Thirucir, C. & Mangelot, F. (2006). "Pairs ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens." In *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. CLE International*, pp. 75-86.
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs*, Vol. 1, n°1, pp. 19-46.
- Develotte, C. (2006). Décrire l'espace d'exposition discursive dans un campus numérique. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. pp. 88-100.
- 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*, pp. 37-56, (<http://www.soc.nii.ac.jp/sjdf/Revue/2008/03Develotte.pdf>)
- Develotte, C., Mangelot, F., (2007). Discontinuités didactiques et langagières dans un dispositif ». *Glottopol* n°10, pp. 127-144.
- Develotte, C., Guichon, N., Kern, R (2008). "Allo Berkeley? Ici Lyon... Vous nous voyez bien?" Étude d'un dispositif d'enseignement-apprentissage en ligne synchrone franco-américain. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*. (<http://alsic.revues.org>)
- Develotte, C., Guichon, N., Vincent, C. (2010). The use of the webcam for teaching a foreign language in a desktop videoconferencing environment. *ReCALL* (23, 3), pp. 293-311.
- Drissi, S. (2009). Adaptation pédagogique de tuteurs en formation aux contraintes d'un environnement vidéographique synchrone. *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne* (Mangelot, F., Nissen, E.), Grenoble, 5-7 juin (<http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>)
- Guichon, N. & Drissi, S. (2008) Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques. *Les Cahiers de l'ACEDLE* 5 (1), 185-217.
- Guichon, N. (2009). Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis. *ReCALL* 21 (2), 166-185.
- Jones, R.H. (2004). The problem of Context in Computer Mediated Communication. In Le Vin & Ron Scollon *Discourse & Technology multimodal discourse analysis* (p.20-33). Georgetown University Press.

- Lamy, M.N. & Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mangenot, F.& Zourou, K. (2007). Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* (10/1), 65-99. (<http://alsic.revues.org>)
- Vetter, A. (2004). Les spécificités du tutorat à distance à l'Open University : enseigner les langues avec Lyceum. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* (7), 107-129. (<http://alsic.revues.org>)
- Ware, P., O'Dowd, R. (2008). Peer Feedback on Language Form in Telecollaboration. *Language Learning & Technology* (12 / 1), 43-63. (<http://llt.msu.edu>)
- Weissberg, J.M. (1999). *Présences à distance*. Paris : L'Harmattan.
- Yamada M, Akahori K., (2007). "Social Presence in Synchronous CMC-based Language Learning : How does it affect the productive performance and consciousness of learning objectives ?", *Computer Assisted Language Learning*, vol. 20 / 1, p. 37-65.
- Zourou, K. (2008). Towards a typology of web-based error correction moves in an asynchronous distance language learning environment. Chan, W.M., et al. (Eds). *Proceedings of CLaSIC 2008 conference: Media in Foreign Language Teaching and Learning* (p. 651-668). National University of Singapore.
- Zourou K. (2009). Corrective feedback in telecollaborative L2 learning settings: findings on symmetry and interaction. *Jalt Call* 5(1), 3-20.