

Rédacteur en chef  
**Sébastien Langevin**  
Présentation graphique  
**CGI**  
Conception graphique  
**miz'empage**  
Directeur de la publication  
**Jean-Pierre Cuq – FIPF**



**RECHERCHES ET APPLICATIONS**  
Le français dans le monde  
9 bis, rue Abel Hovelacque  
75013 Paris  
Téléphone : 33 (0) 1 72 36 30 67  
Télécopie : 33 (0) 1 45 87 43 18  
Mél : [fdlm@fdlm.org](mailto:fdlm@fdlm.org)  
<http://www.fdlm.org>

© Clé International 2013  
Commission paritaire 0417T81661  
La reproduction même partielle  
des articles parus dans ce numéro  
est strictement interdite,  
sauf accord préalable.

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE  
est la revue de la Fédération  
internationale des professeurs  
de français (FIPF)

# Recherches et applications

le français  
dans le monde

**N°54**  
JUILLET 2013  
PROX DU NUMÉRO 19,50€

## MUTATIONS TECHNOLOGIQUES, NOUVELLES PRATIQUES SOCIALES ET DIDACTIQUES DES LANGUES

Coordonné par Christian Olivier et Laurent Puren

### Comité de rédaction

Francis Carton (Président du conseil scientifique)  
Patrick Chardenet (Président du conseil scientifique)  
Jean-Pierre Cuq (Directeur de la publication)  
Sébastien Langevin (Rédacteur en chef)

### Conseil scientifique

Margaret Bento (Université Paris 5 René-Descartes, France); Evelyne Bérard (Université de Franche-Comté, France); Robert Boucharid (Université Lumière Lyon 2, France); Francis Carton (ATILF – Université de Lorraine, CNRS-CRAPEL); Patrick Chardenet (Agence Universitaire de la Francophonie, Université de Franche-Comté, France); Francine Cicurel (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, France); Fatima Davin-Chnane (Aix-Marseille Université, France); Piet Desmet (Université Catholique de Leuven, Belgique); Pierre Dumont (Université des Antilles et de la Guyane, France); Enrica Galazzi-Matasci (Université Catholique de Milan, Italie); Pierre Martinez (Université de Paris 8 – Vincennes – Saint-Denis; Université nationale de Séoul, Corée); Danièle Moore (Simon Fraser University, Canada); Samir Marzouki (Université de la Manouba, Tunisie); Franz-Joseph Meissner (Justus-Liebig Universität Gießen, Allemagne); Jean Noriyuki Nishiyama (Université de Kyoto, Japon); Tatiana Zagryazkina (Université d'État de Moscou Lomonossov, Russie); Zheng Lihua (Université des Études étrangères du Guangdong, Chine).

### Comité de lecture

Encarnación Carrasco Perea, Universitat de Barcelona; Fatima Davin-Chnane, Université Aix-Marseille; Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke; Diane Farmer, University of Toronto; Malika Kebbas, École normale supérieure d'Alger; Estela Klett, Universidad de Buenos Aires; Eliane Lousada, Universidade de São Paulo; Evangelia Mousouri, Université de Thessalonique; Chantal Parpette, Université Lumière-Lyon 2; Haydée Silva Ochoa, Universidad Nacional Autónoma de México; Valérie Spaeth, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle; Yumi Takagaki, Université préfectorale d'Osaka; Monica Vlad, Universitatea Ovidius din Constanta

### Comité varia

Margaret Bento  
Francine Cicurel  
Franz-Joseph Meissner



# Cher lecteur de la revue

## *Recherches & Applications : Le français dans le monde*

Que vous soyez étudiant ou doctorant en didactique du français langue étrangère, enseignant exerçant dans l'enseignement primaire, secondaire ou universitaire, dans un pays francophone ou non, directeur de recherche à l'université, tous soucieux de suivre les évolutions de l'enseignement du français à l'échelle du monde, pour vous la revue *Recherches & Applications : Le français dans le monde* est un repère professionnel incontournable. La revue vous remercie de votre fidélité et de la crédibilité scientifique que vous lui accordez.

Comme elle l'a montré lors de ses derniers congrès, la Fédération Internationale des Professeurs de Français est sensible aux évolutions qui font de l'espace de la connaissance un monde plurilingue, multipolaire, globalisé, mais aussi contextualisé. La revue souhaite y maintenir sa position d'acteur de premier plan, en anticipant, en conduisant ou en accompagnant ces évolutions tout en affirmant la contribution de la langue française à cet espace mondialisé. Pour garantir cette fonction d'excellence, le Comité scientifique de la revue affirme une politique de publication qui reste fidèle à son objectif de toujours : animer le débat en didactique des langues et des cultures, au service d'une diffusion de qualité de la langue française dans le monde, en étant plus que jamais à l'écoute des innovations et des mutations.

Dans cette perspective, la revue s'est progressivement ouverte aux équipes de recherche qui contribuent à cet objectif, en leur confiant la coordination d'un numéro, où qu'elles travaillent dans le monde<sup>1</sup>.

Les règles déontologiques du champ scientifique sont rigoureusement respectées : les articles de la revue sont soumis à une double évaluation anonyme prise en charge par un comité de lecture formé de chercheurs reconnus, qui veille à ce que chaque texte s'appuie sur des données de première main, une originalité des analyses, et des références précises des travaux utilisés.

Par ailleurs, la revue a modifié la structure éditoriale jusque-là en usage, pour témoigner de la vigueur des travaux des jeunes chercheurs en y incluant dans sa rubrique *Varia* des articles hors de la thématique générale du numéro, sélectionnés pour leur intérêt et leur qualité<sup>2</sup>.

Enfin, *Recherches & Applications* est engagée dans une collaboration par échanges d'articles avec la *Revue canadienne des langues vivantes / The Canadian Modern Language Review*.

Pour le Comité scientifique, les co-présidents  
Francis Carton (ATILF, CNRS-Université de Lorraine, CRAPEL)  
Francis.carton@univ-lorraine.fr  
Patrick Chardenet (AUF, Université de Franche-Comté – UR ELLIAD)  
patrick.chardenet@auf.org

---

1. Pour soumettre une proposition de numéro, voir <http://fipf.org/publications/recherches-applications> (Instructions aux coordinateurs)

2. Pour soumettre un article, en tant que jeune chercheur (en fin de thèse ou venant de terminer la thèse de doctorat), voir <http://fipf.org/publications/recherches-applications> (Appel permanent à publication d'articles dans le cadre de la diffusion de recherches menées par de jeunes chercheurs)

# Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues

## Présentation

CHRISTIAN OLLIVIER, LAURENT PUREN ..... 7

## Évolutions technologiques et évolutions didactiques

### L'ouverture au-delà des murs de la classe : du fantasme à la réalité

CHRISTIAN OLLIVIER, LAURENT PUREN ..... 16

À l'apparition d'Internet, des chercheurs ont vu dans ce nouveau média la possibilité de dépasser les limites des interactions en situation traditionnelle d'enseignement/apprentissage. On imaginait alors volontiers que cette nouvelle ouverture sur le monde allait permettre aux apprenants d'interagir avec d'autres apprenants distants ainsi qu'avec des locuteurs natifs. Cet article montre que le fossé est encore large entre le fantasme du départ et la réalité des pratiques reflétées par la recherche ou prônées par les ouvrages à destination des enseignants.

Bald nach dem schnellen Auftrieb vom Web haben ForscherInnen in diesem neuen Medium eine Möglichkeit erkannt, die Grenzen der Kommunikation in traditionellen Lern-/Lehrsituationen zu durchbrechen. Die Möglichkeit einer Öffnung über die Klassenmauern hinweg sollte den LernerInnen die Chance geben, mit anderen (fernen) LernerInnen und MuttersprachlerInnen authentisch zu interagieren. Dieser Artikel zeigt, dass eine Kluft zwischen den ursprünglichen Erwartungen und der von der Forschung analysierten Praxis sowie den von Fachbüchern für SprachlehrerInnen empfohlenen Tasks besteht.

### Évolutions technologiques, évolutions didactiques

CHARLOTTE DEJEAN-THIRCUIR, ELKE NISSEN ..... 28

La didactique des langues et les technologies évoluent-elles de manière convergente au fil de l'histoire ? Cet article apporte quelques réponses à cette question en mettant en relation quatre courants méthodologiques en didactique avec les usages des technologies dominants aux périodes correspondantes.

Verlaufen die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik und die der neuen Medien im Laufe der Geschichte parallel ? Durch eine Gegenüberstellung von vier Sprachlehrmethoden und der zur jeweiligen Zeit

vorherrschenden Nutzung der neuen Medien trägt dieser Artikel zu einer Antwort bei.

### Internet social et perspective actionnelle

FRANÇOIS MANGENOT ..... 41

Cet article s'interroge sur les ponts pouvant être établis entre la perspective actionnelle en didactique des langues et l'utilisation des outils du web social, qui semblent favoriser un Internet plus dynamique, plus horizontal, plus participatif. Il discute pour cela des pratiques documentées par d'autres chercheurs et recouvrant une large variété d'outils, de genres et de situations ; ces dernières vont du contexte le plus informel aux dispositifs plus encadrés.

This paper looks for parallels between the action-oriented approach in second language acquisition and the social web tools, which seem to foster a more dynamic, horizontal, and participative internet. Several practices, described by other researchers, are discussed. These practices cover a wide range of tools, genres and situations, the last being either informal, non formal or formal.

## Modifications de la communication et utilisations de mondes virtuels

### Face à face distanciel et didactique des langues

CHRISTINE DEVELOTTE, SAMIRA DRISSI ..... 54

La communication par visioconférence poste à poste étant de plus en plus utilisée dans une perspective d'apprentissage des langues, nous en décrivons les spécificités. Le « face à face distanciel » entre les locuteurs se caractérise par un espace qui désoriente en raison de son aspect fortement multimodal, flexible et non stabilisé. Nous illustrons certaines de ses exploitations dans l'enseignement du FLE avant d'en tirer quelques réflexions épistémologiques pour la didactique des langues.

In this paper we describe the specificity of desktop videoconferencing (DVC), which is increasingly used in language learning. The "face-to-face interaction at a distance" between the participants is characterized by a space that is disorienting due to the fact that it is highly

multimodal, flexible and unstable. We then illustrate some of its uses in teaching FFL before drawing some epistemological reflections for language teaching.

**Parole, geste, texte : quelles combinaisons dans une situation d'apprentissage du FLE par visioconférence ?**

VORICA NICOLAEV, CAROLINE VINCENT ..... 64

Cet article s'intéresse à l'utilisation de la multimodalité dans un dispositif didactique mettant en relation de futurs enseignants FLE avec des apprenants de français par le biais de l'outil de visioconférence Skype. À partir de l'observation et de l'analyse des interactions en ligne, cette étude permet de montrer la façon dont les interlocuteurs utilisent les différents modes offerts par le dispositif et la manière dont ils les associent afin de clarifier les obstacles de la communication.

*This article focuses on the use of multimodality in a didactic device which connects future FFL teachers and French learners through the videoconferencing tool Skype. Based on the observation and analysis of online interactions, this study shows how speakers use the different modalities offered by the device and how they combine them to clarify the barriers of communication.*

**Les mondes synthétiques : un terrain pour l'approche Emile dans l'enseignement supérieur ?**

CIARA R. WIGHAM, THIERRY CHANIER ..... 77

À travers une étude de cas, cette contribution examine l'intérêt de l'utilisation d'un monde synthétique en vue d'intégrer l'apprentissage de l'architecture et l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous présentons une formation pour laquelle les affordances de l'environnement du web 2.0 ont été fortement prises en compte dans la conceptualisation du dispositif de type Emile. L'analyse des retours des étudiants montre que cette approche pédagogique permet d'aborder de façon très nouvelle le projet en architecture. Notre étude indique également tout le réconfort apporté par l'usage de l'avatar dans la prise de parole et les échanges avec des interlocuteurs natifs. La bi-modalité verbale (audio-clavardage) de ce monde synthétique, quant à elle, facilite nettement le travail collaboratif.

*A través de un estudio de caso, esta publicación examina el interés de la utilización de un mundo sintético para integrar el aprendizaje de la arquitectura con el aprendizaje de una lengua extranjera. Presentamos una formación para la cual las oportunidades ("affordances") del entorno web 2.0 han sido tomadas ampliamente en consideración en la conceptualización del dispositivo Aicle. El análisis de las respuestas de los estudiantes sugiere la pertinencia de este enfoque para reflexionar de otra manera con respecto al proyecto arquitectónico. En relación con el entorno adoptado, el estudio muestra*

la facilidad que aporta un avatar para la intervención oral y los intercambios con interlocutores nativos, así como el interés de la bi-modalidad verbal del entorno para favorecer la colaboración.

**Mondes virtuels et apprentissage des langues : vers un cadre théorique émergent**

FRANÇOISE BLIN, SUSANNA NOCCHI, CATHY FOWLEY ..... 94

Cet article propose un cadre théorique qui s'appuie sur les notions de présence, d'affordance, et sur les aspects spatio-temporels des interactions en monde virtuel. Il explore un incident de rupture dans une séance d'apprentissage de l'italien dans Second Life® et analyse l'émergence d'affordances et de chronotopes d'apprentissage.

*This article proposes a theoretical framework underpinned by the notions of presence, affordance and space/time inseparability. It explores a critical incident during an Italian session in Second Life® and analyses the emergence of affordances and of learning chronotopes.*

**Rétroaction et entraide dans les communautés web 2.0 d'apprenants de langues**

ANTHIPI POTOlia, KATERINA ZOUROU ..... 108

Notre article traite de la question de la rétroaction dans des espaces d'apprentissage des langues entre pairs, connus sous le terme de « communautés web 2.0 d'apprenants de langues ». En nous appuyant sur quelques travaux récents portant sur ces espaces émergents (où l'apprentissage de langues et socialisation sont intimement liés) nous proposons une analyse critique de trois dimensions en lien avec l'entraide et la rétroaction : les dimensions publique, collective et informelle de ces espaces.

*Our article examines the question of feedback in peer-to-peer language learning spaces, commonly known as "Web 2.0 language learning communities". Based on some recent works completed on these emerging spaces (in which language learning and social interaction are closely linked) we offer a critical analysis of three dimensions connected to mutual assistance and feedback : the public, collective and informal dimensions of these spaces.*

**Manuels d'apprentissage, entre papier et numérique**

**Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue ?**

CHRISTIAN PUREN ..... 122

Les manuels de langue ont résisté jusqu'à présent à toutes les critiques ; parce qu'ils remplissent plusieurs

fonctions didactiques essentielles ; et parce qu'il est très coûteux pour l'enseignant de prendre en charge lui-même ces fonctions, ou de les déstabiliser en réalisant, en dehors du manuel, des séquences plus ou moins expérimentales ou régulières faisant appel aux technologies éducatives. L'article défend deux idées : l'usage de ces technologies ne se généralisera dans la durée que si celles-ci sont intégrées dans les manuels dès leur conception ; la mise en œuvre de la perspective actionnelle implique qu'y soit mise en œuvre une véritable différenciation pédagogique.

*Los manuales (o "libros de textos") han resistido hasta ahora a todas las críticas porque desempeñan varias funciones didácticas de las que resulta muy costoso para el profesor encargarse él mismo, o desestabilizar realizando, fuera del manual, unas secuencias más o menos experimentales o habituales que recurren a las tecnologías educativas. En el artículo se defienden dos ideas: el uso de esas tecnologías sólo se generalizará y se mantendrá en el tiempo si se integran en la concepción misma de los manuales; la implementación en los manuales del enfoque orientado a la acción social (la "perspective actionnelle", en francés), exige que se organice en ellos una verdadera diferenciación pedagógica.*

### Manuels de FLE et numérique : le mariage annoncé n'a pas (encore ?) eu lieu

NICOLAS GUICHON, THIERRY SOUBRIÉ ..... 131

Depuis les années 1990, le numérique a pris une place grandissante dans l'édition des manuels de FLE. Cela a-t-il pour autant conduit les éditeurs à renouveler le cadre didactique de référence et les démarches pédagogiques ? C'est à cette question que cet article essaie de répondre à partir de l'étude de matériel pédagogique récemment publié en France et de l'analyse d'entretiens effectués auprès des principales maisons d'éditions concernées.

*Digital technologies have had a more and more significant role in the publication of French as a foreign language textbooks since the 1990's. Has this evolution led publishers to renew their didactic framework and pedagogical approaches? To investigate this question, the present article examines teaching materials that has been recently published in France and analyses interviews with the main publishers in this domain.*

## Perspectives de l'apprentissage des langues en ligne

### Environnements personnels d'apprentissage et nouvelle culture d'apprentissage

ILONA LAAKKONEN, PEPPI TAALAS ..... 144

Cet article offre un éclairage sur le concept d'environnement personnel d'apprentissage (EPA). Il examine l'hypothèse que les EPA peuvent servir de champ de recherche pour l'intégration des TIC ainsi que pour le développement de nouvelles pratiques pédagogiques et compétences en matière de culture numérique dans le cadre de l'enseignement des langues en contexte universitaire. Forte des données recueillies et des modèles élaborés au cours du projet de recherche et de développement, cette étude présente des connaissances théoriques et pratiques, utiles à la mise en place d'EPA en situation d'apprentissage formel.

*The article provides the readers with an understanding of the concept of personal learning environment (PLE), suggesting that it can be used as a developmental lens for integrating ICTs and creating new pedagogical practices and digital literacies for academic language learning. Drawing from the data gathered and models created during a research and development project, the article presents both theoretical and practical insights to implementing PLEs in formal education.*

### L'ingénierie linguistique : des technologies au service d'une didactique intégrant la cognition ?

HENRI PORTINE ..... 159

L'auteur décrit d'abord l'évolution des TICe au numérique. Il propose d'utiliser la formule *ingénierie linguistique* pour nommer l'étape dans laquelle on entre, étape qu'il décrit comme centrée autour du *blended Learning*, non pas comme adjonction à un apprentissage mais comme cœur de l'apprentissage. Il met en parallèle ingénierie linguistique et didactique cognitive. Cela le conduit à proposer deux modélisations, l'une pour le « web social didactique », l'autre pour le « web sémantique didactique ».

*The author first describes the evolution from information and communication technologies for education to a digital approach to education. He suggests linguistic engineering as a label for the phase which is beginning. His claim is the new stage must be blended learning centered, not as adjunction for learning but as learning core for digital era. He draws a parallel between linguistic engineering and a cognitive approach to learning. He then proposes two designs: one for "learning social web", the other for "learning semantic web".*

## Varia

### La pragmatique dans les manuels de FLE japonais : entre neutralité et stéréotypes

SANAÉ HARADA ..... 170

# P résentation

CHRISTIAN OLLIVIER  
LAURENT PUREN

Depuis plus d'un siècle, l'histoire de la didactique des langues est intimement liée à celle des avancées technologiques intervenues dans le domaine des médias audio-visuels et des TIC. Avec l'invention du phonographe, de l'électrophone, du magnétophone, des appareils et supports de projection, du magnétoscope, des appareils et supports numériques, pour ne prendre que ces exemples, le son, puis l'image ont pu être enregistrés, archivés et diffusés à des fins pédagogiques. L'invention de la télécopie a plus tard engendré des projets de correspondance et d'écriture collective entre classes distantes (Bourdet et Lieutaud, 1993). Au sein de l'INRP, une « unité Télématique et Éducation » entreprenait au début des années 1990 des recherches sur l'utilisation pédagogique des « outils de communication télématique » (télécopieur et messages électroniques par le biais du Minitel) (Guihot, 1993 ; Lafosse, 1994).

Ce qu'il est convenu d'appeler la « révolution Internet » va bien au-delà de ces inventions ponctuelles : c'est notre rapport à la connaissance mais également à nous-mêmes et aux autres qui s'en trouve profondément bouleversé. L'émergence du web social en particulier a engendré de nouvelles pratiques sociales et une nouvelle manière d'envisager l'enseignement/apprentissage des langues, comme nous le verrons dans ce numéro.

En 2002, paraissait un autre numéro de *Recherches et Applications* interrogeant « les usages en émergence » liés à l'utilisation de ce qu'on appelait encore les « nouvelles technologies » appliquées à l'éducation. Dans l'introduction, ses coordinateurs, Barbot et Pugibet, formulaient alors plusieurs hypothèses visant à interpréter les mutations technologiques et éducatives qui pointaient en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle, l'une d'entre elles étant qu'on assistait « peut-être [à] la substitution au modèle éducatif classique de modèles de pédagogie en contexte, de formations ouvertes, d'auto-formation [...] et de modèles inédits ».

Plus de dix ans se sont écoulés depuis et force est de constater que cette substitution tarde à se faire sentir : si la technologie a engendré de nouveaux modèles, notamment dans l'enseignement supérieur avec le développement des formations à distance qui connaissent un

succès grandissant, les pratiques pédagogiques n'ont, quant à elles, en règle générale, pas connu d'évolutions majeures.

Sans aller jusqu'à affirmer, comme le fait A. Pelfrene (2001 : 9), que « bien souvent, plus les technologies sont nouvelles et plus la pédagogie est ancienne », on peut néanmoins s'interroger sur les liens entre évolution des pratiques et avancées technologiques dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues.

De nombreux auteurs remarquent en effet qu'au niveau de l'apprentissage, les pratiques restent encore bien en deçà des potentialités qu'offrent les innovations technologiques (smartphones, lecteurs mp3, tablettes numériques, etc.) et les évolutions de la Toile (mutation d'internet vers un web social/participatif/2.0) (Bevort et Bréda, 2006 ; Fontar et Kredens, 2010 ; Pedró, 2009). Ce constat s'applique, d'une part, aux enseignants : Guichon (2012 : 53) montre que, dans le secondaire, les pratiques pédagogiques réelles sont encore loin de ce que les enseignants « aimeraient bien essayer ». Si par exemple seuls 1,7 % des enseignants interrogés déclarent avoir déjà mis en place et animé un blog, 41,1 % aimeraient le faire. Mais il ne faudrait pas croire que les apprenants, parce que issus de la première génération numérique, puissent pour autant être considérés comme de "New Millenium Learners". Plusieurs études (voir en particulier Pedró, 2009) mettent en évidence le fossé qui existe entre le sur-équipement en appareils numériques qui les caractérise et la sous-utilisation des potentialités offertes par ceux-ci.

Pour résumer, l'existence des technologies n'implique pas un usage optimal de celles-ci, pas plus qu'une bonne compétence d'utilisation de ces technologies dans la vie courante n'implique un usage à des fins d'enseignement/apprentissage. Le recours aux technologies à des fins éducatives, enfin, n'implique pas une évolution didactique et pédagogique.

Dans ce numéro de *Recherches et Applications*, nous avons voulu porter un regard critique sur la relation qu'entretient la didactique des langues avec les mutations des technologies et des pratiques qui y sont liées. Nous poursuivons essentiellement trois objectifs consistant à :

- mener une réflexion historique sur l'évolution didactique qu'ont suscitée (ou non et si oui, dans quelle mesure) les avancées technologiques ;
- faire le point sur l'écho que les changements dans le domaine technologique sur la Toile et au niveau des pratiques des internautes trouvent en didactique des langues pour savoir dans quelle mesure les potentialités du web social sont utilisées pour favoriser l'enseignement/apprentissage des langues ;
- ouvrir des perspectives d'avenir en abordant les usages et potentialités théoriques des technologies émergentes.

Les douze contributions rassemblées ici sont réparties dans quatre parties thématiques.

La première rassemble trois contributions questionnant le lien entre évolutions technologiques et évolutions didactiques.

**Ollivier** et **Puren** confrontent, à près de vingt ans d'intervalle, les espoirs suscités par l'émergence d'Internet dans le monde éducatif à la réalité des pratiques pédagogiques en lien avec le numérique. Face aux limites de la communication scolaire mises en évidence par la recherche dès les années 1970, une vision optimiste naît au milieu des années 1990 dans laquelle l'utilisation d'Internet à des fins pédagogiques apparaît comme une solution susceptible de rendre possible une communication plus « authentique », notamment avec des locuteurs natifs, au-delà des limites de la classe. Or, ainsi que les deux auteurs le notent, cet espoir relève encore aujourd'hui essentiellement du fantasme tant les pratiques pédagogiques restent largement en deçà des espoirs suscités par l'émergence des TIC. L'ouverture de la classe sur le monde reste aujourd'hui encore un vœu pieux en dépit de certaines expériences pédagogiques et de pistes didactiques proposées par des chercheurs.

Dans la contribution suivante, **Dejean** et **Nissen** se penchent, également dans une approche diachronique, sur les convergences et divergences unissant méthodologies d'enseignement/apprentissage des LVE et technologies informatiques telles qu'appliquées dans le domaine éducatif. Quatre périodes sont ainsi passées en revue : 1) les années 1970-80 (enseignement assisté par ordinateur et méthodes audio-orales) ; 2) les années 1980-90 (apparition des cédéroms multimédia et des suites bureautiques et approche communicative) ; 3) le milieu des années 1990 et le début des années 2000 (naissance d'Internet et pédagogie interculturelle) ; 4) la période courant depuis 2004 (développement du web 2.0 et perspective actionnelle). Si l'analyse des phases 1 et 4 plaide en faveur d'une congruence entre méthodologie et technologie, les auteurs soulignent néanmoins l'écart qui sépare le potentiel mélioratif offert par les évolutions technologiques et les usages pédagogiques réels, qui n'exploitent pas toujours de telles potentialités. Les phases 2 et 3, en revanche, illustrent, selon les auteurs, le décalage qui peut exister entre évolution pédagogique et technologique.

**Mangenot**, contrairement aux auteurs précédents, développe un point de vue synchronique en nous invitant à réfléchir sur les parallèles pouvant être établis entre approche actionnelle et utilisation du web 2.0, dit « social », à travers le prisme des « genres sociaux d'activités », concept emprunté à la psychologie du travail. L'immersion dans des « cybermilieux », à savoir des applications à visée non didactique, nécessite de se conformer à des normes fixées par la communauté des utilisateurs. Cette immersion, souligne le chercheur, sera considérée comme réussie si l'action menée par l'utilisateur entre en adéquation avec les lois du genre, ce qui, vu sous un angle pédagogique, n'est pas

sans soulever un certain nombre de questions, liées notamment au degré de guidage proposé pour des locuteurs non natifs.

La deuxième partie thématique, qui regroupe cinq contributions, traite, d'une part, des modifications de la communication intervenant en situation d'enseignement/apprentissage, à travers le recours à la visioconférence en poste à poste et à l'utilisation de mondes virtuels/synthétiques<sup>1</sup>, et, d'autre part, du fonctionnement de communautés web 2.0. Sont ici abordés la notion d'affordance et le principe de rétroaction.

Les deux premiers articles abordent la communication par visioconférence poste à poste (CVPP) par l'intermédiaire du logiciel Skype. **Develotte** et **Drissi** reviennent tout d'abord sur la spécificité multimodale, flexible et non stabilisée de ce genre d'échanges et analysent comment étudiants et enseignants gèrent la multimodalité. **Nicolaev** et **Vincent** abordent, quant à elles, un moment précis des échanges entre tuteurs et apprenants : les séquences métalinguistiques visant à clarifier des obstacles à la communication. Les auteures font ressortir deux types d'utilisation : complémentarité oral-écrit, d'une part, et interaction de l'oral, de l'écrit et du gestuel, d'autre part. Les deux articles font ressortir des défis tant au niveau de la formation, de la pratique et de la recherche. Les enseignants ayant souvent des difficultés à gérer voire parfois à accepter cette forme de communication, Nicolaev et Vincent soulignent le besoin d'intégrer dans les formations une initiation à l'utilisation de la visioconférence en poste à poste. Au niveau épistémologique et dans le domaine de la recherche, Develotte et Drissi concluent leur article en faisant ressortir la difficulté de l'analyse des situations de CVPP du fait que les innombrables variables qui les composent sont si fortement intriquées qu'il est difficile de savoir avec précision ce qui relève de la modalité technologique et de la situation de communication plus globale. Quoi qu'il en soit, les auteurs plaident pour une meilleure prise en compte des caractéristiques de la CVPP dans une perspective de transposition en situation d'enseignement/apprentissage.

Les deux articles suivants traitent de situations d'enseignement/apprentissage des langues dans *Second Life*. **Chanier** et **Wigham** abordent les mondes synthétiques et leurs avantages dans une approche de type EMILE. Ils montrent comment la prise en compte des affordances de *Second Life* permet d'associer heureusement apprentissage d'une langue et travail disciplinaire, ici en architecture. Dans le domaine langagier, les auteurs montrent que le projet a permis aux étudiants de rencontrer des personnes hors formation et d'avoir des échanges avec des locuteurs natifs et qu'il avait permis aux étudiants, rassurés par l'utilisation d'un avatar, de faire des progrès en interaction et compréhension.

Cet article est complété par une contribution de **Blin**, **Nocchi** et **Fowley** qui reviennent sur des notions-clés relatives à l'analyse des

1. Nous indiquons ici les deux termes car Chanier et Wigham utilisent « synthétiques » et s'en expliquent dans leur article tandis que Blin, Nocchi et Fowley parlent de mondes virtuels.

actions dans les mondes virtuels (affordances, présence, hétérochronie...). Les auteures montrent notamment comment les problèmes techniques pouvant apparaître pendant la réalisation d'une tâche ne sont pas seulement des éléments perturbateurs qui interrompent à la fois le sentiment d'immersion dans le monde virtuel et le déroulement de la tâche, mais peuvent aussi faire émerger des affordances conduisant à des interactions authentiques favorables à une acquisition potentielle dans le domaine langagier.

Pour clore cette partie, **Potolia** et **Zourou** examinent le fonctionnement de communautés web 2.0 d'apprenants de langues en se focalisant sur les types de rétroaction mis à la disposition des utilisateurs-locuteurs natifs, à des fins d'entraide. Font l'objet d'une analyse à la fois les espaces proposant un parcours pédagogique (*Live-mocha*, *Busuu*) et ceux (*Italki*, *Lang-8*) n'en proposant pas. Parmi les spécificités d'entraide visant la rétroaction mises en œuvre dans ces communautés, les auteures s'intéressent tout particulièrement au rôle joué par les locuteurs natifs-tuteurs ainsi qu'aux procédés visant à inciter les utilisateurs à s'entraider et à ceux, dits de « ludification », employés à des fins de récompense. Trois caractéristiques relatives à ces rétroactions font ensuite l'objet d'une discussion : les dimensions collective, informelle et publique de ces espaces. En guise de conclusion, Potolia et Zourou notent l'émergence paradoxale, dans ces espaces d'apprentissage informel de langues, de dispositifs formels qui témoignent d'une nouvelle manière d'envisager l'apprentissage des langues au sein de ces communautés.

Dans la troisième partie de ce numéro, deux articles s'intéressent aux transformations que le numérique impose au manuel de langue, sous sa traditionnelle forme papier. Celui-ci, que d'aucuns présentent, depuis près d'un demi-siècle, comme un outil sur le déclin, dépassé, en porte à faux avec les évolutions didactiques modernes, serait-il, aujourd'hui, voué à disparaître pour de bon sous la pression des technologies numériques ? Telle est l'interrogation qui apparaît au début de la contribution de **Puren**, à laquelle son auteur apporte aussitôt une réponse négative. Parce que constituant un « ensemble cohérent de fonctions didactiques essentielles », le manuel, affirme l'auteur, continue et continuera à jouer un rôle de premier plan : celui de proposer du « prêt-à-enseigner-apprendre-évaluer ». Face aux évolutions didactiques, le manuel doit néanmoins faire face à deux défis importants. La perspective actionnelle vient en effet bouleverser le modèle canonique de l'unité didactique telle qu'elle existe dans les manuels depuis plus d'un siècle en mettant l'accent sur l'implication précoce du groupe-classe dans la conception de l'activité finale et en plaçant la pédagogie du projet au cœur de ses priorités. La solution pour l'auteur pourrait venir des technologies numériques qui rendent possible la différenciation de l'apprentissage. Technologie numérique et manuel apparaissent ainsi unis par un lien de dépendance et de complémentarité,

l'intégration des technologies au manuel permettant à celles-ci de sortir de la phase expérimentale qui empêche souvent les innovations de se généraliser, le manuel tirant quant à lui profit des technologies pour être en phase avec les dernières orientations méthodologiques en didactique des langues, telles qu'incarénées actuellement par la perspective actionnelle.

**Guichon** et **Soubrié** s'intéressent, pour leur part, à l'intégration du numérique dans les manuels de FLE. Sur la base d'un corpus constitué de six manuels de FLE récents et d'une série d'entretiens menés avec les cinq principaux éditeurs du domaine, les auteurs cherchent à savoir si l'intérêt croissant manifesté par les maisons d'édition pour le numérique se traduit concrètement par une approche nouvelle en termes de réflexion didactique et de mise en œuvre pédagogique. Quelles que soient les formes sous lesquelles s'opère cette intégration (simples éléments dématérialisés au sein du traditionnel manuel papier, recours au tableau blanc interactif, adossement à des « sites compagnons »), les chercheurs notent que celle-ci est marginale, qu'elle n'est que rarement liée à une démarche pédagogique innovante et reste avant tout un faire-valoir commercial. Pour justifier la frilosité et l'attentisme dont ils font preuve à ce niveau, les éditeurs mettent en avant des facteurs à la fois exogènes (taux d'équipement des établissements, formation des enseignants, etc.) et endogènes (méthodologie utilisée pour la conception des manuels). Les auteurs concluent en appelant de leurs vœux une nouvelle manière de penser la conception des manuels qui ferait en sorte que la composante numérique soit pleinement intégrée au projet éditorial.

Les deux dernières contributions, regroupées dans la quatrième partie de ce volume, nous invitent à réfléchir à des perspectives relatives à l'apprentissage des langues en ligne : le développement d'environnements personnels d'apprentissage et la nécessité de repenser les TICe en mettant en avant ses dimensions sémantique et cognitive.

Dans un article qui s'adresse autant aux enseignants, qu'aux administrateurs des universités et aux chercheurs, **Laakkonen** et **Taalas** abordent, en lien avec l'évolution des cultures internautiques, des questions de base concernant les environnements personnels d'apprentissage (EPA) qui pourraient, dans les années à venir, remplacer les plates-formes, lesquelles restent très centrées sur l'enseignant et laissent peu de possibilités à l'apprenant de les configurer. Les auteurs reviennent sur la définition (encore fluctuante) du concept novateur d'EPA, sur l'intérêt que leur utilisation représente (promotion de l'apprentissage fondé sur le questionnement, développement de l'autonomie, élargissement des compétences numériques et de nouvelles compétences d'apprentissage...).

**Laakkonen** et **Taalas** soulignent le fait que les étudiants n'ont pas conscience de l'intérêt que pourraient avoir pour leurs études les usages créatifs qu'ils font d'Internet dans leur temps libre, leurs compétences

numériques ne suffisant pas pour les situations d'apprentissage académique. Elles relèvent donc le besoin d'accompagnement des apprenants dans la construction et l'utilisation de leurs EPA, notamment pour leur faire connaître et utiliser dans des tâches complexes les ressources et applications informatiques à leur disposition. Elles présentent ensuite un modèle de mise en place et d'exploitation d'un EPA pour des étudiants en langue et communication débouchant sur un environnement d'apprentissage partagé.

**Portine** ouvre de nouvelles pistes dans ce qu'il nomme l'« ingénierie linguistique ». Il prône un passage des TICe vers le numérique dans le cadre d'une didactique cognitive. Il propose ainsi d'articuler au sein de nouveaux dispositifs d'enseignement/apprentissage des langues le « web social didactique » et le « web sémantique didactique » pour travailler autant les opérations de haut niveau que de bas niveau. Le premier permet les interactions en réseau et donne ainsi toute leur place aux pratiques discursives tandis que le second vise un travail personnel sur la langue à partir d'outils de traitement de corpus et d'énoncés. Il décrit ainsi un chercheur-concepteur qui, d'une part, saurait utiliser les TICe – ce qui ne relève plus d'une spécialisation, mais des compétences normales même pour un enseignant – et, d'autre part, disposerait d'une compétence numérique forte (incluant la rédaction de script et la maîtrise de langages tels que le XML ou UML) lui permettant de concevoir et mettre en place des dispositifs innovants.

## Bibliographie

- BEVORT É. et BRÉDA I. (2006), *Appropriation des nouveaux médias par les jeunes : une enquête européenne en éducation aux médias*, Media-pro, Clemi.  
[http://www.clemi.org/fichier/plug\\_download/7449/download\\_fichier\\_fr\\_mediapro\\_light.pdf](http://www.clemi.org/fichier/plug_download/7449/download_fichier_fr_mediapro_light.pdf) (30/03/2013).
- BOURDET J.-F. et LIEUTAUD S. (1993), « Si tous les télécopieurs du Monde... : Écriture créative par télécopie », dans *Le français dans le monde*, n° 257, p. 69–74.
- FONTAR B. et KREDENS E. (2010), *Les jeunes et internet : de quoi avons-nous peur ? Étude sur les usages d'internet par les jeunes*. Fréquence écoles.  
[http://www.generationcyb.net/IMG/pdf/Synthese\\_Frequence\\_Ecoles.pdf](http://www.generationcyb.net/IMG/pdf/Synthese_Frequence_Ecoles.pdf) (30/03/2013).
- GUICHON N. (2012), *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier.
- GUIHOT P. (1993), « Utilisation pédagogique du télécopieur à l'école », dans *Revue de l'EPI (Enseignement Public et Informatique)*, n° 71, p. 69–81.  
<http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001270> (30/03/2013).
- LAFOSSE A. (1994), « Télécopie et réseau : le point nécessaire », dans *Revue de l'EPI (Enseignement Public et Informatique)*, n° 75, p. 99–113.  
<http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001217> (30/03/2013).
- PEDRÓ F. (2009), *New Millenium Learners in higher education: Evidence and policy implications*, OECD-CERI.  
<http://www.pgce.soton.ac.uk/ict/NewPGCE/PDFs10/NML-in-Higher-Education.pdf> (30/03/2013).
- PELFRENE A. (2001), « Expérience Lecticiel, interrogations », dans Kazeroni A. (dir.), *Actes des colloques Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Étrangères UNTELE, Université technologique de Compiègne, 24 mars 2000*, Compiègne, Bibliothèque de l'Université de Technologie de Compiègne, p. 1-13.  
<http://www.utc.fr/~untele/volume1.pdf> (30/03/2013).



Évolutions  
technologiques  
et évolutions  
didactiques

CHRISTIAN OLLIVIER

LAURENT PUREN

CHARLOTTE DEJEAN-THIRCUIR

ELKE NISSEN

FRANÇOIS MANGENOT

# L'ouverture au-delà des murs de la classe : du fantasme à la réalité

CHRISTIAN OLLIVIER  
LAURENT PUREN  
UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION

Avec l'émergence et la rapide généralisation du « web » dans les années 1990, de nombreuses publications sont apparues, présentant de premières expériences et, surtout, exprimant des attentes et visions pour l'enseignement/apprentissage des langues. Parmi les atouts recensés, on trouve alors l'espoir de pouvoir mettre en place, chez les apprenants, des formes d'interaction plus « authentiques » grâce aux possibilités qu'Internet propose pour entrer en contact avec des personnes distantes parlant la langue-cible. Une vingtaine d'années plus tard, nous revenons sur la façon dont les chercheurs concevaient l'ouverture sur le monde liée à Internet et comparons ces attentes, d'une part, à ce que la recherche nous renvoie des pratiques, d'autre part, à des propositions concrètes de tâches que des spécialistes du domaine ont faites dans des ouvrages destinés aux enseignants, notamment de langue.

## L'imites des interactions dans une classe traditionnelle

Depuis plus de quarante ans, toute une série de recherches et publications éclaire les limites de la communication en situation traditionnelle d'enseignement/apprentissage. Nous n'évoquons ici que celles précédant voire accompagnant l'émergence d'Internet dans le domaine éducatif. Dès les années 1970, des études menées sur les interactions dans le primaire et le secondaire soulignent ainsi « l'asymétrie de la participation verbale et des rôles de l'enseignant et des élèves » (Florin et al., 2002 : 24). Elles montrent que l'enseignant contrôle largement les échanges en classe, notamment, en choisissant le thème des

échanges, en monopolisant largement le temps de parole et en distribuant celle-ci de façon souvent inégale entre des élèves qui, au final, n'ont que peu d'occasions d'interagir verbalement entre eux<sup>1</sup>.

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, de nombreux auteurs (Capucho, 2000 ; Cicurel, 1985, 1998 ; Dabène, 1984) constatent également que la relation unissant l'enseignant aux apprenants est de nature fondamentalement verticale et asymétrique. Capucho (2000) fait ainsi ressortir que c'est la parole de l'enseignant, exerçant le pouvoir que l'institution lui confère, qui structure le « réseau dialogique des interventions » et que cette parole dominante entrave les interactions entre apprenants, ceux-ci réagissant essentiellement aux injonctions que contient le discours de l'enseignant. Les interactions se jouent principalement entre l'enseignant proactif et l'apprenant réactif. Et si jamais les apprenants interagissent entre eux, Felix (1998) note que c'est souvent avec les mêmes pairs.

En général, apprenants et enseignants se cantonnent aux rôles traditionnels liés à leur statut. Cela a pour conséquence, comme l'explique Lauga-Hamid (1990), que ni les uns ni les autres n'agissent en tant que personnes et ne s'impliquent réellement dans les échanges. Bange P. (1992) constate également que l'inégalité des partenaires en présence et le poids institutionnel de l'enseignant, qui joue aussi le rôle d'évaluateur, font de la classe un espace de communication sans véritable force communicative dans lequel l'attention portée à la forme de la langue prend bien souvent le pas sur la communication en soi – parler n'est qu'un prétexte pour apprendre la langue – alors qu'en dehors de la classe, c'est la communication qui l'emporte sur la forme :

[L]es conditions d'interaction dans la classe de langue étrangère et les finalités de l'enseignement bouleversent complètement l'économie générale de la communication exolingue [...]. Dans la classe, où le but direct est l'apprentissage, la communication véritable est tendanciellement réduite, voire éliminée (Bange, 1992).

Toutes ces analyses mettent en lumière de nombreuses limites de la situation d'enseignement/apprentissage qui amènent Bange (1992) à se demander si l'approche communicative n'est pas finalement un « leurre ». Les solutions proposées par les chercheurs sont variées. Capucho (2000) invite les enseignants à s'inspirer de la gestion du pouvoir que mettent en œuvre les intervieweurs professionnels de la télévision pour partager la parole avec l'interviewé. Bange (1992), se référant au modèle canadien des classes en immersion qui proposent, non pas un enseignement de la langue, mais dans la langue cible, se demande s'il ne faudrait pas « assigner aux classes de LE comme finalité l'apprentissage de la capacité d'utiliser un système écrit en complément et en soutien des classes "immergées" où serait pratiquée la communication ». Le *Cadre européen commun de référence* (Conseil de l'Europe, 2001), en mettant en avant l'apprenant « acteur social », semble également proposer une solution permettant de dépasser les simples rôles.

---

1. Pour plus de précisions, nous renvoyons le lecteur à Florin et al. (2002).

Avec l'émergence d'Internet, des didacticiens des langues ont caressé l'espoir que ce nouveau média pourrait permettre de dépasser les limitations que nous venons d'évoquer en offrant une ouverture sur le monde censée permettre aux apprenants de « sortir » des quatre murs de la classe et d'utiliser la langue cible de façon plus authentique.

## **I**nternet : ouverture sur le monde pour une communication plus « authentique »

Dans leur conclusion de l'ouvrage collectif qu'ils ont coordonné en 1997, Korsvold et Rüschoff (112) voient arriver avec la télécommunication, et tout spécialement avec Internet, la fin de l'isolement et du confinement des classes et, partant, des limites de l'approche communicative telle qu'elle est mise en œuvre habituellement :

la télécommunication est en train de devenir une plate-forme globale qui fournira une aide précieuse quand l'apprentissage des langues cherchera à dépasser les limites des classes isolées en surmontant certaines des limites de l'approche communicative telle qu'elle est mise en œuvre dans une organisation traditionnelle de l'apprentissage.

Cet optimisme est partagé par de nombreux autres chercheurs également spécialisés dans l'usage qui peut être fait d'Internet pour améliorer l'enseignement/apprentissage des langues. Ils voient s'ouvrir de nouvelles voies pour répondre aux critiques faites aux situations traditionnelles d'apprentissage des langues qui laissent peu de place aux interactions entre apprenants.

Parmi les avantages essentiels des technologies, plusieurs chercheurs relèvent très vite le fait qu'elles pourront promouvoir les interactions entre apprenants et contribuer ainsi à un meilleur apprentissage. Kelm (1996), par exemple, se fonde, pour exprimer cet espoir, sur l'hypothèse avancée par Ellis (1994) selon laquelle les compétences de communication des apprenants augmentent davantage quand ils interagissent avec leurs pairs que lorsque les interactions ont lieu avec leurs parents et enseignants.

L'idée de dépasser le cadre des interactions entre membres du groupe-classe est également souvent présente. Les chercheurs considèrent alors ce média comme une porte ouverte sur le monde susceptible de permettre aux apprenants de langue de communiquer aisément avec des locuteurs situés hors des murs de la classe. Le degré d'ouverture sur le monde est toutefois variable en fonction des chercheurs. Certains retiennent surtout la possibilité d'interagir avec d'autres apprenants au sein de correspondances ou de projets dans lesquels les langues se croisent, des locuteurs d'une langue A,

apprenants d'une langue B, communiquant avec des locuteurs de cette langue B, apprenants de la langue A. Tella (1996), par exemple, envisage la généralisation des correspondances électroniques dans le domaine de l'apprentissage des langues, persuadé qu'elles permettront de rompre l'isolement de la classe de langue et que l'apprentissage des langues étrangères ne pourra se penser sans elles.

Au-delà des correspondances entre apprenants, le concept de « télécollaboration » va rapidement prendre de l'ampleur pour désigner des projets dans lesquels

des apprenants vivant dans des pays différents et appartenant à des classes de langue parallèles utilisent les outils de communication d'Internet [...] dans le but de promouvoir des interactions sociales, le dialogue, le débat et l'échange interculturel (Belz, 2003 : 2).

D'autres auteurs envisagent, pour leur part, une ouverture plus large encore, dépassant le groupe-classe traditionnel et impliquant (1) d'autres apprenants distants, voire (2) des locuteurs natifs qui seront généralement sélectionnés ou non par l'enseignant. Warschauer (1996 : ix) pense ainsi qu'Internet permettra de « communiquer rapidement et à moindre frais avec d'autres apprenants *ou locuteurs*<sup>2</sup> de la langue cible dans le monde entier ».

En termes d'apports pour l'enseignement/apprentissage des langues, les attentes sont variées. Une partie des chercheurs, notamment les spécialistes de la « télécollaboration », envisage d'abord un apport en termes d'apprentissage interculturel (voir Dejean-Thircuir et Nissen, ce volume). D'autres didacticiens, plus orientés vers un dépassement des limites de la communication en classe de langue, espèrent que ces échanges au-delà des murs de la classe de langue permettront une communication plus « authentique ». Rüschoff B. (1997 : 111) pense ainsi que l'ouverture sur le monde permettra « une forme de communication au-delà du groupe-classe qui prendra en compte le critère d'authenticité de l'interaction ». Osuna M. et Meskill C. (1998 : 72), quant à eux, décrivent le web comme « un portail ouvert sur le monde étranger virtuel dans lequel “des personnes réelles” utilisent un langage réel dans un “contexte réel” ». Internet doit ainsi permettre de développer une communication « pour de vrai » dans laquelle les apprenants pourraient s'impliquer en tant que personnes interagissant avec d'autres personnes, non seulement dans le but d'apprendre la langue, mais avec de réelles intentions de communication.

## **L**es pratiques reflétées dans la recherche

Que nous dit l'observation de la recherche et des ouvrages spécialisés destinés notamment aux enseignants sur la réalisation ou non des

---

2. Nous soulignons.

attentes (voire visions) exprimées dès les premières années suivant l'apparition d'Internet ? Avant d'essayer de répondre à cette question, il convient de rappeler que les écrits des chercheurs ne reflètent pas forcément les pratiques majoritaires. Des études parues ces dernières années soulignent en effet que les usages d'Internet dans les écoles (Kredens et Fontar, 2008) et les universités (Conole et Alevizou, 2010 ; Pedró, 2009) restent encore largement en deçà des potentialités que la recherche a mises en lumière. Dans leur rapport sur l'utilisation du web 2.0 dans l'enseignement supérieur, Conole et Alevizou (2010 : 42) soulignent ainsi qu'il existe « un fossé entre, d'une part, les attentes / la promesse liée/s à l'utilisation des technologies et, d'autre part, les expériences et usages réels », soulignant que la recherche, qui met en avant les atouts des technologies, a un impact très limité sur les pratiques. Guichon (2012 : 53) montre que, chez les enseignants français d'anglais langue étrangère qu'il a interrogés, l'usage des TIC « reste somme toute marginal » et qu'il vise surtout une exposition « à une langue authentique et à des éléments culturels », les TIC étant « rarement perçues comme des moyens de manipulation ou de production de la langue par les élèves ». La compétence d'interaction est, en outre, très peu visée par les usages des enseignants avec leurs apprenants.

Quoi qu'il en soit des pratiques, la recherche s'est intéressée à l'utilisation des technologies de communication au sein des groupes d'apprenants. De nombreux articles et livres, mais aussi des ouvrages à destination des enseignants en attestent. On a vu apparaître très rapidement, dès les années 1990, des publications sur des expériences menées au sein de groupes d'apprenants grâce à l'utilisation, notamment, des tchats, des forums et du courrier électronique (Beauvois, 1992, 1997 ; Felix, 1998 ; Goodfellow et Lamy, 1998 ; Kern, 1995, etc.)<sup>3</sup>. Ces expériences ont largement mis en lumière les atouts de ces pratiques en termes de quantité et qualité des interactions des apprenants. Dans la littérature provenant de praticiens et de spécialistes des TICE et destinée aux enseignants, cette dimension de l'utilisation des technologies, visant à favoriser les interactions au sein des groupes d'apprenants et, avec l'apparition des technologies du web 2.0, le travail collaboratif, reste très présente. Dans un ouvrage collectif qui vient de sortir (Wagner et Heckmann, 2012), la majeure partie des activités proposées sont à réaliser au sein de groupes d'apprenants constitués.

La mise en contact de groupes d'apprenants distants occupe elle aussi une place importante dans les pratiques analysées par la recherche. De très nombreuses publications, parues essentiellement à partir des années 2000, portent sur de telles situations. (Audras et Chanier, 2007 ; Degache et Mangenot, 2007 ; Furstenberg, Levet, English, et Maillet, 2001 ; O'Dowd, 2007 ; Ware et Kramsch, 2005 ; Warschauer et De Florio-Hansen, 2003 ; Zourou et Mangenot, 2007). Comme le rappellent de nombreux chercheurs (Jeanneau et Ollivier, 2009, 2011 ; O'Dowd et Waire, 2009 ; Thorne et Black, 2007), les technologies de la

3. Du fait de l'espace limité dont nous disposons pour cette publication nous ne donnons, à titre d'exemple, que quelques références publiées dans les années 1990.

communication ont d'abord été surtout utilisées au sein de classes avant de se répandre dans des projets impliquant des groupes constitués distants. Parmi les incitations pratiques, *eTwinning*, lancé et géré par l'*European Network* pour la Commission européenne, est un exemple type d'initiative encourageant ce genre de projets.

On note que les premiers degrés d'ouverture sont réalisés. Ces projets permettent, en effet, des interactions entre locuteurs natifs distants, mais, au final, l'ouverture sur le monde reste limitée et les partenaires d'interaction ne varient guère.

Les activités de discussion – que ce soit par mail ou sur des listes de discussions – sont souvent limitées à des thèmes déterminés par l'enseignant et à la zone de confort culturel que constitue l'interaction apprenant-apprenant. Les activités sont adaptées aux besoins des apprenants (un avantage évident pour ceux-ci), mais elles ne constituent pas un défi qui amènerait des apprenants avancés à agir dans des situations qui n'ont pas été conçues pour eux (Hanna et De Nooy, 2003 : 73).

Nous avons montré (Jeanneau et Ollivier, 2009, 2011) que des critiques émises à l'encontre des situations de classe traditionnelles (place dominante de l'enseignant dans les interactions par exemple) pouvaient même être exprimées à l'égard de certains de ces projets.

Voyons à présent ce qu'il en est de la troisième configuration esquissée plus haut, à savoir les interactions que Thorne et Black (2007) classent dans la catégorie « participation structurée à des environnements Internet ouverts ».

## uverture sur le monde et la vie réelle

Dans ce cas de figure, rappelons que les apprenants entrent en relation avec des internautes locuteurs natifs ou non qui n'ont pas été sélectionnés par l'enseignant et ce, dans des situations de la vie réelle qui n'ont pas été créées à des fins d'enseignement/apprentissage.

Commençons par souligner que les exemples de recherches menées sur des interactions entre apprenants et internautes dans le cadre d'un apprentissage formel sont particulièrement rares. Thorne et Black (2007) citent deux cas : une publication de Cononelos et Oliva (1993) à propos de la participation d'apprenants d'italien à des groupes de discussion et l'étude de Hanna et de Nooy (2003, 2009) qui porte sur des étudiants anglophones ayant participé à des forums du journal *Le Monde*. Nous ajouterons une action de recherche mise en œuvre par nos soins qui a permis d'étudier la participation d'étudiants germanophones à l'encyclopédie en ligne *Wikipédia* (Ollivier, 2007, 2010). Mangenot évoque, dans ce volume, quelques exemples complémentaires, certains mis en place notamment par des étudiants du projet *Le français en première ligne*.

On note la même rareté des tâches de la vie réelle dans les ouvrages spécialisés s'adressant aux enseignants. Sprenger (2002) ne propose aucun scénario à réaliser sur un site ouvert. Dans Lancien (2004) (ouvrage qui ne s'adresse pas spécifiquement aux enseignants de langue), nous pouvons retenir deux fiches sur les 80 que contient l'ouvrage : les fiches 46 « Participer à un forum de discussion » (Lancien 2004 : 73) et 50 « Écrire collectivement sur Internet » (Lancien 2004 : 78-79). La première proposition didactique, classée dans la section « Communiquer », invite à participer à des forums de journaux et revues traitant de questions d'actualité, la seconde, classée dans la section « Littérature », suggère l'utilisation de sites d'écriture collective grand public et d'académies. Sur 20 scénarios, Louveau et Mangenot (2006 : 99-101) proposent une unique tâche de la vie réelle, la participation à un forum de voyages. Un ouvrage plus récent (Barrière, Emile et Gella, 2011) propose 3 fiches sur 11 consacrées à Internet dans lesquelles les apprenants sont invités à participer à des sites ouverts. Quant à l'ouvrage collectif de Wagner et Heckmann (2012) qui regroupe 35 contributions consacrées à l'utilisation du web 2.0 en classe de langue, nous notons, si nous excluons la nôtre, une seule incitation à (inter)agir sur des sites ouverts : Pickles, dans un article abordant l'utilisation d'un site de questions-réponses, propose de demander aux apprenants d'y poser des questions les intéressant, de répondre à des questions sur leur ville ou pays ou de commenter des réponses déjà apportées à ces questions.

Il reste donc encore du chemin à parcourir entre les potentialités d'Internet mises en avant par certains chercheurs dans les années 1990 et la réalité des pratiques telles qu'elles se manifestent aujourd'hui. Pourtant, la recherche spécialisée a fait ressortir les effets positifs de l'implication informelle d'apprenants sur des sites ouverts. Mangenot évoque dans ce volume des recherches sur les jeux en ligne et la participation d'étudiants à des réseaux sociaux. D'autres publications (Black, 2005, 2006, 2008 ; Kramsch, A'Ness et Lam, 2000 ; Lam et Kramsch, 2003 ; Lam, 2004 ; Yi, 2007, 2008) portent sur la participation d'apprenants d'anglais langue étrangère à des sites participatifs. Les auteurs y mettent en évidence l'impact bénéfique sur la construction de l'identité des apprenants, le développement d'une littératie pluri-lingue, l'augmentation de leur confiance dans leurs capacités linguistiques, etc. Nous avons montré (Ollivier, 2007, 2010) que, d'une part, des étudiants de FLE invités à publier des articles sur *Wikipédia* avaient ressenti cette tâche comme particulièrement motivante parce qu'il s'agissait d'une tâche « pour de vrai » qui ne s'adressait pas uniquement à l'enseignant ni à leurs pairs. D'autre part, ils ont fait preuve d'une plus grande attention à la qualité de leurs productions que ce soit en termes de contenus ou de forme. Mangenot et Penilla (2009 : 99), décrivant leur scénario de participation à un forum de voyages,

précisent que, dans cette tâche, les apprenants « s'engagent [...] dans une communication réelle ».

## *ouverture en guise de conclusion*

Comme nous l'avons vu, si un certain nombre de chercheurs envisageaient très tôt, grâce à Internet, une ouverture au-delà des murs de la classe, et bien que la recherche menée sur des situations d'apprentissage formelles et informelles en ait montré les atouts, les tâches de la vie réelle restent encore l'exception à l'heure actuelle dans les ouvrages orientés TICE et enseignement/apprentissage des langues, sans parler bien évidemment des pratiques enseignantes elles-mêmes. Nous proposons quelques pistes de réflexion pour expliquer ce décalage. Il faut d'abord bien reconnaître qu'il n'est pas toujours facile de trouver sur Internet des sites proposant des possibilités d'action et interaction qui soient adaptés aux besoins et au niveau des apprenants. En outre, ce genre de tâche ne correspond pas à la typologie des tâches telle qu'elle a été développée par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) ou des chercheurs tels que Nunan (2004). Dans le CECRL, par exemple, les tâches pour la classe sont décrites comme proches ou assez éloignées de la vie réelle, sans que jamais ne soit envisagée la possibilité d'inclure des tâches ancrées dans la vie réelle. L'idée même de « perspective » va dans ce sens puisqu'elle dissocie temporellement et spatialement l'apprentissage de l'usage : l'enseignement des langues vise à préparer l'apprenant à un usage *futur* de la langue en dehors de la classe. En cours de langue, l'apprenant ne fait que « répéter » pour la vie réelle. Une troisième explication, exposée dans la littérature, est liée au fait que les tâches de la vie réelle ayant un enjeu social réel exposent davantage les apprenants que les tâches proposées habituellement, lesquelles proposent un espace d'entraînement protégé.

Ces raisons sont toutes recevables. On commence cependant à voir apparaître des ouvrages (Ollivier et Puren, 2011) et sites – le projet *Babelweb.Pro*<sup>4</sup> en est un exemple – qui proposent des fiches pédagogiques avec des tâches à réaliser sur des sites ouverts. Nous (Ollivier et Puren 2011) proposons notamment de faire participer les apprenants à des forums de voyage ou de cuisine, à des sites de questions/réponses, de les inciter à réagir à l'actualité sur des sites de journaux en ligne, à publier des poèmes sur des sites spécialisés, etc. Certes, il ne faudrait pas proposer en continu de telles tâches aux apprenants afin de préserver un environnement protégé pendant la phase d'apprentissage. Il nous semble néanmoins qu'ouvrir la classe en offrant la

---

4. <http://www.babel-web.eu/profs>

possibilité aux apprenants de participer à des sites ouverts, c'est permettre à ceux-ci d'interagir pour de vrai ou, pour reprendre les termes de Mangenot et Louveau (2006 : 99), de « s'engager [...] dans une communication réelle ». Alors, ce qui n'est encore qu'un fantasme d'ouverture sur le monde pourra devenir réalité, permettant ainsi à l'apprenant d'agir en tant que personne et acteur social dans une approche davantage inter-actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues.

## Bibliographie

- AUDRAS I. et CHANIER T. (2007), « Acquisition de compétences interculturelles », dans Degache C. et Mangenot F. (dir.), *Lidil*, n° 36, décembre, « Échanges exolingues via internet et appropriation des langues-cultures », p. 23-42.
- BANGE P. (1992), « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », dans Véronique D. (dir.), *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, n° 1, « Nouvelles perspectives dans l'étude de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire et en milieu social », p. 53-85, <http://aile.revues.org/4875> (14/12/2012).
- BARRIÈRE I., EMILE H. et GELLA F. (2011), *Les TIC, des outils pour la classe*, Grenoble, PUG.
- BEAUVOIS M. (1992), « Computer-Assisted Classroom Discussion in the Foreign Language Classroom: Conversation in Slow Motion », dans *Foreign Language Annals*, vol. 25, n° 5, p. 455-464.
- BEAUVOIS M. (1997), « Computer-mediated communication (CMC): technology for improving speaking and writing », dans Bush M. D. et Terry R. M. (dir.), *Technology-enhanced language learning*, Lincolnwood (Ill.), National Textbook Co, p. 165-184.
- BELZ J. A. (2003), « From the special issue editor », dans *Language Learning et Technology*, vol. 7, n° 2, p. 2-5, <http://lt.msu.edu/vol7num2/pdf/speced.pdf> (14/12/2012).
- BLACK R. W. (2005), « Access and Affiliation: The Literacy and Composition Practices of English-Language Learners in an Online Fanfiction Community », dans *Journal of Adolescent et Adult Literacy*, vol. 49, n° 2, p. 118-128.
- BLACK R. W. (2006), « Language, culture, and identity in online fanfiction », dans *E-Learning*, vol. 3, n° 2, p. 170-184, [http://www.postgradolinguistica.ucv.cl/dev/documentos/90,888,Language\\_black\\_2006.pdf](http://www.postgradolinguistica.ucv.cl/dev/documentos/90,888,Language_black_2006.pdf) (14/12/2012).
- BLACK R. W. (2008), *Adolescents and online fan fiction*, New York, Peter Lang.
- CAPUCHO F. (2000), « L'enseignant et l'intervieweur : un même discours, un même pouvoir ? », dans *Études de linguistique appliquée*, vol. 117, p. 109-118.
- CICUREL F. (1985), *Parole sur parole ou Le métalangage dans la classe de langue*, Paris, CLE International.
- CICUREL F. (1998), « Interactions et enseignement des langues », dans *Les cahiers pédagogiques*, n° 360, p. 20-22.

- CONOLE G. et ALEVIZOU P. (2010), *A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education Report commissioned for the Higher Education Academy*, Walton Hall, Milton Keynes, Open University, [http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole\\_Alevizou\\_2010.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole_Alevizou_2010.pdf) (14/12/2012).
- CONONELOS T. et OLIVA M. (1993), « Using Computer Networks to Enhance Foreign Language/Culture Education », dans *Foreign Language Annals*, vol. 26, n° 4, p. 527-534.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Strasbourg, Didier / Conseil de l'Europe.
- DABÈNE L. (1984), « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », dans *Études de linguistique appliquée*, n° 55, p. 39-47.
- DEGACHE C. et MANGENOT F. (dirs) (2007), *Lidil*, n° 36, « Échanges exolingues via internet et appropriation des langues-cultures », <http://lidil.revues.org/index2333.html> (14/12/2012).
- FELIX U. (1998), « Virtual language learning: potential and practice », dans *ReCALL*, vol. 10, n° 1, p. 53-58.
- FLORIN A., VÉRONIQUE D., COURTIAL J.-P. et GOUPIL Y. (2002), *Apprentissage de la communication en milieu scolaire*, Synthèse pour la Direction de la Recherche, Programme Cognitique, École et Sciences cognitives, <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/91/PDF/Florin.pdf> (14/12/2012).
- FURSTENBERG G., LEVET S., ENGLISH K. et MAILLET K. (2001), « Giving a virtual voice to the silent language of culture: the "Cultura" project », dans *Language Learning et Technology*, vol. 5, n° 1, p. 55-102, <http://llt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/default.pdf> (14/12/2012).
- GOODFELLOW R. et LAMY M.-N. (1998), « Learning to learn a language - at home and on the Web », dans *ReCALL*, vol. 10, n° 1, p. 68-78, [http://oro.open.ac.uk/16646/1/6\\_Learning\\_to\\_learn.pdf](http://oro.open.ac.uk/16646/1/6_Learning_to_learn.pdf) (14/12/2012).
- GUICHON N. (2012), *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- HANNA B. et DE NOOY J. (2003), « A Funny Thing Happened on the Way to the Forum: Electronic Discussion and Foreign Language Learning », dans *Language Learning et Technology*, vol. 7, n° 1, January, p. 71-85, <http://llt.msu.edu/vol7num1/hanna/default.html> (14/12/2012).
- HANNA B. E. et DE NOOY J. (2009), *Learning language and culture via public Internet discussion forums*, Basingstoke (England) : New York, Palgrave Macmillan.
- JEANNEAU C. et OLLIVIER C. (2009), « Éléments influençant la nature des interactions en ligne des apprenants de langues », dans Develotte C., Mangenot F. et Nissen E. (dir.), *Actes du colloque « Échanger pour apprendre en ligne (EPAL) »*, Grenoble, 5-7 Juin 2009, <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html> (14/12/2012).
- JEANNEAU C. et OLLIVIER C. (2011), « Des limites du forum pédagogique », dans Yasri E. (dir.), *Les forums de discussion : agoras du XXI<sup>e</sup> siècle ? Théories, enjeux et pratiques discursives*, Paris, L'Harmattan, p. 155-170.
- KELM O. R. (1996), « Computer networking in foreign language education », dans Warschauer M. (dir.), *Telecollaboration in foreign language learning: proceedings of the Hawaii symposium*, Honolulu, Univ. of Hawaii Press, p. 3-17.
- KERN R. (1995), « Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production », dans *Modern Language Journal*, vol. 79, n° 4, p. 457-476.
- KORSVOLD A.-K. et RÜSCHOFF B. (1997) (dirs), *New technologies in language learning and teaching*, Strasbourg, Council of Europe.

- KRAMSCH C., A'NESS F. et LAM W. S. E. (2000), « Authenticity and authorship in the computer-mediated acquisition of L2 literacy », dans *Language Learning et Technology*, vol. 4, n° 2, p. 78-104, <http://www.llt.msu.edu/vol4num2/kramsch/default.html> (14/12/2012).
- KREDENS E. et FONTAR B. (2008), *Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers. Une enquête sociologique menée par Fréquence écoles, association d'éducation aux médias, et financée par la Fondation pour l'enfance*, Paris, Fondation pour l'enfance.
- LAM W. S. E. (2004), « Second language socialization in a bilingual chat room: global and local considerations », dans *Language Learning et Technology*, vol. 8, n° 3, p. 44-65, <http://llt.msu.edu/vol8num3/lam/default.html> (14/12/2012).
- LAM W. S. E. et KRAMSCH C. (2003), « The ecology of an SLA community in computer-mediated environments », dans Leather J. et Van Dam J. (dirs.), *Ecology of language acquisition*, Dordrecht : Boston, Kluwer Academic Publishers, <http://www.sesp.northwestern.edu/docs/publications/3741612804337888acab86.pdf> (14/12/2012).
- LANCIEN T. (2004), *De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques*, Paris, Hachette.
- LAUGA-HAMID M.-C. (1990), « L'implication du sujet dans son apprentissage », dans Dabène L., Cicurel F., Lauga-Hamid M.-C. et Foester C. (dir.), *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier, Cédif, p. 56-71.
- MANGENOT F. et LOUVEAU E. (2006), *Internet en classe de langue*, Paris, Clé International.
- MANGENOT F. et Penilla F. (2009), « Internet, tâches et vie réelle », dans Rosen É. (dir.), *Recherches et Applications*, n° 45, « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », p. 82-90.
- NUNAN D. (2004), *Task-based language teaching*. Cambridge (UK) : New York (NY, USA), Cambridge University Press.
- O'DOWD R. (2007), « Evaluating the outcomes of online intercultural exchange », dans *ELT Journal*, vol. 61, n° 2, p. 144-152, <http://eltj.oxfordjournals.org/content/61/2/144.full?ijkey=9eR6gP5BMZFF6i9etkeytype=ref> (14/12/2012).
- O'DOWD R. et WAIRE P. (2009), « Critical issues in telecollaborative task design », dans *Computer Assisted Language Learning*, vol. 22, n° 2, p. 173-188.
- OLLIVIER C. (2007), « Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant », dans Lamy M.-N., Mangenot F. et Nissen E. (dir.), *Actes Du Colloque Echanger Pour Apprendre En Ligne (EPAL)*, Grenoble, 7-9 juin 2007, Grenoble, <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html> (14/12/2012).
- OLLIVIER C. (2010), « Écriture collaborative en ligne : une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés », dans *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 15, n° 2, p. 121-137.
- OLLIVIER C. et PUREN L. (2011), *Le web 2.0 en classe de langue*, Paris, Éditions Maison des langues.
- OSUNA M. et MESKILL C. (1998), « Using the World Wide Web to integrate Spanish language and culture: A pilot study », dans *Language Learning et Technology*, vol. 1, n° 2, p. 71-92, <http://llt.msu.edu/vol1num2/article4/default.html> (14/12/2012).
- PEDRÓ F. (2009), *New Millenium Learners in higher education: Evidence and policy implications*, OECD-CERI, <http://www.pgce.soton.ac.uk/ict/NewPGCE/PDFs10/NML-in-Higher-Education.pdf> (14/12/2012).

- PICKLES A. (2012), « Using Web 2.0 as a Source for Material », dans Wagner J. et Heckmann V. (dirs), *Web 2.0 im Fremdsprachenunterricht: ein Praxisbuch für Lehrende in Schule und Hochschule*, Glückstadt, Hülsbusch, p. 214-222.
- RÜSCHOFF B. (1997), « Neue Medien als Mittel der Förderung authentischer Lerninhalte und Aufgabenstellungen im Fremdsprachenunterricht », dans Meißner F.-J. (dir.), *Interaktiver Fremdsprachenunterricht: Wege zu authentischer Kommunikation: Festschrift für Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, p. 107-117.
- SPRENGER R. (2002), *Internet et les classes de langues*, Paris, Ophrys.
- TELLA S. (1996), « Foreign languages and modern technology: harmony or hell? », dans Warschauer M. (dir.), *Telecollaboration in foreign language learning: proceedings of the Hawaii symposium*, Honolulu, Univ. of Hawaii Press, p. 3-17.
- THORNE S. L. et BLACK R. W. (2007), *New Media Literacies, Online Gaming, and Language Education*, Pennsylvania State University - Center for Advanced Language Proficiency Education and Research.
- WAGNER J. et HECKMANN V. (dir.) (2012), *Web 2.0 im Fremdsprachenunterricht: ein Praxisbuch für Lehrende in Schule und Hochschule*, Glückstadt, Hülsbusch.
- WARE P. et KRAMSCH C. (2005), « Toward an intercultural stance: teaching German and English through telecollaboration », dans *The Modern Language Journal*, vol. 89, n° 2, summer, p. 190-205.
- WARSCHAUER M. (1996), *Telecollaboration in foreign language learning: proceedings of the Hawaii symposium*, Honolulu, Univ. of Hawaii Press.
- WARSCHAUER M. et DE FLORIO-HANSEN I. (2003), « Multilingualism, identity, and the Internet », dans De Florio-Hansen I. et Hu A. (dir.), *Multiple Identity and Multilingualism*, Tübingen, Stauffenburg, p. 155-179.
- YI Y. (2007), « Engaging literacy: A biliterate student's composing practices beyond school », dans *Journal of Second Language Writing*, vol. 16, n° 1, March, p. 23-39.
- YI Y. (2008), « "Relay Writing" in an Adolescent Online Community », dans *Journal of Adolescent et Adult Literacy*, vol. 51, n° 8, May, p. 670-680.
- ZOUROU K. et MANGENOT F. (2007), « Susciter le dialogue interculturel en ligne », dans Degache C. et Mangenot F. (dir.), *Lidil*, n° 36, « Échanges exolingues via internet et appropriation des langues-cultures », p. 43-68, <http://lidil.revues.org/index2413.html#text> (14/12/2012).

---

## Sitographie

Babelweb.Pro (n.d.). <http://www.babel-web.eu/profs>

# Évolutions technologiques, évolutions didactiques

CHARLOTTE DEJEAN-THIRCUIR  
ELKE NISSEN  
UNIVERSITÉ STENDHAL, GRENOBLE 3

Cet article aborde la question des rapports entre les évolutions en didactique des langues et les évolutions des technologies, autrement dit leurs points de rencontre et leurs décalages. Il est tentant, si l'on examine les deux extrémités du continuum, de considérer que les évolutions technologiques sont relativement en phase avec l'état de la didactique des langues : l'enseignement assisté par ordinateur (EAO), avec ses tutoriels et exercices, correspondait à la vision assez béhavioriste de l'apprentissage sous-jacente aux méthodes audio-orales (MAO), vision que l'on retrouvait partiellement dans la méthodologie audio-visuelle (MAV), tandis qu'aujourd'hui le web 2.0 semble permettre d'agir « pour de vrai » en ligne, comme le veut la perspective actionnelle (PA). Cet article essaiera de montrer que les évolutions et les rapports sont plus complexes.

Sans viser à être exhaustives, nous évoquerons les deux phases de relative convergence qui viennent d'être mentionnées et deux phases de décalages qui se situent entre les deux premières. L'une relève de l'écart temporel entre les débuts de l'approche communicative (AC) et le développement des outils pour communiquer ; l'autre décalage concerne les théorisations sur l'approche interculturelle en didactique et le développement des échanges interculturels via Internet.

Nos remarques (et surtout datations) se réfèrent au contexte français et européen. Cependant, lorsque des usages répandus en Europe et des théorisations se fondent en partie sur des travaux anglo-saxons, nous incluons ceux-ci dans notre article.

## MAO, EAO et individualisation

Cette partie traite du premier des deux extrêmes du continuum de l'évolution de la didactique et de celle des technologies.

## CONVERGENCE ENTRE MAO ET EAO

Lorsque les micro-ordinateurs se répandent dans l'enseignement, d'abord timidement à la fin des années 1970 puis de manière accrue dans les années 1980, grâce, entre autres, à des actions incitatives de l'État pour leur utilisation (Glikman, 2002 : 31 ; 37), ils trouvent, en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des langues, un terrain propice. À cette époque, la méthodologie audio-orale domine en Europe, et ce, depuis les années 1960 (Neuner et Hunfeld, 1993) sauf en France où l'on a recours à la MAV, mais celle-ci est fortement influencée par la MAO. Cette dernière vise l'acquisition et l'automatisation de structures grammaticales à l'oral. Sa théorie de référence en psychologie est le béhaviorisme ; l'activité principale proposée à l'apprenant est l'exercice structural, dans lequel il imite le modèle sonore, répète de manière intensive et mémorise les aspects grammaticaux. La MAV accorde toujours une place de choix aux méthodes imitative et répétitive, si bien qu'on peut parler en France entre 1960 et 1975 de véritable engouement pour [l]es exercices structuraux » (Puren, 1988 : 314).

Dès sa naissance, la MAO met à contribution les outils techniques existants : le disque, le magnétophone à bande, puis le laboratoire de langues ; outils qui permettent de « conserver la langue orale » (Neuner et Hunfeld, 1993 : 46 ; notre traduction) et de répéter à l'infini les mêmes segments.

Lorsque le micro-ordinateur fait son entrée dans l'enseignement, son utilisation s'inscrit en partie dans la continuité de l'enseignement programmé, développé à la fin des années 1950 par Skinner et Crowder. Ainsi, ce qui s'appellera alors EAO sera basé sur les mêmes principes béhavioristes que la MAO. La combinaison entre MAO et EAO y trouve toute sa cohérence.

## L'EAO SE FONDE SUR L'IDÉE D'UNE INDIVIDUALISATION

Contrairement à certaines représentations actuelles, l'EAO ne se réduit pas à des batteries d'exercices. Dans la continuité de l'enseignement programmé, les tutoriels (séquences pédagogiques complètes et linéaires) et les exercices (logiciels contenant des exercices répétitifs visant l'entraînement) de l'EAO s'inscrivent dans une démarche d'individualisation de l'enseignement. Et cela grâce à ce qui est décrit comme une rupture avec les trois unités de la tragédie classique : les unités de temps, de lieu et d'action (Demaizière et Dubuisson, 1992 : 23). Les ressources sus-citées permettent en effet aux élèves de travailler à leur rythme et à des moments variables, sur des contenus différents en fonction de leurs difficultés, et en dehors de la salle de classe. En outre, la correction immédiate et systématique fournie par ces logiciels permet aux élèves de travailler seuls sans l'intervention de l'enseignant (Demaizière, 1986 : 173-182 ; Demaizière et Dubuisson, 1992 : 41).

### MAIS L'AUTONOMISATION, CE SERA POUR PLUS TARD

Il faut l'avouer, dans les produits se revendiquant de l'EAO (parfois à tort), beaucoup ne gardent de ces possibilités d'individualisation que celle du rythme et testent, davantage qu'ils ne tutoient, l'élève.

Il faudra un changement de perspective dans la méthodologie d'enseignement/apprentissage des langues pour que la centration ne se fasse plus (implicitement) sur la grammaire et l'activité de l'apprenant, mais sur l'apprenant lui-même et ses besoins (supposés). Ce changement s'opère avec l'AC. L'objectif de celle-ci est la communication, autant comme moyen d'apprentissage que comme but. Les exercices structuraux visant l'acquisition d'automatismes, effectués sans contact avec les autres élèves et n'offrant pas de possibilité pour une expression libre, ne correspondent alors plus à cette finalité.

L'EAO avait déjà modifié le statut de l'enseignant, qui n'y était plus le seul détenteur du savoir. Avec l'AC, la préoccupation des besoins de l'apprenant et des styles d'apprentissage amènent parfois un rejet de l'hétéro-direction dans l'enseignement/apprentissage : des centres de ressources en langues (CRL) basés sur l'auto-direction (ou autrement dit l'autoformation accompagnée) naissent, le premier étant celui du Crapel à Nancy en 1974.

Dans celui-ci, l'accent est avant tout mis sur la qualité de l'accompagnement pour aider une personne à réfléchir sur ses manières d'apprendre et à devenir acteur autonome de son apprentissage, autrement dit lui permettre d'« apprendre à apprendre » (Gremmo et Riley, 1997). D'autres CRL, créés dans les années 1990, ont en revanche accordé une importance majeure à la présence d'ordinateurs, notamment pour obtenir plus facilement des financements. Néanmoins, la plupart des CRL ne revendiquent pas de filiation avec les idées individualisantes de l'EAO.

## **U**n manque d'outils pour communiquer pendant l'essor de l'approche communicative

Alors qu'une convergence est apparue entre les premières exploitations de l'ordinateur pour l'apprentissage des langues et les principes des méthodologies concomitantes durant cette période, nous montrerons, dans cette partie, un certain décalage entre les principes sous-jacents de l'AC et le développement des outils et ressources permettant la communication.

### LE DÉVELOPPEMENT DU MULTIMÉDIA

Tandis que se met en place l'AC dès le début des années 1980, du côté des outils informatiques pour l'apprentissage, apparaissent les

vidéodisques, puis les cédéroms multimédia à partir des années 1990, parallèlement au traitement de texte et aux logiciels permettant de travailler l'écrit. Différents travaux dans le domaine de l'ALAO identifient les spécificités du multimédia sur cédéroms d'abord, puis sur Internet (cf. hypertextualité, multicanalité, multiréférencialité, interactivité, in : Lancien, 1998), afin d'en dégager les effets potentiellement positifs sur l'apprentissage, notamment pour la compréhension orale et écrite (cf. *Les cahiers de l'Asdifle*, n° 9 : « Multimédia et français langue étrangère »).

Cependant, comme le souligne Bange, l'AC se fonde sur l'idée que : « c'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue » (1992 : 54) ce que ne permettent pas, ou très peu, les outils technologiques existants durant cette période. Pourtant, dans les années 1990, plusieurs concepteurs de cédéroms interactifs pour l'apprentissage s'efforcent de proposer des simulations d'interaction avec des personnages (virtuels ou filmés) figurant à l'écran, afin de permettre aux apprenants de s'entraîner à produire, voire à communiquer, à l'oral. Selon les concepteurs du didacticiel *Je vous ai compris*<sup>1</sup> par exemple, une telle activité devait permettre de « simuler "l'urgence" de la communication » (Chevallier et al., 1997 : 136). En réalité, les interventions construites et enregistrées par l'apprenant n'ont pas d'incidence sur le déroulement de l'histoire et sur l'orientation pragmatique des dialogues, puisque les répliques des personnages virtuels sont inscrites dans le système et ne peuvent être modifiées. Ainsi, ces simulations de dialogue « ne peuvent traiter les dimensions de l'interaction telles que la co-construction des échanges, la négociation des tours de parole, l'imprévisibilité, le non verbal, etc. » (Dejean, 2001 : 81).

Durant cette période, l'impossibilité pour les ordinateurs d'analyser les productions ouvertes, à l'oral comme à l'écrit, limite les possibilités d'exploitation des technologies dans une perspective communicative, ce qui est particulièrement problématique dans le cadre de l'auto-apprentissage dans les CRL ou des formations à distance en langues où, comme l'écrit Lamy (2001 : 131), « l'isolement géographique fait obstacle au développement de la compétence communicative ».

## ET ENFIN LA POSSIBILITÉ DE COMMUNIQUER GRÂCE À INTERNET

Contrairement à ce que le domaine des interactions humain-machine (IHM) aurait pu laisser croire à l'époque, la possibilité d'interagir grâce à un ordinateur à l'écrit et à l'oral n'allait pas être offerte par les progrès réalisés dans le domaine de l'intelligence artificielle et du TAL (traitement automatique des langues), mais par le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) et du réseau Internet. Tandis que l'exploitation des outils de communication (synchrone et asynchrone) pour l'apprentissage des langues se développe en Europe au début des années 2000, plusieurs expérimentations

---

1. Cédérom multimédia pour l'apprentissage du FLE (1997) conçu par Chevallier Y., Derville B., Perrin D. édité par Neuroconcept et Axisa.

pédagogiques avaient été réalisées aux États-Unis dès le milieu des années 1990, donnant naissance au champ de la communication médiatisée par ordinateur (CMO) en contexte pédagogique. Dans un premier temps, il s'est agi d'échanges en mode écrit synchrone grâce à un réseau local entre les élèves d'une même classe (Warschauer, 1996 ; Kern, 2006). Des recherches ont permis de spécifier les avantages et les limites de ce mode de communication, notamment dans la perspective d'une comparaison avec les interactions orales en classe en face à face. Ainsi, Kern (2006) a montré que l'utilisation de la CMO synchrone favorisait l'expression libre des idées, l'initiative dans la communication et une réduction de l'asymétrie de la relation entre enseignant et élèves. En revanche, elle ne s'avérait « pas favorable au renforcement des normes, qu'il s'agisse de perfectionnement grammatical et stylistique, de cohérence globale ou de consensus » (Kern, 2006 : 18).

Suite à ces premières expérimentations et recherches, dans le courant des années 2000<sup>2</sup>, « Internet s'est installé dans le paysage de la didactique des langues ; les pratiques faisant appel à la dimension de communication de ce réseau se sont multipliées et diversifiées » (Dejean et Mangenot, 2006 : 5), enrichissant considérablement les dispositifs d'apprentissage des langues à distance (Lamy et Goodfellow, 1998 ; Vetter, 2004) ou hybrides.

C'est donc à partir du moment où les TIC rendent possible « la communication interpersonnelle avec des autochtones ou avec d'autres apprenants » (Kern, 2006 : 17) que leur usage peut satisfaire pleinement aux exigences de l'AC. Et si la CMO a permis que se mettent en place des échanges favorisant le développement de compétences langagières par les apprenants, elle a également ouvert de nombreuses perspectives concernant la rencontre interculturelle.

## **V**ers une « culture en acte » grâce aux échanges interculturels en ligne

La présente partie souligne la façon dont la CMO a permis de développer considérablement la mise en œuvre d'une approche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues grâce à la télécollaboration.

### UNE RÉFLEXION THÉORIQUE VIVE ET ANCIENNE SUR L'APPROCHE CULTURELLE ET INTERCULTURELLE

Les réflexions théoriques sur l'interculturel en lien avec l'enseignement/apprentissage des langues remontent aux débuts de l'AC. Des

2. Dès 1998, Mangenot écrit un article dans lequel il catégorise les apports d'Internet pour l'apprentissage des langues, évoquant Internet comme média de communication mais les exemples sont alors limités et l'usage des outils très peu répandu.

auteurs tels que Zarate, Porcher, Abdallah-Pretceille, Kramersch ont très largement contribué à nourrir cette réflexion dans des directions encore explorées et approfondies dans des travaux récents, notamment initiés par le Conseil de l'Europe en lien avec la rédaction du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) (par exemple, Coste, Moore et Zarate, 1997 ; Byram et al., 2009).

Dès le début des années 1980, Abdallah-Pretceille souligne les limites et les risques d'une approche comparative entre les cultures et défend une perspective fondée sur la compréhension plutôt que sur la connaissance de l'autre, cette dernière ne suffisant pas à favoriser la communication « c'est-à-dire la rencontre avec l'Autre » (Abdallah-Pretceille, 1996 : 28).

Pendant longtemps, c'est essentiellement à travers l'exploitation de documents authentiques qu'il va s'agir de développer des méthodes d'analyse permettant de comprendre et de faire évoluer les représentations des apprenants sur la(les) langue(s) culture(s) étudiée(s) et sur leur(s) propre(s) langue(s) culture(s). Des auteurs proposent des démarches pour la classe (Zarate, 1986 ; Besse, 1984). Pourtant, durant la période communicative, les pratiques de classe et les manuels de FLE par exemple, dits universels, ne favorisent pas toujours la rencontre interculturelle.

#### UNE « VÉRITABLE » RENCONTRE AVEC L'AUTRE GRÂCE AUX ÉCHANGES EN LIGNE ?

Dans le domaine de l'ALAO, grâce aux évolutions d'Internet, des échanges interculturels en ligne sont mis en place, à partir de la moitié des années 1990 dans l'espace anglophone puis dans les années 2000 en Europe. Initié par les projets de tandem (Helmling, 2002) favorisant les échanges interindividuels via Internet entre apprenants de langue maternelle différente, les projets d'échanges interclasses entre groupes d'apprenants hétéroglottes se développent ensuite : *Cultura*, *Tele-tandem*, *Penn State Foreign Language Telecollaboration Project*, *Tridem* (2007), *Le français en (première) ligne*, *Galanet*, *Lingalog* et aujourd'hui *Uni-collaboration*. La communication directe entre apprenants dans le cadre de ces projets va permettre « le passage d'une "culture objet" à une "culture en acte" (Abdallah-Pretceille, 1996 : 32) » (Mangenot et Zourou, 2007 : 45). Le domaine dans lequel s'inscrivent les recherches, essentiellement anglophones, sur la communication interculturelle en ligne en vue de l'apprentissage d'une langue étrangère est la *Telecollaboration*. Pour les tenants de cette approche, les échanges interclasses offrent de nombreux avantages du point de vue du développement de la compétence culturelle et interculturelle des apprenants (O'Dowd, 2011 : 350) :

– enrichissement des connaissances culturelles grâce au regard subjectif des partenaires distants sur leur propre culture ;

– développement d’une conscience culturelle critique grâce à certains types de négociations avec les partenaires (notion de « *rich points* » empruntée par Belz et Müller-Hartmann (2003) à l’anthropologue Michael Agar) ;

– prise de conscience des variations culturelles au sein des pratiques communicatives.

Mais cette possibilité d’échanger avec des interlocuteurs de la langue cible garantit-elle une rencontre réussie ? Les projets de télécollaboration et les recherches qui leur sont liées soulignent la complexité de la rencontre interculturelle dans un contexte didactique avec les spécificités de la distance, grâce à des notions telles que « *misséd* » ou « *failed communication* » (Kramsch et Thorne, 2002 ; Ware, 2005). Parallèlement aux recherches qui tentent d’expliquer les difficultés des échanges interculturels en ligne, d’autres s’interrogent sur le type de tâche censé favoriser la rencontre et éviter le renforcement des stéréotypes (Mangenot et Zourou, 2007), nourrissant ainsi les réflexions et les interrogations didactiques autour de la notion de tâche, centrale dans la PA.

## **P**erspective actionnelle et web 2.0 : une parfaite adéquation ?

Nous nous interrogeons, dans cette dernière partie, sur la convergence entre les principes méthodologiques sous-tendus par la PA en didactique des langues et les dernières évolutions technologiques autour du web 2.0.

### UN COUPLE HARMONIEUX

La PA est née en 2001 avec le CECRL et commence à se généraliser de manière progressive à partir du milieu des années 2000. Les réseaux sociaux, quant à eux, se basent sur la technologie du web 2.0, lequel a émergé vers 2004 (Zourou, 2012 : 16). S’ils connaissent un succès fulgurant pour des utilisations d’ordre privé, leur intégration dans une formation formelle reste cependant relativement exceptionnelle (Ollivier et Puren, 2011 : 42), et ce malgré l’engouement qu’ils provoquent auprès de certains chercheurs en didactique.

Les réseaux sociaux sont de nature diverse et se basent sur des outils extrêmement variés. Ils ont toutefois ceci en commun qu’ils permettent de « créer, distribuer, partager et manipuler différents types de contenus, la plupart accessibles à tous librement » (Zourou, 2012 : 5). Leurs caractéristiques sont ainsi celles de « l’horizontalité (le “tous vers

tous”), la participation des utilisateurs, l’ouverture et le partage » (Grosbois, 2012 : 138, d’après Musser et al., 2007).

Dans une certaine mesure, la PA et les réseaux sociaux sont en parfaite harmonie :

– L’apprenant est dans cette méthodologie considéré comme un acteur qui accomplit des tâches, qui n’ont pas pour seul objectif l’apprentissage langagier, sous forme de prises de décision, de résolutions de problème ou de productions. En participant aux réseaux (en jouant à un jeu en ligne, en modifiant un texte sur un wiki, en créant et partageant un diaporama, en initiant et en entretenant des relations sociales par exemple) l’apprenant participe à la vie des réseaux sociaux comme le fait n’importe lequel de leurs membres.

– De la même manière, le contact avec d’autres, y compris en langue étrangère, est facilité à travers les communautés qui se créent (sur Facebook ou Ning par exemple). L’apprenant peut donc *interagir* avec d’autres, voire *collaborer* avec eux.

– La tâche (co)actionnelle est par ailleurs vue par certains didacticiens (Chotel et Mangenot 2011 : 14 ; Ollivier et Puren, 2011) comme un moyen pour bénéficier au mieux du web 2.0.

– Une large partie des outils du web 2.0 n’ont pas d’objectif pédagogique *a priori*. Or, « c’est parce qu’ils se trouvent au croisement de l’apprentissage et des buts sociaux que les usages du web 2.0 ont tant de succès et stimulent le débat sur leur valeur pédagogique » (Zourou, 2012 : 30). Rappelons ici la grande importance que la PA accorde au *contexte social* : la tâche s’y inscrit dans le monde qui entoure l’apprenant.

– Parallèlement, et comme l’a déjà constaté Freinet, la réalisation de la tâche fait d’autant plus sens pour l’apprenant que son produit s’adresse à un *public élargi*, et non seulement dans l’objectif d’être vu par l’enseignant. Grâce au web 2.0, il est possible de sortir des murs de la classe, de produire et de publier des contenus accessibles à tous.

### COMBINER APPRENTISSAGE FORMEL ET NON FORMEL / INFORMEL ?

Les réseaux sociaux ont par ailleurs vu naître des applications spécifiquement conçues pour l’apprentissage des langues, telles que *Busuu*, *Livemocha* ou *Babbel* par exemple, qui permettent un apprentissage non formel, c’est-à-dire non institutionnel mais intentionnel. Lloyd (2012 : 44) propose de se servir de ces communautés pour faire un pont entre l’apprentissage formel (institutionnel, soumis à une évaluation et intentionnel) et un apprentissage informel qui se distingue du non formel par le fait que l’apprentissage y devient une incidence, mais non plus forcément un effet recherché. Pendant qu’un internaute fait quelque chose qui l’intéresse (discuter dans les réseaux sociaux, élaborer conjointement un diaporama, etc.), l’apprentissage se mettrait donc en place à la manière d’un effet secondaire.

Cependant, pour faire entrer de l'informel dans du (non) formel, il s'agirait de faire oublier à l'apprenant qu'il apprend (ou qu'il réalise une tâche à la demande explicite de l'enseignant, s'il utilise le web 2.0 à la demande de ce dernier), car c'est au niveau de l'intention d'apprentissage que se situe la distinction fondamentale. Cette intentionnalité reste évidemment difficile à diriger. S'il paraît donc problématique de donner un caractère informel à l'apprentissage dans un contexte formel (scolaire, universitaire, de formation continue, etc.), les aspects non formels peuvent en revanche aisément être combinés à un enseignement formel grâce au recours à certains outils du web 2.0.<sup>3</sup>

### QUELQUES LIMITES DE L'APPARENTE CONVERGENCE

Cette combinaison entre apprentissage non formel et formel peut se faire en utilisant le web social à des fins pédagogiques (Ollivier et Puren (2011) présentent un bon nombre d'idées à ce sujet). Or, on peut entrevoir alors une première limite dans cette convergence qui semblait si parfaite entre la PA et le web 2.0. En effet, ces applications sont parfois utilisées simplement pour leurs fonctionnalités techniques, à la place d'un autre outil, sans profiter des possibilités d'ouverture qu'ils offrent. Blattner et Lomicka (2012) rapportent par exemple une expérience où *Facebook* sert à une utilisation à des groupes fermés (en groupe-classe ou en télécollaboration).

Le système de mise en contact de personnes à des fins d'aide réciproque où chacun apprend la langue de l'autre, tel qu'il est mis en place dans certains systèmes spécifiquement conçus pour l'apprentissage des langues, rappelle de manière évidente les projets tandem (Chotel et Mangenot, 2011 ; Grosbois, 2012 ; Lloyd, 2012). Afin de vaincre la difficulté récurrente des apprenants à dépasser le stade de la simple discussion et à instaurer des échanges durables, basés sur une réciprocité de services rendus (corrections) ou bien de construction commune (la collaboration, un des piliers communs entre PA et réseaux sociaux), ceux-ci ont créé des banques de tâches et de conseils pédagogiques. Ces éléments font défaut pour l'instant dans ces communautés structurées d'apprentissage.

Cette liste des limites ne se veut pas exhaustive ; elle montre néanmoins déjà la fragilité de la rencontre entre la méthodologie actuelle en didactique des langues et les usages du web 2.0.

3. Pour de plus amples développements sur les apprentissages formel, non formel et informel, voir Mangenot dans ce volume.

## onclusion

Au terme de cette étude, deux idées nous semblent devoir être soulignées.

La possibilité offerte par les outils de communication d'interagir avec d'autres apprenants ou tout simplement avec des locuteurs de la langue-culture cible grâce aux réseaux sociaux « remet en question des systèmes d'opposition classiques en didactique des langues entre apprentissage en contexte hétéroglotte et homoglotte par exemple ou entre échanges dans la classe en milieu institutionnel et échanges en dehors de la classe en milieu naturel » (Degache et Mangenot, 2007 : 18).

Par ailleurs, la question de l'autonomisation, apparue dans le cadre de l'AC et largement reprise dans la PA, a été au cœur de l'usage des technologies pour l'apprentissage des langues depuis leurs débuts. Pour autant, dans le cadre d'une utilisation accrue des technologies, on entend fréquemment parler, de façon abusive, de « travail autonome » ou « en autonomie » lorsque l'apprenant utilise simplement individuellement des ressources numériques. En outre, l'autonomie nécessaire pour que l'apprenant puisse tirer profit d'une formation largement véhiculée par des technologies est souvent sous-estimée, comme Linard le met en lumière dès 2003, car cette autonomie porte sur l'« apprendre à apprendre » mais également sur d'autres aspects, technique, informationnel, social, psycho-affectif, organisationnel, cognitif et langagier (Nissen, 2007). Aussi, la réflexion sur cette question se poursuit-elle et de nombreuses propositions pédagogiques sont faites (soutien de la réflexivité grâce à des outils tels que le portfolio par exemple) afin de favoriser le développement de l'autonomie des apprenants, celle-ci étant cruciale dans la perspective des liens à développer entre apprentissage formel et apprentissage non formel.

## Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1996), « Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication », dans Porcher L. (dir.), *Le français dans le monde - Recherches et applications*, « Cultures, culture ... », p. 28-38.
- BANGE P. (1992), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Didier.
- BELZ J.A. et MÜLLER-HARTMANN A. (2003), « Teachers negotiating German-American telecollaboration: between a rock and an institutional hard place », dans *Modern Language Journal*, vol. 87, n° 1, p. 71-89.
- BESSE H. (1984), « Éduquer la perception interculturelle », dans *Le français dans le monde*, n° 188, p. 46-50.
- BLATTNER G. et LOMICKA L. (2012), « Facebook-ing and the Social Generation: A New Era of Language Learning », dans *Alsic*, vol. 15, n° 1, <http://alsic.revues.org/2413> (13/12/2012).
- BYRAM M. et al. (2009), *Autobiographie de rencontres interculturelles*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- CHEVALLIER Y., DERVILLE B. et PERRIN D. (1997), « Vers une conceptualisation des apprentissages assistés », dans Oudart P. (dir.), *Le français dans le monde - Recherches et applications*, juillet, « Multimédia, réseaux et formation », p. 132-137.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- COSTE D., MOORE D. et ZARATE G. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CHOTEL L. et MANGENOT F. (2011), « Autoformation et sites d'apprentissage et de réseautage en langues », dans Dejean C., Mangenot F. et Soubré T. (dir.), *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne (EPAL)*, Grenoble, 24-26 juin 2011.
- DEGACHE C. et MANGENOT F. (2007), « Les échanges exolingues via Internet. Nouveaux terrains d'exploration en didactique des langues », dans *Lidil*, n° 36, « Échanges exolingues via Internet et appropriation des Langues-Cultures », p. 5-22.
- DEJEAN C. (2001), « Intérêt et limites des "simulations d'interaction" dans quelques didacticiels de français langue étrangère », dans Bouchard R. et Mangenot F. (dir.), *Interactivité, interactions et multimédia*, NEQ, ENS Éditions, p. 65-86.
- DEJEAN C. et MANGENOT F. (2006), « Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation : cadrage et présentation », dans Dejean C. et Mangenot F., *Le français dans le monde - Recherches et applications*, n° 40, juillet, « Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation », p. 5-13.
- DEMAIZIÈRE F. (1986), *Enseignement assisté par ordinateur*, Paris, Ophrys.
- DEMAIZIÈRE F. et DUBUISSON C. (1992), *De l'EAO aux NTF. Utiliser l'ordinateur pour la formation*, Paris, Ophrys.
- GLIKMAN V. (2002), *Des cours par correspondance au « e-learning »*, Paris, PUF.
- GREMMO M.-J. et RILEY P. (1997), « Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée », dans *Mélanges CRAPEL*, n° 23, p. 81-107.
- GROBBOIS M. (2012), *Didactique des langues et technologies*, Paris, PUPS.
- HAUCK M. (2007), « Critical success factors in a TRIDEM exchange », dans *ReCALL*, vol. 19, n° 2, p. 202-223.
- HELMING B. (dir.) (2002), *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Paris, Didier.
- KERN R.-G. (2006), « La communication médiatisée par ordinateur en langues », dans *Le français dans le monde - Recherches et applications*, n° 40, juillet, p. 17-29.

- KRAMSCH C. et THORNE S. L. (2002), « Foreign language learning as global communicative practice », dans Block D. et Cameron D. (dir.), *Globalization and language teaching*, London, Routledge, p. 83-100.
- LAMY M.-N. et GOODFELLOW R. (1998), « “Conversations réflexives” dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone », dans *Alsic*, vol. 1, n° 2, <http://alsic.revues.org/1493> (13/12/2012).
- LAMY M.-N. (2001), « L'Étude d'une langue assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage », dans Bouchard R. et Mangnot F. (dirs), *Interactivité, interactions et multimédia*, Notions en questions en didactique des langues n° 5, Lyon, ENS Éditions, p. 131-144.
- LANCIEN T. (1998), *Le multimédia*, Paris, CLE International.
- Les cahiers de l'Asdifle, n° 9 (1997), « Multimédia et français langue étrangère ».
- LINARD M. (2003), « Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie », dans Albergo B. (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès-Lavoisier, p. 241-263.
- LLOYD E. (2012), « Language Learners' "Willingness to Communicate" through Livemocha.com », dans *Alsic*, vol. 15, n° 1, <http://alsic.revues.org/2437> (13/12/2012).
- MANGENOT F. (1998), « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues », dans *Alsic*, vol. 1, n° 2, p. 133-146, <http://alsic.revues.org/1515> (13/12/2012).
- MANGENOT F. et ZOUROU K. (2007), « Susciter le dialogue interculturel en ligne : rôle et limites des tâches », dans *Lidil*, n° 36, « Échanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures », p. 43-67.
- MUSSER J., O'REILLY T. et O'REILLY Radar Team (2007), *Web 2.0 principles and best practices*. O'Reilly Radar. [http://oreilly.com/catalog/web2report/chapter/web20\\_report\\_excerpt.pdf](http://oreilly.com/catalog/web2report/chapter/web20_report_excerpt.pdf) (12/12/2012).
- NEUNER G. et HUNFELD H. (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*, Kassel, Langenscheidt.
- NISSEN E. (2007), « Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? », dans *Alsic*, vol. 10, n° 1, p. 129-144, <http://alsic.revues.org/617> (12/12/2012).
- O'DOWD R. (2011), « Intercultural communicative competence through telecollaboration », dans Jackson J. (dir.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, London, Routledge, p. 342-358.
- OLLIVIER C. et PUREN L. (2011), *Le web 2.0 en classe de langue*. Paris, Éditions maison des langues.
- PUREN C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International.
- VETTER A. (2004), « Les spécificités du tutorat à distance à l'Open University : enseigner les langues avec Lyceum », dans *Alsic*, vol. 7, p. 107-129, <http://alsic.revues.org/2310> (13/12/2012).
- WARE P. D. (2005), « “Missed” communication in online communication: Tensions in a German-American telecollaboration », dans *Language Learning and Technology*, vol. 9, n° 2, p. 64-89.
- WARSCHAUER M. (1996), « Comparing Face-to-Face and Electronic Communication in the Second Language Classroom », dans *CALICO Journal*, vol. 13, p. 7-26.
- ZARATE G. (1986), *E culture étrangère*, Paris, Hachette.
- ZOUROU K. (2012), « De l'attrait des médias sociaux pour l'apprentissage des langues – Regard sur l'état de l'art », dans *Alsic*, vol. 15, n° 1, <http://alsic.revues.org/2485> (13/12/2012).

## Sitographie<sup>4</sup>

---

- Babbel* (nd.), <http://www.babbel.com>  
*Busuu* (nd.), <http://www.busuu.com>  
*Cultura* (nd.), <http://cultura.mit.edu>  
*Facebook* (nd.), <http://www.facebook.com>  
*Galanet* (nd.), <http://www.galanet.be>  
*Le français en (première) ligne* (2007),  
<http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/index.html>  
*Lingalog* (nd.), <http://filtre.univ-lyon2.fr/spip.php?article607>  
*Livemocha* (nd.), <http://livemocha.com>  
*Ning* (nd.), <http://www.ning.com>  
Penn State Foreign Language Telecollaboration Project (2004),  
<http://language.la.psu.edu/pages/projects>  
*TeleTandem* (nd.), <http://www.tele-tandem.net/fr>  
*Uni-collaboration* (2012), <http://www.uni-collaboration.eu>

---

4. Toutes adresses vérifiées  
à la date du 06/12/2012.

# I nternet social et perspective actionnelle

FRANÇOIS MANGENOT  
UNIVERSITÉ STENDHAL, GRENOBLE 3

Poursuivant la réflexion initiée par Dejean-Thircuir et Nissen dans ce volume, cet article aborde la question des parallélismes pouvant être établis entre la dernière approche en date en didactique des langues, la perspective actionnelle, et les évolutions technologiques récentes qui voient se multiplier les applications dites « web 2.0 ». Le point de vue sera donc synchronique. Après avoir présenté nos choix théoriques, notamment en termes d'action et de langage, nous examinerons, à la lumière de ce cadre, quelques pratiques documentées par d'autres chercheurs et recouvrant une large variété de situations, du contexte le plus informel aux dispositifs plus encadrés.

## Q uelques définitions et choix théoriques

Une des hypothèses sous-jacentes à cet article est qu'Internet, comme tout milieu social, offre des occasions d'agir au sein de *genres sociaux d'activité* (cf. *infra*), entre normes et espaces de liberté. Au plan didactique, se pose, d'une part, la question du guidage par le genre, de l'autre, celle du dispositif pédagogique, plus ou moins formel.

### WEB SOCIAL, ACTION ET GENRES

On parlera ici de *web social* (ou *Internet social*, comme dans le titre, ou encore *web participatif*) pour désigner l'ensemble des applications et pratiques d'Internet lors desquelles une dimension de partage entre internautes est présente. Parmi les différentes caractéristiques (techniques, économiques, sociales, etc.) attribuées au web 2.0, c'est cette dimension horizontale de participation (on parle souvent de « contenus générés par l'utilisateur ») qui retient notre attention, dans la mesure où elle rend chaque internaute potentiellement producteur et non seulement lecteur de « textes » (au sens le plus large du terme).

Pour les sites de réseautage comme *Facebook*, nous adopterons l'expression « réseaux siconumériques » (RS, en anglais *Social Network Sites*) proposée par Stenger et Coutant (2011), qui se réclament d'une approche sociotechnique.

Concernant la *perspective actionnelle*, on ne peut qu'être frappé par les nombreuses exégèses du *Cadre Commun de Référence pour les Langues* (Conseil de l'Europe, 2001), ce texte restant, probablement par souci de non dogmatisme, flou sur de nombreux points et notamment sur celui qui nous intéresse ici, le lien entre langage et action (comme l'a déjà fait remarquer Coste, 2009). L'une de ces exégèses a retenu notre attention, celle de Richer (2009), qui met en avant la notion de *genre de discours*, érigée comme « catégorie descriptive englobante » : cet auteur propose de considérer la tâche actionnelle comme un événement communicatif et estime que celui-ci est fortement déterminé, entre autres paramètres, par le *genre de discours* (Richer, 2009 : 42). Mais après avoir constaté que cette dernière notion risquait de trop mettre en avant la dimension langagière, au détriment de l'action concrète, Richer reprend à Yves Clot, un psychologue du travail spécialiste de la théorie de l'activité, le concept de « genres sociaux d'activités », concept qui nous semble heuristique pour l'analyse des pratiques liées au web social :

Le genre, lui, n'est rien d'autre que le système ouvert des règles impersonnelles non écrites qui définissent, dans un milieu donné, l'usage des objets et l'échange entre les personnes ; une forme d'esquisse sociale qui ébauche les rapports des hommes entre eux pour agir sur le monde. [...] Finalement, [le genre] ce sont les actions auxquelles nous invite un milieu et celles qu'il désigne comme incongrues ou déplacées (Clot, 1999, La fonction psychologique, cité par Richer, 2009 : 43).

Pour illustrer cette vision, on peut évoquer les règles édictées par certains réseaux sociaux (voir par exemple les « consignes et pratiques d'excellence » du site support de *Twitter*<sup>1</sup> ou les « principes fondateurs » de *Wikipédia*), à l'instar de la *Netiquette du web 1.0*<sup>2</sup>; d'autres règles non écrites s'élaborent au fur et à mesure que se constituent des collectifs autour de genres sociaux d'activités médiatisés par ordinateur (par exemple, dans les forums de discussion politique, voir plus loin). Ces règles peuvent offrir un premier guidage à l'internaute désireux de contribuer au web social, guidage que l'on pourrait caractériser par la métaphore du garde-fou.

À ce cadrage par le genre s'ajoute parfois un guidage par la structure du site : les jeux en ligne, pour prendre l'exemple le plus évident, ont des formats de participation très contraignants (voir les règles du jeu de *World of Warcraft*, par exemple) mais la structure des articles de *Wikipédia* est également relativement intangible ; c'est alors à la métaphore du balisage que l'on peut se référer, dans la mesure où la structure va guider la production, va constituer comme une facilitation procédurale. À l'inverse, d'autres applications, parmi lesquelles les RS

1. Tous les sites évoqués se retrouvent dans la sitographie en fin d'article.

2. L'utilisation de l'expression web 1.0 est bien sûr ironique... pour nous, il n'y a pas eu de réelle rupture entre la conception du web qui était celle de son inventeur (Tim Berners-Lee) et celle qui prévaut aujourd'hui.

de type *Facebook*, avant tout conçus pour permettre la communication entre personnes qui se connaissent déjà (Boyd et Ellison, 2007), proposent un type de lien social finalement assez lâche, peu normé, partant de l'individu et agrégeant autour de lui un certain nombre d'« amis » : une utilisation pédagogique de ces RS demande sans doute une structuration externe (par exemple à travers des tâches), à moins que les apprenants ne parviennent à établir par eux-mêmes des liens avec des « amis » allogottes.

### CONSÉQUENCES DIDACTIQUES

C'est la dimension plus structurée du web social qui nous semble la plus intéressante pour la pratique d'une langue étrangère, dans la mesure où elle procure une sorte d'immersion guidée permettant au locuteur non natif de s'approprier les règles du genre et par la suite éventuellement de les négocier avec le collectif dans lequel il s'intègre. On peut certes utiliser *Facebook* comme outil de communication (Blattner et Lomicka, 2012), mais ce type de RS n'est pas très structurant en termes de genre et son seul intérêt – discutable par ailleurs – provient du rapprochement entre usages personnels et scolaires qu'il peut favoriser (voir Sockett, 2012, pour un exemple).

Un jeu en ligne comme *World of Warcraft* (voir plus loin) répond par contre tout à fait à la définition de Clot, de même que les forums de discussion politique de tel ou tel quotidien : Hanna et de Nooy (2003) ont montré que l'intégration d'apprenants de français dans un forum du *Monde* leur demandait d'accepter les « lois du genre », en l'occurrence de se lancer directement dans des discussions politiques et non pas de se présenter comme venant là pour pratiquer son français. Quant à *Wikipédia*, le genre encyclopédique dont il relève constitue à la fois un guidage et une contrainte pour des apprenants de FLE cherchant à rédiger de nouvelles entrées (Ollivier, 2007).

Considérer l'immersion dans différents *cybermilieux* comme la pratique d'autant de *genres sociaux d'activités* entraîne plusieurs conséquences pédagogiques. Tout d'abord, la tâche proprement dite (au sens de l'approche par tâches) est forcément reléguée au second plan, l'action attendue dans l'application utilisée devenant première. Ensuite, l'évaluation (s'il y en a une) peut difficilement ignorer la dimension d'intégration harmonieuse dans le milieu fréquenté (cf. Hanna et de Nooy, 2003, Ollivier, 2007) : « pour les participants, le succès se mesure par une progression dans la capacité à contribuer de manière significative à l'activité collective en cours » (Thorne, 2010 : 155). Enfin, se pose le problème du degré d'autonomie (par rapport à l'institution éducative dont il relève éventuellement) du locuteur non natif qui fréquente tel ou tel « cybermilieu » : ce sera le dernier élément de ce cadrage théorique.

## APPRENTISSAGES INFORMELS, NON FORMELS OU FORMELS ?

Comme dans un article précédent (Mangenot, 2011), nous adoptons ici les définitions de la Commission européenne en ce qui concerne les apprentissages informels et non formels. Du côté le plus informel, Thorne et Fischer (2012) décrivent des pratiques d'étudiants jouant à *World of Warcraft* et utilisant pour cela des langues étrangères : pas de guidage pédagogique, pas d'incitation par un enseignant à se livrer à de telles pratiques, pas même de finalité personnelle de pratique des langues ; par contre, bien sûr, un très fort guidage par le jeu et ses caractéristiques sémiotiques. À l'opposé, on trouve l'enseignant en présentiel prescrivant des tâches devant être réalisées sur le web social, comme en proposent Ollivier et Puren (2011) ou Blattner et Lomicka (2012). Entre ces deux pôles se situeraient diverses formes d'apprentissage autodirigé, avec différentes modalités d'accompagnement pédagogique. D'où les questions auxquelles cet article tente d'apporter quelques éléments de réponse :

- Quelles pratiques du web social seraient le plus en congruence avec la perspective générique telle que définie *supra* ?
- Pour chacune de ces pratiques, quel est le guidage – voire l'étayage – assuré par les normes propres au milieu concerné et à la communauté de ses participants et quel degré d'accompagnement pédagogique (hors milieu) est envisageable / souhaitable, en essayant de ne pas dénaturer le web social, de préserver une certaine dimension immersive ?

La suite de cet article examinera, à la lumière de ces questions, quelques pratiques du web social décrites dans d'autres recherches.

## **A** *nalyse de quelques pratiques du web social en langue étrangère*

Les pratiques analysées ci-après vont des plus informelles vers les plus encadrées.

### PRATIQUES À TENDANCE INFORMELLE

On considérera comme pratiques langagières informelles sur la Toile non seulement la participation totalement libre, sur initiative personnelle, à des applications à finalité non pédagogique en langue non maternelle (les jeux en ligne ou *Facebook*, par exemple), mais également des pratiques stimulées ou suggérées par un enseignant mais ne faisant l'objet d'aucun guidage, d'aucune valorisation *a posteriori* en classe. Par nature même, ces pratiques plus ou moins autodidactiques

sont difficiles à observer. Les travaux de recherche qui les prennent pour objet doivent faire appel au volontariat de sujets acceptant le recueil de tout ou partie des échanges en ligne les concernant. L'étude de Thorne et Fischer (2012) sur l'activité de joueurs néerlandais et américains dans *World of Warcraft* a déjà été citée : ces auteurs explorent le langage – et plus largement le contexte sémiotique – qui a cours dans ce jeu en ligne et enquêtent auprès d'un certain nombre de joueurs sur leur utilisation des langues. Les pratiques sont, sans surprise, bien plus multilingues du côté des Néerlandais. Que ce soit en langue maternelle ou étrangère, celle-ci sert bien sûr à agir dans le jeu, ce qui lui confère un caractère actionnel indiscutable. Thorne et Fischer (*n. p.*) concluent que « si un joueur souhaite pratiquer ou apprendre une L2, le jeu en ligne, en tant que média social, présente un contexte sémiotique et social riche et divers ». Plus largement, pour ces auteurs, l'implication dans des activités médiatisées par Internet ne devrait pas être un simple à-côté dans la formation en langue mais bien « *the real thing* », « la pratique d'un média à travers lequel nous développons diverses identités sociales et à travers lequel nous nous engageons dans un large spectre d'activités sociales ». On notera simplement une des limites de ce type d'activité : il est peu probable qu'un apprenant non joueur le devienne afin de développer son répertoire multilingue, ce qui réserve la pratique des langues dans les jeux en ligne à ceux qui apprécient les jeux. Se pose également la question de la transférabilité à d'autres situations des éléments langagiers acquis dans le jeu.

Pasfield-Neofitou (2011) a pour sa part analysé les pratiques sur les RS d'Australiens étudiant le japonais comme matière principale. Elle se penche particulièrement sur deux RS, Facebook et son équivalent japonais *Mixi*, pour montrer que sur le second existe une tendance à exclure tout ce qui n'est pas écrit en japonais, parfois même de manière assez brutale. D'un côté, cela pousse les Australiens à s'exprimer en japonais (« Je pense que j'utilise toujours le japonais, parce que ça a l'air d'un site japonais, donc j'ai l'impression que c'est comme ça qu'il faut faire. », notre traduction) et à se sentir en immersion dans cette langue ; mais de l'autre, cela intimide, jusqu'à bloquer leur écriture, ceux qui sont moins sûrs de leur niveau. Au final, la majorité des Australiens sont motivés à utiliser le japonais du fait qu'ils ont un sentiment d'immersion virtuelle dans un espace qui leur est étranger, mais la prise de risque concomitante en exclut une minorité. Peut-être que pour ces derniers, les RS spécialisés dans la pratique des langues, dont il sera question un peu plus loin, conviendraient mieux. En tout cas, on observe bien un guidage sinon par le genre proprement dit (qui n'est pas analysé dans l'article cité), du moins par la langue et les pratiques culturelles qui ont cours sur *Mixi*. Dans le même ordre d'idées, Chen (2012) a pu montrer, à travers une étude de cas longitudinale, que deux étudiantes chinoises installées aux États-Unis pratiquaient un RS avec

les amis et parents qu'elles avaient laissés en Chine et Facebook avec leurs nouvelles connaissances américaines ; dans le second cas, la pratique de ce RS a contribué à l'évolution de leur identité d'immigrantes et à l'acquisition d'un certain capital social dans leur nouvel environnement.

### PRATIQUES ÉTABLISSANT UN PONT ENTRE FORMEL ET INFORMEL

Nous avons relevé un certain nombre d'approches proposant de laisser les apprenants pratiquer le web social en langue étrangère de manière autonome, sans tâches préconisées, tout en valorisant ces pratiques par la tenue d'un journal de bord ou d'un blog réflexifs et/ou par des discussions en classe.

De nombreux sites de réseautage social à finalité d'apprentissage et de pratique des langues se sont développés ces dernières années (*Livemocha*, *Busuu*, etc.). La plupart sont à but lucratif et mixent des contenus langagiers organisés, comme dans une méthode, et des outils facilitant la communication entre locuteurs alloglottes, sans que les liens entre les premiers (en général payants au-delà des premières leçons) et les seconds (gratuits) soient assurés de manière convaincante (cf. Chotel et Mangenot, 2011). Il n'y a pas de tutorat à l'intérieur de ces RS mais un guidage par les contenus d'apprentissage et les exercices qui leur sont liés ; les utilisateurs sont par ailleurs fortement incités à pratiquer l'aide réciproque (notamment au plan de la correction). Nous tendrions à classer ces sites dans les pratiques non formelles, dans la mesure où on les fréquente le plus souvent de manière intentionnelle mais peu guidée. Chotel (2012) a ainsi observé trois apprenants chinois de FLE qui ont passé, sur sa suggestion, un certain nombre d'heures sur le site *Busuu*, tout en tenant un journal de bord de leur expérience. Seul l'un des trois parvient à établir des échanges satisfaisants avec d'autres utilisateurs. L'auteure estime qu'un accompagnement plus fort, notamment en termes de conseils quant à la manière de trouver des partenaires et quant à l'établissement de contrats didactiques avec les interlocuteurs, aurait conduit à de meilleurs résultats ; ce guidage n'étant pas offert par le site, c'est l'enseignant ou le conseiller (en centre d'auto-apprentissage) qui devrait donc prendre le relais. En tout cas, il n'existe guère, dans ces RS dédiés aux langues, de guidage par le genre : il s'agit sans doute là d'un de leurs points faibles.

Certains RS dédiés aux langues ont une logique plus horizontale que d'autres : ainsi, *Lingopass* fait-il réaliser des « classes » (en fait, des discussions synchrones écrites et orales basées sur un thème et des documents) par les utilisateurs eux-mêmes et ne propose pas de contenus langagiers pré-établis ; on peut alors considérer que ce site met en place une sorte de contrat didactique, d'autant plus qu'il faut avoir proposé une « classe » pour pouvoir en suivre d'autres. Pakdel

(2011) fait utiliser *Lingopass* par des étudiants d'anglais langue étrangère (non spécialistes) et exploite le fait que le site met à disposition un blog personnel permettant de consigner ses impressions sur les « classes » (menées ou suivies). Il considère qu'on a là un « environnement personnel d'apprentissage » et plaide pour l'emploi de tels environnements, ouverts sur le monde, de préférence aux classiques plates-formes institutionnelles. Mais encore une fois on peut se demander si la participation à un tel site est suffisamment cadrée, avec tout le flou qui entoure la notion de « classe » et tout l'aspect aléatoire de la participation aux « classes ».

Dans un autre ordre d'idées, un certain nombre de chercheurs demandent à leurs apprenants de s'immerger dans des RS non dédiés aux langues, sans les guider directement dans ces pratiques mais en leur faisant tenir un carnet de bord. C'est par exemple le cas de Sockett (2012), qui demande à ses étudiants en master de didactique des langues de tenir durant trois mois un blog « avec pour consigne de relater leur expérience de l'utilisation de l'anglais au cours de leurs activités de loisirs en ligne ayant un lien avec cette langue ». Il voit deux apports dans cette démarche : une immersion dans de l'anglais en contexte qui conduit à « une adaptation aux interlocuteurs en termes de registre » (on a bien ici un travail sur le genre), une « méta-réflexion » sur « l'apport des activités informelles pour son apprentissage de la langue ».

Thorne et Reinhardt (2008 : 566) ont tenté de formaliser ce type de démarche ; ils parlent de « bridging activities » comportant trois phases, « observation et recueil, exploration et analyse guidées, création et participation » :

Les activités d'observation demandent aux étudiants de prendre conscience de leurs propres pratiques d'Internet et de recueillir des textes intéressants. L'exploration guidée et l'analyse les amènent à examiner de manière critique les caractéristiques linguistiques et sociales des textes recueillis. Lors des activités de création et de participation, les étudiants rejoignent des communautés sur Internet et contribuent à la production de textes, ce qui les conduit à de nouvelles observations et analyses.

Dans l'esprit des auteurs, ces trois phases sont accompagnées par l'enseignant présentiel, on est ainsi à la frontière entre le non formel et le formel. En fait, c'est bien à une étude et une pratique des nouveaux genres du web social que ces auteurs appellent.

### PRATIQUES DE CLASSE

Dans cette catégorie, les pratiques passées en revue s'effectuent durant le temps de classe ou bien la classe a même lieu sur Internet. Tout d'abord, un certain nombre de dispositifs consistent à faire cours sur *Second Life* (SL) ou un autre monde synthétique<sup>3</sup>. On peut alors distinguer, même si les catégories s'entrecroisent parfois, ceux dans lesquels SL sert avant tout d'outil de communication (Tang, 2012), ceux

3. La plupart des auteurs, et nous les suivons, considèrent *Second Life* comme un réseau social.

qui utilisent certaines propriétés sophistiquées de SL pour faire construire des objets et interagir en même temps un groupe d'étudiants (Chanier et Wigham, ce volume<sup>4</sup>) et ceux qui exploitent la dimension « jeu de rôle » à laquelle se prête l'environnement, avec ses décors et ses avatars (*Languagelab.com*). Dans ces trois cas, le groupe d'apprenants avec son enseignant ou tuteur se trouve dans un « lieu » privé de l'environnement, fermé aux autres internautes ; on n'exploite donc pas la dimension d'ouverture sur le monde, ni celle de contenus générés par les utilisateurs, même si certaines des pratiques peuvent être considérées comme tout à fait actionnelles.

Faisant réaliser à ses étudiants autrichiens des entrées sur leurs villages d'origine pour l'encyclopédie en ligne *Wikipédia*, Ollivier (2007) analyse l'autonomie guidée qui est ainsi promue dans sa classe et constate que la perspective d'être publié sur un site connu provoque une forte motivation et un plus grand souci de correction chez les étudiants. Comme cela a été indiqué plus haut, l'évaluation de scolaire devient sociale : il convient que l'article soit accepté par la « communauté » et pour cela qu'il se conforme au genre encyclopédique. Dans la même veine qu'Ollivier, nos étudiants de master participant au projet *Le français en (première) ligne* tentent également parfois de concevoir des tâches dont la production finale est destinée à un site participatif : ainsi, des étudiantes lettones de niveau B2 ont-elles rédigé des critiques de restaurants de Riga sur *Tripadvisor*, participé à une enquête du *Journal des femmes* sur les « petits noms » donnés à son partenaire, décrit leurs goûts et habitudes alimentaires et présenté une recette sur un site culinaire, *Live my food*, etc.<sup>5</sup> Dans tous ces cas, il a fallu entrer dans le format et respecter les normes établies par les sites ; les tuteurs grenoblois assuraient par ailleurs un suivi constant de ces tâches, les apprenantes pouvant à tout moment leur soumettre des versions provisoires de leurs productions.

Voulant élargir son idée initiale et constatant qu'il n'est pas toujours facile de trouver des sites participatifs correspondant aux objectifs d'apprentissage, Ollivier a créé, dans le cadre d'un projet européen, un site web, *Babelweb*, destiné à recevoir une dizaine de types de productions : « Le plus bel endroit du monde », « Ma meilleure recette », « Voyage, voyages », etc. Il prône une « didactique invisible » (Ollivier, 2012), ce qui signifie que le site n'annonce pas son origine pédagogique et peut accueillir des contributions (et commentaires) autres que celles d'apprenants. Le problème est, d'une part, que le site ne parvient pas vraiment à donner une impression d'authenticité, à cacher son origine didactique (cette dissimulation est-elle d'ailleurs éthique ?), d'autre part que les différentes entrées ne correspondent pas vraiment à des genres (ou cybergenres)<sup>6</sup>, à l'exception de la recette de cuisine, ce qui ne guide guère l'internaute désireux de contribuer : les normes risquent finalement d'être fixées par l'enseignant. L'expérience de nos étudiants de master nous montre l'importance du guidage assuré par

4. Il s'agit d'étudiants en architecture, ce qui rend d'autant plus pertinente cette approche de type CLIL/EMILE.

5. Les deux premières tâches sont en ligne sur le site du projet, année 2011-2012. Pour voir des productions sur le site *Live my food*, sélectionner la Lettonie (page d'entrée du site)

6. Preuve en est la grande disparité des productions à l'intérieur des différentes catégories.

le site où va avoir lieu la participation : un site culinaire très structuré comme *Live my food*, par exemple, qui se subdivise en catégories (présentation, habitudes culinaires, spécialités) puis rubriques (« plat préféré », « meilleur souvenir culinaire », « pire souvenir culinaire », « péché mignon », etc.) qu'il faut renseigner, constitue, par sa structuration même, une aide procédurale à la production textuelle plus importante que le fait de publier sa « recette préférée » sur le site *Babelweb*.

## **C**onclusion

Il semble aujourd'hui difficile d'envisager une formation en langue ignorant tout des nouveaux *genres sociaux d'activité* que l'on trouve sur le web social. Une certaine forme de littéracie numérique ne peut qu'être un atout face au marché de l'emploi. Par ailleurs, l'acquisition de cette littéracie fournit l'occasion d'une certaine immersion dans la langue étrangère. Mais comme on l'a déjà constaté pour d'autres technologies, la question du guidage, de l'accompagnement, est absolument centrale. Trop de guidage empêche de s'insérer réellement dans le cybermilieu envisagé en respectant les contraintes – invisibles – imposées par tout collectif. Pas assez de guidage fait prendre trop de risques aux apprenants, qui peuvent se voir rejetés par telle ou telle communauté. Une partie du guidage peut être assurée par le site, comme on l'a vu dans certains exemples. Bien sûr, tout cela est lié à l'autonomie initiale des apprenants : un apprenant déjà autonome pourra plus aisément tirer profit de nombreux cybergenres et sera suffisamment guidé par les règles, structures et normes qu'ils induisent.

## Bibliographie

- BLATTNER G. et LOMICKA L. (2012), « Facebook-ing and the Social Generation: A New Era of Language Learning », dans *Alsic*, vol. 15, n° 1, <http://alsic.revues.org/2413> (12/12/2012).
- BOYD D. et ELLISON N. (2007), « Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship », dans *Journal of Computer-mediated communication*, vol. 13, n° 1, n.p.
- CHEN Hsin-I. (2012), *Social Networking, Socialization, and Second Language Writers: The Development of New Identities and Literacies*, Thèse de doctorat soutenue à l'Université de l'Arizona.
- CHOTEL L. (2012), *Interactivité et interactions sur un site d'apprentissage et de réseautage en langues : analyse systémique de l'activité de trois apprenants*, Mémoire de master recherche soutenu à l'université Stendhal – Grenoble 3 en septembre 2012.
- CHOTEL L. et MANGENOT F. (2011), « Autoformation et sites d'apprentissage et de réseautage en langues », dans *Actes du colloque EPAL 2011*, <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.htm> (12/12/2012).
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- COSTE D. (2009), « Tâche, progression, curriculum », dans Rosen E. (dir.) : *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 45, janvier, « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », p. 15-24.
- FLICHY P. (2001), *L'imaginaire d'Internet*, Paris, La Découverte.
- HANNA B. et DE NOOY J. (2003), « A Funny Thing Happened on the Way to the Forum: Electronic Discussion and Foreign Language Learning », dans *Language Learning et Technology*, vol. 7, n° 1, p. 61-75, <http://lt.msu.edu/vol7num1/hanna/default.html> (12/12/2012).
- MANGENOT F. (2011), « Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage », dans *Actes du colloque EPAL 2011*, <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.htm> (12/12/2012).
- OLLIVIER C. (2007), « Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant », dans *Actes du colloque EPAL 2007*, <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.htm> (12/12/2012).
- OLLIVIER C. et PUREN L. (2010), *Le web 2.0 et l'apprentissage des langues*, Paris, Éditions Maison des Langues.
- OLLIVIER C. (2012), « Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social », dans *Alsic*, vol. 15, n° 1, <http://alsic.revues.org/2402> (12/12/2012).
- PAKDEL A. (2011), *De l'activité communicative à l'activité sociale d'apprentissage des langues en ligne : analyse de la dynamique sociale en contexte institutionnel*, Thèse en sciences du langage soutenue à l'université d'Aix-Marseille.
- PASFIELD-NEOFITOU S. (2011), « Online Domains of Language Use: Second Language Learners' Experiences of Virtual Community and Foreignness », dans *Language Learning et Technology*, vol. 15, n° 2, p. 61-75, <http://lt.msu.edu/issues/june2011/pasfieldneofitou.pdf> (12/12/2012).
- RICHER J.-J. (2009), « Lectures du Cadre : continuité ou rupture ? », dans Lions-Oliveri M.-L. et Liria P., *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : douze articles pour mieux comprendre et faire le point (deuxième édition)*, Paris, Éditions Maison des Langues, p. 13-48.
- SOCKETT G. (2012), « Le web social – La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais », dans *Alsic*, vol. 15, n° 2, <http://alsic.revues.org/2505> (12/12/2012).

- STENGER T. et COUTANT A. (2011), « Introduction », dans *Hermès*, n° 59, avril, « Ces réseaux numériques dits sociaux », p. 9-17.
- TANG W. J. (2012), « Utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère dans un environnement virtuel multi-utilisateurs en trois dimensions », dans *Alsic*, vol. 15, n° 2, <http://alsic.revues.org/2521> (12/12/2012).
- THORNE S.L. (2010), « The “Intercultural Turn” and Language Learning in the Crucible of New Media », dans Helm F. et Guth S. (eds.), *Telecollaboration 2.0. Language, Literacies and Intercultural Learning*, Bern, Peter Lang, p. 139-164.
- THORNE S.L. et FISCHER I. (2012), « Online gaming as sociable media », dans *Alsic*, vol. 15, n° 1, <http://alsic.revues.org/2450> (12/12/2012).
- THORNE S. et RHEINHARDT J. (2008), « “Bridging Activities”, New Media Literacies, and Advanced Foreign Language Proficiency », dans *CALICO Journal*, vol. 25, n° 3, p. 558-572, [http://www.u.arizona.edu/~jonrein/pubs/thorne\\_reinhardt2008.pdf](http://www.u.arizona.edu/~jonrein/pubs/thorne_reinhardt2008.pdf) (01/10/2012).

## Sitographie

- Babelweb*, <http://www.babel-web.eu>
- Busuu*, <http://www.busuu.com/fr>
- Facebook*, <http://www.facebook.com>
- Languagelab*, <http://www.languagelab.com/>
- Le français en (première) ligne*, <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/>
- Le Journal des femmes*, Témoignages : <http://sante.journaldesfemmes.com/psychologie/temoignage/>
- Lingopass*, <http://lingopass.com/>
- Livemocha*, <http://livemocha.com/pages/methodology/>
- Live my food*, <http://www.livemyfood.com>
- Mixi*, <http://mixi.jp/>, page Wikipedia sur ce RS : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Mixi>
- Second Life*, <http://secondlife.com/?lang=fr-FR>
- Tripadvisor*, Restaurants, <http://www.tripadvisor.fr/Restaurants>
- Twitter* (Guidelines and best practices), [http://support.twitter.com/groups/31-twitter-basics#topic\\_114](http://support.twitter.com/groups/31-twitter-basics#topic_114)
- Wikipédia* (en français), <http://fr.wikipedia.org/wiki/Accueil>
- World of Warcraft*, <http://eu.battle.net/wow/fr/>





# *Modifications de la communication et utilisations de mondes virtuels*

CHRISTINE DEVELLOTTE

SAMIRA DRISSI

VIORICA NICOLAEV

CAROLINE VINCENT

CIARA R. WIGHAM

THIERRY CHANIER

FRANÇOISE BLIN

SUSANNA NOCCHI

CATHY FOWLEY

ANTHIPPI POTOLIA

KATERINA ZOUROU

# Face à face distanciel et didactique des langues

CHRISTINE DEVELLOTTE

SAMIRA DRISSI

ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DE LYON

On assiste depuis une dizaine d'années au développement de la communication interpersonnelle à partir de plates-formes variées (*MSN, Skype, Netspeak*, etc.) que ce soit via l'écran de l'ordinateur, ou de plus en plus, celui plus réduit des smartphones. Dès ses premières années d'utilisation sociale courante, ce genre de conversation méritait d'être analysée dans sa complexité pluri-sémiotique de façon à poser un premier jalon dans l'étude d'un domaine en voie de constituer un pan entier des études concernant les usages communicationnels de la vie quotidienne. C'est pourquoi, en 2007, afin d'étudier ce type d'interactions en ligne, nous avons proposé à des collègues linguistes d'analyser un corpus de conversations multimodales via *MSN*. Cette entreprise nous a conduit à parler de « face à face distanciel » dans l'ouvrage *Décrire la conversation en ligne* (Develotte, Kern et Lamy, 2011). Nous allons, dans cet article, développer ce à quoi renvoie le face à face distanciel, puis nous chercherons à illustrer certaines de ses exploitations dans l'enseignement/apprentissage des langues avant d'en tirer quelques réflexions épistémologiques pour la didactique des langues.

## Le face à face distanciel

En dépit de son apparente similitude avec la situation présenteielle, la désignation « face à face distanciel » renvoie à une réalité bien différente de celle-ci et c'est sur ses spécificités que nous allons maintenant nous pencher : la communication par visioconférence poste à poste (désormais CVPP) se réalise dans un espace fortement multimodal, flexible et non stabilisé. Avant de développer ces différents aspects, nous devons tout d'abord préciser que ce type de communication

médiée par la technologie requiert d'avoir recours à des concepts qui prennent précisément en compte cette articulation entre l'action humaine et l'élément technique. Nous nous limiterons ici à deux d'entre eux : le concept d'affordance et celui de polyfocalisation de l'attention.

– Le concept d'affordance nous vient du psychologue Gibson (1979) qui, dans ses travaux sur la perception visuelle, a parlé des « affordances » d'un dispositif comme d'une relation de réciprocité entre des acteurs et un environnement, une articulation entre ce qui est permis par l'outil et la variété d'emplois que les utilisateurs vont en faire. Ce concept a été retravaillé par Hutchby (2001 : 123) qui parle, quant à lui, d'« affordances communicatives », pointant ainsi les « multiples possibilités d'action pour l'utilisateur auxquelles l'artefact donne accès »<sup>1</sup>.

– La polyfocalisation de l'attention constitue l'une des spécificités des pratiques de communication multimodales en ligne ; l'attention est en effet sollicitée par des dispositifs synchrones et asynchrones utilisés en parallèle permettant de communiquer en même temps avec des locuteurs différents. Cette fonctionnalité se matérialise à l'écran par le multi-fenêtrage. Dans de tels environnements multimodaux morcelés, juxtaposés, voire superposés, se posent différentes questions parmi lesquelles celles relatives à la hiérarchisation des communications qui ont lieu en même temps et à leur gestion en simultané (Jones, 2004). Nous allons maintenant voir de quelle façon ces deux concepts prennent sens dans la CVPP qui expose les locuteurs à une configuration d'images sur laquelle nous allons nous arrêter.

#### UN ESPACE DE COMMUNICATION « FORTEMENT MULTIMODAL »

En lien avec la notion de « densité multimodale » (Norris, 2004), l'espace de communication par VPP a été qualifié de « fortement multimodal » (Develotte, Kern et Lamy, 2011) du fait qu'il s'appuie sur différents registres sémiotiques : textuel, iconique, audio, vidéo, utilisables ou non de façon concomitante. Cela ne signifie pas que tous les outils sont utilisés dans toutes les situations de communication mais il s'avère que la complémentarité texte/audio/gestuel se révèle particulièrement pertinente pour l'enseignement/apprentissage des langues.

D'autre part, lors d'une interaction en VPP, comme lors de tout autre type de communication par écran, il est possible de multiplier les communications qui peuvent se dérouler de façon concomitante (sur d'autres logiciels ouverts, par exemple *Facebook*, *Twitter*, etc.). C'est dans ce dernier contexte que la notion de polyfocalisation de l'attention prend tout son sens et que la nécessité d'adopter des règles de communication émerge petit à petit comme affordance à la gestion de cette pluralité de sollicitations. Par exemple, le fait de passer d'abord par un message textuel via le chat de *Skype* avant d'entamer une conversation vidéo avec un interlocuteur que l'on voit connecté.

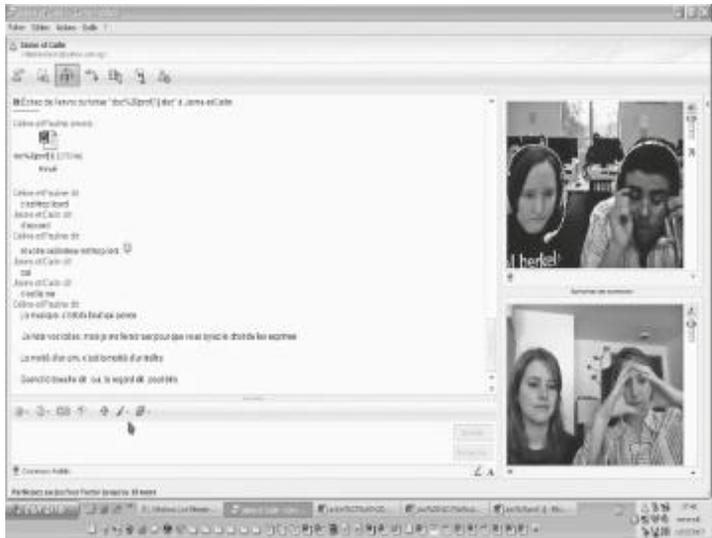
---

1. Sur les affordances, voir Blin, Nocchi et Fowley dans ce volume.

## UN ESPACE DE COMMUNICATION FLEXIBLE ET NON STABILISÉ

Parler de flexibilité de l'espace de communication par VPP renvoie tout d'abord à la marge de manœuvre octroyée à l'interactant pour configurer son écran. Dans des logiciels comme Skype, par exemple, les locuteurs ont la possibilité de faire apparaître, ou non, la fenêtre de clavardage à l'écran ou encore de mettre l'image de leur interlocuteur en plein écran ou non. Il leur est également possible, s'ils le souhaitent, de partager l'écran de leur interlocuteur. Ces différents choix, dans leur dimension de partage ne serait-ce que partiel du contexte (via la fonction « partage de l'écran » et via la taille de l'image de l'autre), contribuent à la construction du sentiment de « présence à distance » (Weissberg, 1999) et sont rendus possibles par la flexibilité de la plateforme de communication (cf. figure 2).

Figure 1. Fenêtre MSN (plein écran)



En outre, si l'on signale le fait que nous nous situons dans un espace non stabilisé, c'est en raison des problèmes techniques qui sont toujours possibles : la distortion du son ou la déconstruction de l'image peut venir en effet, soit ponctuellement, soit plus durablement, opacifier la communication allant, dans certains cas jusqu'à l'interrompre. Comme exemple d'ajustement au décalage entre l'émission et la réception de la voix, on signalera que les comportements des locuteurs s'ajustent au décalage par un nombre restreint de réparations, une attente entre phrases (Traverso, 2011).

Figure 2. Fenêtres Skype + traitement de texte



### UN ESPACE DE COMMUNICATION QUI DÉSORIENTE

Le fait que la communication s'effectue via un petit espace (écranique) lui-même inclus dans un autre espace (salon, salle de classe, etc.) occasionne le premier type de désorientation. Les perturbations qu'engendrent les interférences entre communication en ligne et en présentiel ont été soulignées (Maccoccia, 2011) de même que le fait qu'il n'existe pas encore de code de la politesse pour la gestion simultanée de ces interactions (Develotte, 2012). Parmi les comportements mis au jour dans l'espace restreint de l'écran, nous retiendrons l'intensification du nombre de mimiques faciales amenées à endosser des fonctions habituellement prises en charge en présentiel par les gestes tels que les expressions affectives ou les régulations interactives (Cosnier et Develotte, 2011). Nous avons donc ici un exemple d'affordance c'est-à-dire un ajustement comportemental au dispositif de communication : le cadre restreint de la fenêtre visio centré sur le portrait des interlocuteurs induit une augmentation des mimiques faciales de leur part.

L'une des autres caractéristiques de la CVPP est, pour l'interactant, de disposer à l'écran non seulement de l'image de son interlocuteur mais également de la sienne propre. Cette fenêtre où le locuteur se voit lui-même lui permet d'ajuster sa position par rapport à la webcam et de composer l'image qu'il montre de lui à son interlocuteur (en prévoyant avant l'interaction de se coiffer, de choisir sa tenue, etc.) et de surveiller ses attitudes. Elle peut même amener dans certaines occasions, à « se regarder parler » autant qu'à regarder l'autre, etc.

Par ailleurs, le jeu combiné de l'emplacement différent de la webcam et de la fenêtre de l'interlocuteur modifie les perceptions : la direction du regard que le locuteur porte sur son interlocuteur lui apparaît

souvent modifiée sur son écran et nous avons mis en évidence que lorsque l'on regarde l'autre par *MSN*, l'autre nous voit regarder son image. Regarder son interlocuteur droit dans les yeux est impossible par écran interposé : si l'un des locuteurs veut donner cette impression à son interlocuteur, il doit pour cela regarder de face l'œil de la webcam, ainsi l'interlocuteur aura l'impression d'être regardé alors qu'en réalité le locuteur ne regardera pas son interlocuteur mais l'œil vide de la webcam. Notons que ce décalage s'est réduit récemment comme on le précise plus bas.

Ces premières caractéristiques de l'espace de communication du face à face distanciel posent donc celui-ci comme un mode de communication spécifique qui permet des échanges multimodaux exolingues. À ce titre, il intéresse l'enseignement/apprentissage des langues, comme nous allons maintenant le montrer.

## **L** *'enseignement/apprentissage des langues par VPP*

Dans cette partie, nous allons nous intéresser aux spécificités du face à face distanciel pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. En nous appuyant sur le dispositif « Le français en (première) ligne », nous proposerons des exemples de comportements d'enseignants et d'apprenants de FLE en situation de communication par VPP.

### LA SITUATION DE COMMUNICATION : LE FRANÇAIS EN (PREMIÈRE) LIGNE<sup>2</sup>

*Le français en (première) ligne* (désormais *F1L*) conçu en 2001 par Christine Develotte consiste à mettre en relation des étudiants futurs enseignants de français langue étrangère avec des apprenants de français à l'étranger. Les étudiants français conçoivent des tâches et accompagnent les apprenants dans la réalisation de celles-ci grâce à des outils de communication à distance. Utilisant au départ des forums asynchrones<sup>3</sup>, le projet se sert, depuis 2006, d'un dispositif de VPP<sup>4</sup>. C'est d'abord le logiciel de messagerie instantanée *MSN (Windows Live Messenger)* qui a été utilisé, suivi du logiciel *Skype*. (cf. figure 1 et figure 2 ci-dessus, laquelle fournit un exemple de multi-fenêtrage *Word + Skype*).

### QUELQUES EXEMPLES DE COMPORTEMENTS DE TUTEURS EN LIGNE<sup>5</sup>

En lien avec ce qui a été exposé dans la première partie de cet article, nous allons chercher à montrer de quelle façon les futurs enseignants

2. <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/index.html>

3. Dans le cours de François Manguot.

4. Dans le cours de Christine Develotte et Nicolas Guichon.

5. Pour une explicitation des comportements liés aux activités métalinguistiques, cf. Nicolaev et Vincent, dans ce volume.

s'adaptent aux potentialités offertes par la situation de communication en ligne dans laquelle ils se trouvent. Nous nous intéresserons donc aux affordances concrétisées dans des comportements pédagogiques spécifiques. Afin de privilégier la clarté de notre propos, nous dissocierons ici l'utilisation des différents outils (qui se fait dans la réalité de façon concomitante) en nous intéressant d'abord à l'utilisation du clavardage puis à celle de la webcam.

### **Utilisation pédagogique du clavardage**

La fonction principale du clavardage est d'envoyer des messages écrits à son interlocuteur via deux espaces : l'espace d'écriture du message et la fenêtre de stockage à l'intérieur de laquelle tous les messages, ceux de l'émetteur et ceux du destinataire, sont consignés chronologiquement. Nous avons pu observer deux utilisations de cet outil particulières à la situation d'enseignement/apprentissage d'une langue à distance : d'une part, l'envoi de messages écrits pour faciliter la compréhension au cours de l'échange (en complémentarité à l'énoncé oral) et d'autre part, de façon plus originale, l'envoi de messages pour une utilisation ultérieure de la part des apprenants.

Le premier type d'utilisation de la fonctionnalité clavardage permet de fournir des explicitations ainsi que des corrections et des rétroactions. Il s'agit surtout d'apporter des éléments linguistiques, par exemple en explicitant le lexique. Toute la difficulté d'une interaction pédagogique en ligne réside dans l'opportunité de l'action communicative. Il convient donc de tenir compte de la temporalité de l'échange oral et d'égrener dans le temps les informations écrites nécessaires à l'apprenant afin d'envoyer le message écrit au moment opportun. Nous avons pu montrer (Drissi, 2011) que cette pratique n'était d'ailleurs pas toujours opportune : il arrive, en effet, qu'un message écrit envoyé par le tuteur apparaisse sur l'écran de l'apprenant alors que ce dernier a déjà fourni la réponse attendue. La bonne synchronisation des actions orales et écrites est donc une pratique à acquérir et l'on peut mentionner d'autres stratégies telles que celle qui consiste à préparer un message dans l'espace d'écriture « au cas où » et à l'effacer ensuite sans l'envoyer, lorsque l'on se rend compte que son contenu a perdu son utilité.

Le deuxième type d'utilisation est lié à la fenêtre de stockage des messages qui ont été envoyés. Pendant l'interaction, ces messages défilent à l'écran de bas en haut de sorte qu'au fur et à mesure ils montent dans l'espace de stockage jusqu'à disparaître de l'écran. Cette propriété du clavardage induit des stratégies d'utilisation particulières de la part des tuteurs. Certains utilisent cet espace comme le tableau noir d'une classe traditionnelle en choisissant par exemple de garder figées à l'écran des informations dont ils pensent que les apprenants pourront se servir ultérieurement. Pour cela, les tuteurs, planifiant tant à l'oral qu'à l'écrit leurs actions, sont contraints de réduire le

nombre de messages écrits envoyés afin que le message écrit précédent reste visible et ne soit pas expulsé de l'écran par les suivants. Cette même fenêtre de stockage du clavardage est également parfois réutilisée de façon asynchrone par les tuteurs. Dans cette optique, ils copient le contenu dans un fichier *Word* pour l'envoyer ensuite aux apprenants (en le retravaillant ou non).

### **Utilisation pédagogique de la webcam**

Les études menées à partir des corpus du *F1L* (Drissi, 2011 ; Guichon et Nicolaev, 2011 ; Develotte, Guichon et Vincent, 2010) ont montré que les tuteurs utilisaient la webcam afin d'adresser des gestes ou de diriger des objets vers l'œil de la webcam à des fins d'explicitation du lexique. La webcam permet également de compléter le message oral grâce à l'accès visuel à l'environnement des interlocuteurs dans l'optique de faire partager un espace commun. Quant à l'image des apprenants, transmise en réception par la webcam, elle permet de repérer des indices, par exemple à partir des mimiques faciales d'incompréhension, et aide ainsi à construire et à guider le discours.

À partir de 2008, nous avons vu apparaître chez une tutrice le comportement appelé depuis « regard webcam », c'est-à-dire le regard dirigé vers la webcam de façon à donner aux apprenants l'illusion d'être regardés, comme en présentiel, dans les yeux. Ce comportement s'est depuis généralisé à la plupart des tuteurs puis a perdu son sens lorsque, à partir de 2010, les plates-formes de communication ont, par retour des usages, amélioré leur performance en centrant la fenêtre de l'interlocuteur sous la webcam (réduisant ainsi la distance entre webcam et fenêtre de l'interlocuteur).

## **R** *echerches et réflexions épistémologiques en didactique des langues*

En 2012, avec le recul dont nous disposons sur la CVPP pour l'enseignement/apprentissage des langues et grâce aux recherches qui ont été menées dès 2006, nous avons mis au jour un certain nombre d'atouts et de faiblesses (Develotte, Guichon et Kern, 2008) dont les limites de cet article nous imposent de réduire le compte-rendu que nous pouvons en faire. Nous avons choisi d'évoquer uniquement l'encouragement à la prise de parole par les apprenants via la conversation pédagogique et le potentiel manque d'intérêt de certains enseignants pour cet outil de communication.

La CVPP encourage les prises de parole des apprenants en mobilisant leurs ressources cognitives pour communiquer avec un tuteur se

trouvant tout à la fois en face d'eux et en France et en leur offrant un temps de parole inhabituel, comme le formule un apprenant : « J'ai aimé l'expérience parce qu'elle a obligé tout le monde à parler pendant au moins 30 minutes de classe au lieu de juste avoir la possibilité de dire une phrase au cours d'une séance entière en classe » (notre traduction).

Une atmosphère de connivence, renforcée par l'âge sensiblement identique des participants, accompagne cette prise de risque et induit un positionnement entre enseignant et apprenant à la fois pédagogique et amical. C'est cette forme d'échange, parce qu'il se déroule de manière synchrone et visuelle, qui façonne une forme de tâche particulière à l'enseignement/apprentissage des langues, une forme de tâche conversation-guidée : la « conversation pédagogique » (Guichon et Drissi, 2008). Cette nécessité de devoir répondre à un interlocuteur qui encourage la prise de risque a un effet positif sur le développement des capacités à communiquer : « En fait, cela nous a vraiment aidés à développer nos compétences orales en français parce que nous avons été obligés de formuler des phrases, parce que, en classe, je ne vais pas lever la main si je ne sais pas quoi dire. Mais là, nous devons dire quelque chose, même si nous n'avions aucune idée de ce dont ils parlaient » (notre traduction).

Si la pression peut avoir un effet positif, elle génère aussi des tensions, et nous pouvons observer que cette pression est toujours présente chez les futurs enseignants en ligne bien qu'ils soient chaque année plus à l'aise dans la prise en main de l'outil de communication. En outre, pour certains enseignants qui ont l'habitude d'exercer en classe, le faire en ligne peut être déstabilisant. Nous en prendrons pour exemple une très jeune enseignante qui, ne se satisfaisant pas de la platitude de l'écran, a renoncé en 2012 à poursuivre les interactions en ligne par frustration, a-t-elle dit, de ne pouvoir communiquer avec ses apprenants dans toutes les dimensions auxquelles elle était habituée dans sa classe. Sa formule : « dans ma classe je suis en 3D » illustre bien son expérience non concluante, pour qui valorise, dans l'activité pédagogique, l'inscription physique du corps de l'enseignant dans la classe.

Après avoir évoqué un ou deux traits saillants de la CVPP qui ont été étudiés en didactique des langues, nous allons, dans les réflexions épistémologiques qui vont suivre, tout d'abord prendre un exemple des difficultés intrinsèquement liées à son étude, puis terminer sur l'importance de la prise en compte de la dimension écranique de l'interaction dans les travaux de recherche à mener en didactique des langues.

L'un des points de difficulté pour l'analyse du face à face distanciel en didactique des langues réside dans l'intrication des variables de la situation de communication qu'elle présuppose dans le dispositif que nous avons présenté : d'une part le nombre de locuteurs peut varier dans le face à face sur les différents ordinateurs, allant d'un enseignant face à un apprenant (cf. figure 2), ou deux enseignants face à un apprenant (ou

l'inverse), voire deux enseignants face à deux apprenants (cf. figure 1), chaque situation configurant les modes d'interaction et la dynamique des échanges entre les locuteurs (Develotte, 2012). D'autre part, cette situation de communication est placée sous le regard des caméras et logiciels qui servent à enregistrer les données, voire à en tirer des traces informatiques. Enfin, d'autres variables, telles que les habitudes d'utilisation de ces technologies par les étudiants, leurs représentations de ce qu'est un enseignement de la langue, l'effet « surprise » de pouvoir de part et d'autre, au sein de la classe, avoir un contact avec des interlocuteurs à peu près du même âge, entrent aussi en ligne de compte. Dans ces conditions, comment attribuer à la seule variable VPP tel ou tel aspect de la situation de communication plus globale ? Par exemple, comment apprécier la spontanéité ou la liberté des échanges indépendamment du fait que les interlocuteurs se savent enregistrés ?

Le face à face distancié, après avoir été étudié en comparaison avec la situation de face à face présentiel comme « forme spécifique de coprésence » (Relieu, 2007 : 14) commence à l'être pour lui-même, en tant que situation singulière, permettant d'échanger en direct à partir du film de la « tête parlante » (Licoppe et Morel, 2012) de l'interlocuteur. Il semble que la dimension écranique n'ait pas été suffisamment prise en compte pour spécifier la nature des échanges qui s'y déroulent. L'espace de l'écran en tant que « lieu qui fait lien et lien qui fait lieu » (Chabert, 2012 : 210) instaure un lieu d'énonciation protégé : il autorise la prise de risque par l'apprenant à la fois au niveau linguistique et culturel et renvoie aux innombrables manipulations intrinsèquement liées à l'identité numérique (pseudonyme, avatar, fantôme, etc.). Ces caractéristiques, comme de multiples autres spécifiques à la CVPP, se doivent d'être prises en compte (sur le plan psychologique, sociolinguistique, éducatif, etc.) dans la perspective d'une transposition de ce type de communication dans l'enseignement/apprentissage des langues puisqu'elles viennent revisiter la relation enseignant-apprenant. Au terme de cet article, nous souhaitons avoir montré que la CVPP, sous des apparences de simplicité liée au fait que l'on converse avec un interlocuteur que l'on voit et auquel on peut envoyer divers types de messages, constitue en fait, en particulier dans une situation d'enseignement/apprentissage des langues, un système de communication complexe dont les premiers travaux de recherche commencent seulement à mettre au jour la complexité.

Il ne fait nul doute cependant qu'à l'instar des autres façons de communiquer par écran, la CVPP constitue un environnement d'enseignement/apprentissage incontournable dans de nombreuses sociétés actuelles, amenant par là même à revisiter à plus d'un titre les savoirs didactiques élaborés en situation présentielle. Ce nouveau champ de recherche aura également pour tâche de faire en sorte, qu'en fin de compte, ce soit les relations humaines dans la vraie vie qui en tirent profit.

## Bibliographie

- CHABERT G. (2012), « Les espaces de l'écran », dans Lancien T. (dir.), *MEI (Médiation et Information)*, n° 34, Paris, L'Harmattan, p. 205-213.
- COSNIER J. et DEVELLOTTE C. (2011), « La face à face en ligne, approche éthologique », dans Develotte C., Kern R. et Lamy M.-N. (dir.), *Décrire la conversation en ligne*, Lyon, ENS éditions, p. 27-50.
- DEVELLOTTE C. (2012), « L'analyse des corpus multimodaux en ligne : état des lieux et perspectives », dans Neveu F. et al. (dir.), *Actes du Troisième congrès mondial de linguistique française*, Lyon, SHS Web of Conferences, vol. 1, p. 509-525, [http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf\\_cmlf12\\_000213.pdf](http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf_cmlf12_000213.pdf) (13/12/2012).
- DEVELLOTTE C., KERN R. et LAMY M.-N. (dir.) (2011), *Décrire la conversation en ligne*, Lyon, ENS éditions.
- DEVELLOTTE C., GUICHON N. et KERN R. (2008), « "Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ?" Étude d'un dispositif d'enseignement/apprentissage en ligne synchrone franco-américain », dans ALSIC, vol. 11, n° 2, p. 129-156, <http://alsic.revues.org/892> (23/11/2012).
- DRISSI S. (2011), *Apprendre à enseigner par visioconférence : étude d'interactions pédagogiques entre futurs enseignants et apprenants de FLE*, Thèse en Sciences du langage, ENS de Lyon.
- FORNEL M. de (1994), « Le cadre interactionnel de l'échange visiophonique », dans *Réseaux*, n° 64, Paris, Centre national d'études des télécommunications, p. 107-132.
- GIBSON J.-J. (1986), *The Ecological Approach to Visual Perception*, London, Lawrence Erlbaum.
- GUICHON N. et DRISSI S. (2008), « Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques ? », dans Narcy-Combes M.-F. et Toffoli D. (dir.), *Les Cahiers de l'ACEDLE*, vol. 5, p. 185-217, <http://acedle.org/spip.php?article1021> (23/11/2012).
- GUICHON N. et NICOLAËV V. (2011), « Influence de certaines caractéristiques des tâches d'apprentissage sur la production orale en L2 », dans Nissen E., Poyet F. et Soubrié T. (dir.), *Interagir et apprendre en ligne*, Grenoble, Ellug, p. 61-76.
- JONES R. (2004), « The problem of Context in Computer Mediated Communication », dans Levine P. et Scollon R., *Discourse et Technology multimodal discourse analysis*, Georgetown, University Press, p. 20-33.
- HUTCHBY I. (2001), *Conversation and technology: from the telephone to the Internet*, Cambridge, Polity Press.
- LICOPPE C. et MOREL J. (2012), « Video-in-interaction: "Talking heads" and the multimodal organization of mobile and Skype video calls », dans *Research on Language and Social Interaction*, p. 399-429.
- MARCOCCIA M. (2011), « T'es où maintenant ? Les espaces de la conversation visiophonique en ligne », dans Develotte C., Kern R. et Lamy M.-N. (dir.), *Décrire la conversation en ligne*, Lyon, ENS éditions, p. 95-116.
- NORRIS S. (2004), *Analyzing multimodal interaction: a methodological framework*, New York, London, Routledge.
- RELIEU M. (2007), « La téléprésence, ou l'autre visiophonie », dans *Réseaux*, vol. 25, n° 144, p. 183-223.
- TRAVERSO V. (2011), « Chevauchement de parole, résolution et réparation dans la conversation en ligne », dans Develotte C., Kern R. et Lamy M.-N. (dir.), *Décrire la conversation en ligne*, Lyon, ENS Editions, p. 117-144.
- WALTHER J. B. (1996), « Computer-mediated communication: impersonal, interpersonal and hyperpersonal interaction », dans *Communication Research*, vol. 23, n° 1, p. 3-43.
- WEISSBERG J. M. (1999), *Présences à distance*, Paris, L'Harmattan.

# Parole, geste, texte : quelles combinaisons dans une situation d'apprentissage du FLE par visioconférence ?

VIORICA NICOLAEV  
 CAROLINE VINCENT

ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DE LYON

Dans le cadre de cet article, nous nous intéresserons à la question de la multimodalité dans un dispositif d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ou seconde (L2 dorénavant) par visioconférence poste à poste.

La multimodalité dans un dispositif vidéographique synchrone englobe, « d'une part, les dimensions verbale, non verbale et paraverbale (voix, débit, prosodie, gestes, mimiques, rires) et, d'autre part, la co-présence de différents outils de communication avec la juxtaposition possible d'écriture, de parole, d'image » (Develotte, Guichon et Kern, 2008). En nous appuyant sur cette définition, nous nous proposons, dans cette étude, d'analyser l'usage des différents modes de communication via la visioconférence (oral, écrit et gestuel) par les participants à l'interaction et son rôle dans l'apprentissage d'une L2. L'étude s'appuie sur le dispositif d'enseignement/apprentissage *Le français en (première) ligne*, qui a permis, en 2007-2008, à 10 étudiants en master professionnel de didactique du FLE à l'université Lyon 2 (dorénavant nommés « les tuteurs ») d'interagir avec 17 apprenants de français (niveau A2-B1), étudiants à l'UC Berkeley par le biais d'un outil vidéographique synchrone (*Skype*). Les tuteurs lyonnais ont été chargés de la conception des tâches et de leur animation lors de sept rencontres hebdomadaires. Les interactions en ligne ont été enregistrées avec un logiciel de capture d'écran dynamique, *Screen Video Recorder*, et retranscrites par la suite. Ces interactions ont constitué l'objet d'étude des thèses de doctorat de C. Vincent (2012) et V. Nicolaev (2012). Dans le cadre de sa thèse, Vincent s'intéresse à la façon dont les tuteurs vont utiliser et combiner en interaction les modes de

communication à leur disposition pour mener à bien une interaction pédagogique. Nicolaev, pour sa part, étudie les interactions vidéographiques en ligne dans une perspective interactionniste et se propose d'évaluer leur potentiel acquisitionnel à travers l'analyse des séquences métalinguistiques déclenchées au cours des interactions.

Dans le cadre de cet article, nous nous appuierons sur un certain nombre de résultats de ces deux thèses, afin de montrer de quelle manière et dans quel contexte les tuteurs utilisent les différents modes de communication et la façon dont les modes sont organisés et combinés dans les séquences métalinguistiques afin d'exprimer et résoudre interactivement un problème linguistique.

## **L**a multimodalité dans un dispositif vidéographique synchrone d'apprentissage d'une langue étrangère

Avec le développement de la communication médiée par ordinateur, de nouvelles études autour de la problématique du discours multimodal voient le jour (Chanier et Vetter, 2006 ; Develotte, Kern et Lamy, 2011 ; Drissi, 2011 ; Develotte, Guichon et Vincent, 2010). Kerbrat-Orecchioni (2011) caractérise la communication visiophonique en ligne comme *multicanale*, offrant un accès auditif et visuel et *plurisémiotique*, exploitant un matériel verbal, para-verbal et non-verbal. Plus récemment, Hampel et Stickler (2012) analysent dans le cadre d'une étude expérimentale la façon dont les affordances d'un environnement vidéographique ont un impact sur les interactions et l'apprentissage d'une L2. Elles étudient la façon dont les différents modes de communication (oral, écrit, gestuel, iconique) mis à disposition par le dispositif sont utilisés par les participants (enseignant et apprenants) au cours des interactions. Ainsi elles montrent que les modes de communication peuvent être combinés :

– De manière complémentaire (« *to complement each other* ») : les auteurs mettent en évidence les atouts du clavardage utilisé en complémentarité avec l'oral, par exemple pour ne pas interrompre le flux oral, ou encore pour donner une information de manière plus pérenne (une adresse de site web).

– De manière compensatoire (« *to compensate for shortcomings* ») : les participants utilisent un mode pour compenser l'absence de ressources dans un autre mode. Par exemple, l'utilisation des icônes du clavardage lorsque la vidéo ne permet pas de transmettre certains éléments paralinguistiques.

– De manière compétitive (« *in competition with each other* ») : les modes sont utilisés en compétition lorsqu'il y a coexistence de deux conversations parallèles. Le mode oral sera alors utilisé pour la conversation principale et le clavardage pour la conversation seconde (la salutation des retardataires, le signalement d'un problème technique).

L'étude d'Hampel et Stickler montre la façon selon laquelle les utilisateurs s'approprient les modes en fonction de leurs objectifs et les stratégies qui s'opèrent afin de commenter la discussion, vérifier le vocabulaire et assurer la qualité de la connexion, sans interrompre la conversation principale, l'oral.

### SKYPE : TROIS MODES DE COMMUNICATION

Le logiciel de communication *Skype* permet aux interlocuteurs d'utiliser plusieurs modes pour interagir : écrit, oral, gestuel. Le mode écrit se concrétise à travers le clavardage, l'oral à travers l'audio, grâce aux casques et aux microphones, et le gestuel à travers les indices non-verbaux transmis par l'image vidéo. Nous nous appuyons sur les catégories de gestes proposés par Cosnier (2008) pour analyser le rôle de la gestualité dans le processus d'apprentissage d'une langue dans un dispositif vidéographique en ligne. Cet auteur distingue la catégorie de gestualité pour accompagner le discours et la catégorie des gestes pour piloter le discours.

Les gestes pour accompagner le discours sont :

- les gestes *déictiques* ou *désignants* (par exemple, les gestes de pointage) ;
- les gestes *illustratifs* ou *iconiques* qui miment l'action ou figurent dans l'espace certaines caractéristiques de l'objet référent ;
- les gestes *quasi-linguistiques* « qui sont des équivalents de paroles et sont parfaitement conventionnalisés selon les cultures » (Cosnier, 2008 : 121).

La capture d'écran ci-après (cf. figure 1) permet d'illustrer ces trois modes de communication. Au milieu de l'écran, est présentée l'image vidéo des apprenantes et, en plus petit en bas à gauche, l'image vidéo du tuteur. Le clavardage *Skype* est placé à droite de l'image des apprenantes. *Skype* permet à ses utilisateurs de disposer les fenêtres à leur convenance.

La présente étude se propose de répondre aux questions suivantes :

- De quelle façon et dans quel contexte, les tuteurs font-ils usage des différents modes de communication ?
- Comment s'organisent et s'agencent ces modes dans les séquences métalinguistiques où les interlocuteurs négocient la forme ou le sens ?
- Dans quelle mesure la combinaison de plusieurs modes dans un dispositif vidéographique synchrone est-elle favorable à l'appropriation d'une L2 ?

Figure 1. Capture d'écran du côté du tuteur



## **A** *analyse et discussion des données*

Dans un premier temps, nous ferons état de l'utilisation de chacun des modes de communication par les tuteurs pour mener à bien les séances pédagogiques. Puis, nous verrons comment ils se combinent plus particulièrement dans le cas des séquences métalinguistiques.

### UTILISATION DES DIFFÉRENTS MODES PAR LES TUTEURS

Le mode oral est celui qui est le plus utilisé par les tuteurs et les apprenants. En effet, c'est par la parole que le fil de la communication est en permanence maintenu. La gestualité et les messages textuels interviennent ponctuellement en complément du discours oral.

Nous allons détailler les fonctions des modes gestuel et textuel, lors de la séance pédagogique.

#### **Le mode gestuel**

Le mode gestuel sert à la diffusion d'indices non-verbaux tels les gestes, les mimiques et les expressions faciales produits par un interlocuteur. Les analyses montrent que les tuteurs n'utilisent pas tous le mode gestuel de la même façon : certains ne se rendent pas toujours visibles dans le champ de la caméra, d'autres sont au contraire très présents à l'écran

et proposent aux apprenants une gestualité riche. Malgré ces disparités, on retrouve cependant les tendances suivantes :

- Les tuteurs utilisent une expression faciale souriante et des hochements de tête fréquents pour encourager et soutenir la parole des apprenants, et en particulier aux moments des prises de risques verbales de ces derniers.
- Les rires, sourires et hochements de tête servent également à établir la relation interpersonnelle entre tuteurs et apprenants, et ainsi à favoriser la prise de parole en établissant un climat de confiance.
- Les expressions faciales empathiques (incompréhension, demande de répétition, volonté de prise de parole) permettent de coordonner les échanges, c'est-à-dire de distribuer la parole, encourager l'autre à la prendre, sans interrompre le flux de la conversation orale.
- Les gestes et expressions faciales fournissent également un retour visuel sur les productions verbales des apprenants, que ce soit pour les valider, exprimer une incompréhension ou une demande de répétition.
- Les gestes illustratifs miment des actions, des termes de vocabulaire. La gestualité est alors un support pédagogique supplémentaire pour les interlocuteurs.
- Enfin, la gestualité est utilisée pour faciliter la communication en cas de problème technique (montrer son oreille lorsque le son est coupé par exemple), ou pour montrer un objet (par exemple en montrant à la caméra le document pédagogique nécessaire à une tâche).

### **Le mode écrit**

En comparaison des autres modes, le clavardage est peu utilisé par les tuteurs et les apprenants de notre étude. De plus, il est utilisé de façon unilatérale puisque seuls les tuteurs l'utilisent pour écrire, les apprenants lisant uniquement les messages sans jamais en produire.

Lors des séances pédagogiques, on relève deux utilisations principales chez les tuteurs :

- Le clavardage peut être utilisé pour introduire soit du vocabulaire, soit des corrections, sans interrompre la conversation orale. Nous faisons ici la même observation que Hampel et Stickler (2012), qui constataient, dans un corpus similaire au nôtre, une utilisation du clavardage complémentaire à l'audio, et considérée comme moins intrusive dans la conversation.
- Le clavardage sert à donner des informations de façon plus permanente qu'à l'oral, par exemple un lien de site internet, ou encore une consigne.

Lorsqu'un tuteur écrit sur le clavardage, il existe un doute quant au fait que les apprenants le lisent ou pas. On observe alors deux stratégies des tuteurs : signaler l'envoi du message (par une phrase du type : « je te t'écris, regarde »), ou accompagner le message écrit par un commentaire identique à l'oral (pour s'assurer que l'apprenant ait au moins

l'information à l'audio s'il ne la lit pas, ou proposer une lecture orale du message, s'il est lu).

Enfin, on remarque que le fait d'écrire sur le clavardage (en plus de maintenir la conversation à partir d'un ou deux autres modes de communication, de prendre des notes, de suivre le fil de la séance pédagogique, de surveiller le temps, etc.) est un exercice difficile pour les tuteurs (cf. extrait 4 ci-dessous). Il est fréquent qu'ils écrivent les messages très en avance, ou encore ne les envoient pas, ceux-ci n'étant plus pertinents dans le fil de la conversation.

Observons à présent comment les modes de communication sont utilisés en interaction dans le cas des séquences métalinguistiques.

#### **ANALYSE DE L'UTILISATION DE LA MULTIMODALITÉ DANS LES SÉQUENCES MÉTALINGUISTIQUES**

Dans cette partie, nous avons sélectionné quelques exemples, afin d'illustrer la façon dont les différents modes sont utilisés par les tuteurs et les apprenants dans les séquences métalinguistiques. Rappelons qu'au cours d'une séquence métalinguistique, les interlocuteurs interrompent momentanément l'activité principale et focalisent leur attention sur un problème linguistique qu'ils cherchent à résoudre. Une fois le problème résolu, la séquence métalinguistique est close, marquant le retour de l'activité en cours.

#### **Complémentarité de l'oral et de l'écrit**

Les exemples suivants illustrent la manière dont les modes oral et écrit sont combinés dans la résolution des obstacles linguistiques. Comme nous l'avons précisé ci-dessus, le clavardage a été utilisé essentiellement par les tuteurs. Au cours des séquences métalinguistiques, ils ont recours au clavardage dans les deux situations suivantes :

Lorsque le problème linguistique ne peut pas être élucidé par le seul mode oral. Dans l'extrait 1 ci-dessous, la séquence métalinguistique se focalise autour d'un problème de type grammatical (la forme verbale du verbe « croire » au passé composé). Après quelques essais erronés de l'apprenante Linda (tdp<sup>1</sup> 1 et 3), le tuteur propose la forme verbale correcte, d'abord au présent sous forme de reformulation partielle (tdp 5), ensuite au passé composé sous forme de reformulation totale (tdp 10). Que ce soit la première ou la seconde forme verbale, l'apprenante ne parvient pas à les saisir (tdp 7, 9, 12). Ceci conduit le tuteur à recourir au clavardage (tdp 14) pour écrire l'énoncé correct et donner une information complémentaire (le verbe « croire » à l'infinitif). Avant d'écrire, le tuteur annonce le changement de mode afin que les apprenantes changent le canal de réception : « c'est c'est pas facile je vais vous l'écrire » (tdp 3).

---

1. Tour de parole

Extrait 1<sup>2</sup>

TDP	ACTEUR	MODE	TRANSCRIPTION	
1	Linda	aud	elle ne je je l'ai euh (0.7) je l'ai vu mais François ne je l'ai vu mais François ne (0.8) ne me (0.6) euh ne me ne me pas (1.0) c- cru (0.7) (rire)	
2	Alison	aud	(rire) ah oui tu comprends je comprends	
3	Linda	aud	pas cru	
4	Alison	aud	oui je pense que Fran	[çois
5	Jack	aud		[ne me croit pas
6	Alison	aud	ah/	
7	Linda	aud	quoi/	
8	Jack	aud	ne me croit pas	
9	Linda	aud	euh il ne me	
10	Jack	aud	François ne m'a pas cru	
11	sil		(1.5)	
12	Linda	aud	il ne	
13	Jack	aud	c'est c'est pas facile je vais vous l'écrire (1.0) je vais vous l'écrire \$François	
	linda	gst	\$regarde le clavardage	
14	Jack	cla	François ne m'a pas cru (croire)	
15	Jack	aud	François ne m'a \$pas cru et je vais vous mettre le verbe c'est le verbe je vais vous mettre le verbe entre parenthèses	
	alison	gst	\$regarde le clavardage	
16	Linda	aud	ah d'accord	
17	Alison	aud	oui	

– Lorsque le tuteur anticipe les difficultés de compréhension de l'apprenant, il utilise les deux modes oral et écrit de façon quasi simultanée (redondance des modes). Dans l'extrait suivant, la tutrice vérifie la compréhension du mot « enquête », en le produisant à l'oral (tdp 4) et à l'écrit (tdp 5). La capture d'écran permet de voir que l'apprenant a recours au clavardage pour reprendre le mot, signaler que le mot lui pose un problème de compréhension et demander une explication : « enquête euh::: je sais pas qu'est-ce que c'est/ » (tdp 6). La tutrice apportera des explications, en utilisant les deux modes (tdp 7 à 10).

2. Les conventions de transcription se trouvent en fin d'article.

## Extrait 2

TDP	ACTEUR	MODE	TRANSCRIPTION
1	Myriam	aud	[oui j'espère (.) alors aujourd'hui (.) on va:: faire une enquête
2	Eliot	aud	[oui
3	sil		(1.0)
4	Myriam	aud	est-ce que tu sais ce qu'est une enquête/
5	Myriam	cla	enquête
6	Eliot	aud	§enquête§ euh:: je sais pas qu'est-ce que c'est\
		gst	§regarde le clavardage§
7	Myriam	aud	une enquête (1.4) une enquête policière
8	Myriam	cla	une enquête policière
9	sil		(0.4)
10	Myriam	aud	une enquête policière c'est quand il y a euh:: un meurtre (1.0) quand quelqu'un est tué et que l'inspecteur il va mener l'enquête l'inspecteur
11	Myriam	cla	l'inspecteur
12	sil		(0.4)
13	Myriam	aud	tu connais l'inspecteur/
14	sil		(0.9)
15	Eliot	aud	oui

Les extraits 1 et 2 montrent que le mode écrit intervient essentiellement lors des phases d'explicitation ou de correction d'une séquence métalinguistique. Ce mode permet au tuteur d'étayer sa réponse, en écartant ainsi les problèmes de discrimination auditive et permet à l'apprenant de visualiser l'information, en facilitant l'accès au sens du discours. Ces extraits mettent en valeur la complémentarité du clavardage avec le mode oral et son rôle pour l'apprentissage d'une L2.

### Interaction des trois modes

L'extrait qui suit montre la façon dont les différents modes de communication sont associés afin de clarifier une incertitude lexicale. L'extrait est tiré d'une activité où l'apprenant décrit son aspect physique. Lors de cette description, l'apprenant Eliot n'est pas sûr de l'emploi du mot « teint ». Son incertitude s'exprime par de nombreuses pauses, hésitations, expressions faciales et par la prononciation approximative du mot (tdp 1). S'appuyant sur ces indices visuels et la sollicitation d'aide verbale (« comment dit-on »), la tutrice répète d'abord le mot « teint » sous forme interrogative en recourant à un geste de pointage (mouvement circulaire autour de son visage), afin de vérifier si c'est bien le mot recherché (tdp 2). Le mouvement du buste vers l'écran (tdp 3) et la demande de répétition de l'apprenant (tdp 4) incitent la tutrice à utiliser le clavardage (tdp 6). Une fois le mot reconnu, la séquence métalinguistique est close et les interlocuteurs reviennent à la conversation principale (tdp 7).

## Extrait 3

TDP	ACTEUR	MODE	TRANSCRIPTION
1	Eliot	aud	je suis euh de taille moyenne (0.9) euh je suis (2.4) §euh:: (2.7) §comment dit-on le teint euh je suis§
		gst	§lève la tête à gauche§ 
		gst	§fronce les sourcils§ 
2	Myriam	aud	*le teint/*
		gst	*fait un mouvement circulaire autour du visage* 
3	sil		(0.7)
	eliot	gst	§se penche vers l'écran§ 
4	Eliot	aud	pardon/
5	Myriam	aud	le teint/
6	Myriam	cla	teint
7	Eliot	aud	§teint oui§ euh je s- j'ai le teint euh:: (1.1) euh:: euh j'ai oublié comment on dit (1.3) hum::: j'ai:::
		gst	§regarde le clavardage§

Il faut souligner que, lors de la phase de réception du message, l'apprenant opère des choix entre les modes qui lui permettent de saisir le sens. L'extrait ci-dessus montre que l'apprenant recourt au clavardage

pour saisir le mot (regard dirigé vers le clavardage et répétition du mot après sa visualisation au tdp 7).

L'analyse des extraits ci-dessus permet de mettre en lumière le fait que la conjonction des différents modes offerts par le dispositif conduit efficacement à la résolution des problèmes linguistiques. Cependant, opérer des choix entre les différents modes ou les combiner requiert une polyfocalisation de l'attention des interlocuteurs (Jones, 2004), laquelle n'est pas toujours facile à gérer (cf. Develotte et Drissi, ce volume).

L'extrait ci-dessous illustre cette difficulté à maîtriser la multiplicité des modes par une des tutrices. Dans cet extrait, l'apprenante cherche la forme verbale correcte de l'expression « rendre visite » au passé (tdp 1). Cette recherche est signalée par plusieurs indices verbaux et non-verbaux : mimiques de recherche, allongement syllabique, pauses, mais ces indices ne seront pas relevés par la tutrice. La capture d'écran permet de voir que tout au long de cet échange, focalisée sur ses supports papier, elle ne regarde pas la vidéo des apprenants. Ne trouvant pas de solution, l'apprenante gardera la forme verbale au présent, telle qu'elle était sur la fiche support. La tutrice confirmera la réponse, sans apporter de correction (tdp 4).

#### Extrait 4

TDP	ACTEUR		TRANSCRIPTION
1	Amy	aud	et après il §(2.4) avait::: (1.8) il avait::: (4.2)§ rend visite à Marie
		gst	§fronce les sourcils, regarde en haut cherchant le mot§ 
2	Philip	aud	ok
3	sil		(0.8)
	Amy	gst	§regard vers la tutrice§
4	Rachel	aud	oui très bien

Cette difficulté à gérer les différents supports est révélée par la tutrice elle-même, quelques tours plus loin :

#### Extrait 5

TDP	ACTEUR	MODE	TRANSCRIPTION
1	Rachel	aud	maintenant je veux que vous hu:::m (2.5) <b>attendez je regarde mes papiers (rire) j'en ai partout</b> (0.7) euh alors [...]

## C *onclusion*

Dans cette étude, nous nous sommes proposé d'étudier la façon dont les interlocuteurs utilisent les différents modes de communication dans les échanges poste à poste par la visioconférence, et plus précisément dans les échanges de négociation métalinguistique.

Malgré le nombre limité de groupes observés, l'analyse de l'utilisation des différents modes par les participants montre que le mode oral prime sur les modes écrit et gestuel. Ceci s'explique d'abord par la visée essentiellement communicative de ces séances dont l'objectif principal est d'amener les apprenants à s'exprimer à l'oral. De manière générale, les participants ont recours au mode gestuel et au clavardage en complément du discours oral.

Les ressources non-verbales sont accessibles aux interlocuteurs grâce à l'image vidéo. L'étude met en relief les différentes fonctions accomplies par les indices non-verbaux, telles que :

- encourager et soutenir la prise de la parole des apprenants ;
- faciliter la construction de la relation interpersonnelle ;
- maintenir et réguler le flux de la communication ;
- étayer et servir comme support pédagogique.

Quant au clavardage, l'étude montre que les apprenants l'utilisent peu et que les tuteurs y ont recours de manière ponctuelle pour apporter des corrections, donner du vocabulaire ou écrire une consigne sans interrompre la conversation orale. Le clavardage permet également de conserver une trace écrite de ces éléments et offre la possibilité de s'y référer après l'interaction (Develotte et Mangenot, 2010).

Le deuxième objectif de cette étude a été de montrer de quelle manière les différents modes sont combinés pour clarifier les problèmes linguistiques. Les exemples analysés révèlent ce qui conduit les interlocuteurs à choisir tel ou tel mode. Ainsi, le clavardage a un rôle complémentaire par rapport au mode oral. Il permet d'élucider un problème lorsque la seule énonciation orale s'avère insuffisante ou en combinaison quasi simultanée avec l'oral pour faciliter l'accès au sens par la visualisation de l'information. L'étude montre que l'utilisation de la gestuelle par les tuteurs et par les apprenants n'a pas la même visée. Les apprenants ont recours au non-verbal pour signaler un problème linguistique et ils l'associent généralement au verbal. Tandis que les tuteurs utilisent la gestualité essentiellement pour étayer leurs explications verbales ou rétroactions correctives.

Enfin, nous avons mis en évidence que, les interlocuteurs devant être attentifs à toutes les composantes modales de la communication, la multimodalité est liée au phénomène de la polyfocalisation de l'attention. Celle-ci, aussi bien en réception qu'en production, ne semble pas avoir posé de difficultés particulières aux apprenants. Ce phénomène a en revanche posé davantage de problèmes aux tuteurs dans sa gestion

et sa maîtrise et montre la nécessité d'intégrer dans la formation des tuteurs une réflexion sur le rôle des différents supports multimodaux dans l'apprentissage des langues en ligne et la manière de les gérer.

*Parole, geste, texte :  
quelles combinaisons  
dans une situation  
d'apprentissage du FLE  
par visioconférence ?*

### Conventions de transcription

(2.0)	pause égale ou supérieure à 0.5 secondes
...	allongement syllabique (le nombre de : est approximativement proportionnel à l'allongement)
/	modalité interrogative
[aaa	les crochets indiquent le début des chevauchements oraux
§ §	délimitation du geste : indication du début et de la fin d'un geste d'un participant (un symbole par participant : §, *, \$)

## Bibliographie

- CHANIER T. et VETTER A. (2006), « Multimodalité et expression en langue étrangère dans une plate-forme audio-synchrone », dans *ALSIC*, n° 9, p. 61-101, <http://alsic.revues.org/270> (12/12/2012)
- COLLETTA J. M. (2005), « Communication non-verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? », dans *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 39, p. 32-41.
- COSNIER J. (2008), « Les gestes du dialogue », dans Gabin P. et Dortier J. F. (dir.), *La communication, état des savoirs*, Paris, Éditions Sciences Humaines, p. 119-128.
- DEJEAN-THIRCUIC C., GUICHON N. et NICOLAEV V. (2010), « Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones », dans *Distances et savoirs*, n° 8 (3), p. 377-393, [http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/DS\\_Dejean-Guichon-Nicolaev.pdf](http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/DS_Dejean-Guichon-Nicolaev.pdf) (12/12/2012).
- DEVELLOTTE C., GUICHON N. et 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 », dans *ALSIC*, vol. 11, n° 2, p. 129-156, <http://alsic.revues.org/892> (12/12/2012).
- DEVELLOTTE C. et MANGENOT F. (2010), « Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues », dans *Distances et Savoirs*, vol. 8, n° 3, p. 345-359, <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/docs/develotte-mangenot-tutorat.pdf> (12/12/2012).
- DEVELLOTTE C., GUICHON N. et VINCENT C. (2010), « The use of the webcam for teaching a foreign language in a desktop videoconferencing environment », dans *ReCall*, vol. 22, n° 3, p. 293-312.
- DEVELLOTTE C., KERN R. et LAMY M.-N. (dir.) (2011), *Décrire la conversation en ligne*, Lyon, ENS Éditions.
- DRISSI S. (2011), *Apprendre à enseigner par visioconférence : étude d’interactions pédagogiques entre futurs enseignants et apprenants de FLE*, Thèse en Sciences du Langage, École Normale Supérieure de Lyon.
- HAMPEL R. et STICKLER U. (2012), « The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online language classroom », dans *ReCall*, vol. 24, n° 2, p. 116-137.
- JONES R.-H. (2004), « The problem of context in computer-mediated communication », dans Le Vine P. et Scollon R. (dirs), *Discourse and Technology: Multimodal Discourse Analysis*, Washington, Georgetown University Press, p. 20-33.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (2011), « Conversations en présentiel et conversations en ligne : bilan comparatif », dans Develotte C., Kern R. et Lamy M.-N. (dirs), *Décrire la conversation en ligne*, Lyon, ENS Éditions, p. 173-195.
- LAMY M.-N. (2006), « Conversations multimodales : l’enseignement/apprentissage des langues à l’heure des écrans partagés », dans *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 40, p. 129-138.
- NICOLAEV V. (2012), *L’apprentissage du Fle dans un dispositif vidéographique synchrone : étude des séquences métalinguistiques*, Thèse en Sciences du Langage, École Normale Supérieure de Lyon.
- VINCENT C. (2012), *Interactions pédagogiques « fortement multimodales » en ligne : le cas de tuteurs en formation*, Thèse en Sciences du Langage, École Normale Supérieure de Lyon.

# L es mondes synthétiques : un terrain pour l'approche Emile dans l'enseignement supérieur ?

CIARA R. WIGHAM  
THIERRY CHANIER  
CLERMONT UNIVERSITÉ

Selon Polka (1999), l'utilisation des technologies à des fins éducatives aurait dû avoir un impact profond sur les méthodologies ainsi que sur les cursus d'enseignement et d'apprentissage. Or, Pelfrene (2001) explique que les approches pédagogiques ne suivent pas les avancées technologiques (voir aussi Grosbois, 2012).

Parmi ces dernières avancées techniques, celle des mondes synthétiques suscite un grand intérêt dans l'enseignement supérieur. Les mondes synthétiques sont des environnements synchrones tridimensionnels où les utilisateurs agissent en ligne à travers un avatar. Ils se caractérisent par leur persistance et leur interactivité. Ainsi le monde continue à évoluer lorsque l'utilisateur est hors ligne. Ce dernier contrôle de nombreux paramètres de l'environnement. Il peut, par exemple, changer l'heure et la lumière de l'espace et transformer cet espace en y construisant des objets. Pour caractériser ces environnements, nous préférons utiliser le qualificatif « synthétique » que « virtuel ». Ce dernier est en effet souvent opposé à celui de « réel ». Or ce sont bien des interactions réelles qui prennent place dans ce type d'environnement. Par ailleurs le monde dans lequel chacun vit quotidiennement sera lui qualifié de « premier monde » afin de le différencier du monde en ligne.

D'après l'estimation de Bennett et Beith (2007), quatre internautes sur cinq auraient utilisé des mondes synthétiques tels que *Second Life* ou *Active World* en 2011. Cet attrait grandissant concerne non seulement le domaine d'apprentissage des langues étrangères ou secondes (L2

dorénavant), mais également ceux du commerce (Kaplan, 2009) ou de l'architecture (Sousa de Araujo, 2009), entre autres domaines. Nous examinons ici l'intérêt de l'utilisation d'un monde synthétique très populaire couplé à une approche pédagogique de type Emile (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère). Afin de différencier ce second domaine d'apprentissage, de celui des langues, nous le noterons D2. Dans cette étude de cas, l'apprentissage de l'architecture est intégré à celui de différentes L2. Nous exposons la pédagogie sous-jacente à une telle intégration de disciplines. Nous terminons en montrant comment cet environnement de la Toile sociale (web 2.0) n'a pas été simplement utilisé comme source d'entrée (*input*) pour l'acquisition d'une langue étrangère. Les affordances de l'environnement ont été primordiales dans l'élaboration du scénario pédagogique et saisies comme telles par les apprenants (Van Lier, 2000). Dans cet article, l'anglicisme « affordance » ne renvoie pas simplement aux différentes fonctionnalités d'un objet, en l'occurrence l'environnement, telles qu'elles ont été conçues par ses créateurs, mais plutôt aux qualités aisément perceptibles de ces fonctionnalités qui induisent les usages des acteurs.

## **M**ondes synthétiques et apprentissage des langues

Zheng et Newgarden (2012) constatent que de nombreux enseignants de langues, qui utilisent les mondes synthétiques, se contentent d'y reproduire leur pratique en présentiel. Ces environnements sont perçus alors comme simple source d'entrée pour l'acquisition. Les auteures suggèrent que la conception de scénarios pédagogiques à l'intérieur de ces mondes doit tirer parti de leurs affordances et des valeurs propres à ces environnements de type immersif. Ces idées reprennent celles de Jarmon (2009) pour qui changements et innovations didactiques prenant appui sur ces environnements doivent être guidés par une recherche sur leurs affordances. Dans cette partie, nous décrivons trois potentialités des mondes synthétiques qui permettent d'inscrire l'apprentissage des langues dans un cadre d'actions situées au sein d'une communauté de pratique.

### RÉSEAUX SOCIAUX

Les mondes synthétiques sont généralement considérés comme des réseaux sociaux : des utilisateurs qui ne se connaissent pas dans le premier monde peuvent y établir des relations. Le principe permettant

à des individus connectés de nouer des relations d'amitiés « numériques » (selon Casilli, 2010 ; *friending* en anglais) est un moteur de la construction des mondes synthétiques. Les premiers contacts entre utilisateurs peuvent se faire lorsque leurs avatars sont spatialement proches : le clavardage de type public d'un avatar peut être lu par d'autres avatars situés à moins de 20 mètres du scripteur ; quant à l'audio de type public, il peut être perçu par des avatars à moins de 60 mètres. Une fois déclarés « amis », les utilisateurs voient les fils d'actualité de leurs contacts. Ils savent si ces avatars sont en ligne ou non. Un utilisateur peut également créer des groupes d'intérêt et dialoguer avec tous les membres du groupe à l'aide du clavardage de type groupe ou en utilisant des listes de diffusion.

L'aspect « réseau social » des mondes synthétiques permet aux apprenants d'une L2 de créer des liens sociaux et d'interagir avec des communautés pratiquant cette langue. Ils peuvent même rejoindre des groupes d'intérêt spécialisés dans un domaine spécialisé (D2) utilisant cette L2.

#### ACTIVITÉS AUTHENTIQUES

Les mondes synthétiques offrent des possibilités de contextualiser la pratique d'une L2 dans des situations évoquant celles du premier monde. Ils offrent la possibilité de créer des situations ou des tâches dont la correspondance en présentiel serait difficile, voire impossible, à mettre en œuvre : par exemple, amener une classe de langue dans une épicerie ou une galerie d'art où la L2 est parlée, dans le but de contextualiser la production orale. En effet, dans un monde synthétique, il est possible de créer aisément des lieux clos mettant en scène ces espaces spécifiques (ces lieux s'appellent des *holodecks* en référence à la série télévisuelle *Star Trek*). L'apprentissage situé ainsi permet une meilleure contextualisation de la L2 (Dalgarno et Lee, 2009) pouvant conduire à un transfert de compétences entre les deux mondes.

#### COLLABORATION

Chaque utilisateur du monde synthétique peut aussi être acteur, co-constructeur du monde. D'abord, en élaborant l'apparence de son avatar, avatar à travers lequel il sera perçu par les autres avec qui il communiquera à l'audio et dans les clavardages public ou privé. Il peut également agir et communiquer au moyen d'actes non verbaux : déplacements, gestes, autres actes de production tels que la construction d'objets nouveaux (Wigham et Chanier, 2013). Pour Dalgarno et Lee (2009), ces multiples modes d'action et de communication favorisent la collaboration et renforcent le sentiment d'appartenance à une communauté en ligne. Cette possibilité pourrait stimuler l'engagement et l'investissement dans l'environnement d'apprentissage ainsi que la

motivation des apprenants. Dans de telles situations, l'accent peut être placé non pas sur ce qu'un apprenant peut dire ou ce qu'il est poussé à dire mais sur le langage qui émerge dans la collaboration des apprenants (Zheng et Newgarden, 2012).

## **E**nseignement d'une matière intégré à celui d'une langue étrangère (Emile)

Si les premières manifestations d'intérêt du milieu de la didactique des langues pour les mondes synthétiques datent de la fin des années 2000, celui pour l'approche Emile (*CLIL* est l'acronyme anglais correspondant ; Coyle *et al.*, 2010) a pris naissance au début des années 1990. L'approche gagne du terrain dans les projets innovants de l'Union européenne, essentiellement pour les publics du primaire et secondaire, mais peu encore au niveau du supérieur. Dans cette partie, nous évoquons cette approche et la mettons en lien avec certaines théories sur la L2.

### LA DIDACTIQUE DES LANGUES VUE À TRAVERS LE PRISME EMILE

L'approche Emile a pour but d'éliminer la séparation artificielle entre enseignement des langues et enseignement d'une autre matière (Brinton *et al.*, 2003). La L2 devient alors le véhicule conduisant à l'apprentissage de l'autre domaine. Dans ce processus de double apprentissage, les objectifs des deux domaines sont étroitement reliés (Bertaux, 2000).

Quatre principes clés, nommés « les quatre C », sont déclinés :

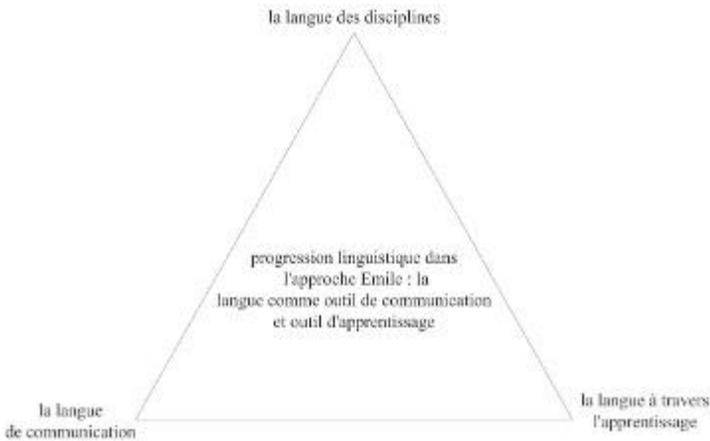
- Contenu – l'acquisition des savoirs et compétences inhérents à la L2 ;
- Communication – la L2 comme outil de communication autant que d'apprentissage et qui est activée dans des situations authentiques ;
- Cognition - le développement des opérations mentales qui varie des moins complexes à celles de plus haut niveau (synthétiser des concepts, expliquer un processus, identifier des informations relatives à un contenu) ;
- Culture – des possibilités d'étudier et de comprendre des perspectives culturellement différentes offertes par le biais d'une L2.

Pour conceptualiser les liaisons entre des objectifs langagiers et ceux du D2 dans l'approche Emile, Coyle (2000) propose « le triptyque langue » (figure 1). Elle suggère que les compétences en L2 dont les apprenants ont besoin pour opérer dans l'environnement d'apprentissage sont primordiales. Dans cette « langue de communication », chaque acteur doit alors maîtriser les structures nécessaires pour

travailler en collaboration ou pour poser des questions sur les contenus professionnels du D2. À cela s'ajoutent, bien sûr, les connaissances linguistiques sur la L2 nécessaires à la compréhension des concepts du D2 et à la production langagière dans cette discipline. Par exemple, un apprenant pourrait être amené à maîtriser l'utilisation du passé composé en L2 lors de l'écriture d'un rapport scientifique. Dans l'approche Emile, plutôt que de présenter explicitement des règles, on introduit les constructions typiques de ce genre de texte auprès de l'apprenant. (Coyle et al., *ibid.*).

Dernier volet du triptyque, « la langue à travers l'apprentissage ». Un enseignant ou des pairs doivent pouvoir mener des étayages dans des activités « in situ » à double finalité. L'alternance codique peut alors apparaître afin de mettre en confiance l'apprenant et/ou vérifier sa compréhension.

Figure 1. Le triptyque langue de Coyle (2000)



## EMILE ET APPRENTISSAGE D'UNE L2

En soulignant l'importance du développement des opérations cognitives de haut niveau, les défenseurs de l'approche Emile indiquent que l'acquisition de la L2 est favorisée par l'accomplissement de tâches signifiantes, offrant une alternative à un apprentissage fondé sur la transmission de la connaissance (Cummins, 2000). L'accent mis sur l'étayage favorise l'ajustement du niveau d'entrée au niveau de l'apprenant. L'introduction de l'alternance codique dans la planification de certaines activités pourrait également réduire l'anxiété, nuisible à l'apprentissage (cf. *Willingness to communicate – WCT – MacIntyre et al. 1998*). Cela est important car, selon Cummins (1984), il existe une compétence sous-jacente commune à la langue maternelle et la L2 et, au niveau cognitif, des phénomènes de transfert provenant d'une langue peuvent avoir des effets positifs sur l'apprentissage de l'autre langue.

L'approche Emile, en se focalisant à la fois sur la langue de communication et celle du domaine, prend en compte les dimensions cognitive et contextuelle (*Cognitive Academic Language Proficiency* et *Basic Interpersonal Communication Skills*) au sens de Cummins (1984), fondements d'un apprentissage global d'une L2.

## Étude de cas : conception du dispositif

Dans cette partie, nous présentons une situation originale d'apprentissage couplant l'approche Emile et le monde synthétique *Second Life* pour un public d'apprenants du supérieur. Elle concerne l'apprentissage de l'architecture et, selon les étudiants, le français langue étrangère (FLE) ou l'anglais langue étrangère (ALE). Nous décrivons d'abord le contexte qui a mené à l'élaboration de la formation intitulée *Building Fragile Spaces*. Ensuite, nous soulignons la prise en compte des affordances des mondes synthétiques dans la tâche demandée aux étudiants, avant de détailler le scénario pédagogique. Enfin, nous examinons les retours des étudiants sur l'approche pédagogique et l'environnement technologique.

### CONTEXTE

Dans les écoles d'architecture, la validation en Master du niveau des étudiants en L2 se fait généralement de façon très traditionnelle, au travers de cours de langues séparés du reste des apprentissages professionnels. Les besoins de mobilité professionnelle internationale des diplômés accroissent pourtant les demandes de changement de paradigme d'apprentissage. C'est pourquoi les partenaires du projet européen *Archi21*<sup>1</sup> ont décidé d'explorer les potentialités des mondes synthétiques dans le domaine de l'architecture en utilisant l'approche Emile.

L'utilisation des mondes synthétiques se répand dans les cours d'architecture (Sousa de Araugo, 2009). L'étudiant dispose alors d'un nouveau type d'outils pour développer ses projets. Jusqu'à présent, les logiciels de conception assistée (CAD) ou de simples assemblages de matériaux avec ciseaux et colle lui permettaient de donner une forme à des bâtiments ou des espaces afin d'en étudier les contraintes matérielles. Les mondes synthétiques, eux, offrent la possibilité de représenter des conceptions plus abstraites et cela de façon collaborative. Les étudiants co-construisent tout en communiquant dans l'environnement. Cet aspect collaboratif lié à des compétences complexes de haut niveau peut être mis en jeu dans les écoles d'architecture dans des

1. *Architectural and Design based Education and Practice through Content and Language Integrated Learning using Immersive Virtual Environments for 21st Century Skills*, programme *Lifelong Learning*, KA2 Languages.

situations d'apprentissage de type « studio ». Ce type de pédagogie active, coutumière dans ces écoles (voir Perkins, 2012, pour un descriptif de l'approche studio en géologie) est déployé dans des formations très intensives étalées sur un nombre limité de jours consécutifs. Les étudiants interagissent alors en continu en élaborant leur projet architectural. Un espace spécifique est dédié (cf. l'atelier de l'artiste, appelé *studio* en anglais) aux groupes en action, avec des modalités temporelles élargies. Lorsque l'enseignant d'architecture est présent, il y joue un rôle de personne ressource, expert critique et évaluateur en fin de projet.

Le projet *Archi21* a décidé de mettre en œuvre l'approche Emile dans le contexte du studio. Les mondes synthétiques ont été choisis pour les raisons évoquées précédemment, rapports à l'espace, aux objets et perspectives de collaboration, voire d'interaction avec des internautes n'étant pas impliqués directement dans la formation en présentiel. Sur l'aspect collaboration rappelons qu'elle est plutôt rare en cours d'architecture (Sousa de Araugo, 2009). Les affordances des mondes synthétiques pour la collaboration et la communication verbale ainsi que non verbale rendaient une telle pratique plus concevable.

Par ailleurs, les enseignants d'architecture étaient convaincus que *Second Life* offrait plus de possibilités que d'autres mondes synthétiques pour établir des contacts avec des personnes extérieures à la formation et pouvait ainsi permettre aux étudiants de trouver leur place dans des communautés de pratique. Ces étudiants allaient pouvoir s'inspirer de constructions élaborées au sein de ces communautés, recevoir des commentaires et des critiques de leurs modèles de la part des extérieurs, augmentant ainsi leur valeur (Zourou, 2012). Le fait que ces modèles transformaient un environnement que d'autres utilisateurs fréquentaient était considéré comme plus motivant, plus authentique, par les enseignants d'architecture, qu'une formation studio limitée aux quatre murs d'une salle de classe.

Ce type d'environnement offrait également une dimension expérimentale à l'apprentissage (*learning by doing*) car l'environnement de création allait être à la fois lieu de travail et environnement d'apprentissage. Nous avons également estimé que la motivation des étudiants à communiquer en L2 serait accrue par le fait d'interagir à travers un avatar, que ce dernier pourrait réduire les anxiétés, diminuer le risque de perte de face. Le travail allait se faire en continu en L2 en gardant les possibilités d'alternance codique.

#### LA FORMATION BUILDING FRAGILE SPACES

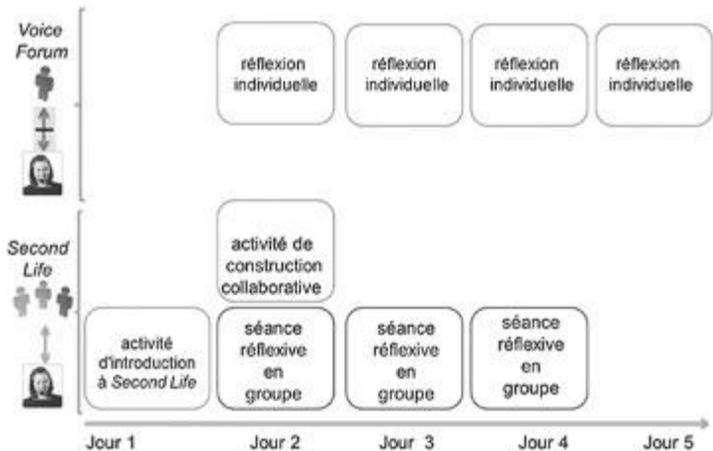
Conçue par des enseignants d'architecture de l'École nationale d'architecture de Paris-Malaquais (ENSAPM) et des enseignants de langues étrangères de l'université Blaise Pascal (UBP), la formation *Building Fragile Spaces* s'est déroulée en février 2011, sous forme de dispositif

hybride : en présentiel à l'ENSAPM et à distance dans le monde synthétique *Second Life*, ainsi que sur la plate-forme de communication audio-asynchrone *VoiceForum* (Fynn, 2007). Pendant le studio, des groupes de 4 à 5 étudiants devaient collaborer pour co-construire un modèle dans *Second Life*, à partir d'une problématique distincte dans chaque groupe (*avatars, land+scapes, (e)spaces, scenario*). Les langues de travail étaient les L2 des étudiants, soit le FLE (niveau A2-B1) soit l'ALE (niveau B1-B2). À la fin des cinq jours de formation, les modèles / projets étaient présentés en L2 et notés.

### LE SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE EMILE

Pendant le studio, les enseignants d'architecture travaillaient en présentiel avec chaque groupe en L2 pour les aider à cerner la problématique qui leur avait été attribué. Ils donnaient également leurs avis sur les modèles proposés lors de séances d'analyse critique et de correction. Les enseignants de langue, non présents physiquement dans le lieu du studio, ont mené des séances à distance pour accompagner le travail de chaque groupe (figure 2). Ces séances, d'une durée de 45 minutes, avaient des objectifs à la fois architecturaux et linguistiques. Trois types de séances ont été proposés, en commençant par une séance d'introduction à *Second Life* afin de se familiariser avec les outils de communication, suivie d'une séance de construction collaborative.

Figure 2. Séances menées à distance



L'objectif de cette dernière était d'initier les étudiants aux techniques de construction dans l'environnement et de les aider à développer leur L2 en tant que langue de communication. Ils devaient être capable de parler des objets, de leur forme et de leur positionnement avant d'entamer la construction de leurs propres modèles.

Des séances réflexives ont également été menées. Elles ont pris deux formes : réflexion individuelle et réflexion collective. La réflexion

individuelle dans *VoiceForum* permettait à chacun d'avoir une trace de son raisonnement pendant la formation. Les enseignants de langue commentaient *a posteriori* à l'audio chaque message enregistré par l'apprenant en corrigeant sa production orale (cf. l'aspect « langue à travers l'apprentissage » dans l'approche Emile). Les séances réflexives de groupe, menées dans *Second Life* (figure 3), obligeaient les étudiants à mobiliser des aptitudes cognitives. Elles avaient pour objectif de les aider à comprendre l'efficacité de leurs actions personnelles au sein du groupe, à verbaliser en langage technique leur compréhension des critiques de leur enseignant d'architecture formulées pendant la journée en présentiel, à développer un esprit critique sur leur travail et à exprimer la façon dont ils prévoyaient d'avancer ensemble dans leur projet le lendemain.

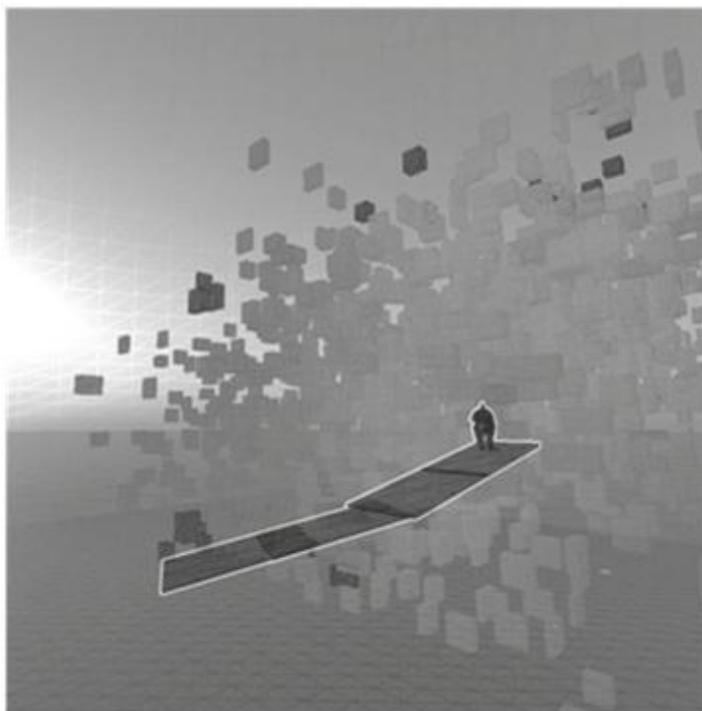
Figure 3. Séance réflexive



Quant aux enseignants de langues, leur situation était quelque peu originale. Ils ne possédaient que des connaissances basiques de construction dans le monde synthétique et ne maîtrisaient pas les concepts architecturaux mobilisés dans le projet. Ils étaient donc entièrement tournés vers le soutien à l'expression en L2, jouant tout à la fois le rôle d'animateur de groupe et de responsable de l'étayage linguistique lors des séances réflexives.

Dans la conceptualisation du dispositif, nous avons supposé que la conduite d'un projet d'architecture qui mobilisait des aptitudes communicationnelles en L2 aurait un impact sur la créativité des étudiants. Au niveau du principe clé « culture » dans l'approche Emile, les étudiants étaient donc amenés à réfléchir autour du modèle et à le percevoir de façon différente (figure 4).

Figure 4. Modèle en cours de réalisation



### PARTICIPANTS

Dix-sept étudiant(e)s de l'ENSAPM de niveaux Licence 1 à Master 2 ont participé au studio. Neuf étudiants avaient le français comme langue maternelle, les autres étudiants l'arabe (1), le coréen (1), l'italien (2), le chinois (2) et l'espagnol (2). Quatre petits groupes ont été constitués selon la L2 des étudiants et les thématiques d'architecture (tableau 1).

Tableau 1.

GRUPE	LVE ET NIVEAU CECR
scenario	ALE, B1-B2
(e)spaces	ALE, B1-B2
avatars	FLE, A2-B1
land + scapes	FLE, A2-B1

Deux étudiants avaient utilisé *Second Life* auparavant lors d'un studio en langue maternelle l'année précédente. Un étudiant avait déjà participé à une formation à distance. Onze étudiants avaient l'expérience du studio en présentiel.

Les étudiants étaient accompagnés par deux enseignants d'architecture en présentiel, un anglophone et un francophone, et deux enseignantes de langue à distance dont une enseignait le FLE et l'autre l'ALE.

## PROTOCOLE DE RECHERCHE

Un protocole de recherche a été élaboré autour de la formation pour recueillir des données à l'intérieur et à l'extérieur du monde synthétique (Wigham et Bayle, 2012). À l'intérieur de *Second Life*, des parcelles ont été délimitées pour cloisonner le son. Un chercheur doté d'un avatar peu intrusif (petite taille, apparence d'un petit ours) enregistrait toutes les données d'interaction multimodale lors des séances à l'aide d'un logiciel de capture d'écran. Les vidéos représentent plus de 19 heures d'activités. Il sauvegardait également le clavardage au format texte. Ces données ont été transcrites selon une méthodologie prédéterminée (Saddour, Wigham et Chanier, 2011). Les transcriptions prennent en compte, dans le mode verbal, les modalités audio et clavardage, et dans le mode non verbal la modalité proxémique (l'orientation et le déplacement de l'avatar), kinésique (le regard, les gestes) ainsi que les productions effectuées dans l'environnement (l'apparition ou la construction d'objets).

À l'extérieur du monde synthétique nous avons administré des questionnaires pré- et post-formation. La passation s'est effectuée en ligne afin de faciliter le recueil et le traitement des réponses. Le pré-questionnaire concernait le profil des étudiants en L2 et leur utilisation des Tice. À partir de 48 questions fermées avec échelle de Likert, le post-questionnaire demandait aux étudiants d'évaluer le studio, le choix d'environnement, l'approche Emile adoptée et la pertinence du scénario pédagogique. Cinq étudiants ont également participé à des entretiens post-formation, qui se sont déroulés en ligne. Une trame d'entretien comprenant 21 questions a été employée. Les questions portaient sur les thèmes « impressions générales », « séances de réflexion », « langues », « avatars » et « aspects individuels ».

Toutes les données recueillies ont été anonymisées et structurées en corpus d'apprentissage LETEC (*LEarning et TEaching Corpus*, Chanier et Wigham, 2011) et sont librement téléchargeables. La notion de corpus d'apprentissage a été développée dans le cadre de l'ANR *Mulce* (Reffay, Betbeder et Chanier, 2012) dans le but de structurer et contextualiser des données issues de formation en ligne. Elle rend explicites les liens entre les données d'instanciation, le contexte technique et le contexte d'apprentissage. Le protocole de recherche nous a également permis de mener des études à partir des données d'interaction sur l'interrelation entre le verbal et le non verbal et son rôle de soutien pour la production verbale (Wigham et Chanier, 2013) et le rôle du non verbal dans la construction de l'identité des apprenants en lien avec la participation verbale (Wigham et Chanier, à paraître).

Dans cet article, nous présentons les données des post-questionnaires et des entretiens. Les étudiants s'expriment sur l'approche et l'environnement adoptés pour le studio.

## Retours des apprenants sur la formation

Dans cette partie, nous considérons la pertinence de l'approche Emile et de l'environnement synthétique choisis pour la formation. En général, les étudiants ont trouvé que l'approche Emile était une bonne manière d'apprendre (figure 5). L'intégration de l'apprentissage d'une L2 avec l'apprentissage de leur D2 leur semblait motivante. Les étudiants ont jugé que le fait de travailler dans leur L2 ne présentait pas de difficultés particulières (59 % étaient d'accord contre 18 % qui n'étaient pas d'accord). 59 % ont trouvé que le fait de s'exprimer en L2 pendant leur travail ne rendait pas les concepts architecturaux plus difficiles à comprendre. Au contraire, ils ont ressenti que cela les amenait à réfléchir de façon différente autour de leur problématique architecturale. Voici quelques extraits représentatifs des entretiens.

(1) [Audreyrez (ALE) 11:26-12:05] dans le travail, je trouvais que c'était deux façons de penser une façon de penser en français et une façon de penser en anglais et ça a amené à des choses différentes je pense [...] Si ça (la problématique) paraît clair plus au moins en français en anglais on cherchait peut-être justement plus de mots un petit peu plus de signification donc ça nous a amené à penser autrement surtout sur des concepts abstraits ou un peu ouverts [...] sur lesquels on a dû travailler<sup>2</sup>

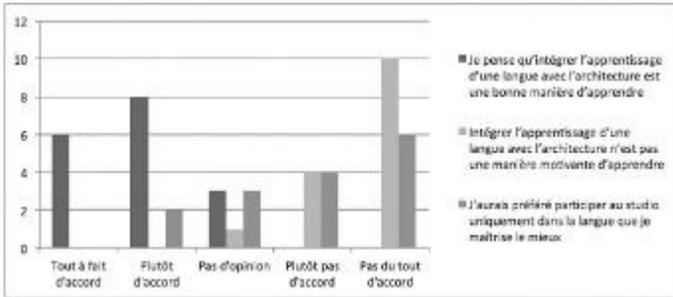
(2) [Quentinrez (ALE) 13:41-14:52] j'ai eu le sentiment [...] d'avoir pratiqué et de parler l'anglais tous les jours [...] on finit par penser en anglais [...] et il y a eu une façon d'aborder le projet architectural je dirais à l'anglo-saxon

(3) [Quentinrez (ALE) 26:08-27:20] à l'oral on a un vocabulaire très pauvre quand on cherche à décrire une position ou une direction ou quelque chose d'orientation en fait c'est là où il y a une vraie aporie de lexique sur ce point précis l'orientation

Le dernier extrait montre la difficulté rencontrée par la moitié des étudiants lors de la présentation de leur travail en L2, le manque de clarté ressenti dans leurs exposés. L'étudiant suggère que cela provient d'un manque de vocabulaire pour décrire les indices spatiaux dans le monde tridimensionnel. Cela laisse entendre qu'il serait utile d'inclure à l'avenir au sein du scénario pédagogique un travail d'étayage sur ces aspects. Malgré cela, les étudiants ont accepté ces difficultés. Participer au studio uniquement en langue maternelle (ce qui aurait été possible pour deux des groupes ayant tous le français en L1) ne les aurait pas intéressés. Ce positionnement montre la pertinence pour les étudiants de l'approche Emile. Une étudiante d'un groupe ALE déplore dans leurs études le manque de cours relatifs au D2 en L2.

2. Les citations sont retranscrites comme elles ont été formulées à l'origine. Elles sont précédées par le code de l'étudiant, sa L2 et l'intervalle de temps dans l'enregistrement de l'entretien.

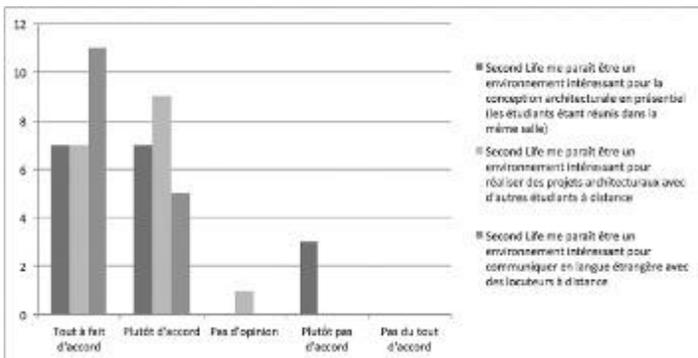
Figure 5. Ressentis des étudiants sur la pertinence de l'approche Emile<sup>3</sup>



Concernant le choix d'un monde synthétique, les étudiants ont trouvé que *Second Life* était pertinent pour réaliser des projets architecturaux avec d'autres étudiants en présentiel et, plus encore, à distance, situation vécue le soir quand ils poursuivaient leurs travaux à la maison (figure 6). Nos entretiens montrent que la présence côte à côte des étudiants dans la salle n'empêchait pas les interactions dans le monde synthétique :

(4) [Zeinarez (FLE) 23:55-24:52] avec la personne avec qui j'ai travaillé même si on était juste à côté des fois on se communiquait avec des avatars... quand par exemple quand elle voulait me montrer quelque chose dans l'île elle me regarde pas elle me parle pas mais je trouve une invitation de téléportation alors ok je vais elle est juste à côté de moi mais c'était marrant d'aller voir son avatar qu'est-ce qu'il veut

Figure 6. Opinions sur le choix d'environnement pour la conception architecturale



L'intérêt des étudiants se manifeste encore plus nettement à propos des situations de communication à distance en L2. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'ils ont le sentiment d'avoir progressé dans les interactions avec les autres, particulièrement en compréhension (cf. figure 7). Deux étudiants lors des entretiens parlent des rencontres faites avec des personnes à l'extérieur de la formation et de l'intérêt de leurs échanges avec des interlocuteurs natifs. Les post-questionnaires suggèrent, de plus, que le choix de l'environnement a aidé les étudiants à se sentir plus

3. Notez que certains étudiants n'ont pas souhaité répondre à toutes les questions. Le taux de réponse n'est donc pas toujours dix-sept.

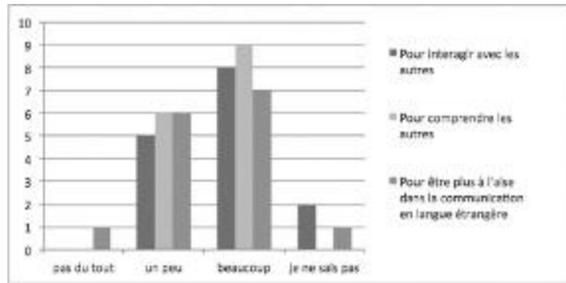
à l'aise dans la communication en L2. D'après les entretiens, cela est dû en partie à l'usage des avatars qui rassuraient les apprenants lors des prises de parole et dans leurs rapports aux autres :

(5) [Zeinarez, (FLE) 10:30-11:20] si on se trompe ce n'est pas tout à fait un problème parce qu'on n'est pas là dans un sens physique le problème de parler un autre langage c'est le peur de se tromper... il faut pas dire des bêtises en français... quand c'est l'avatar c'est pas tout à fait un problème

(6) [Hyungyoonrez, (FLE) 10:30-11:20] grâce à notre avatar je pense que chacun est plus confortable pour communiquer comment on a pas le préjugé on est étranger mais on est tous égale dans le monde virtuel [...] dans la réalité [...] c'est possible d'avoir des préjugés comme lui il va pas parler parfaitement le français (dans le monde virtuel) on est le même un avatar il n'y a pas de nationalité

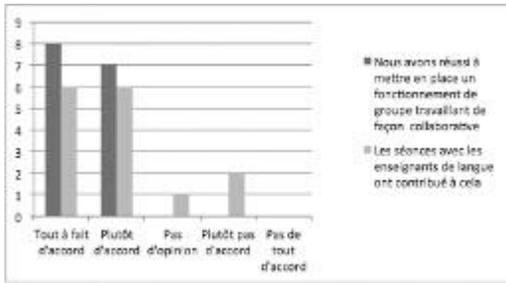
(7) [Prevally, (FLE) 3:53-4:06] ça facilite l'échange de parler la langue sans avoir une personne directe devant nous

Figure 7. Pensez-vous avoir amélioré vos compétences en L2 ?



La figure 8 indique que les apprenants ont le sentiment d'avoir réussi à travailler de façon collaborative, ce qui n'allait pas de soi du fait des habitudes de travail individuel dans leur cursus d'études. Cette réussite peut provenir des affordances de l'environnement et du scénario pédagogique. Lors des entretiens, certains ont manifesté de l'intérêt pour la bi-modalité verbale du monde synthétique qui leur permettait d'utiliser le clavardage en parallèle avec l'audio : tous les membres du groupe ont pu simultanément contribuer au remue-méninges, sans interrompre la personne qui s'exprimait à l'audio. Le scénario pédagogique par sa nature impliquait l'interaction entre les participants et les plaçait au centre de celle-ci, surtout lors des séances réflexives. Les entretiens montrent l'intérêt du rôle d'expert adopté lors de ces séances par les étudiants face aux enseignants de L2 qui ne maîtrisaient pas les concepts architecturaux. Un étudiant souligne l'authenticité de la communication quand il est amené à expliquer à un novice ses idées architecturales en L2. Un autre décrit le gain apporté par le fait d'être amené à expliquer son modèle en cours d'élaboration, alors que dans les cours traditionnels cette étape d'explication n'intervient qu'après le bilan de l'enseignant.

Figure 8. Collaboration pendant le studio



## C onclusion

L'émergence des mondes synthétiques dans le paysage de l'apprentissage des langues et de l'architecture nous force à repenser les pratiques didactiques dans de tels environnements. Nous avons illustré ici l'intérêt du populaire *Second Life*, couplé à une approche pédagogique de type Emile, encore peu développée dans l'enseignement supérieur malgré les recommandations européennes. Ce couplage pédagogie-environnement met à profit les potentialités des réseaux sociaux et les opportunités d'apprentissage collaboratif au sein de situations authentiques, dans lesquelles les participants s'expriment en continu en L2. L'enquête réalisée post-formation montre que les apprenants ont bien donné réalité au scénario pédagogique, qu'ils ont exploité les affordances de ce monde en s'exprimant en langue étrangère. Cette approche Emile a permis aux étudiants de réfléchir d'une nouvelle façon durant l'élaboration de leur projet architectural. En dépit de compétences linguistiques *a priori* limitées, les apprenants ont reconnu l'intérêt d'un scénario leur offrant l'occasion de s'exprimer en L2 sur leur projet. Le choix d'environnement leur semblait pertinent : la bi-modalité dans le mode verbal (audio, clavardage) a encouragé la collaboration. De plus, la communication à travers un avatar les réconfortait lors de la prise de parole en langue étrangère. Elle facilitait les échanges entre étudiants et avec des interlocuteurs natifs. Ce point de vue subjectif des apprenants a été corroboré par les mesures que nous avons faites sur les interactions recueillies au sein du corpus d'apprentissage (voir Wigham et Chanier, 2013 ; Wigham et Chanier, à paraître). Bien sûr, une formation courte de type studio ne permet pas de mesurer des gains d'apprentissage. Pour cela, il faudrait faire des études longitudinales sur des formations extensives.

## Bibliographie

- BERTAUX P. (2000), « Utiliser les langues pour apprendre, apprendre en utilisant les langues », dans Marsh D. et Langé G. (dir.), *Using languages to learn and learning to use languages*, Jyväskylä, Finland, UniCOM, University of Jyväskylä, p. 1-16.
- BRINTON D., SNOW M. et WESCHE I. (2003), *Content-based second language instruction*, Michigan, The University of Michigan Press.
- CASILLI A. (2010), *Les liaisons numériques : Vers une nouvelle sociabilité ?*, Paris, Seuil.
- CHANIER T. et WIGHAM C.R. (dir.) (2011), *Learning and Teaching Corpus (LETEC) of ARCHI21*, Mulce.org, Clermont Université, oai: mulce.org:mce-archi21-letec-all, <http://repository.mulce.org> (22/11/2012).
- COYLE D. (2000), *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages*, Clevedon, Multilingual Matters.
- COYLE D., HOOD P. et MARSH D. (2010), *Content and Language Integrated Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CUMMINS J. (1984), *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CUMMINS J. (2000), *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.
- DALGARNO B. et LEE M. J. W. (2009), « What are the learning affordances of 3-D virtual environments ? », dans *British Journal of Educational Technology*, n° 40 (6), p. 10-32.
- FYNN J. (2007), « Aide à l'apprentissage du discours oral dans un contexte de communication synchrone », dans *ALSIC*, n° 10 (1), <http://alsic.revues.org/586> (22/11/2012).
- GROSBOIS M. (2012), *Didactique des langues et technologies de l'EAO aux réseaux sociaux*, Paris, Presses de l'université Paris-Sorbonne.
- JARMON L. (2009), « An ecology of embodied interaction: Pedagogy and homo virtualis », dans *Journal of Virtual Worlds Research*, n° 2, <https://journals.tdl.org/jvwr/article/view/624/453> (22/11/2012).
- KAPLAN A.M. (2009), « Virtual Worlds and Business Schools – The Case of INSEAD », dans Wankel C. et Kingsley J. (dir.), *Higher Education in Virtual Worlds: Teaching and Learning in Second Life*, Bingley, Emerald Group, p. 83-100.
- MACINTYRE P.D., CLEMENT R., DORNEYI Z. et NOELS K.A. (1998), « Conceptualizing willingness to communicate in a L2: a situated model of confidence and affiliation », dans *Modern Language Journal*, vol. 82, p. 545-2.
- PELFRENE A. (2001), « Experience Lecticiel, interrogations », dans Kazeoni A. (dir.), *Actes des colloques Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Étrangères*, UNTELE, n° 11, p. 1-14, <http://www.utc.fr/~untele/volume1.pdf> (22/11/2012).
- POLKA W.S. (1999), « Managing the dynamic forces that will influence the curriculum in the new millenium », dans *Educational Planning*, n° 11 (4), p. 55-61.
- REFFAY C., BETBEDER M-L. et CHANIER T. (2012), « *Multimodal learning and teaching corpora exchange: lessons learned in five years by the Mulce project* », dans *Int. J. Technology Enhanced Learning*, n° 4 (1/2), p. 11-30, <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00718392> (22/02/2013).
- SADDOUR I., WIGHAM C.R. et CHANIER T. (2011), « Manuel de transcription de données multimodales dans Second Life. » Document interne, Laboratoire de Recherche sur le Langage, <http://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00676230/> (22/02/2013).

- SOUSA DE ARAUJO L. (2009), « Pratique collaborative dans un environnement immersif : la modélisation 3D avec Second Life », dans *Ritpu*, n° 6 (2-3), <http://www.ritpu.org/spip.php?rubrique54etlang=fr> (22/11/2012).
- VAN LIER L. (2000), « From input to affordance: Social interactive learning from an ecological perspective », dans Lantolf J.P. (dir.), *Sociocultural theory and second language learning: Recent advances*, Oxford, OUP, p. 245-259.
- WIGHAM C.R. et BAYLE A. (2012), « Enjeux, outils et méthodologie de constitution de corpus d'apprentissage », dans *COLDOC 2012*, 4-5 octobre 2012, Paris, France, <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00710698> (22/11/2012).
- WIGHAM C.R. et CHANIER T. (2013), « A study of verbal and nonverbal communication in Second Life - the ARCHI21 experience », dans *ReCALL*, n° 25 (1), p. 63-84, <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00674138> (24/1/2013).
- WIGHAM C.R. et CHANIER T. (à paraître, 2013), « Architecture students' appropriation of avatars - relationships between avatar identity and L2 verbal participation and interaction », dans Lamy M.-N. et Zourou K. (dirs.), *Social Networking and Language Education*, Basingstoke, Palgrave MacMillan, <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00728755> (31/1/2013).
- ZHENG D. et NEWGARDEN K. (2012), « Rethinking language learning: Virtual Worlds as a Catalyst for Change », dans *International Journal of Learning and Media*, n° 3 (2), p. 13-36.
- ZOUROU K. (2012), « On the attractiveness of social media for language learning; a look at the state of the art », dans *ALSIC*, n° 15 (1), <http://alsic.revues.org/2485> (31/1/2013).

## Sitographie

- Active Worlds* (nd.) <http://www.activeworlds.com/> (22/11/2012).
- BENNETT J. et BEITH M. (2007), « Why millions are living virtual lives online », dans *Newsweek International Edition*, <http://www.newsweek.com/id/32824/output/print> (27/10/2012).
- Second Life* (nd.), <http://www.secondlife.com> (22/11/2012).
- PERKINS D. (2012), *Studio Teaching in the Geosciences*, <http://serc.carleton.edu/introgeo/studio/index.html> (22/11/2012).

# Mondes virtuels et apprentissage des langues : vers un cadre théorique émergent

FRANÇOISE BLIN

DUBLIN CITY UNIVERSITY

SUSANNA NOCCHI

DUBLIN INSTITUTE OF TECHNOLOGY

CATHY FOWLEY

DUBLIN CITY UNIVERSITY

Les mondes virtuels attirent un nombre croissant de chercheurs et de didacticiens, notamment dans le domaine de la didactique des langues-cultures (voir Wigham et Chanier, ce volume). Cependant, faciliter un apprentissage réussi en monde virtuel présente de nombreux défis technologiques et didactiques qui nécessitent d'être problématisés à l'aide de cadres théoriques multidisciplinaires et parfois éloignés de nos repères habituels. Les notions de présence et d'affordance, ainsi que les aspects spatio-temporels des interactions dans un environnement virtuel en 3D, constituent d'après nous trois piliers d'un cadre théorique émergent nous permettant de mieux appréhender les interactions d'apprenants en langue évoluant dans un tel environnement. Nous définissons ces concepts avant de les utiliser pour explorer la réalisation, par trois étudiants irlandais, d'une tâche conçue pour l'apprentissage de l'italien langue étrangère et réalisée dans *Second Life*<sup>®1</sup>.

## PRÉSENCE

Le concept de présence, et plus particulièrement de « présence sociale » est au cœur de nombreux travaux dans le domaine de la communication médiatisée par les technologies et l'apprentissage des langues (voir par exemple Lomicka et Lord, 2007 ; Lupi, Pozzi et

1. *Second Life*<sup>®</sup> est une marque déposée de Linden Research, Inc. Les travaux présentés dans cet article ne sont pas associés ni sponsorisés par Linden Research.

Torsani, 2008 ; Ko, 2012). De nombreux chercheurs considèrent en effet que « la présence sociale contribue directement à une expérience éducative réussie » (Garrison, Anderson et Archer, 2000 : 89, n. tr.<sup>2</sup>). La notion de « présence sociale » a été initialement introduite par Short et al. (1976) comme une caractéristique du moyen de communication utilisé : différents moyens de communication présentent différents degrés de présence sociale selon leur « capacité à transmettre des informations sur les expressions faciales, la direction du regard, la posture, l'habillement et les indices non-verbaux » (Short et al., 1976 : 65, n. tr.). Pour Garrison et al. (2000), le moyen de communication en tant que tel n'est cependant pas le facteur le plus important pour déterminer le degré de présence sociale. D'autres facteurs comme le contexte de communication, les compétences et la motivation des apprenants, les activités ou la durée passée dans l'environnement influencent directement la présence sociale qui se développe (op. cit.). Dans le cas de systèmes de réalité virtuelle ou d'environnements virtuels en 3D<sup>3</sup>, la notion de présence prend cependant une dimension supplémentaire. Les particularités de ces mondes créent pour leurs utilisateurs une impression de réalité, un sentiment d'incarnation et un sentiment d'immersion que ne permettent pas les environnements en deux dimensions. Witmer et Singer (1998 : 227, n. tr.) définissent l'immersion comme « un état psychologique caractérisé par la perception d'être enveloppé, inclus et en interaction avec un environnement qui fournit un flot continu de stimuli et d'expériences ». D'après eux, lors d'une immersion complète, les utilisateurs ont le sentiment d'interagir directement avec l'environnement et d'en faire partie intégrale. Si les mondes virtuels tels que *Second Life*® ne permettent pas toujours une immersion totale, ils offrent néanmoins un flot multimodal de stimuli qui peut contribuer à accroître le sentiment d'immersion et par conséquent celui de « présence », ou plus exactement de « téléprésence », définie comme « l'expérience subjective d'être à un endroit ou dans un environnement, même si l'on est physiquement situé dans un autre » (Witmer et Singer, 1998 : 225, n. tr.). Pour Riva et al. (2011 : 25, n. tr.), « la présence est un phénomène neuropsychologique, issu de l'interaction entre notre héritage biologique et culturel : la présence est la perception non-médiée (intuitive) de la transformation réussie d'intentions en action (énaction) ». Selon Riva et al. (2011 : 25, n. t.), le sentiment d'être « présent dans un environnement virtuel en 3D ne diffère pas du sentiment d'être « présent » dans notre corps et dans l'environnement physique dans lequel nous sommes situés ».

## AFFORDANCES

Le sentiment de présence est intrinsèquement lié aux actions que nous pouvons réaliser dans un espace donné et par conséquent aux

---

2. n. tr. : notre traduction

3. Les environnements virtuels en 3D ne fournissent pas encore d'expériences haptiques, ce qui les distingue des systèmes de réalité virtuelle.

affordances offertes par l'environnement. En effet, d'après Riva (2009 : 161, n. tr.),

[...] le sujet est « présent » dans un espace s'il peut y agir. De plus, le sujet est « présent » dans l'espace – réel ou virtuel – dans lequel il peut agir. Chose intéressante, pour être présent, nous avons besoin à la fois d'affordance (la possibilité d'agir) et de son éaction (la possibilité d'agir avec succès).

Tout environnement, virtuel ou réel, offre aux acteurs qui s'y trouvent un ensemble de *possibilités d'actions*, autrement dit des *affordances* (Gibson, 1979). Kaptelinin et Nardi (2012 : 968, n. tr.) remarquent que « les affordances sont toujours porteuses de sens et peuvent être positives ou négatives ». Ceci est également vrai des affordances d'un même objet : un couteau permet de couper du pain, mais aussi de se couper les doigts (*op. cit.*). Les affordances ne peuvent se réaliser que dans les interactions entre des organismes actifs et les objets situés dans l'environnement et sont donc « une propriété *émergente* du monde matériel » (Bærentsen et Trettvik, 2002 : 52, n. tr., en italique dans l'original). Affordances et perception sont aussi étroitement liées. Les affordances d'un environnement donné sont cependant spécifiques aux acteurs présents. En effet, ces derniers doivent non seulement les percevoir directement, mais ils doivent aussi posséder les habiletés physiques ou mentales nécessaires pour les éactionner : une chaise invite l'adulte à s'y asseoir, mais ce n'est pas le cas pour un nouveau-né. De plus, selon Bærentsen et Trettvik (2002), un environnement n'offre des affordances que lorsque celles-ci répondent aux besoins des organismes qui y sont présents et actifs. D'autre part, les caractéristiques « objectives » d'un environnement ne deviennent affordances que lorsque ces organismes les associent à leur activité (54).

Cette définition du concept d'affordance est largement centrée sur les interactions acteur-objet ou homme-machine (Allaire, 2006) et fait l'objet de nombreux débats au sein de la communauté IHM (interactions homme-machine). Si ces débats dépassent largement le cadre de cet article, il convient toutefois de noter, à l'instar d'Allaire, la nécessité de dépasser la dimension technologique de la théorie des affordances pour prendre en compte les dimensions éducatives et sociales des environnements d'apprentissage numériques (voir par exemple Kirschner et al., 2004), et notamment des environnements virtuels en 3D. Lee (2009 : 151, n. tr.) reprend la définition de Kirschner (2002) pour qui les affordances pour l'apprentissage « peuvent se définir comme étant les relations entre les propriétés d'une intervention pédagogique et les caractéristiques de l'apprenant qui permettent à certains types d'apprentissage d'avoir lieu ». La dimension sociale (ou communicative) des affordances, quant à elle, est abordée entre autres dans les travaux se plaçant dans une perspective actionnelle et écologique de l'apprentissage des langues. Par exemple, Van Lier (2004 : 95)

introduit la notion d'*affordances linguistiques*, qu'il définit comme des relations de possibilités entre locuteurs. Selon lui, ces affordances sont présentes dans les expressions linguistiques et à la disposition de l'interlocuteur actif qui les percevra en fonction de leur pertinence du moment. À travers leur réalisation, de nouvelles actions langagières sont possibles, qui favorisent la participation des interlocuteurs à des interactions plus complexes.

Dans un environnement virtuel en 3D, les affordances linguistiques se présentent au cours d'interactions synchrones et asynchrones, orales et écrites, entre locuteurs par le biais de leurs avatars, et au cours d'interactions entre un locuteur et certains objets scriptés et porteurs de ressources sémiotiques. Ces interactions sont d'autant plus propices à l'apprentissage qu'elles accompagnent des actions incarnées et orientées vers la réalisation d'une tâche commune impliquant la co-construction et la manipulation d'objets, l'exploration de lieux simulés, réels ou imaginaires, passés ou futurs.

#### ASPECTS SPATIO-TEMPORELS DE L'APPRENTISSAGE

La discussion précédente suggère donc trois niveaux d'affordances présentant un intérêt particulier pour l'apprentissage des langues dans un environnement virtuel en 3D : les affordances éducatives ou d'apprentissage, les affordances technologiques, et les affordances communicatives ou linguistiques. Ces affordances se réalisent à travers des sites, physiques ou virtuels, et des espaces-temps multiples. Or la technologie influence notre perception et notre gestion de l'espace et du temps, facteurs importants pour la réussite d'une collaboration ou d'un apprentissage. Pouvoir retracer la trajectoire des apprenants à travers l'espace qu'ils construisent en collaboration avec d'autres est donc important si nous voulons mieux comprendre les affordances qu'ils énaquent.

La salle de classe n'a jamais été le lieu unique de l'apprentissage. En effet, les étudiants apprennent chez eux, à la bibliothèque, dans de nombreux autres lieux physiques, reliés par la présence d'artefacts sémiotiques (Lemke, 2000). Cependant, l'utilisation d'espaces numériques apporte de nouvelles dimensions spatio-temporelles. L'espace physique est toujours le site de la présence physique des étudiants et de leurs ordinateurs qui les relient aux environnements d'apprentissage numériques. Le sentiment de présence, la perception et la gestion du temps et de l'espace sont intrinsèquement liés. Le concept du *chronotope*, l'un des éléments fondateurs de la pensée bakhtinienne, semble particulièrement approprié pour mieux les comprendre.

Bien que l'œuvre de Bakhtine (1978) concerne essentiellement les études littéraires, les concepts de dialogisme et de chronotopes sont adaptés à de nombreux champs de pensée. Le mot « chronotope », qui signifie littéralement temps / espace, est une unité qui permet

l'étude de tout texte, en y montrant l'inséparabilité du temps et de l'espace (Clark et Holquist, 1984). Bakhtine donne l'exemple du chronotope littéraire du roman grec, où de jeunes amants doivent affronter des aventures dans des lieux étrangers avant de pouvoir retrouver le fil de leur vie quotidienne interrompue. Ces romans se passent donc dans le chronotope du temps d'aventure et du lieu d'aventure. De même, les résidents d'un monde virtuel interrompent momentanément leur vie quotidienne pour « affronter des aventures » dans un « lieu autre », simulation de lieux réels ou imaginaires, et dans un « temps autre », celui de la simulation<sup>4</sup> dont ils sont les acteurs.

La notion de « lieu autre » nous renvoie également à l'hétérotopie de Foucault (1984). Les hétérotopies sont des espaces « autres » (*ibid*), des « lieu[x] sans lieu », des espaces sociaux parfois transitoires comme un train ou un bateau, une rue ou un cinéma. Le concept de l'hétérotopie semble donc particulièrement bien adapté aux espaces numériques, « lieux sans lieu » par excellence, et plus encore aux mondes virtuels, espaces sociaux « flottant » en dehors des espaces sociaux physiques habituels. Il nous paraît cependant utile de différencier le concept de lieu de celui d'espace. En effet, les espaces d'apprentissage numériques comprennent plusieurs lieux différents : dans le cas de *Second Life*®, ces lieux sont le miroir de lieux physiques réels (maison, école, restaurant, hôpital, etc.), imaginaires ou fantastiques.

Quant à la notion de « temps autre », elle nous renvoie au concept d'hétérochronie (Lemke, 2000, 2004). Lemke crée en effet un lien entre le concept du chronotope et l'outil conceptuel de l'hétérochronie, qu'il voit moins en tant que rupture temporelle, et davantage en tant qu'amalgame de temporalité à court terme et de temporalité à long terme : « des processus à long terme et des événements à court terme sont liés par un objet matériel qui fonctionne dans les deux cas de façon sémiotique autant que matérielle » (Lemke, 2000 : 281, n. tr.). Ces objets « sémiotico-matériels » abondent dans tout espace d'apprentissage, tels les présentations *PowerPoint*® des enseignants, les notes des étudiants, ou les devoirs et leur correction. Avec l'introduction d'espaces numériques dans l'apprentissage, de nouveaux objets, que l'on peut qualifier de sémiotico-matériels bien que leur support soit numérique pour la plupart, font leur apparition, certains de manière éphémère et transitoire comme un message instantané ou un échange vocal, d'autres de manière plus persistante comme une note créée dans *Second Life*® ou un objet scripté. Ces objets font partie d'un processus à plus long terme que celui de leur création initiale ou leur utilisation immédiate. Ils nous permettent aussi de retracer les trajectoires, non linéaires, des apprenants à travers des lieux et échelles de temps différents.

4. Il est intéressant de noter que *Second Life*®, par exemple, a son propre « fuseau horaire », certes aligné sur l'heure de la côte ouest américaine. De plus, l'utilisateur peut choisir la luminosité correspondant à son moment préféré de la journée dans le monde virtuel (aube ou coucher de soleil, jour ou nuit, etc.).

## **S** *i mangia!* (On mange !)

Présence, affordances et chronotope (hétérotopie et hétérochronie incluses) constituent, d'après nous, les piliers d'un cadre théorique émergent permettant de mieux appréhender les actions et interactions d'apprenants plongés dans un environnement d'apprentissage des langues en monde virtuel. Dans cette section, nous continuons d'explorer ces concepts à l'aide d'une tâche conçue pour l'apprentissage de l'italien langue étrangère dans le monde virtuel de *Second Life*®.

### PRÉSENTATION DU DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE

Cette tâche est issue d'un cours d'italien offert à des étudiants de première et deuxième années d'une licence de commerce international et langues (*International Business and Languages*) au *Dublin Institute of Technology* (DIT), qui ont généralement un niveau minimum correspondant au niveau A2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2000) lorsqu'ils démarrent leur cursus. Les participants étaient volontaires et avaient choisi de participer aux activités proposées dans le monde virtuel de *Second Life*®, et plus particulièrement dans l'île d'*Imparafacile*<sup>5</sup>. Si ces activités sont optionnelles, elles sont toutefois intégrées au cursus et sont donc évaluées dans le cadre du contrôle continu des connaissances. La motivation principale des étudiants volontaires est de réussir leur module de langue et d'acquérir les compétences langagières dont ils auront besoin lors de leur séjour Erasmus en Italie.

Entre novembre 2011 et mars 2012, neuf séances de 90 minutes prennent place dans l'île d'*Imparafacile*. Environ quatre jours avant la séance, les étudiants doivent se connecter au wiki accompagnant les activités prenant place dans *Second Life*®. Les activités proposées sur le wiki les invitent à réfléchir sur la séance précédente, à étudier le matériel pour la séance à venir et à entreprendre une série de micro-tâches qui seront ensuite évaluées par l'enseignante. Les séances se déroulant dans l'île d'*Imparafacile* ont chacune un thème spécifique et proposent aux étudiants des tâches qu'ils accomplissent seuls ou en collaboration avec les autres étudiants irlandais ou avec les locuteurs natifs qui participent aux séances.

*Si mangia!* (*On mange!*) est le quatrième thème exploré par les étudiants. Les activités préliminaires effectuées sur le wiki incitent les étudiants à travailler sur le vocabulaire de la cuisine. Des instructions d'ordre technique sont également données aux étudiants, telles que la nécessité d'activer les indices (ou *hover tips*) avant de rejoindre *Imparafacile*, où ils devront créer une recette de cuisine à partir d'ingrédients mis à leur disposition dans une pizzeria (figure 1).

---

5. *Imparafacile Island* est une île italienne virtuelle où se tiennent des manifestations culturelles, artistiques et de formation. Coordonnées dans *Second Life*® (SLURL): <http://maps.secondlife.com/secondlife/Imparafacile/119/131/22>.

Figure 1. Pizzeria. Étudiants et résidents italiens



La pizzeria est divisée en trois zones. Dans la zone cuisine, de nombreux ingrédients sont disposés sur une grande table. Ils contiennent des scripts, codés en *Linden Scripting Language*® (LSL), faisant apparaître le nom de l'ingrédient, et parfois, des informations d'ordre grammatical (pluriel irrégulier ou genre par exemple) lorsque l'on fait passer la souris sur l'objet (figure 2). Pour pouvoir accéder à cette fonction, les étudiants doivent auparavant avoir activé les indices (*hover tips*) selon les instructions reçues dans le wiki. Ils peuvent également zoomer sur les ingrédients pour mieux les visualiser.

Figure 2. Ingrédients et hover tips



## RÉALISATION DE LA TÂCHE

Trois étudiants participent à la séance dans *Second Life*® Anna, Bruno et Diana<sup>6</sup>. Bruno et Diana sont dans la même classe, mais Anna ne les a rencontrés que dans *Second Life*®. Dans l'espace physique, les trois étudiants sont installés à leur bureau ou sur leur lit. Dans l'espace virtuel, étudiants et enseignante (Su) se retrouvent dans l'île *Imparafacile*, devant la pizzeria. Tout d'abord, les participants se posent les questions habituelles d'un début de séance : « Vous me voyez ? Vous m'entendez ? » Il est rapidement établi que l'avatar de Diana ne s'affiche pas correctement à l'écran de l'enseignante (voir figure 1 ci-dessus). Les autres étudiants n'ont pas ce problème. L'enseignante

6. Le nom des étudiants ainsi que celui de leurs avatars ont été changés.

rappelle aux étudiants les instructions concernant l'activation des *hover tips* avant d'expliquer la tâche qu'ils doivent accomplir : sélectionner des ingrédients sur la table et créer ensemble une recette. Les étudiants disposent de 15 minutes environ pour se mettre d'accord. Ils doivent ensuite expliquer la recette aux participants italiens et à l'enseignante.

Le petit groupe entre dans la pizzeria après avoir poussé la porte. Les participants italiens sont déjà là pour aider les étudiants et participer à la discussion. Une participante italienne décrit d'abord aux trois étudiants irlandais l'une de ses recettes de pâtes préférées. Su, l'avatar de l'enseignante, se met un peu à l'écart. Elle observe le jeu des avatars et intervient principalement sur le chat local pour aider les étudiants à résoudre des problèmes techniques ou de communication.

Alors que les étudiants s'apprêtent à choisir leurs ingrédients, il s'avère que deux d'entre eux, Anna et Bruno, n'ont pas activé leurs *hover tips*, et ceci malgré les instructions répétées de l'enseignante, dans le wiki et au début de la séance dans *Second Life*®. Par conséquent, ils ne peuvent pas toujours reconnaître les ingrédients disposés sur la table, à moins d'utiliser le zoom pour mieux les discerner. Toutefois, les deux étudiants ont des difficultés à opérer le zoom, d'autant plus que Bruno n'a toujours pas de souris. Une discussion s'engage et Diana, qui avait opéré tous les réglages techniques requis, s'agace :

Extrait de la discussion<sup>7</sup> :

**Su** (enseignante) : [...] Se non avete le *hover tips* attive, vi ripeto che erano su View, Hover Tips, Show Tips (Si vos *hover tips* ne sont pas activés, je répète : ils sont dans : View, Hover Tips, Show Tips). [...] Tutto chiaro? (Tout est clair ?)

**Bruno** : Sì però il mio *hover tips* non funziona. (Oui, mais mes *hover tips* ne marchent pas.)

**Anna** : Sì. Non funziona. No. (Oui. Ça ne marche pas. Non.)

**Su** : Fate lo zoom. (Fais un zoom sur l'objet.)

**Diana** : *écrit*. Come non avete i *hover tips* attiva??? Su ha scritto sulla wiki!!!! (Quoi ??? Vous n'avez pas activé les *hover tips* ??? Su l'avait dit dans le wiki !!!!)

**Su** : *écrit*. Grazie Diana. (Merci Diana.)

**Anna** : Zoom non funziona. Le cose è molto piccolo e non chiaro. (Le zoom ne marche pas. Les objets sont très petits et pas clairs.)

**Su** : Anna, tu hai un mouse con una *wheel*, una ruota, no? (Anna, tu as bien une souris à roue, non ?)

**Anna** : Sì. Lo so, lo so zoom. Ma zoom non bene. (Oui, je sais. Je connais le zoom. Mais le zoom ne marche pas bien.)

[On s'aperçoit qu'au bout de 4 semaines, Bruno n'a toujours pas de souris.]

**Diana** : *soupir d'agacement*.

**Anna** : Non funziona bene. (Ça ne marche pas bien.)

**Su** : No allora va bene. Vi aiuta, Diana. a te funzionano le *hover tips* vero? (Non, d'accord, alors Diana va vous aider. Diana, tes « *hover tips* » marchent bien ?)

**Diana** : Sì. (Oui.)

**Su** : Allora puoi aiutare gli altri. (Alors tu peux aider les autres.)

**Diana** : Ok. Cosa volete sapere? (Qu'est-ce que vous voulez savoir ?) Bruno?

Diana nomme alors quelques ingrédients que ses pairs ne peuvent pas visualiser correctement. L'enseignante les tape ensuite dans le chat local. Une discussion s'engage alors entre les étudiants qui essaient de se mettre d'accord sur les ingrédients à utiliser.

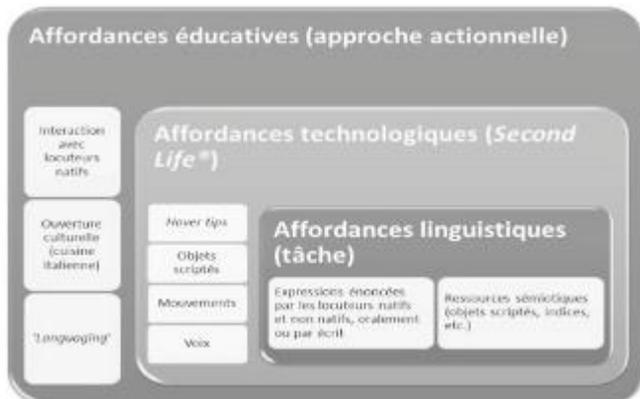
7. La traduction en français des interactions ne reproduit pas les erreurs des étudiants.

## ANALYSE PRÉLIMINAIRE

L'épisode des *hover tips* relaté dans la section précédente nous apparaît comme un événement clé dans la trajectoire du groupe et des individus, illustrant les ruptures et réparations qui peuvent s'opérer dans un environnement virtuel en 3D. Ces ruptures permettent de mieux comprendre l'articulation entre affordances, présence et aspects spatio-temporels des interactions en monde virtuel. Comprendre cette articulation nous semble nécessaire pour pouvoir mieux gérer les interventions et l'étayage pédagogiques à même d'aider les étudiants dans leur navigation dans *Second Life®* (ou d'autres espaces numériques), les exposant par là même aux affordances qui s'y trouvent, et leur permettant ainsi de les énoncer.

Le dispositif d'apprentissage décrit dans la section précédente présente des caractéristiques « objectives » potentiellement porteuses d'affordances éducatives, technologiques et linguistiques, catégories d'affordances distinctes et pourtant interdépendantes (voir figure 3 ci-après). Les affordances éducatives sont issues de l'approche actionnelle (*languaging*) et interactionnelle à la base de l'activité *Si mangial* et de ses sous-tâches. Les caractéristiques de ces dernières offrent aux étudiants la possibilité d'interagir avec des locuteurs natifs et non-natifs, de développer leur ouverture culturelle, et d'agir et co-agir autour des ingrédients qu'ils choisissent et de la recette qu'ils essaient de créer. Les affordances linguistiques ont leur origine dans la réalisation de cette tâche, réalisation qui s'appuie sur un « budget sémiotique » riche (Van Lier, 2000 : 252) fourni par les énoncés potentiels des participants italiens et par les indices donnés par les objets scriptés. Les affordances éducatives et linguistiques sont rendues possibles par les affordances technologiques offertes par le logiciel de *Second Life®*, telles que la possibilité d'afficher les indices (*hover tips*) à l'aide de la souris, de se déplacer et de zoomer sur des objets, de saisir du texte dans le chat local ou d'activer la communication vocale.

Figure 3. Affordances potentielles du dispositif d'apprentissage



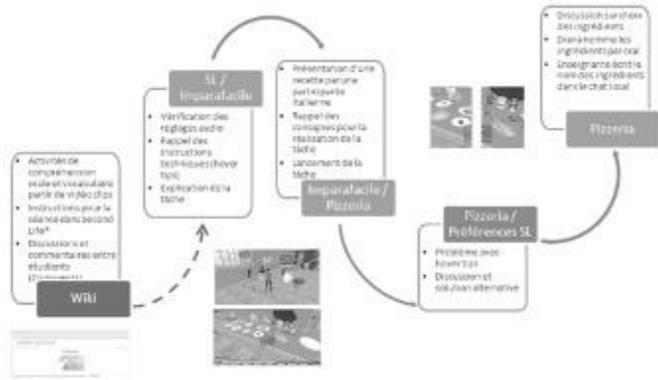
La réalisation de la tâche telle que nous l'avons décrite plus haut suggère que certaines de ces affordances n'ont pas été énoncées par les apprenants, ou du moins qu'elles n'ont pas été énoncées selon le protocole envisagé au moment de la conception de la tâche. En particulier, n'ayant pas activé leurs *hover tips* avant le début de la séance, Anna et Bruno ne peuvent pas explorer par eux-mêmes les ingrédients disposés sur la table. De plus, sans souris, Bruno ne peut pas zoomer sur les ingrédients et ne peut donc pas les reconnaître facilement. Par conséquent, les deux étudiants ne sont pas en mesure d'énoncer les affordances linguistiques offertes par les ingrédients disposés sur la table, il leur est impossible de transformer leurs intentions en actions réussies. Cependant, d'autres affordances linguistiques font bientôt surface : Diana aide Bruno à identifier les ingrédients qui sont sur la table, l'enseignante clarifie les termes énoncés en les tapant dans le chat local. Ses expressions peuvent ensuite être reprises par les étudiants.

L'impossibilité d'agir conduit les étudiants et leur enseignante à se retirer momentanément de l'activité en cours, bien que leurs avatars soient toujours dans la pizzeria, pour se concentrer sur les problèmes techniques. Les outils technologiques, jusque-là à l'arrière-plan, reviennent au-devant de la scène. La souris, qui fonctionne en temps normal comme une extension du bras, c'est-à-dire comme un « organe fonctionnel » (Marsh, 2003 ; Kaptelinin et Nardi, 2009), donnant l'impression à l'utilisateur d'agir directement sur les objets numériques qu'il veut manipuler, redevient un objet externe. Le centre d'attention des étudiants et de leur enseignante se déplace de la table des ingrédients à la barre d'outils du logiciel. L'illusion d'être à l'intérieur de la pizzeria disparaît, le sentiment de présence dans la pizzeria se détériore et les utilisateurs se retrouvent confrontés à leur espace physique, phénomène que Marsh (2003) appelle *virtual corpsing*.

Ce phénomène de « cadavérisation virtuelle » momentanée s'accompagne d'un changement d'espace. Si les avatars ne changent pas de lieu dans l'espace virtuel, s'ils restent autour de la table, et s'ils continuent à communiquer oralement, les participants, quant à eux, sont dans un autre espace, à la frontière entre le virtuel et le physique, dans cette zone « grise » constituée par les outils du logiciel que l'utilisateur doit paramétrer correctement afin d'optimiser son expérience. À l'instar des jeunes amants bakhtiniens qui doivent affronter des aventures dans un lieu étranger avant de reprendre le fil de leur vie quotidienne, les étudiants doivent se retrouver dans un espace autre pour y affronter leurs problèmes techniques avant de reprendre le fil de la simulation. Le temps de la simulation s'interrompt un instant pour reprendre quelques minutes plus tard, une fois les problèmes techniques résolus. Un chronotope se construit.

La figure 4 représente l'historique des divers événements racontés dans la section précédente et retrace la trajectoire des étudiants à travers les différents lieux de l'espace virtuel.

Figure 4. Historique des événements



Chaque lieu visité est le site d'actions ponctuelles, orientées vers un but précis et aisément identifiables à travers l'analyse des interactions qui y prennent place. C'est en effet par le langage et par leurs actions intentionnelles sur l'environnement que les participants construisent de nouveaux espaces partagés, en dehors des lieux habités par les avatars à un moment donné. Ces nouveaux espaces peuvent donner lieu à un nouveau chronotope à la suite d'une rupture dans le flot de la simulation, telle que l'épisode des *hover tips*.

Cet épisode illustre également le concept d'hétérochronie discuté plus haut. Lorsque Diana écrit dans le chat local « Come non avete i hover tips attiva??? Su ha scritto sulla wiki!!!! (Quoi ??? Vous n'avez pas activé les hover tips ??? Su l'avait dit dans le wiki !!!!) », les instructions posées sur le wiki par l'enseignante quelques jours auparavant s'intègrent dans un processus dont la temporalité s'inscrit dans le long terme, contrairement à l'acte de les écrire, ou de les lire, qui, lui, s'inscrit dans le court terme. De plus, même si les étudiants ont lu et compris ces instructions quelques jours avant la séance dans *Second Life*, leur sens n'est véritablement construit que plus tard, lorsqu'ils perçoivent véritablement les affordances des *hover tips*, et lorsque ces affordances répondent à un besoin véritable, situé dans un espace-temps autre que le wiki.

## C onclusion

Dans notre exemple, les actions langagières se sont produites non seulement dans le cadre de la tâche *Si mangia!* mais également autour des problèmes techniques rencontrés par les étudiants. Ces problèmes ont certes interrompu le flot de la simulation et la réalisation de la tâche, mais ils ont permis l'émergence d'affordances linguistiques

imprévues et imprévisibles, porteuses de nouvelles interactions authentiques et potentiellement complexes. Cependant, de telles interruptions peuvent conduire à une transformation radicale de l'objet initial de la tâche. L'épisode des *hover tips* n'est en effet qu'un exemple de ruptures ou perturbations possibles lors de l'énaction d'une tâche dans un monde virtuel. Ces perturbations causent des déplacements de l'attention (*focus shifts*), pouvant aller jusqu'à une « cadavérisation virtuelle », et par conséquent la perte du sentiment de présence et l'émergence de chronotopes qui interrompent le flot d'une simulation en cours et peuvent fragiliser la cohésion du groupe impliqué dans un travail collaboratif.

Si un fort sentiment de présence et la réalisation des affordances éducatives, technologiques et linguistiques offertes par le dispositif d'apprentissage sont susceptibles de mener à une expérience et un apprentissage en monde virtuel réussis, une affordance technologique non éncatée peut avoir l'effet inverse. La construction du sens des affordances technologiques présentées aux apprenants demeure un défi important dès lors que l'environnement d'apprentissage numérique présente de nombreuses caractéristiques, susceptibles certes d'offrir de multiples affordances positives, mais requérant aussi une infrastructure technologique adaptée et fiable, ainsi qu'une connaissance et des savoir-faire techniques importants de la part des étudiants et de l'équipe enseignante.

Les contraintes d'ordre technologique demeurent sans aucun doute un obstacle à la généralisation et banalisation des mondes virtuels dans la classe de langue. De nombreux chercheurs en IHM, tels que Bærentsen et Trettvik (2002), Marsh (2003), Riva (2009) ou Kaptelinin et Nardi (2012), préconisent l'adoption de modèles issus de la théorie de l'activité pour mieux appréhender les concepts de présence et d'affordance et pour concevoir des technologies transparentes, assurant « la continuité de l'interaction au sein de l'environnement social et culturel représenté virtuellement » (Marsh, 2003 : 85, n. tr.). Notre approche de la notion de présence et de la théorie des affordances va également dans ce sens<sup>8</sup>.

---

8. Étant donné les restrictions éditoriales quant à la longueur des articles de ce volume, nous avons pris le parti de ne pas explorer les apports de la théorie de l'activité dans notre approche de la notion de présence et de la théorie des affordances.

## Bibliographie

- ALLAIRE S. (2006), *Les affordances socio-numériques d'un environnement d'apprentissage hybride en soutien à des stagiaires en enseignement secondaire*. Thèse de doctorat, Université Laval, Canada, <http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/fichiers/23829/23829.html> (12/12/2012).
- BÆRENTSEN K. et TRETTEVIK J. (2002), « An Activity Theory Approach to Affordance », dans *Proceedings of NordiCHI 2002*, New York, NY, ACM, p. 51-60.
- BAKHTINE M. (1978), *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.
- BELL M. W. (2008), « Toward a Definition of 'Virtual Worlds' », dans *Virtual Worlds Research*, vol. 1, n° 1, p. 1-5, <http://journals.tdl.org/jvwr/index.php/jvwr/article/view/283/237> (12/12/2012).
- CLARK K. et HOLQUIST M. (1984), *Mikhail Bakhtin*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2000), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Strasbourg, Division des Politiques linguistiques, [http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf) (12/12/2012)
- DEUTSCHMANN M. et PANICHI L. (2009), « Instructional Design, Teacher Practice and Learner Autonomy », dans Molka-Danielson J. et Deutschmann M. (dirs), *Learning and Teaching in the Virtual World of Second Life*, Trondheim, Tapir Academic Press, p. 27-44.
- FOUCAULT M. (1984), « Dits et écrits, Des espaces autres » (conférence au Cercle d'études architecturales, 14 mars 1967), *Architecture, Mouvement, Continuité*, n° 5, p. 46-49.
- GARRISON D.R., ANDERSON T. et ARCHER W. (2000), « Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education », dans *The Internet and Higher Education*, vol. 2, n° 2-3, p. 87-105.
- GIBSON J.J. (1979), *The ecological approach to visual perception*, Boston, Houghton Mifflin.
- KAPP K. M. et O'DRISCOLL T. (2010), *Learning in 3D: Adding a new dimension to enterprise learning and collaboration*, San Francisco, CA, John Wiley and Sons, Inc.
- KAPTELININ V. et NARDI B. (2012), « Affordances in HCI: Toward a Mediated Action Perspective », dans *Proceedings of CHI 2012*, New York, NY: ACM, p. 967-976.
- KIRSCHNER P. A. (2002), « Can we support CSCL? Educational, social and technological affordances for learning », dans Kirschner P.A. (dir.), *Three worlds of CSCL: can we support CSCL?*, Heerlen, Open University of the Netherlands, p. 7-47.
- KO C.-J. (2012), « A case study of language learners' social presence in synchronous CMC », dans *ReCALL*, vol. 24, n° 1, p. 66-84.
- LEE M. J. W. (2009), « How Can 3d Virtual Worlds Be Used To Support Collaborative Learning? An Analysis Of Cases From The Literature », dans *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, vol. 5, n° 1, p. 149-158.
- LEMKE J. L. (2000), « Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems », dans *Mind, Culture, and Activity*, vol. 7, n° 4, p. 273-290.
- LEMKE J. L. (2004), « Learning Across Multiple Places and their Chronotopes », Oral communication at AERA 2004 Conference, Symposium: Spaces and Boundaries of Learning, April 12-16, San Diego, CA, [http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/papers/ aera\\_2004.htm](http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/papers/ aera_2004.htm) (12/12/2012).

- LINELL P. (2009), *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*, Charlotte, NC, Information Age Publishing, Inc.
- LOMICKA L. et LORD G. (2007), « Social presence in virtual communities of foreign language (FL) teachers », dans *System*, vol. 35, issue 2, p. 208-228.
- LUPI V., POZZI F. et TORSANI, S. (2008), « La dimension sociale dans un master post-universitaire à distance : outils, animation et analyse des interactions », dans *Alsic*, vol. 11, n° 1, <http://alsic.revues.org/853> (12/12/2012).
- MARSH T. (2003), « Staying there: an activity-based approach to narrative design and evaluation as an antidote to virtual corpsing », dans Riva G., Davide F. et Ijsselstein W.A (dirs), *Being There: Concepts, effects and measurement of user presence in synthetic environments*, Amsterdam: los Press, p. 85-96.
- RIVA G. (2009), « Is presence a technology issue? Some insights from cognitive sciences », dans *Virtual Reality*, n° 13, p. 159-169.
- RIVA G., WATERWORTH J. A., WATERWORTH E. L. et MANTOVANI F. (2011), « From intention to action: the role of presence », dans *New Ideas in Psychology*, n° 3, p. 1-14.
- SHORT J., WILLIAMS E. et CHRISTIE B. (1976), *The social psychology of Telecommunications*, London, John Wiley et Sons.
- STOERGER S. (2010), « Creating a Virtual World Mindset: A Guide for First Time Second Life Teachers », dans *The Journal of Distance Education/Revue de l'Éducation à Distance*, vol. 24, n° 3, <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/696/1156> (06/04/2012).
- VAN LIER L. (2000), « From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective », dans Lantolf J. P. (dir.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford, Oxford University Press, p. 249-259.
- WITMER B. G. et SINGER M. G. (1998), « Measuring Presence in Virtual Environments: A Presence Questionnaire », dans *Presence*, vol. 7, n° 3, p. 225-240, <http://vislab.cs.vt.edu/~quek/Classes/Aware+EmbodiedInteraction/PAPERS/WitS98-Presence.pdf> (12/12/2012).

# Rétroaction et entraide dans les communautés web 2.0 d'apprenants de langues

ANTHIPPI POTOLIA

INSTITUT NATIONAL DES LANGUES ET  
CIVILISATIONS ORIENTALES

KATERINA ZOUROU

SOT TRONDELAG UNIVERSITY COLLEGE

## Communautés web 2.0 d'apprenants de langues : bref état des lieux

Exploitant les technologies du web 2.0<sup>1</sup> et plus particulièrement leur potentiel d'interaction (facilité de co-élaboration et de co-interprétation, gestion et valorisation des données et des ressources qui découlent d'un souci de partage et de co-construction), les espaces d'apprentissage informel de langues en ligne se multiplient et certains d'entre eux rassemblent plusieurs millions d'utilisateurs. Par apprentissage informel, nous entendons le « processus émergent lié à une intention communicative, qui ne se déroule pas selon un planning fixe, ni dans le cadre d'une activité organisée d'apprentissage » (Sockett, 2012 : np). Véritables phénomènes d'apprentissage massif et ouvert à tous sur le web, ces espaces, que nous désignons sous l'appellation de « communautés web 2.0 d'apprenants de langues »<sup>2</sup>, connaissent un vrai succès. Les trois communautés les plus connues sont *Babbel* (10 millions d'utilisateurs, 10 langues), *Busuu* (12 millions d'utilisateurs, 12 langues) et *Livemocha* (15 millions d'utilisateurs, 38 langues) au moment de la rédaction de cet article (mars 2013).

Au niveau technologique, les communautés en question facilitent le réseautage social (*social networking* dans la terminologie anglo-saxonne) à la fois à l'intérieur mais aussi à l'extérieur, par des passerelles avec d'autres sites de réseautage social de type *Facebook*. Dans

1. Dans cet article, les appellations « web 2.0 », « web social » et « réseautage social » sont utilisées de façon équivalente. Elles désignent, toutes les trois, la possibilité pour les internautes de collaborer, d'interagir, d'échanger des informations et de créer du contenu sur Internet. Pour une discussion sur ces termes, voir Zourou 2012.

2. Le choix de cette désignation a été discuté dans Dixhoorn et al. (2010).

les recherches que nous avons menées dans ce domaine depuis 2010, nous avons pu identifier différents types de communautés destinées à l'apprentissage des langues (Dixhoorn et al., 2010), explorer les modèles pédagogiques sous-jacents (Potolia et al., 2012), analyser les rôles des utilisateurs possibles et les types de contenus véhiculés (Loiseau et al., 2011), explorer l'impact du réseautage social sur les interactions (Zourou et al., à paraître) en étudiant à chaque fois les apports mais aussi les limites pour la didactique des langues.

Parmi les types de communautés identifiés (Loiseau et al., 2011), deux constitueront notre champ d'analyse dans la présente étude : les communautés avec et sans parcours pédagogique. Nous les avons retenues car, contrairement à d'autres types de communautés, ceux-ci sont structurés de telle façon que l'entraide et la rétroaction soient plus soutenues et régulières. L'accès à ces communautés est gratuit. Pour un suivi pédagogique par un enseignant professionnel et une palette de contenus plus riches, ces communautés offrent un service payant. Elles fonctionnent donc selon le modèle économique *freemium*<sup>3</sup>.

Première catégorie analysée, les communautés avec parcours pédagogique (telles que *Livemocha* ou *Busuu*) mettent à la disposition de leurs membres un contenu pédagogique qui s'apparente aux manuels d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Dans ce cas de figure, ce sont les activités de production orale et écrite de ce contenu qui suscitent les échanges entre les membres et déclenchent les pratiques de correction. Selon le modèle de l'apprentissage par tandem, un utilisateur peut jouer tantôt le rôle d'apprenant, tantôt celui de tuteur de sa langue maternelle.

Dans le cas de la deuxième catégorie, celle des communautés sans parcours d'apprentissage (telles qu'*Italki* ou *Lang-8*), la thématique et le genre des productions à faire corriger sont laissés au choix des apprenants eux-mêmes. Derrière la gratuité apparente des échanges correctifs, le but recherché par les concepteurs de ces communautés est de mettre en relation des enseignants professionnels offrant leurs services contre rémunération avec des apprenants potentiels.

## **P**roblématique et cadre méthodologique

La présente étude s'intéresse à la rétroaction comme pratique répandue et inscrite dans les processus d'entraide qui s'offrent aux utilisateurs-locuteurs natifs de ces espaces. Notre objectif est de faire émerger et d'analyser les types de rétroaction rendus possibles par les technologies du web 2.0 dans les deux catégories de communautés

---

3. Pour les modèles économiques de la gratuité voir <http://bit.ly/Guillaud>

identifiées plus haut. Il s'agira par là d'examiner les spécificités des nouveaux modes de rétroaction comparativement aux études antérieures – menées avant l'apparition du web 2.0, dans le domaine notamment de la télécollaboration et de l'enseignement/apprentissage des langues en ligne (Mangenot et Zourou, 2009 ; Dejean-Thircuir et Mangenot, 2006). Pour cela, l'article se focalisera sur trois dimensions : le caractère à la fois public, collectif et informel de la rétroaction. Ces constats permettront d'alimenter les recherches sur l'enseignement/apprentissage des langues et la façon dont il est instrumenté dans des espaces numériques informels.

Sur le plan méthodologique, nous établirons une analyse critique des possibilités de rétroaction telles qu'elles sont conçues par les développeurs de ces communautés. Ainsi, nous nous appuierons sur le discours des concepteurs (recueilli sur les sites Internet officiels de ces communautés) pour illustrer l'importance accordée aux rétroactions mais aussi sur des exemples de rétroaction comme manifestation des possibilités mises au service des utilisateurs.

## **S** *spécificités de l'entraide visant la rétroaction dans les communautés web 2.0 d'apprenants de langues*

Nous aborderons ici trois spécificités communes à toutes les communautés analysées : l'incitation à corriger les productions des apprenants d'une langue, le rôle des locuteurs natifs-tuteurs et la reconnaissance de l'acte de corriger.

Le premier point commun relève de l'endossement du rôle de tuteur. Celui-ci, bien que non obligatoire, est fortement encouragé par les concepteurs des communautés de notre corpus. Nous notons plus particulièrement :

– des références explicites aux pratiques correctives dès les pages d'accueil des sites en question :

Apprenez correctement une langue avec des natifs :

1. Écrivez dans la langue que vous étudiez.
2. Des locuteurs natifs corrigent vos écrits/textes.
3. Aidez les autres à apprendre votre langue maternelle ! (Page d'accueil, *Lang-8*)<sup>4</sup>

– des invitations ouvertes à corriger les autres : « En classant et corrigeant d'autres contributions des membres de la communauté, vous garantisiez un environnement d'apprentissage productif pour vous et les autres membres de la communauté » (*Livemocha*)<sup>5</sup> ;

4. <http://lang-8.com/>

5. <http://fr-fr.livemocha.com/submissions/index/page:6/url:submissions/index>

– un affichage explicite du nombre de corrections réalisées sur le profil de chaque membre de la communauté (Figure 1). Plus un membre affiche de corrections sur son profil, plus il respecte les règles tacites d'entraide et de partage qui régissent ce type de communauté. Grâce à la visibilité de l'investissement dans les pratiques correctives, l'utilisateur devient spontanément celui vers lequel on se tourne pour obtenir une correction. Il met toutes les chances de son côté pour se faire corriger dans la langue qu'il apprend, étant donné que ces dispositifs fonctionnent sur le principe d'entraide et d'apprentissage par paires :

Figure 1. Liste des corrections réalisées par un membre (une correction par apprenant : colonne « étudiant », exercice, cours et appréciation donnée par l'apprenant. Exemple tiré de Livemocha

Date	Étudiant	Exercice	Côte De Remarque
2012-04-07	Wesley	Quelle y a racine	1/5
2012-04-07	Wesley	What are people doing?	Commentaire utile
2012-04-07	Wesley	What are people doing?	Commentaire utile
2012-04-07	Wesley	Describez Charles, Ali	Appréciation
2012-04-07	Wesley	Je suis en France	Commentaire utile
2012-04-07	Wesley	Running Exercise	Commentaire utile
2012-04-07	Wesley	Préparez le résumé	Commentaire utile
2012-04-07	Wesley	Préparez le résumé	Commentaire utile
2012-04-07	Wesley	Running Exercise	Appréciation
2012-04-07	Wesley	Préparez le résumé	Appréciation

Cela nous conduit à la deuxième spécificité de la rétroaction dans les communautés examinées, à savoir le rôle des locuteurs natifs. Sans nier la possibilité qu'un locuteur non natif d'une langue puisse endosser le rôle de tuteur de la langue en question, nous constatons que, dans les représentations des concepteurs de ces communautés, ce sont les natifs d'une langue qui sont le plus à même d'encadrer les apprenants de cette langue. Il s'ensuit que, dans les espaces gratuits des communautés examinées ici, nous nous trouvons dans la continuité de l'apprentissage par *tandem* (Brammerts, 2002).

La troisième spécificité de la rétroaction est l'emploi de signes de reconnaissance pour récompenser les utilisateurs qui s'impliquent le plus dans la rétroaction. Différents moyens sont utilisés pour cela : outre la possibilité pour un apprenant qui a bénéficié d'une correction de formuler un commentaire appréciatif sur son utilité (voir colonne « côte de remarque », Figure 1), la Figure 2 propose un aperçu sur la variété des « signes » de reconnaissance de l'investissement des utilisateurs :

Figure 2. Badges qu'un utilisateur peut recevoir en fonction de son investissement dans la communauté (exemple tiré de Busuu)<sup>6</sup>



Ainsi, des badges, des étoiles, des points existent, que les utilisateurs accumulent en fonction du degré de l'effort fourni. De manière générale, les signes de reconnaissance font partie du design de « ludification » (*gamification* dans la terminologie anglophone) qui consiste à transférer des mécanismes de jeu hors du cadre ludique, c'est-à-dire dans des contextes d'apprentissage, de travail, etc. (Sussan, 2011). Dans certains cas, comme *Livemocha*, l'accumulation de points ou de badges autorise un accès gratuit à des contenus autrement payants : cet accès aux contenus dans la langue apprise est accordé aux utilisateurs qui corrigent le plus grand nombre de productions dans leur langue maternelle. Le rôle de ce mécanisme dans l'apprentissage d'une langue mérite une étude approfondie. Cependant, force est de constater que dans ces communautés la correction – activité fastidieuse et chronophage – est fortement encouragée et gratifiée, ce qui souligne son caractère incontournable pour l'apprentissage (nous reviendrons sur ce point dans la partie finale de cet article).

## Discussion

À la suite de la description des spécificités d'entraide visant la rétroaction mise en œuvre dans les communautés web 2.0 d'apprenants de

6. Le texte figurant dans l'image n'a pas été revu par les auteurs de l'article.

langues, il semble opportun de prendre un peu de distance pour isoler et discuter trois éléments spécifiques des rétroactions dans ces espaces : leur caractère à la fois collectif, informel et public. Cette analyse non exhaustive sera fondée sur un survol des modalités de rétroaction et elle nous permettra d'évaluer la diversité des moyens mobilisés par les concepteurs de ces communautés pour rendre effective la rétroaction tant plébiscitée par ailleurs.

### CARACTÈRE COLLECTIF

Bien que l'aspect collectif n'ait jamais été absent des dispositifs d'apprentissage des langues d'avant le web 2.0, c'est l'expansion du sens du terme « collectif » qui initie le changement. Entendons par là l'aisance avec laquelle il est possible d'élargir son réseau social et de nouer des contacts avec des utilisateurs qui, jusqu'alors inconnus, deviennent des « partenaires de route » sur la base d'intérêts partagés et d'un investissement de temps matérialisé par l'entraide et la rétroaction. La correction multi-auteurs d'une production écrite en est un exemple concret.

Dans ce type de rétroaction (Figure 3) tiré de la communauté *Lang-8*, l'utilisateur « nachaja » corrige l'énoncé « Ce sont les plus gros avec du sirop d'érable » rédigé par un apprenant de français. Sa correction figure à la ligne commençant par le cercle vert. À la ligne suivante, un autre utilisateur (Alexandra) ajoute un commentaire métalinguistique à l'échange entre l'apprenant et « nachaja » :

Figure 3. Correction multi-auteurs sur *Lang-8*



Ainsi, la collaboration se traduit par la possibilité d'ajouter un commentaire explicatif permettant de mettre en valeur la correction d'un premier correcteur et d'attirer l'attention de l'apprenant sur la règle grammaticale qui justifie cette correction.

Il en va de même pour la révision des productions orales (postées sous forme de fichier audio). Dans ce cas, la correction peut avoir lieu à l'oral (par l'envoi d'un fichier audio enregistré par les correcteurs) et/ou à l'écrit, suivant les compétences sur lesquelles les correcteurs jugent opportun d'insister ou d'interagir (compétence articulatoire et phonologique ou grammaticalité des énoncés oraux). Ce qu'il importe de retenir, c'est la complémentarité coopérative mise en œuvre.

L'exemple ci-dessus illustrant une possibilité de rétroaction collective nous amène à discuter deux cas de figure, qui relèvent de deux possibilités d'apprentissage, le premier collectif, le second individuel, pour compléter la discussion sur les défis de la dimension collective de la rétroaction.

Dans le premier cas, des dispositifs facilitant les interactions entre apprenants sont mis en place dans un sens collectif très large, reposant massivement sur les fonctionnalités du web 2.0, notamment les systèmes de recommandations et de récompenses. Les échanges ont lieu au niveau du collectif et les interactions ne sont pas scénarisées. En effet, celles-ci peuvent avoir lieu spontanément avec tout utilisateur intéressé à contribuer aux échanges. Dans cette configuration, les apprenants font appel au collectif et non pas à un seul individu, pour se faire aider ; des mécanismes de récompense des tuteurs qui offrent gratuitement leur aide sont mis en place par les communautés, incitant ainsi à l'entraide. L'encadrement et la rétroaction prennent alors la forme d'un guidage spontané et non régulier, mais susceptible d'être mis en œuvre par tout individu souhaitant contribuer, qu'il appartienne ou non au réseau d'un utilisateur.

Dans le second cas, nous trouvons des situations d'apprentissage avec un enseignant professionnel et un (ou plusieurs) apprenants. Dans ces situations un enseignant est rémunéré pour ses services d'enseignement en ligne et l'apprentissage se déroule en privé, c'est-à-dire déconnecté du reste de la communauté, bien que ce service (payant) soit proposé à l'intérieur même des communautés (gratuites) en question. C'est le cas de *Livemocha Enseignants* (notre traduction de *Livemocha Tutors*) et des enseignants de langue qui proposent leurs services via *Italki* : le rôle de l'enseignant est identique à celui de la personne qui dispense son cours en face-à-face.

Force est de constater que ce type de situation est imperméable aux dynamiques collectives du web 2.0 au sens large. Le suivi pédagogique et la rétroaction sont personnalisés et se déroulent en privé, bien qu'ils soient imbriqués dans des plateformes mettant en avant les interactions informelles, ce qui semble assez paradoxal.

Ce constat nous amène au point suivant, à savoir le caractère informel de la rétroaction.

#### CARACTÈRE INFORMEL

Au niveau de la régularité des rétroactions, nous trouvons des dispositifs allant du plus formel au plus informel. Dans le cas des systèmes de suivi formels, citons à nouveau l'exemple de *Livemocha Enseignants*, dispositif au sein duquel des enseignants professionnels et accrédités par les administrateurs de la communauté offrent leurs services contre rémunération. Plus précisément, pour être qualifié d'« enseignant », *Livemocha* stipule dans ses critères de sélection que le/la candidat(e)

doit avoir au moins deux ans d'expérience d'enseignement, être natif(ve) et avoir un diplôme d'enseignement de langue(s)<sup>7</sup>. Le seul inconvénient de ce dispositif est l'accès payant qui, bien qu'indispensable pour la viabilité de la communauté (initiée et maintenue par une société privée), pose la question de la pérennité de l'encadrement sur le web 2.0. Le cours particulier – à savoir les dispositifs d'apprentissage un à un, qui ne nécessitent pas l'appui des technologies émergentes du web 2.0 – constitue-t-il finalement la seule possibilité d'obtention d'un suivi régulier ? L'offre de cours particuliers dans la plus grande communauté web 2.0 pour les langues n'est-elle pas paradoxale ? N'induit-elle pas de ce fait un aveu latent amenant à considérer les dispositifs d'apprentissage un à un comme la seule issue possible à la mise en œuvre d'un apprentissage régulier et encadré ?

À ce stade, retenons deux mécanismes permettant aux apprenants de la formule gratuite et informelle de s'assurer de la qualité des corrections reçues. Ces deux mécanismes sont, d'une part, l'appréciation de la qualité de la rétroaction par des locuteurs natifs et, d'autre part, l'appréciation de sa qualité par les apprenants producteurs de l'*input*. Le premier mécanisme, à savoir la notation de la qualité du *feedback* par des locuteurs natifs consiste en la possibilité pour un natif d'obtenir une notation par un autre natif sur la qualité des corrections qu'il/elle réalise. Cette notation est visible à la fois par l'apprenant qui a reçu la correction du premier natif mais aussi par tous les membres de la communauté. De manière plus macroscopique, la dimension collective de la rétroaction se construit également à travers cette possibilité de validation d'une correction. Cette validation par un autre natif, traduite la plupart du temps par une note allant de un à trois (dans *Livemocha*) ou par des points (dans *Lang-8*), conforte le correcteur non professionnel dans la maîtrise et/ou dans son pouvoir d'explication de sa langue. Elle sert aussi et surtout de repère à l'apprenant qui, dans le cas de rétroaction par plus d'un natif, choisira spontanément d'attribuer plus de crédit au propos de celui dont la qualité de la rétroaction a été reconnue par les pairs.

Le second mécanisme, à savoir l'appréciation de la qualité de la rétroaction par les apprenants producteurs de l'*input*, relève de la possibilité pour l'apprenant d'effectuer un retour sur l'utilité de la correction reçue (par le choix d'un commentaire sur une liste graduelle allant du « pas utile » au « extrêmement utile », cf. Figure 1). Ces appréciations, accessibles à partir du profil de chaque tuteur, lui permettent sur un plan individuel de mesurer la lisibilité de son *feedback*, mais lui servent aussi de « vitrine » pour les corrections à venir. Elles sont, de ce fait, complémentaires des retours réalisés par d'autres natifs (voir *supra*) puisqu'elles reflètent le potentiel de chaque tuteur en termes de savoir et de savoir transmettre.

Les exemples cités dans cette partie – pour peu nombreux qu'ils soient – témoignent de manière significative du but recherché par les

---

7. Formulaire de candidature disponible à l'adresse : <http://livemocha.com/pages/private-tutoring-2/> (consulté le 4 septembre 2012).

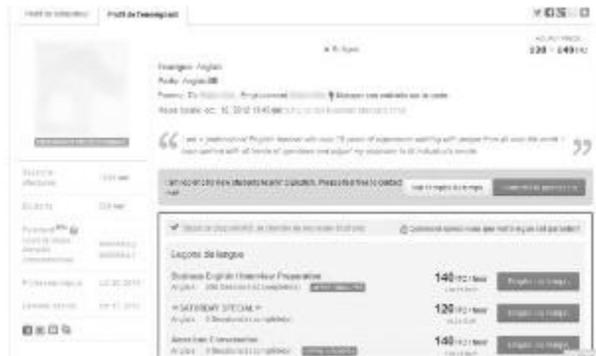
concepteurs des communautés examinées ici : doter les échanges qui s’y opèrent d’une dynamique collective et les valoriser dans leur fonction de transmission et de construction de connaissances. L’outillage technique proposé pour cela est varié et façonné autour de l’image d’un savoir linguistique co-construit et pluriel. Par ailleurs, l’utilisation très engagée de cet outillage par les membres eux-mêmes esquisse la figure de collectifs dont le maître-mot semble être « l’union fait la force ».

### CARACTÈRE PUBLIC

Bien que les interactions en petit groupe ou en cours particulier soient traditionnellement considérées comme privées, à l’opposé des interactions collectives sur des espaces publics d’apprentissage (par exemple les forums publics), cette distinction n’est pas toujours transposable dans les dispositifs web 2.0.

Dans *Italki* par exemple, les cours particuliers dispensés par des tuteurs professionnels, censés appartenir à la sphère privée, affichent – comme nous l’avons déjà vu – des informations accessibles à tous les membres de la communauté :

Figure 4. *Italki*



Nous mentionnerons également la possibilité d’accéder, à partir du profil de chaque enseignant, aux appréciations données par ses étudiants, comme l’illustre le tableau ci-dessous, tiré du profil public d’un enseignant :

Figure 5. Livemocha Tutors



Outre ces éléments, nous mentionnerons ici une dernière caractéristique de cette exposition publique qui constitue à notre sens – du moins dans le cadre des collectifs sur lesquels porte notre propos – le point extrême de l'« intimité surexposée » (Tisseron, 2001). En effet, en consultant le profil d'un enseignant, on peut aisément être témoin des échanges post-séances d'apprentissage entre l'enseignant lui-même et son apprenant. Ces échanges qui remplissent des fonctions de remerciement, de rappel du déroulement de chaque séance, de conseil, sont exposés au grand jour à toute la communauté alors qu'ils visent normalement à prolonger un acte privé :

Figure 6. Italki



Si, dans les communautés d'apprentissage ouvertes à tous les utilisateurs, les échanges sont destinés à être publics, de façon à ce que l'entraide et les corrections à la fois écrites et orales soient disponibles à tous, le caractère public transposé dans les situations d'apprentissage un à un ou en groupe restreint bouleverse les pratiques et les attentes existantes. Ceci est à souligner, même si cette démarche est *a priori* en phase avec la visibilité des échanges via les médias sociaux au sein desquels les utilisateurs partagent des données personnelles volontairement ou inconsciemment (Marquet et Janssen, 2012).

## Perspectives

Au terme de cette contribution, nous souhaitons insister sur deux constats que nous doterons d'une valeur prospective.

Premièrement, pour ce qui est du caractère public des échanges, nous remarquons que, d'un côté, le caractère public du contenu des sessions d'apprentissage avec un tuteur professionnel (suite d'un souci de transparence mais aussi de valorisation de l'appréciation de leurs tuteurs par les apprenants) et, d'un autre côté, la pénétration dans une sphère qui était jusqu'alors considérée comme relevant du privé, constituent en réalité les deux faces d'une même pièce.

Deuxièmement, l'apparition, au sein des communautés d'apprenants de langues, des dispositifs formels (un à un ou en groupe restreint), pour paradoxale qu'elle soit, témoigne d'une évolution dans les pratiques d'apprentissage des langues par les médias sociaux. Ces dispositifs donnent d'ores et déjà la possibilité à des apprenants, s'ils le souhaitent, d'avoir recours – au-delà des échanges non structurés et spontanés dans les espaces gratuits – à un encadrement régulier et à un suivi professionnel. Cette évolution de l'ordre du « méta » peut constituer une sorte de réponse aux défauts observés, entre autres, au niveau des ressources pédagogiques (Potolia et al., 2012) ainsi qu'à celui des nouveaux rôles que les utilisateurs sont appelés à endosser (Loiseau et al., 2011).

### Bibliographie

- BRAMMERTS H. (2002). « Principes et objectifs », dans Helmling B. (Ed.), *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Paris, Didier, Collection CRÉDIF Essais, p. 19-24.
- CHARAUDEAU P. et MAINGUENEAU D. (dirs) (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Éditions du Seuil.
- DEJEAN-THIRCUIR C. et MANGENOT F. (2006), « De Pairs ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens », dans *Le français dans le monde - Recherches et applications*, n° 40, « Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation », p. 75-87.
- DEMAIZIÈRE F. et ZOUROU K. (dir.) (2012), « Social media and language learning: (r)evolution? », dans *ALSIC*, vol. 15, n° 1, <http://www.alsic.revues.org/2399> (19/10/2012).
- DEVELLOTTE C. et MANGENOT F. (2010), « Feed-back correctifs dans des formations de tuteurs de langue en ligne en synchronie et en asynchronie », dans *Actes du congrès de l'AREF*, Université de Genève, <http://bit.ly/RwHzwx> (19/10/2012).
- DIXHOORN VAN L., LOISEAU M., MANGENOT F., POTOLIA A. et ZOUROU K. (2010), *Language learning: resources and networks (Language learning and social media) network*, [http://www.elearningeuropa.info/files/LS6/language learning resources and networks DEF.pdf](http://www.elearningeuropa.info/files/LS6/language%20learning%20resources%20and%20networks%20DEF.pdf) (19/10/2012).

- GUTH S. et HELM F. (2010) (dirs), *Telecollaboration 2.0: Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*, Berne, Peter Lang.
- LAMY M.-N. et ZOUROU K. (2013, sous presse) (dir.), *Social networking for language education*, London, Palgrave MacMillan.
- LOISEAU M., POTOLIA A. et ZOUROU K. (2011), « Communautés web 2.0 d'apprenants de langue avec parcours d'apprentissage : rôles, pédagogie et rapports au contenu », dans *Actes de la conférence EIAH 2011*, p. 111-123, <http://bit.ly/QLqViz> (19/10/2012).
- MANGENOT F. et ZOUROU K. (2007), « Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne », dans *ALSIC*, vol. 10, n° 1, p. 65-99, [http://alsic.u-strasbg.fr/v10/mangenot/alsic\\_v10\\_07-rec5.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/v10/mangenot/alsic_v10_07-rec5.htm) (19/10/2012).
- MARQUET J. et JANSSEN C. (dir.) (2012), *Lien social et internet dans l'espace privé*, Paris, L'Harmattan.
- O'REILLY T. (2006), « Web 2.0 Compact Definition: Trying Again », <http://radar.oreilly.com/archives/2006/12/web-20-compact.html> (19/10/2012).
- O'ROURKE B. (2005), « Form-focused Interaction in Online Tandem Learning », dans *CALICO*, vol. 22, n° 3, p. 433-466.
- POTOLIA A., LOISEAU M. et ZOUROU K. (2011), « Quelle(s) pédagogie(s) voi(en)t le jour dans les (grandes) communautés Web 2.0 d'apprenants de langue ? », dans *Actes de la conférence EPAL 2011*, p. 19-22, [http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06\\_act/pdf/epal2011-potolia-et-al.pdf](http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2011-potolia-et-al.pdf) (19/10/2012).
- SOCKETT G. (2012), « Le web social – La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais », dans *ALSIC*, vol. 15, n° 2, <http://alsic.revues.org/2505>
- SUSSAN R. (2011). « Le double jeu de la gamification ». *Owni*, 10 mars 2011, <http://owni.fr/2011/03/10/le-double-jeu-de-la-gamification/>
- THOMAS M., REINDERS H. et WARSCHAUER M. (dir.) (2012), *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*, New York, Continuum.
- TISSERON S. (2001), *L'intimité surexposée*, Paris, Ramsay.
- ZOUROU K. (2009), « Corrective feedback in telecollaborative L2 learning settings: reflections on symmetry and interaction », dans *JALT CALL*, vol. 5, n° 1, p. 3-20.
- ZOUROU K. (2012), « On the attractiveness of social media for language learning: a look at the state of the art », dans Demaizière F. et Zourou K. (dirs), *ALSIC*, vol. 15, n° 1, « Special issue Language learning and social media: (r)evolution? », <http://alsic.revues.org/2436> (19/10/2012).
- ZOUROU K. et LOISEAU M. (2013, sous presse), « Bridging design and language interaction and reuse in Livemocha's Culture space », dans Lamy M.-N. et Zourou K. (dir.), *Social networking for language education*, London, Palgrave MacMillan.

## Sitographie (corpus d'étude)

- Busuu (nd.), <http://www.busuu.com> (19/10/2012).
- Italki (nd.), <http://www.italki.com/> (19/10/2012).
- Langue-8 (nd.), <http://lang-8.com/> (19/10/2012).
- Livemocha (nd.), [www.livemocha](http://www.livemocha.com) (19/10/2012).





**M**anuels  
*d'apprentissage,  
entre papier  
et numérique*

CHRISTIAN PUREN  
NICOLAS GUICHON  
THIERRY SOUBRIÉ

# T echnologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue ?

CHRISTIAN PUREN

PROFESSEUR ÉMÉRITE DE L'UNIVERSITÉ JEAN MONNET  
DE SAINT-ÉTIENNE

## L es manuels sont attaqués...

Les manuels de langue ont subi bien des critiques depuis près d'un demi-siècle. Les plus connues en didactique du français langue étrangère sont sans doute, à plus de vingt ans d'écart l'une de l'autre, celles de Francis Debyser et de Robert Galisson.

Francis Debyser annonce leur disparition en 1973 dans un article au titre explicite : « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique ». Il considère le manuel...

- inconciliable avec de véritables méthodes actives, les activités [étant programmées] à l'avance et ne lui laissant pratiquement [à l'apprenant] aucune initiative ;
- incompatible avec l'individualisation de l'enseignement vers laquelle tend la pédagogie générale ;
- [contraire à] toute dynamique du groupe-classe dans la mesure où [il] structure à l'avance les contenus, la nature et les modalités des échanges. (Debyser, 1973 : 65-66)

Cet article de F. Debyser est cité par Robert Galisson, à l'appui de ses idées, dans un article de 1995 intitulé « À enseignants nouveaux, outils nouveaux. Les outils de la modernité ». Pour lui, « le succès de l'éclectisme » (71) et l'« accroissement massif des formations » (73) impliquent fatalement « le déclin du prêt-à-enseigner » (77) ; et il appelle de ses vœux « un outil [qui aide le nouvel enseignant], sans entraves, à endosser toutes ses responsabilités » (74), et qui pour cela propose « moins de consignes d'emplois » (*Ibid.*) et « plus de matériaux bruts » (75) sur le modèle des bases de données informatiques disponibles sur serveurs.

Au-delà de ces critiques publiques, c'est toute l'approche communicative – dominante pendant les décennies 1970-1990 sinon dans les classes, du moins dans les écrits des didacticiens – qui globalement amenait à déconsidérer le manuel de langue : le concept de « centration sur l'apprenant » s'opposait en effet à l'idée même d'un outil collectif d'enseignement/apprentissage, et la priorité accordée par ailleurs aux « documents authentiques » amenait à compléter, voire à remplacer les documents proposés dans les manuels par d'autres sélectionnés par les enseignants et les apprenants selon leur actualité, leurs intérêts et/ou leurs besoins.

Depuis les années 1990, la *convergence*<sup>1</sup>, d'une part, entre ces deux orientations didactiques (la centration sur l'apprenant et le recours aux documents authentiques) et, d'autre part, entre ces deux orientations et l'existence du web, qui rend disponible pour tous en permanence une documentation énorme et sans cesse renouvelée, n'a pu que renforcer une tendance par ailleurs constante en didactique des langues-cultures : depuis au moins un siècle, depuis l'apparition en didactique scolaire de manuels mettant en œuvre les méthodologies constituées officielles, beaucoup d'enseignants, se réclamant de leur professionnalisme et de la nécessaire souplesse et adaptation de leurs pratiques, se sont refusés à être, comme ils le disaient parfois, « esclaves » de leur manuel, et ont affirmé leur droit à l'adapter, à le subvertir, voire à ne pas l'utiliser.

Dans un article publié dans le même numéro de *Recherches et Applications* que celui de R. Galisson cité ci-dessus, je signalais, pour ma part, que la crise contemporaine des méthodologies constituées – en fonction desquelles les manuels avaient été jusqu'alors conçus – devait amener auteurs et éditeurs à réfléchir sur l'évolution nécessaire de cet outil, de manière à proposer aux enseignants des moyens de gérer rationnellement un éclectisme désormais incontournable. Et je faisais pour cela trois propositions concrètes :

- intégrer dans chaque unité didactique des « modules » explicitement conçus en fonction de méthodologies différentes ;
- construire des unités mettant en œuvre, de l'une à l'autre, des approches différentes (après un dossier culturel composé de documents authentiques, par exemple, le manuel proposerait une unité de type ludique, puis une simulation globale, etc.) ;
- inclure dans le manuel des activités « métaméthodologiques », c'est-à-dire « destinées à expérimenter des procédés, démarches et approches diversifiées, à les tester et à les évaluer collectivement en classe » (Puren, 1995b).

Je dois avouer que, depuis lors, mes propositions n'ont pas eu plus de succès que les critiques de F. Debyser et R. Galisson ; je n'ai même pas pu les mettre en œuvre dans les manuels à la conception desquels j'ai collaboré<sup>2</sup>...

---

1. Je présente ces deux concepts de convergence et de divergence dans mon article 2009<sup>e</sup>, où je les applique à une réflexion sur toutes les convergences qui me semblent pouvoir être actuellement exploitées entre la perspective actionnelle et les technologies éducatives.

2. Il s'agit de la collection scolaire d'espagnol langue étrangère ¿Qué Pasa? (classes de 4<sup>e</sup> à classe terminale, Nathan, 1991-1995), et des niveaux 3 et 4 du manuel de français langue étrangère Version Originale (Éditions Maison des Langues, 2010-2011).

## ... mais font de la résistance

Si les manuels de langue ont jusqu'à présent résisté aussi bien à toutes les critiques et tentatives d'innovation radicale, c'est qu'ils assurent, tels qu'ils sont actuellement conçus, tout un ensemble cohérent de fonctions didactiques essentielles :

- définir les contenus et la progression de l'enseignement/apprentissage collectif en fonction d'objectifs prédéfinis ;
- découper régulièrement le flux d'enseignement/apprentissage en une série d'unités didactiques construites strictement sur le même modèle<sup>3</sup> ;
- assurer, à l'intérieur de chacune de ces unités, la mise en synergie des différents domaines d'activité (compréhensions de l'écrit et de l'oral, productions écrite et orale, grammaire, lexique, phonétique, culture) et la gradation des contenus d'une unité à l'autre ;
- enfin fournir les supports, les aides et les guidages qui amènent enseignants et apprenants à mettre en œuvre des modes cohérents d'enseignement/apprentissage.

Même s'il peut autoriser des articulations variées entre des modules différents à l'intérieur de ses unités didactiques, et même si certaines de ses composantes (précis grammatical, lexique final, entraînement à des épreuves de certification et autres fiches méthodologiques) peuvent être utilisées plus librement comme ressources autonomes, le manuel est fondamentalement *un outil d'organisation et de programmation* des processus conjoints d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation dans leurs contenus, leurs supports, leurs tâches et leurs méthodes. Il propose du « prêt-à-enseigner-apprendre-évaluer », certes, mais dans l'enseignement comme dans l'habillement, le « sur-mesure » a des exigences et un coût très élevés que la grande majorité non seulement des enseignants, mais aussi des apprenants, n'ont pas les moyens, l'énergie et/ou l'envie d'assumer dans la durée, qui plus est dans les différents cours ou classes en parallèle qu'ils ont à gérer<sup>4</sup>. On comprend parfaitement que les éditeurs ne veuillent pas prendre le risque de heurter de front des attentes et des demandes de leurs clients aussi fortes et aussi massives...

Il ne faut pas non plus chercher ailleurs, me semble-t-il, la raison première des résistances de beaucoup d'enseignants à l'introduction par eux-mêmes dans leurs cours de technologies, quelles qu'elles soient, nouvelles ou déjà anciennes, puisque leur usage permanent parallèlement au manuel vient perturber l'ensemble des fonctions que celui-ci assume, les obligeant à réorganiser et reprogrammer constamment leur enseignement : il se produit là mécaniquement un phénomène très fort de *divergence*<sup>5</sup>. Cela suffit aussi à expliquer les limites d'une démarche d'innovation conçue comme mise en œuvre des « potentialités » particulières de telle ou telle technologie.

3. Cette seule exigence, que tous les éditeurs (s')imposent et que l'on retrouve dans tous les manuels de langue (chaque unité doit avoir le même nombre de pages, avec à chacune des pages, d'une unité à l'autre, les mêmes types de modules avec les mêmes types de supports et d'activités), suffit à elle seule à bloquer toutes les propositions que je fais dans mon article de 1995b...

4. Ce qui vaut pour l'enseignant de langues dans les différentes classes qu'il assure vaut aussi pour les différents cours que les apprenants en système scolaire doivent suivre dans des matières différentes.

5. Cf. supra note 1.

Il est en outre relativement facile de mener à bien des innovations dans le cadre d'expérimentations dans un domaine restreint, dans un temps limité et avec un nombre réduit d'enseignants... bien formés et très motivés – comme c'est généralement le cas dans les recherches de terrain consacrées aux nouvelles technologies. Il est, par contre, impossible de parvenir à ce que ces innovations se généralisent et s'installent dans la durée, du fait que leur élaboration expérimentale ne se réalise pas dans les conditions qui auraient été pour cela nécessaires ; de telle sorte que l'on peut affirmer, sans cultiver le paradoxe, que plus les expérimentations sont réussies, et moins elles sont *a priori* généralisables. La même réserve peut être faite vis-à-vis de la stratégie de « diffusion des bonnes pratiques » – inspirée de la technique managériale du *benmarching* – qui est proposée depuis une dizaine d'années dans certains textes du Conseil de l'Europe, de la Commission européenne et du Ministère français de l'Éducation nationale<sup>6</sup> : on peut affirmer tout aussi bien que plus les innovations sont pratiques, et moins elles sont *a priori* généralisables...

Je suis persuadé que, pour l'instant du moins, qu'on le regrette ou pas, l'objectif de « généralisation durable » – qui devrait constituer en définitive l'objectif ultime de toutes les recherches didactiques – ne peut être atteint que si les nouvelles technologies s'intègrent dans des matériels didactiques dont la cohérence est construite autour d'un manuel ; et que de ce fait la priorité devrait être accordée en didactique des langues-cultures aux nouvelles technologies qui peuvent s'intégrer dans la conception et dans les usages des manuels de langue.

Dans leur article intitulé « Manuels de FLE et numérique » publié dans ce même volume, Nicolas Guichon et Thierry Soubrié traitent précisément de la question des technologies ajoutées aux manuels, en montrant les limites actuelles de leur intégration et de leurs usages. Je renvoie par conséquent mes lecteurs à ce texte, et je me contenterai ici d'aborder les questions qui m'apparaissent spécifiquement liées aux implications de la mise en œuvre, dans les manuels, de la nouvelle perspective actionnelle<sup>7</sup>.

## **D**eux problèmes nouveaux...

La perspective actionnelle implique logiquement que la séquence didactique commence par la conception la plus autonome possible, par le groupe-classe, de son activité finale, de manière à ce que les apprenants s'y impliquent collectivement ; seulement ensuite, une certaine directivité peut s'imposer / être imposée par l'enseignant en fonction des contraintes créées par / des besoins exigés pour la réalisation de

6. Cf. sur ce sujet mon article très critique de 2007(a).

7. Pour une synthèse des implications de la perspective actionnelle en général, cf. mon article 2009b. Sur la question particulière des manuels en perspective actionnelle, cf. mes articles 2011b et 2011g.

cette action finale. Or le modèle canonique de l'unité didactique est depuis plus d'un siècle (depuis la méthodologie directe du début du xx<sup>e</sup> siècle), toutes méthodologies confondues, exactement inverse dans tous les manuels : l'unité didactique commence par la reprise de modèles de langue (fournis par un ou plusieurs « supports de base » : dialogues fabriqués et/ou documents authentiques) et se termine par des réemplois libres. Le modèle cognitif d'apprentissage par reprise de modèles de langue – et c'est certainement l'un des modèles pertinents, même si ce n'est pas le seul : on apprend aussi en imitant – s'est trouvé en convergence avec une contrainte inhérente aux manuels : la marge d'autonomie dans la conception initiale de l'action finale à réaliser par les apprenants doit forcément y être limitée, puisque plus cette marge d'autonomie est grande, et moins les contenus et activités de l'unité didactique peuvent être préprogrammés.

C'est le premier problème, redoutable : la contradiction étant structurelle, il n'y a pas de solution, mais seulement des compromis possibles, tels que les « scénarios actionnels » (l'autonomie des apprenants est encadrée, au cours de la conception de leur action, par une série de choix prédéterminés qui leur sont offerts) et les « variantes d'action générique » dont je reparlerai plus avant.

Le second problème que j'ai repéré dans mes analyses de manuels et lors de ma participation à la conception et à la réalisation du manuel de FLE *Version Originale*<sup>8</sup> est une autre contradiction, elle aussi structurelle. En didactique des langues-cultures, la durée de l'unité didactique (le nombre des heures de travail qui lui sont consacrées) correspond à l'échelle de temps considérée comme optimale pour que les activités réalisées dans les différents domaines puissent y entrer en synergie les unes par rapport aux autres : le travail en compréhension de l'oral, par exemple, va servir ensuite au travail en grammaire puis en expression écrite<sup>9</sup>. C'est d'ailleurs une autre raison pour laquelle les unités didactiques sont toujours construites comme des ensembles fermés sur eux-mêmes : si les rappels d'une unité didactique à une autre se font parfois dans le guide pédagogique, je n'ai pas en mémoire d'exemple de reprise dans une unité d'une activité initiée dans une unité antérieure, ce qui me laisse penser que si de telles reprises existent, elles font partie de ces exceptions nécessaires à toute règle<sup>10</sup>... Si l'on veut, comme je l'écrivais plus haut, que les apprenants s'impliquent dans une action collective qui soit au moins en partie la leur, comme c'est le cas dans les projets pédagogiques, il faut généralement leur laisser un temps plus long que la durée d'une unité didactique, et aussi – parce que cela fait partie de la logique récursive de toute conduite de projet – les inciter à ne pas attendre la fin du projet pour évaluer les activités déjà réalisées, de manière éventuellement à les recommencer ou en ajouter d'autres auxquelles ils n'avaient pas pensé. Nous sommes là à mille lieues de la logique de pré-programmation du manuel : le projet a été inventé pour être un

8. Version Originale 3 (B1) et 4 (B2), Éditions Maison des Langues, 2011.

9. Le « support de base » – texte ou dialogue unique en tout début d'unité – avait pour fonctions de permettre non seulement la mise en œuvre du modèle cognitif de l'imitation, mais également celle de faciliter cette mise en synergie, les mêmes contenus langagiers du document unique étant forcément repris dans ces différents domaines d'activité.

10. La première raison, dont j'ai parlé plus haut, est la construction des différentes unités didactiques de manière strictement identique de l'une à l'autre. Il y en a au moins une troisième, et c'est la nécessité de découper le processus d'évaluation, comme il faut découper le processus d'enseignement/apprentissage, et donc de faire le bilan des nouvelles compétences à la fin de chaque unité didactique.

outil d'action en milieu complexe, auquel on a recours précisément lorsque les activités ne peuvent pas être prédéfinies entièrement et à coup sûr, en d'autres termes lorsqu'il n'y a pas de *procédure* possible<sup>11</sup>. Si les technologies éducatives veulent rendre service aux enseignants et à la didactique des langues en partant de leurs problèmes (et non pas en cherchant à leur imposer leurs propres « potentialités »...), voilà deux problèmes concrets pour lesquels les solutions qu'elles pourraient proposer seraient les bienvenues.

## ... et une solution ancienne à réactiver

Même si ce n'est pas la solution miracle (on sait bien qu'il n'en existe aucune...), il me semble que le temps est venu pour les auteurs et éditeurs de manuels scolaires d'intégrer dans les manuels, comme cela est fait dans d'autres pays, ce que l'on appelle en France la « pédagogie différenciée » (l'appellation est centrée sur l'enseignant : c'est le « pédagogue » qui différencie son enseignement) et qu'on appelle dans les pays du nord de l'Europe *open learning*, *offenes Lernen* (l'appellation est au contraire centrée sur l'apprenant, censé seul pouvoir différencier son propre apprentissage). Il faut sans doute combiner les deux orientations en didactique des langues-cultures, du moins scolaire, où l'on ne peut pas envisager une différenciation générale et durable des apprentissages en classe sans différenciation de l'enseignement. Quoi qu'il en soit, la problématique de la différenciation – de l'enseignement et/ou de l'apprentissage – est pratiquement absente des recherches et publications françaises en didactique du FLE depuis son émergence il y a un demi-siècle, dans les années 1960 : là encore je n'ai pas d'exemple en mémoire<sup>12</sup>.

La différenciation pédagogique est pourtant la seule manière, il me semble, de combiner au mieux l'exigence de pré-programmation des contenus et de progression collective, d'une part, et d'autre part le degré d'autonomie individuelle et collective indispensable tant à la mise en œuvre de la perspective actionnelle qu'à sa finalité éducative de formation d'acteurs sociaux. Or il se trouve précisément que si la différenciation *de l'enseignement* est très lourde et coûteuse à mettre en place d'emblée dans les manuels papier (c'est sans doute, avec le principe de structuration identique de chacune des unités didactiques, la raison principale de son exclusion des manuels), par contre, on peut dire, je crois, que toutes les technologies numériques sont susceptibles de « converger » avec la différenciation *de l'apprentissage*, comme les outils de recherche sur le web, de traitement de textes et d'images, de *groupware*, de reproduction et publication, les manuels numériques

11. Sur les différents concepts mis en italique dans cette phrase, on pourra se reporter à mes propositions de réorganisation de l'ensemble sémantique auquel ils appartiennent : « Le champ sémantique de l'«agir» », <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/013/> (cf. Puren, 2010).

12. Je pense qu'il s'agit là d'un effet pervers de ce concept aussi idéologique qu'incantatoire de « centration sur l'apprenant ». Qu'il suffise de penser que l'on s'est préoccupé, pendant toute la période de domination de l'approche communicative, des seules « stratégies individuelles d'apprentissage », en oubliant tout simplement que l'enjeu stratégique le plus important et le plus urgent, dans une classe de langue, est de définir une stratégie collective d'enseignement/apprentissage. Pour une critique systématique du concept de « centration sur l'apprenant », cf. mon article 1995a.

modifiables et leurs « sites compagnons », ainsi que toutes les autres possibilités offertes par le web 2.0 (sur ce dernier point, cf. C. Ollivier, 2009 ; C. Ollivier et L. Puren, 2011).

Ce serait le sujet d'un autre article que de développer les formes de mise en œuvre de différenciation didactique dans une perspective actionnelle, telles qu'elles pourraient être prises en charge dans les manuels intégrant de nouvelles ressources technologiques. Je prendrai ici deux seuls exemples, mais concernant les aspects sans doute les plus importants puisqu'il s'agit (1) de la différenciation de l'action « finale », celle proposée en fin d'unité didactique, et (2) de la différenciation de l'action d'enseignement/apprentissage.

#### DIFFÉRENCIATION DE L'ACTION FINALE

Le thème de chacune des unités didactiques de *Version Originale 4* est une action sociale très générale parmi celles que doit favoriser toute société démocratique, telle que « gérer son image », « faire du lien », « pouvoir le dire », « s'engager », « créer », « circuler ». J'appelle ce type d'action une « action sociale générique » parce qu'elle peut donner lieu à de multiples variantes, sur la base des domaines proposés dans le CECRL (en l'occurrence les domaines personnel, public, éducatif et professionnel) et/ou sur la base d'usages différents de la langue, comme « l'utilisation ludique », « esthétique ou poétique » de la langue que cite le même document du Conseil de l'Europe (2001 : 47). C'est ce qui est proposé dans ce manuel, mais les apprenants et enseignants pourront choisir d'autres critères de différenciation, combinables ou non avec les premières : simulation ou réalité, genres textuels différents pour la production finale, durée différentes de réalisation, types de ressources nécessaires, supports et/ou destinataires terminaux différents, etc. Dans le cadre de la même unité didactique, différentes variantes de la même action pourront ainsi être choisies, conçues et préparées en groupes pour être réalisées en classe et/ou dans la société extérieure.

#### DIFFÉRENCIATION DE L'ACTION D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

Il existe des logiciels de mise en page, d'édition de livres et même de manuels, qui permettent aux apprenants, avec l'aide d'un scanner, de construire des variantes des unités proposées. Le plus commode malgré tout – et le plus respectueux des droits d'auteur... – serait que le manuel numérique de l'éditeur soit suffisamment ouvert pour permettre différentes réorganisations et modifications des unités telles qu'elles ont été conçues par les auteurs et l'éditeur. Même si ce n'est fait qu'une fois dans l'année, ce serait là une bonne occasion de faire émerger les différentes cultures et stratégies d'apprentissage, de faire tester par l'enseignant différentes approches et démarches didactiques, voire différentes méthodologies... et de les faire discuter

collectivement en classe pour réfléchir à une stratégie commune d'enseignement/apprentissage.

Mes lecteurs attentifs auront reconnu, dans ce second type de différenciation, les mêmes propositions que j'ai déjà faites dans mon article 1995a (cf. *supra*)... Les années à venir nous diront si les nouvelles ressources technologiques permettront cette fois qu'elles se réalisent. La perspective actionnelle, en tout cas, tout autant que les manuels, ont tout intérêt à s'emparer de ces ressources, la première pour vivre, les seconds pour survivre.

## Bibliographie

- CONSEIL DE L'EUROPE, Division des Politiques Linguistiques (2001), *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier.
- DEBYSER F. (1973), « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique », dans *Le français dans le monde*, n° 100, oct.-nov., p. 63-68.
- GALISSON R. (1995), « À enseignants nouveaux, outils nouveaux. Les outils de la modernité », dans *Le français dans le monde - Recherches et applications*, « Méthodes et méthodologies », janvier, p. 70-78.
- OLLIVIER C. (2009), « Mettre en œuvre une approche interactionnelle sur le web 2.0 », dans Lions-Olivieri M.-L. et Liria P. (dir.) : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Paris, Éditions Maison des Langues, p. 261-283
- OLLIVIER C. et PUREN L. (2011), *Le web 2.0 en classe de langue. Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*, Paris, Éditions Maison des Langues.
- PUREN C. (1995a), « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », dans *Études de Linguistique Appliquée*, n° 100, oct.-déc., p. 129-149. Republication en ligne : [http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1995a/\(12/12/2012\)](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1995a/(12/12/2012)).
- (1995b), « Des méthodologies constituées et de leur mise en question », dans *Le français dans le monde - Recherches et applications*, « Méthodes et méthodologies », janvier, p. 36-41.
- (2007a), « Quelques conclusions personnelles sur les Conclusions du Conseil sur l'indicateur européen des compétences linguistiques de 2006 ». Première publication (septembre 2006) sur le site de l'APLV, <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article437> (12/12/2012). Republication papier dans *Porta Linguarum* (Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada), n° 7, enero 2007. Mis en ligne : [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero7/1Christian%20Puren.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero7/1Christian%20Puren.pdf) (12/12/2012).

– (2009b), « Conclusion-synthèse : variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », p. 154-167, dans *Le français dans le monde - Recherches et applications*, « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », n° 45, janvier, 192 p. Publication en ligne de la version longue et remaniée :

<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009b/> (12/12/2012).

– (2009e), « Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences ? », Conférence donnée au Colloque Cyber-Langues 2009 à Reims le 25 août 2009,

<http://www.cyber-langues.asso.fr/spip.php?article148> (12/12/2012).

– (2010), « Le champ sémantique de méthode »,

<http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/004/> (12/12/2012).

– (2011b), « Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique », Conférence au XXXII<sup>e</sup> Congrès de l'APLIUT (Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie), IUT de Vannes, 3, 4 et 5 juin 2010. Publication papier dans *Les Cahiers de l'APLIUT. Pédagogie et recherche*, Volume XXX, n° 1, février 2011, p. 11-24. Reproduction en ligne :

<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011b/> (12/12/2012).

– (2011g), « Une technologie ancienne peut-elle être rénovée ? Le cas du manuel de langue de spécialité face aux nouveaux enjeux de la perspective actionnelle », Intervention du 16 juin 2011 à la IX<sup>e</sup> Rencontre internationale du GERES (Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité), « Innovations didactiques dans l'enseignement apprentissage de l'espagnol de spécialité grâce aux ressources technologiques », Université Grenoble 3, Département LANSAD, 16-17 juin 2011,

<http://www.geres-sup.com/cahiers/cahiers-du-geres-n-4/3ème-article/> (12/12/2012).

PUREN C. (dir.) (2001), *Livrets de formation et autoformation à l'intervention en pédagogie différenciée en classe de langue. Livret du formateur et livret de l'enseignant en français, anglais, italien et portugais*, Programme de Coopération Européenne LINGUA A 1998-2000, <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/20011-0/> (12/12/2012).

# M *anuels de FLE et numérique : le mariage annoncé n'a pas (encore ?) eu lieu*

NICOLAS GUICHON

UNIVERSITÉ LUMIÈRE, LYON 2

THIERRY SOUBRIÉ

UNIVERSITÉ STENDHAL, GRENOBLE 3

L'appellation « le numérique » semble être devenue un hyperonyme qui fonctionne à la fois (1) comme un substantif désignant une palette d'outils reliés à l'Internet et à des contenus disponibles en ligne et (2) comme un adjectif qualifiant des pratiques dépendant peu ou prou de la Toile. On entend ainsi parler du « numérique à l'école » qui fait référence à l'équipement et à l'accès à des outils connectés, mais aussi à la « pédagogie universitaire numérique », laquelle dépendrait de l'utilisation des outils numériques par les enseignants mais aussi de l'offre de services associés offerts aux étudiants. Dans tous les cas, cette appellation véhicule des connotations mélioratives de connectivité, d'ouverture sur le monde et de modernité que les discours d'imposition des autorités sociopolitiques (les décideurs politiques, l'institution scolaire) et économiques (les décideurs économiques et, en particulier, l'industrie de l'informatique, des communications, et de l'édition) s'emploient à attacher à l'univers scolaire (cf. Guichon, 2012a). Pour la plupart des éditeurs scolaires, le numérique est devenu un argument de vente, un élément incontournable de l'offre éditoriale même si ce que le numérique recouvre est très disparate.

Le présent article vise à étudier l'intégration du numérique dans les manuels de FLE non seulement en examinant les choix éditoriaux qui sont opérés dans les ressources proposées mais aussi à travers les discours des éditeurs. Deux types de données ont donc été examinés : d'une part, une sélection de six manuels de FLE récemment publiés en France qui, d'après ce qui ressort des catalogues d'éditeurs, intègrent une dimension numérique plus ou moins forte (cf. bibliographie) et, d'autre part, des entretiens avec cinq éditeurs importants du domaine

afin de mettre en tension les discours affichés et la réalité de la production éditoriale du secteur.

## **L**e « numérique » : de quoi parle-t-on ?

Partant d'un examen d'un corpus de manuels récents, trois grandes catégories de supports se font jour. La première concerne le manuel numérique qui s'organise toujours fortement autour du manuel papier et qui présente une intégration technologique variable allant de la simple dématérialisation à la possibilité de modifier l'organisation et le contenu des manuels. La seconde est numérique par extension : elle concerne le tableau blanc interactif (TBI) dont les activités et les supports sont explicitement reliés au manuel. La dernière est relative à des outils en ligne généralement adossés au manuel et regroupés dans des « sites compagnons » destinés soit à l'apprenant individuel, soit à l'apprenant dans une communauté d'apprentissage prolongeant sa classe de langue.

### LE MANUEL NUMÉRIQUE : UNE VALEUR AJOUTÉE LIMITÉE

Ce n'est qu'au début des années 2000 que les premiers manuels entièrement numérisés ont vu le jour dans le but affiché d'alléger le poids des cartables des élèves (Boulet, 2011). Tandis que la première génération de manuels se contentait de reproduire à l'identique les versions imprimées, en proposant seulement des fonctionnalités simples de mise en page et de présentation, la génération suivante a davantage cherché à tirer parti des potentialités offertes par le numérique, notamment à travers l'ajout de ressources complémentaires (textes, images, documents sonores) et de fonctionnalités de recherche avancée. Aujourd'hui, de plus en plus de manuels numériques intègrent un outil de présentation qui offre la possibilité aux enseignants de réorganiser les contenus de la méthode à l'intérieur de diaporamas, parfois même en y ajoutant des documents personnels, autant de fonctionnalités qui sont censées permettre aux enseignants de « gagner en autonomie et en inventivité pédagogique » (Borne, 1998 : 20).

Pour autant, quels usages en font les enseignants ? Si l'on manque de données en ce qui concerne le FLE, on possède toutefois quelques éléments de réponse à travers l'expérimentation « Manuels numériques via l'ENT »<sup>1</sup> menée par le ministère français de l'Éducation nationale depuis trois ans dans 12 académies. Depuis la rentrée scolaire de 2009, 15 000 élèves et 1 200 enseignants utilisent des manuels numériques dans différentes matières via l'environnement numérique de travail (ENT) de leur établissement. Il ressort d'une enquête menée par

1. Toutes les informations sur cette expérimentation sont disponibles à cette adresse : <http://eduscol.education.fr/cid57126/l-experimentation-manuels-numeriques-via-ent.html>

un cabinet extérieur, après un an d'expérimentation, que « le nombre d'enseignants ayant fait un usage très régulier des manuels numériques en classe a été particulièrement important » (DGSCO, 2010 : 31). En revanche, si les enseignants disent avoir trouvé un réel intérêt à utiliser les manuels, ils soulignent que cela a « peu conduit au développement de nouvelles activités pédagogiques » (*ibid.*) et a renforcé la prévalence des cours magistraux.

#### LE TBI : AVANT TOUT UN OUTIL DE GESTION DE CLASSE

Le TBI est un outil numérique de plus en plus investi par les éditeurs scolaires qui y voient une façon de prolonger le manuel papier et d'intégrer dans un seul et même outil des outils disparates (magnétophone, magnétoscope, tableau, fiches d'activités) traditionnellement utilisés par les enseignants de langue. On retrouve certaines des fonctions généralement associées au numérique, à savoir la possibilité donnée à l'enseignant d'enrichir le cours avec des documents audiovisuels qui vont servir de déclencheurs à des productions orales de la classe (par exemple par le biais d'activités de hiérarchisation), et de faciliter la réflexion sur la langue par des possibilités de visualisation et d'animation. Malgré un coût élevé (entre 1 400 et 2 500 euros pièce) et des potentiels pédagogiques encore mal évalués, le TBI bénéficie d'une image favorable chez les décideurs institutionnels prompts à acheter ce type d'outils pour créer des effets de vitrine dans leurs établissements, ce qui facilite des accords entre les éditeurs et les fabricants de TBI... Cet outil présente en outre l'avantage de ne pas bousculer l'écologie de la classe, l'enseignant l'utilisant pour organiser et rythmer la conduite de classe et pour capter l'attention des apprenants. Une enquête récente menée auprès d'enseignants de langue de l'enseignement secondaire de l'académie de Lyon (Guichon, 2012b) montre que le TBI et le vidéo-projecteur sont désormais des outils qui font partie de la panoplie des enseignants et qu'ils suscitent peu de réticence en particulier parce que les enseignants gardent – voire renforcent – leur contrôle sur la situation pédagogique par ce biais.

#### LES SITES COMPAGNONS : UNE RÉSURGENCE DES EXERCICES AUTOCORRECTIFS

La dénomination de sites compagnons est apparue dans les catalogues des éditeurs dans les années 1990 pour désigner les sites en ligne qui complètent le manuel, celui-ci demeurant toutefois le pivot de l'offre éditoriale. Ces sites compagnons constituent sans nul doute une tentative des éditeurs de diversifier leur offre et de « se mettre » au numérique. Une distinction s'impose entre les sites compagnons qui sont principalement dédiés au travail individuel de l'apprenant et ceux qui envisagent l'apprenant dans une communauté d'apprentissage,

que celle-ci soit limitée à sa classe ou à tous les utilisateurs d'un manuel à un niveau donné.

De manière assez attendue, on retrouve dans ces sites compagnons ce qui a fait les belles heures du multimédia dans les années 1980, à savoir les batteries d'exercices autocorrectifs qui sont proposés pour travailler la morphosyntaxe et le lexique (avec un lien plus ou moins ténu avec le manuel), et, parfois, pour préparer le DELF et le DALF. Quand ils se résument à cela, ces sites compagnons sont l'équivalent numérique des cahiers d'activité sur support papier qui sont des habituels « périphériques » (selon l'expression consacrée par les éditeurs) des manuels. Il est à noter qu'aucun suivi par l'enseignant n'est prévu, même si, parfois, un système de traçage automatique inclus dans le site permet de superviser le travail de l'apprenant de manière quantitative, par exemple en indiquant le temps passé à réaliser un exercice ou le taux de réussite. Certains sites compagnons proposent en sus des ressources (dictionnaires, grammaire, glossaires, liens vers des sites), qui peuvent faciliter le travail individuel des apprenants.

Très rares dans l'offre éditoriale mais à mentionner car cela semble être la voie pour une intégration numérique plus aboutie, les sites compagnons incluent parfois des possibilités de publier en ligne des productions écrites ou orales sur un sujet en lien avec le manuel sur un support qui offre les mêmes fonctionnalités qu'un blog. D'autres sites dépassent l'étape de simple publication en invitant les apprenants à réagir sur ou à commenter des sujets donnés sur des supports de type forums. Ainsi, il faut souligner l'offre des Éditions Maison des langues qui, avec *le Nouveau Rond-Point*, propose « des activités web 2.0 à forte dimension interculturelle pour une ouverture sur le monde et un contact essentiel avec la réalité ».

En définitive, le terme de site compagnon est trompeur car il suppose une médiation humaine qui accompagne le travail individuel de l'apprenant en dehors de la classe alors que, dans les faits, il s'agit essentiellement d'une médiatisation des contenus et des activités.

## **L**es raisons d'une évolution lente

L'examen de différents manuels récemment publiés (cf. bibliographie) nous amène à conclure que différents modèles d'intégration du numérique, non exclusifs les uns des autres, se trouvent présents dans l'offre éditoriale, comme si les éditeurs, de peur de passer à côté d'un outil prometteur, les incluaient tous pour ne pas insulter l'avenir. On constate que les pratiques pédagogiques qu'on pourrait qualifier de web 2.0, c'est-à-dire amenant les apprenants à collaborer et à interagir

en ligne dans la lignée de l'approche actionnelle, sont inexistantes à quelques exceptions près et que les outils de clavardage ou de visio pour permettre aux apprenants d'échanger à l'écrit et à l'oral de façon synchrone restent inexploités.

La réflexion en termes de scénario d'apprentissage (que demande-t-on à l'apprenant de faire ?), de médiatisation (avec l'association de quels outils ?) et d'accompagnement (quel suivi ? quel accompagnement ?) mériterait d'être approfondie afin d'améliorer l'intégration du numérique dans l'offre éditoriale. On ne peut que rejoindre Bahuaud (2005 : 72) qui concluait son article sur les évolutions du manuel scolaire en appelant les éditeurs scolaires « à opérer une transition de leur métier ». Il semble que le secteur soit toujours dans cette phase de transition, ce qui nous amène à examiner les raisons d'une intégration du numérique pour l'heure rare et peu aboutie.

Pour ce faire, nous avons effectué des entretiens avec cinq éditeurs français de français langue étrangère, présentés ici par ordre alphabétique : CLE International, Didier, Hachette FLE, Éditions Maison des langues, Presses Universitaires de Grenoble. Après avoir anonymisé le corpus, nous avons procédé à une analyse de contenu. À partir du repérage des thèmes récurrents, regroupés en unités significatives, nous avons cherché à faire ressortir les points de vue et jugements des éditeurs. Dans l'analyse qui suit, les éditeurs sont désignés par les initiales « Ed » suivies d'un numéro de 1 à 5. Ces numéros ne renvoient pas à l'ordre dans lequel les éditeurs ont été présentés.

### REMARQUES LIMINAIRES

Selon l'approche sociocritique adoptée, il semble tout d'abord important de qualifier les discours recueillis auprès des éditeurs. À l'interface entre l'institution et les enseignants, ceux-ci se maintiennent sur un fil jouant à la fois un rôle d'accompagnateurs des prescriptions institutionnelles et pédagogiques et un rôle d'évaluateurs du changement (ou de manque de changement) dans les usages enseignants.

L'examen des discours révèle un réseau de contraintes qui interviennent à trois niveaux :

- la nécessité de répondre à des logiques contradictoires (effets de vitrine pour les institutions contre le conservatisme réel ou supposé de la part des enseignants) ;
- la nécessité d'identifier un modèle de conception qui satisfasse à la fois des exigences économiques (rentabilité) et pédagogiques (utilité et applicabilité) ;
- la nécessité d'être présent coûte que coûte sur le créneau du numérique, qui, bien qu'actuellement peu important en termes de parts de marché, participe de l'image de marque des éditeurs scolaires.

Cette dernière contrainte nous conduit à souligner que les discours recueillis auprès des cinq éditeurs sont d'abord à considérer comme

des discours d'affichage, chacune des maisons d'édition ayant intérêt à affirmer un positionnement éditorial original (qui sur le web 2.0, qui sur la tablette) et chacun des discours ayant une teneur promotionnelle plus ou moins forte, des positionnements socio-discursifs qu'il importera de garder en arrière-plan de la suite de l'analyse.

Dans le contexte actuel, les éditeurs de FLE sont contraints de réfléchir au rôle et à la place du numérique lorsqu'ils s'engagent dans un nouveau projet de manuel. S'il s'agit de s'adapter aux usages actuels des technologies de l'information et de la communication, l'enjeu est d'abord commercial : « si vous n'offrez pas, pour une méthode de français, un minimum d'appareillage numérique autour, on ne regarde même pas ce que vous avez produit, quelle que soit la qualité. Ce n'est même pas examiné » (Ed 4). Pour autant, les éditeurs relèvent un certain nombre de freins au développement rapide de l'offre numérique, dont certains sont de nature exogène, c'est-à-dire indépendants des éditeurs, et d'autres endogènes.

#### DES FACTEURS EXOGÈNES

Parmi les facteurs exogènes, certains éditeurs mettent en avant le taux d'équipement des établissements, très variable d'un endroit à un autre. Ceci constitue une donnée importante à considérer pour un secteur dont la clientèle se trouve à la fois sur le territoire français comme à l'international et qui dispose de moyens financiers et humains très disparates. Parfois, le nombre de TBI sera restreint dans un établissement et les enseignants de langue n'y auront pas toujours accès, rendant difficile la conception d'une méthode dépendant trop fortement de cet outil. Dans d'autres cas, il arrive que les établissements reçoivent « beaucoup de budget pour équiper leurs centres » (Ed 3) et toutes les salles seront équipées.

La prudence des éditeurs vis-à-vis du numérique vient également du manque de formation à l'utilisation des technologies qu'ils constatent chez les enseignants, qui, selon Ed 1, « ne savent pas trop quoi faire du numérique ». Cet état de fait semble être corroboré par une enquête menée par Guichon (2012b) auprès d'une population d'enseignants de langue du second degré qui dresse un état des lieux de l'utilisation des outils numériques dans les pratiques pédagogiques et conclut à une intégration encore très limitée. Plusieurs points de blocage sont identifiés comme la confrontation à la technique et aux problèmes techniques, le temps important à investir initialement, et la nécessité d'identifier une valeur ajoutée à ces pratiques. Il semble dès lors difficile d'imposer des pratiques trop dépendantes du numérique si les premiers utilisateurs font état de réticences voire d'hostilité par rapport à ces évolutions.

Enfin, les éditeurs ne savent pas toujours quelle attitude adopter face à une opinion largement partagée aussi bien par les enseignants, les

apprenants que les responsables pédagogiques, voire même par les responsables politiques, selon laquelle les supports et les contenus numériques sont par essence gratuits. Les frais de conception et de développement liés au numérique sont pourtant bien réels : « les coûts d'investissements sont quand même très importants [...] C'est presque plus onéreux de faire un vrai support numérique qu'un support papier » (Ed 2). Cette information est d'ailleurs confirmée par Sylvie Marcé, PDG des éditions Belin et présidente du groupe des éditeurs scolaires du syndicat national de l'édition :

les coûts de création éditoriale sont a minima identiques, mais le plus souvent supérieurs du fait des coûts de recherche de nouveaux médias (ex. vidéos), des droits de reproduction iconographique ou de textes cités à acquérir pour une utilisation numérique, etc. [...]. Se superpose en outre une TVA à 19,6 % pour ces objets numériques (contre une TVA à 5,5 % pour les livres), ce qui renchérit d'autant le coût d'acquisition par les établissements ou les particuliers (Marcé, 2009 : 52).

### DES FACTEURS ENDOGÈNES

En ce qui concerne les facteurs endogènes, certains éditeurs soulignent la difficulté de constituer des équipes d'auteurs aux multiples compétences :

Trouver des auteurs qui comprennent ce qu'est une approche actionnelle, comprennent ce qu'est une construction d'une unité didactique, qui aient aussi une grande capacité de travail, et qui en plus utilisent ou qui aient intégré cette dimension numérique, c'est difficile à trouver. Il y a quand même une minorité d'enseignants qui utilisent le numérique au quotidien dans leur classe (Ed 3).

Mais est-ce la seule raison pour laquelle ces derniers sont aussi rarement associés à la réflexion sur le numérique ? D'après ce qui ressort des entretiens, ils sont surtout sollicités pour créer des activités à partir de typologies préexistantes, élaborées par l'éditeur lui-même. Il arrive même, « pour des raisons de temps, de goûts, voire de compétences » (Ed 5), que l'on fasse appel à d'autres auteurs que ceux du manuel. Pourtant, si l'on se réfère à la manière dont le processus éditorial est schématisé à la première page du catalogue Hachette FLE 2012, il semble bien que la raison soit à chercher ailleurs. Ce ne sont pas tant les compétences des auteurs qui sont en cause que la place réservée par les éditeurs au numérique. Dans ce schéma en effet<sup>2</sup>, on voit bien que le numérique intervient après le travail de conception et de définition de projet. S'il arrive, dans les faits, que la question du numérique soit posée dès le début d'un projet éditorial (« Dans le processus éditorial, la réflexion intervient tout de suite, dès qu'on lance le projet » (Ed 1)), c'est avant tout dans le but de sélectionner les différents supports sur lesquels seront déclinés par la suite le livre de l'élève et les différents contenus périphériques, rarement pour réfléchir à ce que le numérique pourrait modifier dans la manière de construire une unité didactique ou d'envisager la relation pédagogique par exemple.

2. Cf. en annexe.

Le métier d'éditeur de manuels semble se trouver à une période charnière, ce qui génère des interrogations : « quel type d'offre éditoriale, quel modèle économique, comment on combine le papier et le numérique ? Il y a une réflexion chez nous mais il y a aussi plein d'obstacles [...]. On y réfléchit mais on n'a pas encore trouvé la clé » (Ed 5). Confrontés, d'une part à une demande sociale forte et, d'autre part aux freins qui viennent d'être évoqués, la tendance est d'opter pour l'attentisme : « on est très très prudents [...] on est très très observateurs pour essayer de voir quelles sont les tendances avant de se lancer dans une direction ou dans une autre » (Ed 2). La stratégie consiste alors soit à se tourner vers des valeurs sûres, l'imprimé par exemple (« notre volonté est de rester un éditeur d'ouvrages papier » (Ed 2)), soit à tester différentes formules, en prenant soin de ne pas trop privilégier une voie par rapport à une autre : « aujourd'hui, on essaie d'être un petit peu partout, sur tous les types de supports, pour voir un peu ce qui sortira de ça » (Ed 1).

Dans ce contexte, les éditeurs ont parfois tendance à se réfugier derrière ce qu'ils considèrent comme leur fonction première, à savoir produire des contenus<sup>3</sup>. Pourtant, force est de constater que les champs d'action ont tendance, progressivement, à s'élargir et que les éditeurs sont conduits à faire ce que l'un d'entre eux appelle « une gymnastique intéressante » (Ed 1). Sur le plan de la formation, identifiée plus haut comme un frein à l'adoption du numérique, bien qu'Ed 1 considère « qu'un éditeur n'est pas un organisme de formation », cela ne l'empêche pas de mettre en place des initiatives en faveur de la formation des enseignants, comme l'organisation d'ateliers, pour les accompagner dans la prise en main du matériel pédagogique. Toutefois, les formations thématiques sont la plupart du temps courtes et ponctuelles, ce qui empêche les enseignants de s'inscrire dans une perspective de perfectionnement professionnel. Un éditeur le reconnaît d'ailleurs volontiers : malgré ces incursions dans le domaine de la formation, « les gens commencent à utiliser le numérique, mais finalement, ils ne savent plus trop où aller » (Ed 1). On voit combien, confrontés à une injonction paradoxale (former les enseignants aux nouveaux matériels sans pour autant prendre une part trop active dans leur formation continue), les éditeurs peuvent être amenés à prendre des décisions en demi-mesure.

On observe le même phénomène en ce qui concerne le développement d'outils et de services d'accompagnement en ligne pour soutenir les échanges entre apprenants et avec l'enseignant. Pour Ed 5, il n'y a pas de doute possible : « en tant qu'éditeur, notre cœur de métier, notre savoir-faire, c'est la production de contenus, avec une réflexion, une conception pédagogique. Les services et les outils ne sont pas notre cœur de métier ».

Pourtant, certains d'entre eux s'aventurent sur d'autres terrains. Le « labo de langue », commercialisé par Didier par exemple<sup>4</sup>, permet

3. Thierry Lucas, responsable du marketing et du développement numérique chez CLE international déclare dans le catalogue 2012 de l'éditeur : « Produire, organiser, valider des contenus a toujours été le rôle de l'éditeur » (p. 27).

4. Il n'est pas disponible pour l'instant en FLE.

entre autres, d'après le descriptif disponible sur le site Internet, de soutenir les échanges en ligne au sein d'une même classe<sup>5</sup>. Ed 1 annonce de son côté la sortie prochaine, en appui d'une méthode, d'« une application qui permet aux professeurs de faire des classes virtuelles ». Pour autant, on trouve peu d'informations dans les discours d'accompagnement (guide pédagogique, manuels d'utilisation) sur la manière dont ces outils sont censés s'articuler avec les contenus du manuel. Apportent-ils une réelle valeur ajoutée pédagogique ou s'agit-il avant tout d'outils promotionnels, développés pour répondre dans l'urgence à la demande ? On peut se poser la même question à propos des « activités web 2.0 » proposées dans les manuels *Rond Point* et *Version Originale* des Éditions Maison des langues. À la fin de chaque unité didactique, les apprenants ont la possibilité de réaliser une production orale ou écrite, en relation avec le thème et les objectifs de l'unité, puis de la poster sur un blog dédié. Dans le catalogue de la maison d'édition, il est précisé que ces activités « permettent de repousser les murs de la classe de langue » et facilitent les interactions « avec d'autres utilisateurs du monde entier » (p. 33). Pourtant, lorsque l'on parcourt les blogs en question<sup>6</sup>, on se rend compte que les billets postés par les apprenants ne se répondent pas et qu'ils comportent rarement des commentaires. Si bien que les blogs sont davantage utilisés comme des espaces de production et de mutualisation que comme des espaces d'échanges.

Si le numérique oblige les éditeurs à sortir de leur pré carré, on voit combien cela ne se fait pas sans difficulté. Lorsque de nouveaux territoires sont explorés, c'est avec une telle prudence que le résultat reste peu convaincant au plan didactique.

## C onclusion : des modèles à réinventer

Le présent article s'est attaché à examiner de quelle façon le secteur de l'édition en FLE évolue en intégrant les technologies numériques dans leur offre éditoriale. L'intégration du numérique pour l'apprentissage du FLE reste marginale et, pour l'heure, va plutôt dans le sens d'un renforcement d'une pédagogie expositive malgré les possibilités offertes par les outils du web 2.0 pour l'apprentissage des langues étrangères.

L'enjeu principal auquel se trouvent confrontés les éditeurs est celui de devoir résoudre un paradoxe : faire évoluer le manuel, un outil toujours incontournable pour les enseignants parce qu'il est imposé ou qu'il est un recours indispensable faute de temps ou de formation (cf. Puren, ce volume), pour lui substituer progressivement d'autres outils et d'autres

5. À notre connaissance, cet outil n'est pas encore proposé dans les manuels numériques de FLE, mais seulement dans les manuels scolaires d'autres langues.

6. Blog du Nouveau Rond-Point : <http://20.rond-point.emdl.fr/>, blog de Version Originale : <http://20.versionoriginale.emdl.fr/>

supports afin d'enrichir la palette pédagogique des enseignants et offrir aux apprenants d'autres moyens d'accéder à la langue et à la culture étrangères.

Enfin, si l'on croit que les choix technologiques ne sont pas des choix neutres mais qu'ils orientent fortement la pédagogie, on ne peut que souhaiter que les éditeurs en viennent à envisager conjointement pédagogie et technologie dans une vraie démarche de recherche-développement où les outils sont certes au service de l'apprentissage mais où leur potentiel permet de repenser avec créativité la mise en forme des contenus au-delà de l'organisation en double-page et le lien entre le temps de la classe et le temps hors-classe (cf. Guichon, 2007). Nous concluons cet article en proposant deux pistes pour faciliter l'intégration du numérique dans les manuels de FLE.

La première est relative à l'ouverture des propositions pédagogiques des manuels sur la vie extrascolaire. Il s'agit en effet d'intégrer les outils et services du web 2.0 dans les manuels pour ancrer davantage les activités pédagogiques dans des pratiques sociales qui ont cours dans la culture cible. Internet est le support d'un grand nombre d'activités réelles (la vente d'objets sur le *Bon Coin*, les échanges d'appartement, les appréciations de restaurants, etc.) qui peuvent être détournées à des fins pédagogiques pour amener les apprenants non plus seulement à mimer certaines activités mais à les mener à bien pour mieux comprendre les dimensions pragmatiques et interculturelles qu'elles comportent.

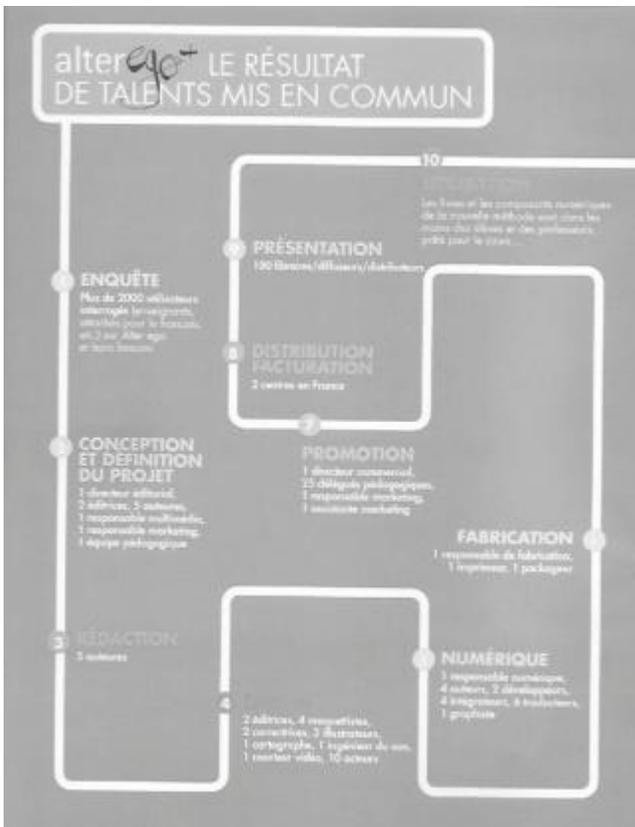
La seconde piste a trait aux productions des apprenants, qu'il s'agisse des tâches de production intermédiaires ou de la production finale, qui rythment les tâches dans l'approche actionnelle, et viserait à :

- socialiser les productions des apprenants sur toute une gamme de supports (réseaux sociaux et sites de partage), de manière à ce que l'enseignant n'en soit plus le seul et unique destinataire ;
- garder la trace des diverses productions, orales ou écrites, afin que les apprenants puissent retravailler à loisir certains aspects lexicaux, syntaxiques ou phonologiques (en réalisant par exemple des audio-guides, des chroniques musicales ou des cartes postales sonores suivant les niveaux et les objectifs visés) ;
- prévoir dans les séquences pédagogiques des moments d'échanges en ligne, à l'écrit comme à l'oral, entre pairs ou avec des locuteurs natifs, comme cela est de plus en plus le cas dans des projets télécollaboratifs.

Il s'agit en somme que les sites compagnons qui complètent les manuels (cf. *supra*) ne proposent plus seulement une batterie d'exercices comme cela est encore le cas, mais ménagent de véritables opportunités d'amplifier le travail en classe en proposant des activités contextualisées, adressées, parfois asynchrones pour développer la correction linguistique et la complexité, parfois synchrones pour développer la fluidité et faire la part belle aux interactions en L2.

Cette évolution suppose que les éditeurs repensent en partie le processus de conception. Il serait en conséquence pertinent que la composante numérique n'intervienne plus une fois que le manuel papier est quasiment finalisé, mais dès le début du projet éditorial, de manière à tirer au mieux parti des spécificités des deux supports. Cette évolution nécessitera sans doute de nouveaux modèles économiques et de nouvelles compétences éditoriales pour que l'intégration numérique soit davantage qu'un discours d'affichage des éditeurs.

## A n n e x e



## Bibliographie

- BAHUAUD M. (2005), « Les éditeurs scolaires traditionnels à la recherche d'un modèle économique », dans Bruillard E. (dir.), *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, CRDP de Basse-Normandie, p. 55-77.
- BORNE D. (1998), *Le manuel scolaire - Programme de travail 1997-1998*, Thème 2, Rapport de l'IGEN, Paris, La Documentation française, juin, <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/994000490/0000.pdf> (17/10/2012).
- BOULET A. (2011), *Le manuel scolaire numérique, produit éditorial et outil documentaire à valeur ajoutée*, Mémoire pour l'obtention du titre professionnel « Chef de projet en ingénierie documentaire », Institut national des sciences et techniques de la documentation, <http://memsic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/67/94/15/PDF/BOULET.pdf> (17/10/2012).
- DGSCO (2010), *Manuels numériques via l'ENT : évaluation de la première année d'expérimentation*, Eduscol, Portail national de l'Éducation nationale, [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dispositifs/32/5/expe-manuel-numerique-synthese\\_188325.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dispositifs/32/5/expe-manuel-numerique-synthese_188325.pdf) (17/10/2012).
- GUICHON N. (2007), « Recherche-développement et didactique des langues », dans *Actes de la Journée Notions en Question janvier 2007 - Paris 3, Les cahiers de l'ACEDLE*, n° 4, p. 37- 54.
- GUICHON N. (2012a), « Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires », dans *STICEF*, vol. 19, p. 1-19.
- GUICHON N. (2012b), *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- MARCÉ S. (2009), « Les enjeux du manuel scolaire à l'ère du numérique », dans *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, Centre national de documentation pédagogique, n° 66, juin-juillet, p. 50-53, <http://www2.cndp.fr/DossiersIE/66/pdf/142358-18788-24403.pdf> (17/10/2012).

## Manuels de FLE étudiés (format imprimé et pack numérique lorsqu'il existe) :

- BARTHET A. et al. (dir.) (2012), *Alter Ego A1*, Paris, Hachette Fle.
- BLASCO V. et al. (dir.) (2012), *À propos B1*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- BOSC T. et al. (dir.) (2012), *Latitudes 3*, Paris, Didier.
- GIRARDET J. et PÉCHEUR J. (2011), *Echo A2*, Paris, CLE International.
- LABASCOULE J. et al. (dir.) (2011), *Nouveau Rond-Point A1*, Paris, Maison des langues.
- LEMEUNIER V. et al. (dir.) (2011), *Ligne Directe A1*, Paris, Didier.

**P** *erspectives de  
l'apprentissage  
des langues  
en ligne*

ILONA LAAKKONEN

PEPPI TAALAS

HENRI PORTINE

# E nvironnements personnels d'apprentissage et nouvelle culture d'apprentissage<sup>1</sup>

ILONA LAAKKONEN  
PEPPI TAALAS  
UNIVERSITÉ DE JYVÄSKYLÄ

Alors que les technologies numériques occupent une place grandissante dans nos sociétés, des études récentes montrent que les médias sociaux sont devenus des outils essentiels pour s'exprimer et communiquer (Bevort et Bréda, 2006 ; Fontar et Kredens, 2010). Selon Tapscott (2009), intégrité, collaboration et rapidité sont les trois éléments qui caractérisent la génération Internet. Tapscott et Williams (2007) poursuivent en affirmant que cette nouvelle génération ne se contente pas de consommer de façon passive mais aspire plutôt à assouvir son envie de se simplifier la vie, d'avoir des choix, de pouvoir personnaliser l'offre et par extension souhaite s'emparer de la conception, de la production et la distribution des produits qui l'entourent. Même si cet *a priori* concernant la génération Internet peut être mis à mal (voir par exemple Selwyn, 2011) ou tout au moins relativisé (Keating, 2011), les instances universitaires doivent tout de même faire face à la nécessité d'incorporer les médias sociaux dans leurs cursus, de concevoir de nouvelles méthodes pour évaluer le travail collaboratif et d'intégrer les nouvelles technologies de manière efficace et durable. Dans un ouvrage récent, *New culture of learning (Une nouvelle culture de l'apprentissage)*, Thomas et Seely Brown (2011 : 17) formulent une question qui résume ce qui est sans doute l'une des problématiques majeures de l'éducation au XXI<sup>e</sup> siècle : comment faire évoluer les enseignements pour les adapter au passage du cadre d'apprentissage bien défini d'autrefois au cadre plus mouvant d'aujourd'hui, qui se transforme au gré des changements technologiques.

Les EPA peuvent apporter une solution prometteuse à cette question car ils se fondent à la fois sur une approche de l'intégration des TIC

1. Cet article, rédigé à l'origine en anglais, a été traduit par C. Jeanneau (université de Limerick), citations comprises.

centrée sur l'apprenant et sur un cadre idéologique holistique. De plus, ils sont associés à de nombreux sujets actuels de discussion concernant l'éducation tels que la pédagogie centrée sur l'apprenant, l'apprentissage auto-dirigé, les nouvelles compétences numériques ainsi que l'intégration des médias sociaux dans l'éducation pour n'en citer que quelques-uns.

Sous l'acronyme EPA, on désigne un environnement que l'on se construit, ou plus vraisemblablement, que l'on possède d'ores et déjà et auquel on accède afin de contrôler, construire et partager des informations et des connaissances (Attwell, 2007 ; Dessus et al., 2011 ; Laakkonen, 2011). Bien qu'il soit possible d'envisager des EPA qui ne fassent pas appel à la technologie, ils sont cependant souvent associés aux médias sociaux (Downes, 2007) ainsi qu'aux outils et ressources numériques qui constituent une large proportion des environnements textuels de notre quotidien.

Les changements actuels dans notre société ne sont pas sans avoir des conséquences sur l'enseignement des langues puisque la communication est l'un de ses fondements. Ainsi, le phénomène de globalisation et les avancées technologiques influencent directement quand, comment et pourquoi nous utilisons la langue (et les langues). La notion de langue et les objectifs d'enseignement doivent tenir compte de ces évolutions qui affectent les répertoires et les registres de langue et à l'intérieur desquelles les usages de la langue se négocient (Pennycook, 2010). Thorne et Reinhardt (2008) affirment que les nouvelles littéracies qui ont vu le jour sur les médias numériques sont et resteront pertinentes dans le contexte de l'apprentissage des langues. Selon Lankshear et Knobel (2007), les jeunes des pays développés ont en commun une conception du monde qui diffère de celle établie lors de l'ère industrielle. Cette nouvelle conception se caractérise par une perception de soi et de l'espace qui englobe la dimension virtuelle. Cet état d'esprit intègre également les notions de collaboration, production et participation qui sont couramment associées au web 2.0. De l'avis de Lankshear et Knobel (2007), il est essentiel que les pédagogues arrivent à combler le fossé entre cette nouvelle mentalité de l'ère numérique et l'autre, plus traditionnelle, qui est à la base de notre système éducatif actuel. Mais à la frontière entre formel et informel, entre anciennes et nouvelles conceptions, il existe tout un éventail de méthodes et de pratiques qui peuvent bénéficier à l'enseignement des langues.

Les recherches et les développements menés dans le cadre des EPA tendent à se concentrer sur l'aspect technologique. Cependant, les pionniers dans ce domaine, comme Stephen Downes (2007) et George Attwell (2007, 2009), insistent sur le fait que ce concept dépasse les confins de la technologie pour s'étendre à des domaines tels que l'apprentissage en réseau ou le rôle de l'apprenant (engagement, participation, appropriation). Étant donné le besoin de développer des

structures qui garantissent une appropriation des contenus de la part des apprenants au-delà du cadre institutionnel, les questions cruciales ne sont pas tant liées à la technologie elle-même qu'à l'enseignement/apprentissage des langues. Quelles sont les options, contraintes et solutions à la mise en place d'un système idéologique exploitant les nombreuses fonctions du web 2.0 dans un contexte académique formel ? Quelles formes d'EPA peuvent voir le jour dans l'enseignement supérieur actuel ? Cette étude tend à apporter des réponses à cette large problématique en définissant dans un premier temps les EPA comme un domaine de recherche ayant un impact pédagogique plus large associé aux nouvelles compétences numériques. Les résultats recueillis et les conclusions d'un projet de recherche axé sur le développement et la conception seront présentés et pourront servir de tremplin aux enseignants, administrateurs et chercheurs intéressés par les EPA. L'argument principal est que les nouvelles pédagogies doivent être développées et conçues de manière collective. Les aspects pédagogiques, technologiques et culturels ne peuvent être scindés. Les avancées pédagogiques doivent au contraire bénéficier d'un brassage d'idées menant à un enrichissement mutuel dans ces domaines.

## **C**adre de la recherche

### DÉFINIR LE CONCEPT D'EPA

La communauté s'intéressant aux EPA est active sur le web. Il est ainsi possible de trouver de multiples définitions et un grand nombre de débats autour de ce concept non seulement dans des ouvrages ou des revues scientifiques, mais aussi sur des blogs, wikis ou sur des plateformes de partage d'information en ligne. Buchem *et al.* (2011) ont récemment dressé un état des lieux détaillé de la recherche sur les EPA. Le site *Edtechpostwiki* propose également un ensemble de diagrammes et de représentations graphiques des EPA.

La recherche sur les EPA s'oriente principalement dans deux directions (Laakkonen, 2011 ; Buchem *et al.*, 2011). Nous trouvons d'une part une thématique technologique qui analyse les EPA comme une composante TIC appartenant à un dispositif didactique plus large (Van Harmelen, 2007 et 2008) et d'autre part une thématique plus pédagogique qui conçoit les EPA comme un concept idéologique à part entière, indissociable des considérations sur les pratiques pédagogiques ou les théories de l'apprentissage (Atwell, 2007 ; Downes, 2007 ; Drexler, 2010). Ce dernier met l'accent sur les valeurs idéologiques et philosophiques de cette approche dont pourraient être dérivées des théories et des pratiques pédagogiques adaptées à la réalité du XXI<sup>e</sup> siècle. Les

EPA partagent les mêmes valeurs que le web 2.0 : ouverture, flexibilité, partage des responsabilités et des savoirs. En d'autres termes, ils « favorisent le développement de réseaux sociaux et de communautés, encouragent la création plutôt que la consommation passive et contribuent à la répartition des contenus et des responsabilités » (Downes, 2007 : 19).

En relation directe avec ce sujet, on peut se demander quelle latitude peut être laissée à l'apprenant pour prendre en charge et diriger son apprentissage dans le cadre rigide d'un enseignement formel. On peut également se demander si la mise en place d'une politique de développement d'EPA doit mener à l'éradication pure et simple des systèmes de gestion des apprentissages existants et de leurs contenus. Peña-López et Adell (2010) ainsi que Laakkonen (2011) prônent une fusion des outils et des ressources dans le contexte institutionnel. Mais pour cela, les institutions doivent pouvoir s'adapter à l'idéologie des EPA en étant plus souples, plus ouvertes et en tenant compte des nouvelles réalités de l'apprentissage qui en découlent (Peña-López et Adell, 2010).

#### APPRENDRE AVEC LES EPA : LA QUESTION DES COMPÉTENCES NUMÉRIQUES

Les EPA contribuent au développement de l'apprentissage autodirigé et en autonomie (Attwell, 2007). Si les apprenants ont une plus grande part de responsabilité dans leur apprentissage, cela peut avoir des effets positifs sur leur motivation (Sockett, 2012) et les conduire à un apprentissage plus efficace (Benson, 2001). Cependant, cela implique également que les étudiants soient en mesure d'identifier des problèmes complexes et aient les aptitudes pour les résoudre. Plusieurs études soulignent que les étudiants acquièrent leurs compétences en TIC dans un cadre d'apprentissage informel et non pas à l'école, si bien que les jeunes apprenants ont rarement les compétences numériques nécessaires à leur épanouissement académique (Ilomäki, Taalas et Lakkala, 2012 ; Fontar et Krendens, 2010). Ceci est particulièrement vrai en ce qui concerne la capacité à traiter les informations. Kiili, Laurinen et Marttunen (2008) ont ainsi montré que la majorité des lycéens ne remet pas en question la crédibilité de l'information trouvée. De plus, ces apprenants n'utilisent pas Internet fréquemment, et quand ils le font, c'est uniquement pour effectuer des recherches mais ils ne procèdent ni à l'organisation, ni à l'analyse de l'information ainsi trouvée. Les étudiants ont plus une attitude de consommateurs qu'un rôle actif sur le web et ils travaillent plus souvent seuls qu'en collaboration (Jedeskog et Nissen, 2004).

Selon Crook (2008) cité dans Selwyn (2011), l'enseignement supérieur doit jouer un rôle clé dans l'accompagnement des étudiants travaillant de manière indépendante. Il doit les équiper des principes de base

pour une bonne gestion de l'apprentissage faisant appel aux nouvelles technologies. Il existe des exemples de projets où de bonnes pratiques pour l'acquisition de compétences numériques ont été développées dans le cadre de l'école. Dans une expérience menée avec des étudiants en informatique, disposant donc de très bonnes compétences numériques, Dessus et al. (2011 : 489) notent que, pour un tel public, le recours aux EPA est d'autant plus pertinent que « les étudiants s'approprient relativement bien les informations destinées à réduire les distances en vue de faciliter leurs tâches d'apprentissage ». Drexler (2010) a, par exemple, examiné avec ses étudiants comment remplacer le traditionnel manuel de classe par un EPA. Elle a utilisé des pages web personnalisables pour regrouper des informations de différentes provenances. Elle conclut que l'élaboration d'un EPA favorise un apprentissage fondé sur le questionnement, aide au développement des compétences numériques, donne aux apprenants une plus grande autonomie et offre un système plus flexible face à l'émergence de nouvelles technologies. Guth (2009) a conduit une étude sur le potentiel offert par les logiciels sociaux dans le cadre de l'enseignement de l'anglais langue étrangère. Comme EPA, elle s'est servie de blogs accompagnés d'un lecteur de flux RSS et d'un site de gestion de marque-pages. De cette expérience, elle a tiré la conclusion que l'intérêt de cette pratique ne reposait pas tant dans l'utilisation des nouvelles technologies que dans les principes sous-jacents et qu'une approche basée sur les EPA favorisait le développement de nouvelles compétences et encourageait l'autonomie de l'apprenant. Walsh (2007) a décrit une recherche-action qu'il a menée et qui avait pour objectif d'incorporer et de prolonger l'utilisation informelle des TIC par les étudiants pour l'exploiter dans un contexte académique. Il a tout d'abord constaté une modification de sa propre conception en tant qu'enseignant. Il a ensuite remarqué que ses étudiants devenaient eux-mêmes concepteurs de nouveaux registres.

## **L**e dispositif de recherche

### CONTEXTE

La présente étude a été menée au centre de langues de l'université de Jyväskylä. Ce centre entretient une longue tradition d'innovation en matière pédagogique et a su établir une culture de la recherche et du développement. L'objectif du centre est de proposer un dispositif multimodal qui prépare les apprenants à communiquer de façon efficace et pertinente. Cette approche contribue à l'acquisition d'une bonne communication dans des situations de la vie quotidienne, soutient le travail

individuel ainsi que le travail de groupe et promeut la créativité et l'auto-régulation des apprentissages. Dans l'enseignement supérieur finlandais, les modules de langue et communication sont obligatoires pour tous si bien qu'ils regroupent des étudiants de différentes filières.

Le déploiement des EPA fut mis en œuvre dans le cadre d'un projet de recherche-développement (le projet *F-SHAPE 2010-2012 – Future Space for Shared and Personal Learning and Working*) portant sur des solutions d'apprentissage en contexte professionnel et pour répondre aux besoins d'apprenants adultes. Ce projet se penchait sur les limites de divers environnements d'apprentissage : espaces virtuels, environnements personnels ou partagés ainsi que sur les apprentissages formels et informels.

## MÉTHODOLOGIE

Ce projet s'appuie sur les principes de la recherche fondée sur la conception (*Design-Based Research*), une approche ciblée, pragmatique et itérative où les pratiques pédagogiques sont directement issues de la recherche empirique (Reinking et Bradley, 2007). Cette démarche combine recherche, théorie et pratique en vue de répondre à un double objectif : apporter des solutions dans des contextes précis grâce au développement de nouvelles pratiques et de nouveaux environnements et fournir des résultats applicables à des contextes pédagogiques plus larges (Barab et Squire, 2004). De façon générale, la recherche basée sur la conception prévoit des cycles de développement successifs (conception, application, évaluation et révision du dispositif). Les EPA étant un concept récent mais complexe, il leur manque un ancrage théorique solide. L'adoption de ce type de démarche semble donc particulièrement bien adaptée à la mise en place d'EPA car elle vise l'élaboration de théories.

## DISPOSITIF DE RECHERCHE ET DONNÉES

L'étude de la mise en place d'EPA dans l'enseignement supérieur a été réalisée à partir de plusieurs dispositifs de recherche impliquant des chercheurs, des enseignants et des apprenants, chacun jouant un rôle dans différentes combinaisons de scénarios. Ainsi, pour les scénarios impliquant un parcours obligatoire (écrits académiques et professionnels) ou optionnel (finnois langue seconde), les dispositifs de recherche furent négociés avec les enseignants concernés car des études précédentes (SITES, 2006 par exemple) ont démontré qu'un impact durable d'une intervention est plus susceptible d'être atteint si les enseignants eux-mêmes peuvent identifier les bénéfices de l'intégration des TIC d'un point de vue pédagogique. Enfin, les chercheurs de cette étude ont conçu et assuré une formation distincte sur la mise en place d'EPA. Le tableau ci-dessous présente les questions de recherche, le type d'interventions, et les résultats principaux pour les trois différents scénarios.

Participants	6 cours (comptant chacun 18-25 étudiants) ; essentiellement des étudiants de première année en gestion et informatique, âgés de 18 à 25 ans.	2 cours (16-20 étudiants) ; étudiants internationaux d'origines géographiques et sociales diverses.	1 groupe de 14 étudiants à des stades différents de leurs études et inscrits dans des départements différents : étudiants en thèse, en licence et en première année.
--------------	--	---	--

Tableau 1. Scénarios, données et résultats principaux

	SCÉNARIOS		
	OBLIGATOIRE	OPTIONNEL	AVEC EPA
Latitude vis-à-vis de la mise en place des EPA	Contenu et modalités de travail préétablis. Ni le temps, ni les ressources pour la mise en place d'EPA.	Des changements possibles. Temps alloué à l'introduction des TIC.	Temps et contenu totalement dédiés aux EPA.
Questions centrales de recherche	Existence préalable de structures centrées sur l'apprenant pouvant servir de tremplin ? Degré d'utilisation des médias sociaux par les apprenants à des fins pédagogiques ?	Comment les nouvelles technologies peuvent-elles être utilisées pour promouvoir la réflexion et le modèle d'apprentissage en réseau ?	Quelles sont les connaissances dont les étudiants ont besoin pour construire leur EPA ? Comment peut-on enseigner ses connaissances ? Quels usages les étudiants font-ils de leur EPA ?
Interventions et données	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entretiens avec les enseignants</li> <li>- Observations</li> <li>- Questionnaires : usage par les étudiants des médias sociaux</li> <li>- Cartographie des technologies</li> <li>- Développement de ressources ou suggestion de pratiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduction des blogs pour le travail individuel et de Twitter pour le travail collectif</li> <li>- Introduction des iPads</li> <li>- Travail de réflexion et partage des tâches (cf. Vaarala et Jalkanen, 2010)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formation sur les EPA animée par les chercheurs au centre de langues</li> <li>- Mode dialogique d'enseignement/ apprentissage par les pairs</li> <li>- Enseignants adoptant un rôle d'apprenant</li> <li>- À la croisée entre théorie et pratique : les étudiants construisent leur EPA pendant le cours</li> </ul>

	SCÉNARIOS		
	OBLIGATOIRE	OPTIONNEL	AVEC EPA
Résultats principaux	La mise en place des EPA demanderait une modification radicale de la structure du module. Soutien à une approche centrée sur l'apprenant nécessaire. Connaissance préalable de l'utilisation des médias sociaux par les étudiants essentielle au développement de la formation.	Réelles possibilités d'intégration des EPA : l'utilisation des technologies peut modifier les pratiques. Ainsi l'introduction des iPads encourage le partage et la collaboration dans la salle de classe.	Apprendre en dialoguant enrichit le processus d'apprentissage. Le contenu est co-créé : meilleure adaption aux besoins des étudiants. Les étudiants doivent être informés des meilleures applications à utiliser, mais avant tout il leur faut une connaissance des meilleures pratiques et des principes d'utilisation.

## S scénarios, données et résultats principaux

L'espace limité dont nous disposons nous amène à privilégier ici les résultats principaux plutôt que le détail des données recueillies. Celles-ci offrent un aperçu complet des possibilités concernant le développement et l'encadrement d'une pédagogie centrée sur l'apprenant qui repose sur l'intégration des TIC et allie les connaissances des technologies numériques possédées par les apprenants aux savoirs didactiques des enseignants dans le but de construire une culture du numérique capable de renforcer les compétences académiques.

Il est évident que les étudiants doivent être à la fois guidés et encadrés quand ils adoptent les outils du web 2.0 et qu'ils construisent leur propre environnement d'apprentissage. Ils ont également besoin de connaître les ressources et les applications à leur disposition et de posséder les compétences nécessaires pour apprendre de manière indépendante et stratégique. Plusieurs experts s'accordent à penser que le meilleur développement des compétences numériques se fait par l'intermédiaire d'une approche didactique comprenant l'utilisation d'un large éventail d'applications technologiques et offrant une pléiade d'activités basées sur des tâches complexes (par exemple : construction d'artefacts et de savoirs, résolution de problèmes multidisciplinaires, activités collaboratives, projets de groupes) (Ilomäki, Taalas et Lakkala, 2012). Les résultats de notre étude renforcent ce point de vue. Les compétences technologiques ne doivent pas être

uniquement perçues comme la capacité à faire fonctionner une application spécifique mais comme un savoir général. Selon les mêmes principes, les méthodes adoptées pour l'acquisition de ces compétences nécessitent que ces dernières soient exercées dans des contextes où de nombreux outils technologiques sont intégrés pour la réalisation de tâches authentiques répondant à des besoins de la vie de tous les jours. Ce fut le cas de notre projet où les étudiants ont participé à des réseaux professionnels en vue d'acquérir des connaissances et une compétence de communication appropriées à leur domaine.

#### MODÈLE POUR LA MISE EN PLACE D'EPA TOUT AU LONG DES ÉTUDES

L'analyse des résultats du questionnaire réalisé auprès des étudiants vient renforcer les conclusions d'études précédentes (Luukka *et al.*, 2008 ; Ilomäki et Kankaaranta, 2008 ; mais aussi Fontar et Kredens, 2010, pour les 15-18 ans). Elle montre en effet que les étudiants utilisent le web de façon créative durant leur temps libre, mais ne sont pas conscients de son potentiel pour leurs études. Ils ne possèdent pas non plus les compétences nécessaires pour appliquer leur savoir-faire au profit d'un apprentissage stratégique et efficace. Leur compétence numérique n'est pas suffisante pour être mise au profit de leurs compétences académiques (Ilomäki, Taalas et Lakkala, 2012).

Comme Guth (2009) et Drexler (2010) l'ont montré, l'introduction des EPA au sein d'un module peut avoir un effet positif ; elle peut, par exemple, aider l'étudiant à mieux apprendre. Toutefois, en ce qui concerne l'organisation des savoirs, l'intégration des EPA se révèle plus efficace si elle se situe au niveau de l'institution et qu'elle englobe la totalité des études d'un apprenant. La figure 1 offre une représentation visuelle d'un modèle d'EPA appliqué à l'étude des langues et de la communication du début du parcours jusqu'à l'obtention du diplôme. Ce modèle vise à développer à la fois les compétences numériques et les compétences de communication de l'apprenant.

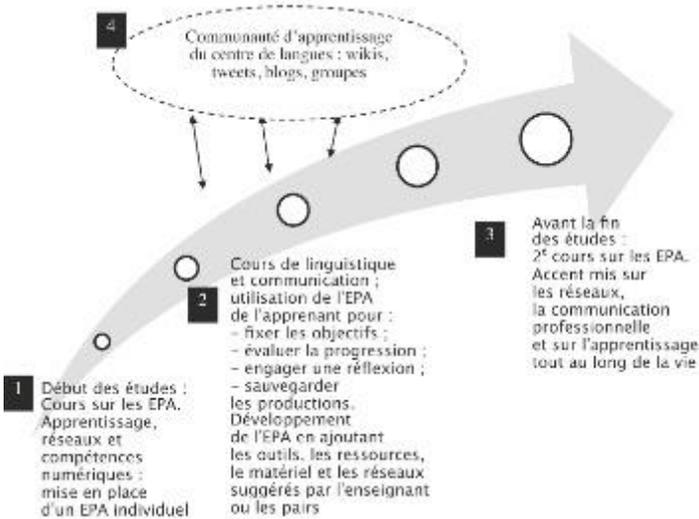
Le modèle que nous proposons s'articule autour des éléments suivants :

En début de cursus universitaire, les étudiants reçoivent une formation sur le concept d'EPA (1). Ils apprennent ainsi comment mettre en place et développer leur propre environnement d'apprentissage en regroupant au sein du même dispositif les applications et les ressources proposées par l'université et celles qu'ils utilisaient au préalable. On peut aussi envisager que les étudiants auront également besoin d'apprendre à gérer les informations et de connaître les meilleures méthodes d'apprentissage.

La seconde phase a lieu tout au long du développement des compétences linguistiques et de communication des apprenants (2). Leur EPA est l'espace sur lequel ils se fixent des objectifs au long terme, engageant une réflexion sur leurs apprentissages, révisent les buts à

atteindre en fonction de leur progression, organisent et sauvegardent leurs productions et les artefacts qu'ils ont créés et qu'ils partagent s'ils le souhaitent. Avant de commencer un nouveau module, les étudiants peuvent accéder aux objectifs d'apprentissage de ce module, les situer sur leur propre parcours et évaluer les ressources et les réseaux à leur disposition pour remplir au mieux ces objectifs. De plus, l'EPA de chaque apprenant sera enrichi des nouveaux outils, ressources et réseaux introduits par l'enseignant, trouvés par l'apprenant lui-même ou suggérés par ses pairs.

Figure 1. Modèle pour l'intégration des EPA tout au long des études.



L'expérience menée avec la formation sur les EPA montre que, lorsqu'ils approchent de la fin de leur cursus, les étudiants éprouvent le besoin de diffuser leur expertise, de se construire des réseaux professionnels et de trouver des moyens pour continuer leur apprentissage dans leur vie professionnelle. Ils ont l'impression que leurs études ne les ont pas équipés pour cela. C'est pourquoi, notre modèle propose une troisième phase qui doit se dérouler peu de temps avant la fin des études (3). Durant cette phase, on offre aux étudiants une formation sur l'apprentissage et la communication en ligne dans le milieu professionnel. Au cours de cette formation, les étudiants devront faire le point sur leurs compétences, apprendront les principes des communautés en ligne et se familiariseront à la communication et à la participation sur des réseaux professionnels.

Malgré leur nom, les EPA sont plus liés aux apprentissages en communauté et en réseau qu'aux apprentissages individuels. Le quatrième élément de notre modèle est donc la communauté au sens large. Celle-ci contribue à la co-création et au partage des contenus tout au

long des études. Ces échanges ont lieu sur les wikis, les blogs ou sur les fils de discussion. Tous ces éléments constituent l'environnement d'apprentissage partagé (4). Cet espace virtuel du centre de langues est mis à la disposition des apprenants et enseignants et offre différents outils et modes de communication.

## **C**onclusions

Crook (2008) affirme que l'enseignement supérieur doit jouer un rôle clé dans l'accompagnement des étudiants travaillant de manière indépendante. Il doit les équiper des principes de base pour une bonne gestion de l'apprentissage faisant appel aux nouvelles technologies. Si les résultats de la présente étude demandent à être relativisés car ancrés dans un contexte particulier qui n'est pas forcément transposable dans d'autres situations d'apprentissage, le fait qu'ils confirment des résultats de recherches antérieures nous permet de dire que la construction des EPA et le développement des compétences numériques sembleraient répondre à ces exigences. Thomas et Seely Brown (2011) proposent une nouvelle culture de l'apprentissage centrée sur un environnement enrichi par les ressources des réseaux sociaux et où coexistent les apprenants, les enseignants et les contenus qui se nourrissent mutuellement. Cet environnement définit le contexte de l'apprentissage et ses limites. Les apprenants deviennent plus impliqués dans l'articulation des problèmes et des objectifs ainsi que dans la construction de leur parcours d'apprentissage et de leurs modes de participation. Considérés comme une approche visant l'intégration des TIC, les EPA peuvent contribuer au développement des théories et des pratiques pédagogiques adaptées à la réalité du *xxi<sup>e</sup>* siècle.

Si l'on part du principe que les innovations pédagogiques à l'ère du numérique doivent se fonder sur des études menées à plusieurs niveaux et dans plusieurs domaines à la fois, alors la recherche – encore jeune – sur les EPA ouvre des perspectives prometteuses. Le développement de pédagogies et de pratiques adaptées à ces nouveaux contextes est essentiel, d'autant plus que l'on peut s'attendre à l'apparition de nouvelles applications qui permettront réellement de concevoir des espaces d'apprentissage à la fois personnels et partagés. Ce projet nous a permis de constater que, pour le moment, les obstacles à la mise en place d'une politique des EPA à l'université sont nombreux. Cependant, de petites interventions menées de front à plusieurs niveaux semblent plus efficaces qu'une intervention importante mais ponctuelle. Au vu de nos résultats, nous encourageons les professeurs de langue à demander à leurs étudiants comment et

pourquoi ces derniers utilisent les médias sociaux et à les impliquer dans la conception du processus et de l'environnement d'apprentissage. Ceci peut aider les enseignants à mieux comprendre leurs apprenants et ainsi à mieux les guider dans leur processus d'apprentissage. Les nouvelles pratiques peuvent donner lieu à leur tour à une nouvelle façon d'apprendre où les étudiants et les enseignants conçoivent ensemble les parcours et les contenus. Les apprenants contribuent grâce à leurs connaissances des nouveaux médias, et les enseignants, grâce à leur expertise dans le domaine et leurs compétences didactiques.

Cet article a présenté différents types d'EPA applicables dans un cadre formel. Que ceux-ci soient concrets ou abstraits, ils ne peuvent que soutenir le développement des pédagogies, apprentissages et enseignements, surtout s'ils sont encadrés par une structure pédagogique de leur conception à leur évaluation. De plus amples recherches dans ce domaine sont nécessaires pour déterminer comment l'enseignement et l'apprentissage en milieu universitaire peuvent bénéficier de cette approche et comment cette dernière peut contribuer aux théories de l'apprentissage à l'ère du numérique. Il est nécessaire de trouver un équilibre entre les structures institutionnelles traditionnelles et la liberté engendrée par les nouveaux médias (Thomas et Seely Brown, 2011). Les environnements personnels d'apprentissage peuvent jouer un rôle clé dans la recherche de cet équilibre.

## Bibliographie

- ATTWELL G. (2007), « Personal learning environments – the future of eLearning? », dans *eLearning papers*, vol. 2, n° 1, January, <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf> (10/12/2012)
- ATTWELL G. (2009), « Personal Learning Environments: The future of education? », Slidecast : <http://www.slideshare.net/GrahamAttwell/personal-learning-environments-the-future-of-education-presentation?type=presentation> (10/12/2012)
- BARAB S. et SQUIRE K. (2004), « Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground », dans *The Journal of the Learning Sciences*, vol. 13, issue 1, p. 1-14.
- BENSON P. (2001), *Teaching and researching autonomy in language learning*, Harlow, Pearson Education.
- BEVORT É. et BRÉDA I. (2006), *Appropriation des nouveaux médias par les jeunes : une enquête européenne en éducation aux médias*, Media-pro, Clemi, [http://www.clemi.org/fichier/plug\\_download/7449/download\\_fichier\\_fr\\_mediappro\\_light.pdf](http://www.clemi.org/fichier/plug_download/7449/download_fichier_fr_mediappro_light.pdf) (12/02/13)
- BUCHEM I., ATTWELL G. et TORRES R. (2012), « Understanding Personal Learning Environments: Literature review and synthesis through the Activity Theory lens », <http://www.scribd.com/doc/62828883/Understanding-Personal-Learning-Environments-Literature-review-and-synthesis-through-the-Activity-Theory-lens> (10/12/2012)
- CROOK C. (2008), « Theories of formal and informal learning in the world of web 2.0 », dans Livingstone S. (dir.), *Theorising the benefits of new technology for youth*, Oxford, Oxford University Press.
- DESSUS P., TRAUSAN-MATU S., WILD F., DUPRÉ D., LOISEAU M., REBEDEA T. et ZAMPA V. (2011), « Un environnement personnel d'apprentissage évaluant des distances épistémiques et dialogiques », *Distances et savoirs*, vol. 9, n° 4, p. 473–492.
- DOWNES S. (2007), « Learning networks in practice », dans *Emerging technologies for learning 2*, [http://partners.becta.org.uk/page\\_documents/research/emerging\\_technologies07\\_chapter2.pdf](http://partners.becta.org.uk/page_documents/research/emerging_technologies07_chapter2.pdf) (10/12/2012)
- DREXLER W. (2010), « The networked student model for construction of personal learning environments: Balancing teacher control and student autonomy », dans *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 26, n° 3, p.369-385.
- EDTECHPOSTWIKI, <http://edtechpost.wikispaces.com/PLE+Diagrams> (10/12/2012)
- FONTAR B. et KREDENS E. (2010), « Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers ». *Une enquête sociologique*, Fréquence écoles et Fondation pour l'Enfance, <http://www.frequence-ecoles.org/ressources/view/id/37c48d9366cfe18d321ef6e1db77cd38> (12/02/13)
- GUTH S. (2009), « Personal learning environments for language learning », dans Thomas M. (dir.), *Handbook of research on Web 2.0 and Second Language Learning*, Hershey, PA, Information Science Reference, p. 451-471.
- GEE J. P. (2004), *Situated language and learning: A Critique of Traditional Schooling (Literacies)*, New York, Routledge.

- ILOMÄKI L. et KANKAANRANTA M. (2008), « The ICT competence of the young », dans Tan Wee L. et Subramaniam R. (dirs), *Handbook of Research on New Media Literacy at the K-12 Level*, Singapore, Information Science Reference, p. 101-118.
- ILOMÄKI L., TAALAS P. et LAKKALA M. (2012), « Learning environment and digital literacy: a mismatch or a possibility from Finnish teachers' and students' perspective », dans Trifonas P. (dir.), *Living the Virtual Life - Public Pedagogy in a Digital World*, New York, Routledge.
- JEDESKOG G. et NISSEN J. (2004), « ICT in the classroom: is doing more important than knowing? », dans *Education and Information Technologies*, vol. 9, issue 1, March, p. 37-45,  
<http://course.zjnu.cn/kcjx/uploadfile/2008112721476520.pdf>  
(13/12/2012)
- KEATING C.-A. (dir.). (2011), *Résultats du sondage « Êtes-vous un étudiant 2.0 » mené auprès des étudiants et étudiants de la TELUQ*. TELUQ, Université à distance de l'UQAM,  
[http://www.teluq.uqam.ca/siteweb/docs/resultats\\_web2.pdf](http://www.teluq.uqam.ca/siteweb/docs/resultats_web2.pdf)  
(12/02/13)
- KIILI C., LAURINEN L. et MARTTUNEN M. (2008), « Students evaluating Internet sources: From versatile evaluators to uncritical readers », dans *Journal of the Educational Computing Research*, vol. 39, n° 1, p. 75-95.
- LAAKKONEN I. (2011), « Personal learning environments in higher education language courses: an informal and learner-centred approach », dans Thouésny S. et Bradley L. (dirs), *Second language teaching and learning with technology: views of emergent researchers*, Dublin, Research-publishing.net, p. 9-28,  
[http://research-publishing.net/publication/chapters/978-1-908416-00-1/2\\_IlonaLaakkonen.pdf](http://research-publishing.net/publication/chapters/978-1-908416-00-1/2_IlonaLaakkonen.pdf) (10/12/2012)
- LANKSHEAR C. et KNOBEL M. (2007), « Sampling “the new” in new literacies », dans Knobel M. et Lankshear C. (dirs), *A New Literacies Sampler*, New York, Peter Lang, p. 1-24.
- LUUKKA M-R et al. (2008), *Maaailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla. [The world changes – how does the school respond? Mother tongue and foreign language literacy practices in school and in free-time.]*, University of Jyväskylä, Centre for Applied Language Studies.
- PENA-LÓPEZ I. et ADELL J. (2010), « The dichotomies in personal learning environments and institutions. A presentation at the PLE Conference (2010) »,   
<http://ictlogy.net/20100712-the-dichotomies-in-personal-learning-environments-and-institutions/> (10/12/2012)
- PENNYCOOK A. (2010), *Language as a local practice*, New York, Routledge.
- REINKING D. et BRADLEY B. (2007), *On Formative and Design Experiments Approaches to Language and Literacy Research*, New York, Teachers' College.
- SELWYN N. (2011), « Social media in higher education », dans *The Europa World of Learning - 62nd edition*, London, Routledge,  
<http://www.educationarena.com/pdf/sample/sample-essay-selwyn.pdf> (10/12/2012)
- SITES (2006), *The Second Information Technology in Education Studies 2006*,   
<http://www.sites2006.net/> (10/12/2012)
- SOCKETT G. (2012), « Le web social – La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais », *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, vol. 15, n° 2,  
<http://alsic.revues.org/2505> (12/02/13)

- TAPSCOTT D. et WILLIAMS A. (2007), *Wikinomics*, New York, Atlantic.
- TAPSCOTT D. (2009), *Grown up digital: how the net generation is changing your world*, New York, McGrawHill.
- THOMAS D. et SEELY BROWN J. (2011), *A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*, Charleston, SC, CreateSpace.
- THORNE S. et RHEINARDT J. (2008), « “Bridging Activities”, New Media Literacies, and Advanced Foreign Language Proficiency », dans *CALICO Journal*, vol. 25, n° 3, p. 558-572, [http://www.u.arizona.edu/~jonrein/pubs/thorne\\_reinhardt2008.pdf](http://www.u.arizona.edu/~jonrein/pubs/thorne_reinhardt2008.pdf) (13/12/2012).
- VAARALA H. et JALKANEN J. (2010), « Changing spaces, expanding mindsets: towards L2 literacies on a multimodal reading comprehension course », dans *Language Value*, vol. 2, n° 1, December, p. 68-99, <http://www.languagevalue.uji.es/index.php/languagevalue/article/view/43/39> (13/12/2012)
- VAN HARMELEN M. (2008), « Design trajectories: four experiments in PLE implementation », dans *Interactive Learning Environments*, vol. 16, n° 1, p. 35-46.
- VAN HARMELEN M. (2007), « Personal Learning Environments », dans *PLE wiki*, [http://octette.cs.man.ac.uk/jitt/index.php/Personal\\_Learning\\_Environments](http://octette.cs.man.ac.uk/jitt/index.php/Personal_Learning_Environments) (10/12/2012)
- WALSH C. (2007), « Creativity as capital in the literacy classroom: youth as multimodal designers », dans *Literacy*, vol. 41, n° 2, p. 79-85.

# L'ingénierie linguistique : des technologies au service d'une didactique intégrant la cognition ?

HENRI PORTINE  
UNIVERSITÉ BORDEAUX 3

Nous allons décrire le panorama auquel nous sommes confronté dans la direction de thèses sur didactique des langues et « ingénierie linguistique » (et non « TICe », formule à laquelle nous n'adhérons plus, on va le voir). Notre propos n'est donc pas de décrire une recherche mais un cadrage de la recherche qui soit actuel, à l'heure où d'une part la séparation entre didacticien et technicien est de plus en plus remise en cause verbalement dans les colloques avec les interrogations qui s'y trouvent corrélées et où d'autre part un champ « humanités numériques » (*Digital Humanities*) est en train de se constituer en phase avec l'apparition d'une « ère numérique ». Cela nous conduira à distinguer deux « pôles ».

## À la recherche d'une dénomination et d'une caractérisation

En didactique des langues telle qu'elle est appelée à évoluer, l'étiquette TICe est de plus en plus dépassée pour deux raisons : les TIC renvoient aux approches communicatives telles qu'elles se formulaient dans les années 1980 alors qu'aujourd'hui on travaille dans une optique communicative-cognitive (voir ci-dessous) dont l'étiquette « *action-oriented approach* » – fournie par le *Common European Framework* ou CEF (European Council, 2001) – est la version la plus populaire<sup>1</sup> ; les dispositifs numériques sont de plus en plus à la portée de tous, dès lors les TICe ne sont plus une spécialité en didactique des langues mais deviennent le lot de chaque enseignant et un vrai spécialiste du

---

1. En soi *action-oriented approach* (et sa traduction par Simone Lieutaud, *perspective actionnelle*) ne veut pas dire grand-chose. C'est le « niveau de surface ». Pour rendre explicite cette étiquette, il faut lui faire correspondre des concepts didactiques qui sont soit purement interactionnistes (c'est la première tendance des approches communicatives), soit cognitivo-interactionnistes (la tendance actuelle). Ce que l'on appelle *socio-cognitif* ou *socio-interactionnisme* est l'une des formes possibles d'une approche cognitivo-interactionniste.

numérique en didactique des langues doit s'emparer d'outils plus professionnels (langage XML, logiciels d'analyse et d'annotation de la vidéo, logiciels d'écriture de scripts informatiques, etc.). Comment nommer la didactique des langues lorsqu'elle s'empare des technologies numériques ? Nous proposerons « ingénierie linguistique<sup>2</sup> ».

Comment caractériser le devenir immédiat des rapports entre didactique des langues et numérique ? D'une part, l'abandon des « laboratoires de langue », de plus en plus net depuis quelques années, fait place à trois nouvelles organisations :

- la réorganisation des centres de ressources en lieux d'accès à des données et à des corpus ;
- l'utilisation du tableau blanc (ou numérique) interactif (TBI ou TNI) devient le point d'articulation d'activités en local et d'activités à distance<sup>3</sup> ;
- la centration des activités autour d'une plate-forme de formation (type Moodle par exemple) et son positionnement au sein de l'équipe enseignante ;
- le passage d'un « *blended learning* physique » à un « *blended learning* mental » (nous allons y revenir).

D'autre part, les technologies ont tendance à mécaniser et réifier les pratiques d'apprentissage. Dès lors, comment faire le pont entre technologies et apprentissage ?

Ce dernier point doit être mis en regard de celui qui le précède : c'est notamment par le *blended learning* que va se faire cette articulation. La vision promue par *Compétice*<sup>4</sup> (indirectement, en effet on ne trouvera pas *blended learning* ni *hybride* dans *Compétice*) a joué un rôle positif en présentant les modalités de formation « présentiel allégé » et « présentiel réduit ». Mais cette présentation tend aujourd'hui à devenir un frein. Si le *blended learning* est appelé à devenir le cœur de la didactique des langues c'est parce qu'il active une conception des apprentissages centrée sur les activités de l'apprenant et lui donne des objets, des données et des outils pour construire son apprentissage. C'est pourquoi nous traduirons *blended learning* par « apprentissage composite<sup>5</sup> » : l'apprenant opère les tris, les sélections et les regroupements qui vont former ses savoirs et ses savoir-faire (*blended learning* et *corpus based learning* sont étroitement liés). Les prémices de ce mouvement s'inscrivaient déjà dans le passage de EAO, *enseignement assisté par ordinateur*, à ALAO, *apprentissage des langues assisté par ordinateur*, prôné par Thierry Chanier au début des années 1990 qui ont marqué le grand tournant entre l'utilisation de l'ordinateur et le numérique.

Le *blended learning* active des modalités déjà présentes dans l'enseignement traditionnel :

- Vygotski, en parlant de la collaboration verticale (c'est-à-dire « enseignant > apprenant », cf. Portine, 2002 : 45), dit bien qu'elle se prolonge dans le travail à la maison ;

## 2. C'est l'une

des composantes du nom que nous avons donné à notre master à Bordeaux 3 en 2005. Une esquisse de présentation de la problématique se trouve dans Bergey, Nguyen et Portine, 2012.

3. Lors d'une conférence au DEFLE-Bordeaux, Jean-Yves Petitgirard a bien montré comment le TBI était un mode de socialisation des TIC. Voir Petitgirard, Abry et Brodin, 2011.

4. *Compétice*, qui se présente comme un « outil de pilotage par les compétences de projets TICE », (<http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/index.php>, <http://www.centre-inffo.fr/Competice-outil-de-pilotage-des.html>) hiérarchise la transmission en présentiel enrichi, présentiel allégé et présentiel quasi inexistant mais demeure un modèle de transmission (on y insiste surtout sur les bénéfices organisationnels).

- des activités en dehors de la classe ont toujours eu lieu (classe-découverte, visite de musées, discussion avec des camarades en dehors de la classe, etc.) ;
- les relations entre classes sont déjà anciennes (correspondance scolaire de Célestin Freinet, vidéo-correspondance de Micheline Maurice) ;
- aujourd'hui, la communauté virtuelle européenne *e-Twinning* joue un rôle intéressant.

Quelles sont les conséquences concrètes de cette évolution ? Dans toute évolution sociétale, il faut distinguer deux niveaux : le niveau des utilisateurs et le niveau des « spécialistes ». Si tout enseignant de langue doit être aujourd'hui capable d'utiliser les outils basiques (utilisation des outils bureautiques y compris l'édition de pages web, connaissance des formats de fichiers, utilisation d'un logiciel de TBI, travail sur les fichiers-son et fichiers-image, cartes mentales, etc.), un enseignant spécialisé en ingénierie linguistique orientée vers la didactique des langues (et donc aussi un enseignant qui pratique la recherche) doit articuler ces outils aux modalités d'apprentissage afin de construire des dispositifs de recherche et développement (RetD). C'est d'ailleurs parce que la recherche en didactique des langues et ingénierie linguistique est une RetD qu'elle doit associer des principes et des travaux théoriques à des manipulations techniques selon deux axes sur lesquels nous allons revenir. Mais c'est aussi parce qu'il s'agit d'une RetD qu'un chercheur en didactique des langues et ingénierie linguistique doit s'approprier des outils techniques autrefois réservés au technicien.

Un enseignant spécialisé en ingénierie linguistique est ainsi d'abord un enseignant en didactique des langues mais qui a acquis des compétences techniques sur lesquelles nous reviendrons sans pour autant devenir spécialisé dans l'enseignement à distance (ce dernier point est important : sinon on ramène le *blended learning* à un ajout de distanciel à du présentiel et l'on retombe sur la notion physique de *blended learning*). Nous nous limiterons ici à ce qui concerne le web. Mais nous devons d'abord reprendre la notion de « didactique cognitive » (c'est-à-dire orientée vers la prise en compte de la cognition de l'apprenant).

## **L**e fossé à combler : vers une didactique cognitive

Lorsque les approches communicatives ont succédé, pour le français langue étrangère, au SGAV et, pour l'*English as a Foreign Language*, à l'*audio-lingual method* (Besse, 1985 : 34sq), elles en ont immédiatement

5. Nous nous sommes déjà expliqué à plusieurs reprises sur ce choix dans des articles (cf. Portine, 2008 : 250). Recourir à l'image de l'hybridation, comme c'est le cas dans la traduction devenue traditionnelle, c'est conserver le modèle de l'apprentissage-transmission (le formateur agence différents media) et donc continuer à attribuer le rôle principal au formateur. Passer à apprentissage composite permet de reconnaître et d'officialiser le rôle de l'appareillage mental de l'apprenant dans l'apprentissage : nous, formateurs, offrons à l'apprenant différents objets médiatisés pour qu'il opère ses apprentissages ; mais c'est bien dans l'appareillage mental de l'apprenant que s'opèrent les tris, les sélections et les regroupements qui vont former les savoirs et les savoir-faire de l'apprenant.

pris le contrepied et ont fait l'impasse sur les apprentissages *micros* (travail lexical et grammatical). Elles se sont donc très vite focalisées sur une notion de communication fondée uniquement sur l'interaction. Dans les années 1990, Gaonac'h (1990) a proposé d'articuler communication et cognition. Dans le prolongement, nous proposerons une notion de didactique *cognitive*<sup>6</sup> qui repose sur la communication et la prise en compte de la dimension cognitive du sujet apprenant et que nous ne décrivons ici qu'à grands traits<sup>7</sup>.

Au cœur d'une didactique cognitive, nous mettrons la résolution de problème. Comme la plupart des psychologues cognitivistes actuellement, nous considérerons que le langage a pour objectif premier l'action<sup>8</sup>. Mais agir, c'est d'abord construire une représentation de la situation puis déterminer les problèmes à résoudre, leur chercher une solution adéquate et enfin constituer une représentation de l'action à fournir et une stratégie discursive pour accompagner cette action (ou la réaliser s'il s'agit d'une pure action langagière comme dans la performativité). Mais intégrer des données cognitives à une didactique des langues, c'est travailler aussi sur les composantes attentionnelles, perceptives et mémorielles des apprentissages et tenir compte du réglage entre apprentissages lexicaux et grammaticaux et conduites discursives. Cette notion de didactique cognitive correspond à une notion de langue naturelle fondée sur des mécanismes d'ajustements et d'inférences.

La résolution de problème ne saurait se faire sans outils. Dans le croisement entre didactique des langues et ingénierie linguistique, ceux-ci seront fournis par :

- des corpus consultables qui permettront à l'apprenant de puiser des « façons de dire » ;
- des scripts actionnels (comment agit-on dans telle situation et en tenant compte des paramètres culturels ?) dont Schank et Abelson (1977) ont été les pionniers ;
- des schémas linguistiques (lexique approprié, structures canoniques, etc.).

Tout apprentissage en milieu institutionnel suppose une mise en forme des activités et toute activité langagière combine des micro-opérations (qui tendent à être automatisées) et des macro-opérations (qui exigent le contrôle du sujet parlant), d'où deux pôles de recherche qui seront fréquemment en interaction :

- le pôle centré sur les activités discursives et donc les macro-opérations et la fluidité (*fluency*) ; ces activités se manifesteront en réseau ;
- le pôle centré sur le respect des schémas lexicaux et grammaticaux et donc sur les micro-opérations et la correction (*accuracy*) ; le travail sera avant tout d'élaboration et d'appropriation ; en présentiel, le binôme (*pairwork*), est un bon exemple du travail cognitif et métacognitif à analyser dans l'apprentissage linguistique.

6. Ce que nous appelons ici « didactique cognitive » (et que nous avons d'abord appelé « didactique à orientation cognitive », cf. Portine, 1999 : 204-205), c'est-à-dire « didactique fondée sur la prise en compte de la cognition des apprenants », ne doit pas être confondu avec la notion de « didactique cognitive » utilisée par Nathalie Spanghero-Gaillard et Michel Billières et qui présente de fortes affinités avec les études acquisitionnistes, même si bien entendu des points de rencontre existent mais, soulignons-le, notre notion de didactique cognitive est une notion liée à la recherche RetD.

7. Il faudrait mentionner aussi les travaux de Danielle Bailly, du GEPEd qu'elle a fondé et de l'équipe Charlielle (Paris 7). Ces travaux portaient sur l'apprentissage de l'anglais en France et sur la notion d'énonciation.

8. Parlant de Freinet, Jean Piaget (1965 : 99) écrit : « il a [...] rejoint les deux vérités sans doute les plus centrales de la psychologie des fonctions cognitives : que le développement des opérations intellectuelles procède de l'action effective [...] et que cette coordination générale des actions comporte nécessairement une dimension sociale ».

Le second pôle est plus difficile à appréhender dans un contexte d'ingénierie linguistique. C'est pourquoi les forums, chats ou autres ont conquis l'univers de la didactique des langues : l'apprenant n'est pas confronté à la machine (qui n'est qu'un lieu de médiation) mais à un autre humain. C'est aussi pourquoi les plates-formes de formation (type *Claroline*, *Dekeos* ou *Moodle*, entre autres) sont devenues centrales et les DVD – qui dominaient le marché à une époque – se sont effacés devant l'Internet. Le tableau blanc interactif ou TBI joue un rôle analogue. Il permet de recourir à l'ordinateur et à ses facilitations technologiques (image manipulable, composition-décomposition d'ensembles, sélection d'extraits vidéos séquencées, etc.) tout en laissant le rôle décisionnel à l'humain qui réalise le processus. « Se servir d'un TBI, c'est devenir, par là même, membre d'une communauté qui met en œuvre des pratiques sociales de référence » (Petitgirard, Abry et Brodin, 2011 : 9). On peut associer TBI et web. Nos deux pôles correspondront à deux modalités du web :

- le web centré sur les réseaux sociaux ;
- le web centré sur ses aspects dits *sémantiques* et la résolution de problème.

#### IL N'Y A QU'UN WEB

Le web s'est d'abord construit sur un mode informatif et hiérarchique : un « client » sollicite une information d'un « serveur » qui la lui fournit. Le langage HTML (qui n'est qu'un langage d'affichage) ne permettait pas autre chose. Les développements, à la fin des années 1990, du langage XML (*eXtensible Markup Language*) a rendu possible de « catégoriser l'information » (<nom>, <type\_d'objet>, etc.)<sup>9</sup> et ce faisant de travailler « transversalement ». On a ainsi abouti au « web social » (appelé parfois « web 2 ») puis au « web sémantique (appelé parfois « web 3 ») ». Mais les deux étiquettes « web 2 » et « web 3 » sont trompeuses : elles ne dénotent pas une hiérarchie. Le « web 2 » est orienté vers le traitement des relations transversales entre machines et le « web 3 » vers le traitement des données. Actuellement, le « web 2 » est plus développé que le « web 3 » pour deux raisons : l'inscription de toute activité d'apprentissage linguistique dans le social est aujourd'hui largement acceptée ; les blogs et autres outils contenus dans les plates-formes de formation sont aisément mobilisables dans les pratiques pédagogiques, même s'il reste encore beaucoup à faire (Ollivier et Puren, 2011).

9. Avec Jean-Luc Bergey et Nguyen Van Toan, nous avons élaboré un cours de présentation du langage XML pour l'UOH (université ouverte des humanités, une université numérique thématique, ou UNT, créée par le Ministère français de l'Éducation) : [http://www.uoh.fr/front/document/b78ba2be/a61d/4265/b78ba2be-a61d-4265-833e-52bdc42f869a/Cours\\_XML\\_UOH/co/Division.html](http://www.uoh.fr/front/document/b78ba2be/a61d/4265/b78ba2be-a61d-4265-833e-52bdc42f869a/Cours_XML_UOH/co/Division.html) ou <http://tinyurl.com/c4hrwbm>.

## « Web social didactique » et construction d'une communauté d'apprenants

Les (nombreux) praticiens de Facebook ou autres réseaux dits sociaux peuvent avoir le sentiment d'un domaine déjà largement exploré. Interrogeons-nous cependant sur le sens de « réseau social ». Les réseaux que l'on appelle aujourd'hui *social networks* permettent bien une certaine forme de socialisation, et en ce sens ils méritent leur appellation. Mais ces réseaux sociaux sont plutôt des réseaux d'amis et/ou des réseaux de discussion, de partage de photos ou de ressources découvertes sur le web (les fameux liens « j'aime »). S'il y a interactions et embryon d'un intertexte (savoirs et savoir-faire partagés, convergences et divergences implicites<sup>10</sup>, etc.), il n'y a pas pour autant partage d'objectifs communs, de tâches à réaliser en coopération. On remarque d'ailleurs que ces réseaux sociaux ont entraîné des développements de la notion d'*e-réputation*, ce qui montre que leurs vertus sociales peuvent être discutables.

Ce qui fait qu'une communauté est une « communauté sociale » (qu'il s'agisse d'un groupe régional, national ou d'un groupe-classe), c'est en effet le fait d'avoir un vécu commun (donc un intertexte partagé et des genres discursifs spécifiés) et de tendre vers la réalisation de certains projets partagés (ce qui n'exclut ni les ambitions personnelles, ni les objectifs individuels). C'est d'ailleurs en cela notamment qu'un groupe-classe diffère structurellement et fonctionnellement d'un petit groupe (quatre apprenants) ou d'un binôme (à ne pas confondre avec un « petit groupe », cf. le *pairwork*).

Un groupe-classe donne lieu à une « organisation » (Ardoino, 1977<sup>11</sup>). Il faut distinguer l'organisation spontanée (leaders auto-promus, sous-groupes, etc.) de l'organisation « rationalisée » d'un groupe-classe. L'enseignant est appelé à restructurer les sous-groupes ou à reconfigurer certains rôles afin de favoriser les apprentissages collectifs et individuels. Ainsi un groupe-classe est-il parcouru de rôles et de fonctions, d'un exercice partagé d'une « citoyenneté » très locale. Le discours prend alors toute sa place parce que les activités discursives sont à la fois institutionnalisées (elles respectent certaines formes d'organisation) et institutionnalisantes (elles créent certaines formes d'organisation) et définissent ainsi des pratiques collectives d'exercice de la parole (voir Searle, 2010 pour mieux prendre en compte les rapports *discours – faits institutionnalisés*).

Nous aboutissons alors au premier pôle de recherche qui vise à la mise en place et l'analyse d'un « réseau social pédagogique ». Nous proposerons un modèle basique schématisé par la figure 1 ; il comportera : – un modèle social qui correspondra à la fois à l'ensemble des relations qui vont se constituer spontanément dans le groupe (par des

10. On sait grosso modo qui pense quoi, qui sera d'accord ou en désaccord avec tel point de vue.

11. L'ouvrage d'Ardoino a des ambitions qui dépassent largement le cadre de ce qui est discuté ici. Mais il a été pour nous une source d'inspiration même si c'était parfois en trahissant ou en travestissant les propos de l'auteur. Ainsi va la créativité qui produit de la recherche.

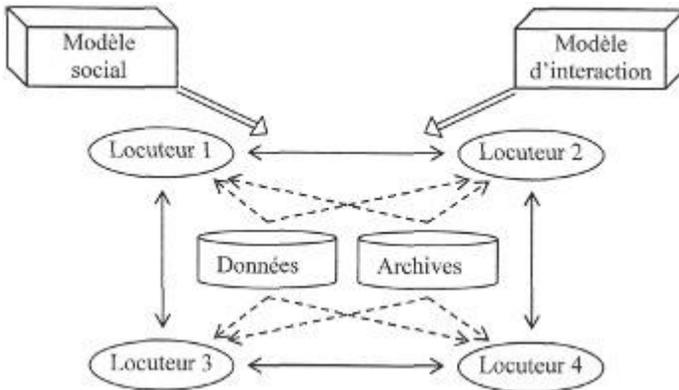
représentations fondées non sur le contact physique comme dans un groupe-classe en présentiel mais par des représentations fondées sur le contact *virtuel*) et à l'ensemble des relations que l'enseignant (sous le contrôle du chercheur, mais ce peut être la même personne) cherchera à instaurer ;

– un modèle d'interaction qui utilisera des schémas de pratiques interactionnelles munies de leurs paramètres (le modèle *SPEAKING* de Hymes cf. Bachmann et al., 1981 : 72sq), qui intégrera des pratiques diversifiées (cf. Kramsch, 1984, Dejean, 2001, le numéro du *Français dans le monde RetA* de juillet 2006 et le numéro 40 de la même revue, paru en 2006, Guichon, 2012) ;

– les archives sont constituées de ce que le groupe aura stocké parce que considéré comme partageable ;

– les données sont celles injectées par le chercheur-enseignant à l'instant *t* ou fournies par les apprenants dans le cadre d'un travail collectif.

Figure 1. Les bases d'un modèle de réseau social



Il s'agit bien d'un modèle basique : toute activité spécifique faisant l'objet d'une recherche demandera que l'on ajoute des composantes qui correspondront aux tâches envisagées au sein du réseau. L'ensemble de ces tâches seront des activités discursives et pourront mobiliser des corpus. On travaille et analyse ici le haut niveau.

Le développement de ces pratiques, plus ou moins théorisées, s'opèrent dans deux directions : des réseaux sociaux d'apprenants (cf. Potolia et Zourou dans ce volume) ; la communication médiatisée par ordinateur ou CMO (Kern, 2006, voir sa conclusion sur la métacomunication). L'utilisation de XML devrait favoriser ce développement.

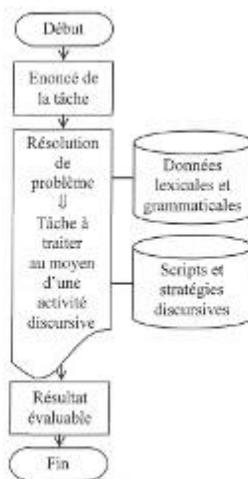
## « Web sémantique didactique » et résolution de problème

Nous avons vu que le web sémantique (résumé par l'étiquette « web 3 ») consistait en un traitement de données. C'est donc bien à ce niveau que l'on traitera les activités plus automatisables ou semi-automatisables :

- exercices grammaticaux ;
- activités liées à des scénarios prédéfinis ou à élaborer ;
- réalisation guidée d'activités discursives.

Bien évidemment, on ne sera plus ici dans le domaine des réseaux mais dans un travail plus personnalisé. Cet aspect de l'ingénierie linguistique pédagogique est encore très peu développé (les réseaux tendent à occuper aujourd'hui tout l'espace didactique). On articule alors des outils qui travaillent sur des énoncés ou sur des corpus : fouille de données pour constituer des classes de façons de dire ; comparaison de deux structures corrélables (travail grammatical contextualisé) ; correction guidée de documents ; analyse de scripts correspondant à des activités discursives socialisées ; etc. On peut schématiser ce type de travail à l'aide de la figure 2.

Figure 2. Un modèle basique d'activité cognitive numérisée



Ces dispositifs permettent de corriger un manque criant dans la plupart des activités actuelles en ingénierie linguistique à des fins didactiques : en se focalisant sur les pratiques discursives, on oublie le travail d'automatisation et les opérations de bas niveau. La résolution de problème ne se cantonne pas à ce que l'on appellera « web sémantique didactique » ; on la trouve aussi dans le « web social didactique » mais elle s'y articule sur le réseau tandis que, dans l'orientation « web

sémantique didactique », elle se trouve au cœur des préoccupations. Un « web sémantique didactique » reste largement à développer. Les cartes mentales doivent mieux s'articuler aux apprentissages ; l'écriture de scripts doit se généraliser ; il faut apprendre à utiliser les outils du « web sémantique » (Gandon et al. 2012) et certains outils comme les ontologies.

## D es dispositifs d'apprentissage linguistique

Tout ce qui précède n'a de sens que s'il y a articulation des différents outils dans un dispositif pédagogique. Il faut alors fonctionner « en mode projet » (cf. « projet d'établissement », à distinguer de la « pédagogie du projet »). Le chercheur qui conçoit le dispositif doit donc savoir articuler des outils *a priori* différents (web, plates-formes, TBI, logiciels pour tâches spécifiques) pour réaliser techniquement ces dispositifs, intégrer ces outils pour constituer un dispositif final homogène et rédiger les scripts informatiques qui régleront le dispositif. Si tout enseignant, aujourd'hui, doit savoir utiliser les outils technologiques à disposition, cette connaissance n'est plus une spécialité (elle l'était encore il y a quelques années). Un chercheur – concepteur de dispositifs d'apprentissage médié par les technologies ne peut se contenter d'avoir à son actif cette valeur d'usage. La recherche étant, rappelons-le, RetD, elle aura un triple objectif : monter de tels dispositifs, les analyser et les proposer aux circuits de formation.

Soulignons deux points pour terminer. Les corpus vont occuper une place de plus en plus grande en didactique des langues du fait de l'utilisation de XML. Il faut donc apprendre à les analyser et en catégoriser les données. Les dispositifs d'apprentissage sont appelés à se formaliser. Il faut donc apprendre à les modéliser ; un langage comme UML (*Unified Modeling Language*) peut servir d'outil de référence.

## E n guise de conclusion

Nous entrons dans une nouvelle ère dans laquelle les technologies ne sont plus nouvelles mais sont au cœur des processus que nous mettons en place. Cela a deux conséquences : d'une part, le *blended learning* se déplace de la périphérie au cœur des dispositifs ; d'autre part, nous devons prendre la mesure des implications techniques pour un « web social » et un « web sémantique » didactisés. C'est dans cet esprit que nous subdivisons nos projets de recherche selon les deux pôles succinctement décrits ci-dessus.

## Bibliographie

- ARDOINO J. (1977), *Education et politique*, Paris, Gauthier-Villars. Réédition : Paris, Anthropos, 1999.
- BACHMANN C., LINDENFELD J. et SIMONIN J. (1981), *Langage et communications sociales*, Paris, Crédif-Hatier, Coll. LAL.
- BERGEY J.-L., NGUYEN VAN T. et PORTINE H. (2012), « De l'apprenant-communiquant à l'apprenant-analyste : quand les TICe font place à l'ingénierie linguistique », dans *Le Langage et l'Homme*, vol. 47, fascicule 1, p. 49-60.
- BESSE H. (1985), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier.
- BILLIÈRES M. et SPANGHERO-GAILLARD N. (2005), « La didactique cognitive des langues », dans *Revue PArole*, 34-36, p. 101-136.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2000), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Strasbourg, Division des Politiques linguistiques, [http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf) (12/12/2012).
- DEJEAN C. (2001), « Intérêts et limites des "simulations d'interaction" dans quelques didacticiels de français langue étrangère », dans Bouchard F. et Mangenot F. (dir.), *Interactivité, interactions et multimédia*, Lyon, ENS Éditions, p. 65-85.
- GANDON F., FARON-ZUCKER C. et CORBY O. (2012), *Le web sémantique*, Paris, Dunod.
- GAONAC'H D. (dir.) (1990), *Le français dans le monde – Recherches et applications*, février-mars, « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive ».
- GUICHON N. (2012), *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- KERN R. (2006), « La communication médiatisée par ordinateur en langues : recherches et applications récentes aux USA », dans Dejean C. et Mangenot F. (dir.), *Le français dans le monde – Recherches et applications*, juillet, n° 40, « Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation », p. 17-29.
- KRAMSCH C. (1984), *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Crédif-Hatier, Coll. LAL.
- OLLIVIER C. et PUREN L. (2011), *Le web 2.0 en classe de langue*, Paris, Éditions Maison des langues.
- PETITGIRARD J.-Y., ABRY D. et BRODIN E. (2011), *Le Tableau Blanc Interactif*, Paris, Clé international.
- PIAGET J. (1965), « Education et instruction depuis 1935 », repris dans Piaget J. (1969), *Psychologie et pédagogie*, Paris, Éditions Folios-Essais, p. 9-181.
- PORTINE H. (1999), « Didactique de la grammaire : Vers une nouvelle *enkuklios paideia* ? », dans *Spirale*, 23, p. 195-209.
- PORTINE H. (2002), « Autonomie et collaboration : un couple paradoxal », dans Vincent-Durroux L. et Panckhurst R., *Autoformation et autoévaluation : Une pédagogie renouvelée ?*, MediaTIC (Université Paul Valéry - Montpellier 3), vol. 2, p. 33-56.
- PORTINE H. (2008), « Activités langagières, énonciation et cognition : la centration sur les apprentissages », dans *Les Cahiers de l'ACEDLE*, vol. 5, n° 1, p. 233-254.
- SCHANK R. C. et ABELSON R. P. (1977), *Scripts, Plans Goals and Understanding*, Hillsdale NJ, LEA.
- SEARLE J. R. (2010), *Making the world*, Londres, Oxford University Press.
- SPANGHERO-GAILLARD N. (2005), *Didactique cognitive des langues (étrangère, seconde, maternelle) : comportement cognitif des apprenants*, Université de Mons-Hainaut.

# V *aria*

SANAE HARADA

# **L**a pragmatique dans les manuels de FLE japonais : entre neutralité et stéréotypes

SANAE HARADA  
UNIVERSITÉ SOPHIA, TOKYO

En situation de communication exolingue, il est difficile d'éviter tout malentendu et il en est de même dans la communication entre Japonais et Français. Parmi les divers facteurs qui peuvent en être la cause, les échecs pragmatiques diffèrent des erreurs grammaticales ou lexicales sur un point important : alors que ces dernières sont attribuées à la méconnaissance linguistique, les premiers ne sont pas forcément identifiés comme des erreurs et sont alors imputés à la personnalité des actants. Autrement dit, le locuteur ou l'interlocuteur est jugé défavorablement à son insu, sans avoir l'occasion de prendre conscience du problème. Dans Harada (2012), nous avons soulevé quelques questions autour de l'enseignement de la pragmatique qui a plutôt été négligée au profit de la grammaire jusqu'ici : dans le contexte institutionnel du FLE au Japon, quels sont les outils et les moyens possibles pour la transmission du savoir pragmatique ? Quelles sont les difficultés impliquées tant au niveau théorique qu'empirique ? Parmi les diverses possibilités évoquées dans ce travail, nous reprenons ici le rôle attribué aux dialogues de manuels. À travers cet article, nous souhaitons proposer des éléments de réflexion concernant la neutralité et les stéréotypes, ces deux traits qui constituent à nos yeux les deux pôles de l'axe sur lequel se situe le contenu pragmatique des dialogues.

## **L**a pragmatique de l'interlangue

Les recherches en pragmatique de l'interlangue suscitent depuis la fin des années 1980 un grand intérêt, notamment dans les études anglo-américaines (Takahashi et Beebe, 1987 ; Trosborg 1995 ; Kasper et

Rose, 2002) alors que jusque-là, les études sur l'interlangue portaient principalement sur la phonétique, la syntaxe et la sémantique. La pragmatique de l'interlangue s'est naturellement nourrie des recherches effectuées en pragmatique linguistique, notamment des questions autour de la politesse. Le modèle de Brown et Levinson (1987) a notamment contribué aux discussions sur la politesse linguistique en reprenant le concept de « territoire » de Goffman pour introduire les notions de « face négative » et « face positive » et des *Face Threatening Acts* (« Actes menaçants pour la face »). Les questions de face et de politesse sont devenues des idées centrales dans l'analyse des interactions entre natifs et non-natifs concernant la réalisation des divers actes de langage.

À propos des échecs pragmatiques, Thomas (1983) établit une distinction entre échec pragmlinguistique et échec sociopragmatique. Tandis que le premier est principalement un problème linguistique causé par un transfert inapproprié d'une langue à une autre d'éléments pragmatiques, le second est dû aux perceptions qui diffèrent selon les cultures à propos de facteurs sociaux tels que la distance sociale ou la conception du pouvoir, ce qui est en lien avec la question de la politesse. Il n'est pas toujours possible de faire une distinction nette entre ces deux types d'échec car la pragmlinguistique et la sociopragmatique constituent les deux extrémités d'un continuum, la première, le côté linguistique de la pragmatique et la seconde, l'aspect sociologique de la pragmatique.

Du point de vue didactique, à la différence des erreurs grammaticales ou lexicales qui peuvent être corrigées immédiatement si l'enseignant le juge nécessaire, il est difficile d'intervenir et de corriger sur-le-champ une erreur pragmatique car cela suppose l'existence de règles pragmatiques absolues auxquelles l'enseignant peut se référer. Or, nous savons qu'il n'en existe pas et que le comportement pragmatique dépend de nombreux facteurs tels que le statut des locuteurs, l'acte de langage, l'objectif de l'interaction, etc. De plus, les éléments sociopragmatiques sont plus difficiles à enseigner que les facteurs pragmlinguistiques car ils touchent aux valeurs et croyances des apprenants sur la langue et la culture (Thomas, 1983).

Ajoutons enfin que les risques d'échec pragmatique concernent les apprenants de tous niveaux. En effet, les connaissances grammaticales et lexicales ne suffisent pas à garantir le succès de la communication. Certes, un niveau avancé permet à l'apprenant d'élargir et de varier ses stratégies pragmatiques. Cependant, les expressions de remerciements ou de clôture, par exemple, peuvent devenir excessives et aboutir à un échec justement parce qu'il en a les outils et qu'il les étale alors que le locuteur natif ne s'étend pas si longuement dans les mêmes situations. D'autres études présentent des exemples d'échec pragmatique autour d'expressions apparemment simples et banales comme « mais », ou, tout simplement, la manière d'interrompre (Béal, 2010).

## Cas d'échecs pragmatiques

Les échecs pragmatiques résident aussi bien dans la compréhension que dans l'expression. Pour le premier cas, prenons l'exemple d'une situation qui nécessite une réparation. Nombreux et complexes sont les facteurs entrant en ligne de compte dans l'analyse des stratégies réparatrices, mais Harada (2012) observe des tendances – il s'agit bien de « tendances » car en gros, on a recours aux mêmes stratégies – différentes selon les cultures : la justification ou le fait d'expliquer les raisons qui font que l'on a commis une offense semblent être mieux acceptés en France qu'au Japon où la stratégie de « l'excuse explicite et directe » est privilégiée surtout lorsqu'il y a une distance sociale entre les actants. D'autres stratégies telles que « montrer sa compassion » (« vous vous êtes déplacé sous cette pluie / malgré cette chaleur ... ») se sont également révélées efficaces dans la culture japonaise. Autrement dit, un Japonais qui se base sur ses propres critères risque d'aboutir à un échec pragmatique et d'interpréter les stratégies réparatrices des Français comme une impolitesse alors qu'il ne s'agit que d'une différence dans la préférence accordée à chaque stratégie. Il peut y avoir également des échecs pragmatiques dans le sens inverse, c'est-à-dire dans l'expression. C'est le cas par exemple des situations de conflits où intervient la réfutation. Dans l'interaction franco-japonaise, il semblerait que les Français aient du mal à saisir l'intention des Japonais qui réalisent l'acte de réfutation, certes le plus souvent selon le même schéma « acceptation des propos de l'interlocuteur suivie d'une réfutation », mais qui le font avec une phase d'acceptation plus longue et plus détaillée dans le but de montrer leur empathie et leur respect envers la face de l'interlocuteur. La réfutation japonaise ainsi caractérisée par la convergence émotionnelle embrouille le message et mène l'interlocuteur français à en déduire qu'il n'y a pas de divergence d'opinion. Les Japonais qui ne sont pas conscients de l'ambiguïté de leurs réfutations risquent donc de rencontrer des problèmes également dans leur production pragmatique. Le Japonais ou le Français, selon le cas, qui se base sur son propre schéma cognitif est dérouter par le fait qu'il n'y ait pas de coïncidence routinière entre ses propres stratégies pragmatiques et celles de l'autre. Non seulement ce genre de déception ne favorise pas l'interaction interculturelle mais ce qui est particulièrement grave, c'est que les échecs pragmatiques, à la différence des erreurs grammaticales ou lexicales, ne modifient pas forcément le déroulement discursif sur le champ et que de ce fait, il n'y a pas de tentative de réparation : les effets du malentendu peuvent persister à l'insu du locuteur et de l'interlocuteur. C'est précisément pour cette raison que l'enseignement de la pragmatique tient un rôle beaucoup plus important que nous pouvons le penser.

## **D**ialogues des manuels japonais

Le contenu pragmatique des manuels, notamment celui des dialogues, est-il conçu de façon à éveiller l'attention sur le risque des échecs pragmatiques dont nous venons de donner rapidement deux exemples ? Telle sera la question que nous examinerons dans la suite mais auparavant, il nous faut justifier notre intérêt pour les manuels. Pourquoi les manuels en premier lieu et non les autres supports didactiques ? C'est parce qu'ils jouent un rôle fondamental dans les pratiques de transmissions au Japon, ces pratiques qui « dépendent de la culture d'origine des interactants, de la formation de l'enseignant, de son expérience, et de sa personnalité » (Cicurel, 2002 : 154). En effet, une des caractéristiques de l'enseignement en général au Japon est de suivre de très près le manuel (Naito, 2002; Robert, 2009). Cette soumission au manuel provoque une attitude passive aussi bien chez l'enseignant que chez l'apprenant : le premier est enclin à considérer le manuel non pas comme un support qui nécessite une exploitation selon chaque contexte d'enseignement mais plutôt comme un guide auquel il faut s'attacher au plus près. Quant à l'apprenant, il connaît d'avance le déroulement du cours puisqu'il est calqué sur le manuel et cela ne favorise pas toujours le dynamisme de la classe. Autrement dit, dans le contexte japonais, le manuel a un rôle très influent et c'est la raison pour laquelle nous accordons la priorité à cette question.

Les maisons d'édition pour les manuels de français ne sont pas nombreuses mais leur catalogue présente un nombre étonnant de titres, de 250 à 350 pour chaque maison d'édition. Bien que l'on constate une grande avancée dans la prise de conscience des enseignants japonais vers les quatre compétences d'expression et de compréhension orales ou écrites, la compréhension écrite reste de loin la compétence à laquelle on accorde le plus d'importance. De ce fait, beaucoup de manuels publiés au Japon sont basés sur la méthode traditionnelle grammaire – lecture. Les supports peuvent adopter le style du dialogue en apparence mais ne servent en réalité qu'à mettre en relief les objectifs grammatical et lexical de la leçon. En tâchant d'écarter les livres de cette catégorie, nous avons choisi 20 manuels qui disent adopter une démarche communicative et qui sont réédités ou révisés sur plusieurs années, ce qui assure une certaine qualité du contenu. Ont été relevés 49 dialogues qui contiennent des actes de réparation ou de réfutation, actes présentés plus haut comme comportant des risques d'échec pragmatique. Dans Harada (2012), ils ont fait l'objet d'une analyse<sup>1</sup> qualitative et quantitative mais ici, nous retiendrons uniquement deux traits qui seront développés dans les sections suivantes.

Concernant les propos que nous serons amenée à tenir dans la suite, certains pourront rétorquer que tous les manuels sont soumis à des

---

1. L'analyse a été effectuée sur deux niveaux : premièrement, nous avons étudié l'importance accordée à l'excuse et à la réfutation dans les 20 manuels en examinant le contenu des explications fournies autour de chaque acte ainsi que les types d'exercices proposés. Ensuite, les 49 dialogues ont été analysés selon les critères suivants : degré de contextualisation, relations entre les personnages (distance sociale proche ou éloignée), objet de l'excuse ou de la réfutation, stratégies employées pour la réalisation de l'acte.

conditions matérielles telles que la longueur des dialogues ou le nombre de pages et qu'il est impossible d'y refléter la complexité de la communication réelle. Nous admettons que le problème est d'autant plus difficile à résoudre pour les auteurs des manuels japonais car le nombre de pages va de 70 à 100 pages, ce qui donne des manuels nettement plus légers que les méthodes de FLE édités en France. Il n'en reste pas moins vrai que la pragmatique est un domaine important qui ne peut passer derrière les points grammaticaux auxquels on consacre volontiers tant de place dans les manuels. Notre but n'est pas de condamner les dialogues mais d'essayer de trouver le juste équilibre entre les deux grandes lignes qui, comme nous le verrons plus loin, se sont dégagées de l'analyse : d'un côté, la neutralité et de l'autre, les stéréotypes.

## **L** *a neutralité dans les dialogues*

Concernant le choix des sujets traités dans les dialogues, le souci de l'universalité de la part de l'auteur ou de l'éditeur est très net, « le souhait de l'éditeur étant de ne déplaire à personne, tous les sujets qui risquent de fâcher comme la politique, la religion et le sexe sont interdits » (Capelle, 2005 : 144). Bien que cette question du choix des thèmes peut faire l'objet d'une discussion intéressante, notre intérêt se porte vers le contenu pragmatique des dialogues. Nous constatons tout d'abord un manque crucial d'informations sur le contexte où ont lieu les échanges. Non seulement les indications temporelles et situationnelles font défaut mais les relations entre les personnages ne sont pas non plus identifiées : sans ces éléments, il est difficile, voire impossible de discuter des aspects sociopragmatiques. Par exemple, dans une situation de réparation où il est question du retard à un rendez-vous, le temps écoulé est un facteur important pour mesurer la gravité de l'offense et justifier le choix des stratégies réparatrices mais aucune information ne nous est offerte à ce propos. De plus, alors que c'est souvent dans les situations où la distance sociale est éloignée qu'interviennent les problèmes délicats, la grande majorité des dialogues se passe entre amis ou en famille et sont ainsi soigneusement évitées les questions de politesse et de face.

Nous avons évoqué plus haut les échecs pragmatiques autour des actes de réparation et de réfutation. Comment ces actes sont-ils traités dans les dialogues ? Parmi les dialogues qui comportent un acte réparateur, les plus nombreux sont ceux qui portent sur le retard et sur le fait qu'on ne puisse pas satisfaire la demande d'un client à cause d'une rupture de stock ou celle d'un passant qui demande un renseignement. Dans tous

les dialogues, l'échange réparateur est réalisé sans incident et le schéma est majoritairement le suivant : on s'excuse explicitement et on accepte les excuses. En voici une illustration :

**Kenji** : Excusez-moi d'être en retard.

**Nathalie** : Ce n'est pas grave. Entre. C'est ma sœur Sophie. [...]²

Dans l'ensemble des dialogues analysés, il est difficile d'en trouver une où la justification peut paraître déplacée aux yeux des apprenants japonais et qui permettrait ainsi d'attirer leur attention sur les différences pragmatiques. Certes, la stratégie de justification est employée dans certains dialogues mais entre locuteurs à position égale. L'extrait suivant est le rare cas où elle est employée entre actants de statut inégal :

**Sophie** : Allô, Sophie Bellamy à l'appareil. Passez-moi le patron, s'il vous plaît.

**Le rédacteur en chef** : C'est moi. Alors, qu'est-ce que vous faites ?  
Je vous attends.

**Sophie** : Hum ... nous sommes en train de dîner.

**Le rédacteur en chef** : Mmh... dépêchez-vous. [...]³

Sophie se justifie sans excuse explicite envers son supérieur hiérarchique et cette scène pourrait constituer un support de discussion métapragmatique à condition qu'elle soit relevée en classe, ce dont nous pouvons douter vu la rareté d'apparition.

Quant à la réfutation, elle est traitée sous forme de liste d'expressions dans des rubriques telles qu'« exprimer son accord ou son désaccord ». Les tournures sont variées, mais étant donné qu'elles sont rarement reprises dans les dialogues et mises en situation, l'apprenant n'a guère l'occasion d'en saisir les différentes nuances. Parmi les dialogues contenant un acte de réfutation, les plus fréquents sont ceux qui présentent une divergence d'opinions. Les sujets sont plus ou moins lourds, allant du prix des *sushis* à l'énergie nucléaire mais aucun dialogue, à l'exception d'un, n'étale l'acte de réfutation sur plusieurs tours de parole. Une des difficultés de la réfutation est qu'elle requiert comme contexte une interaction avec une certaine longueur, ce qui est peu réalisable dans les dialogues relativement courts des manuels japonais. Cet acte de parole est « trop complexe pour être enseigné en une fois ou massivement, si ce n'est à un niveau avancé » (Debyser, 1980 : 87) et il est important de l'étaler sur tout le cursus. Or, nous n'avons trouvé qu'un exemple où les dialogues s'échelonnent sur deux leçons, la première avec une scène de convergence d'opinion et la deuxième, avec une divergence. D'autre part, le souci de l'universalité de la part des auteurs incite à créer des échanges neutres et inoffensifs, en ayant pour résultat d'écarter les situations de réfutation. N'est pas non plus représentée la tendance des Japonais à accentuer la phase d'acceptation pour faire preuve de convergence émotionnelle. De même que pour l'excuse, du fait que la distance sociale est peu éloignée entre les personnages, les facteurs de politesse et de face n'interviennent que rarement.

2. Sugiyama, R., (2006), *Les Rencontres 1*, Tokyo, Daisan Shobo.

3. Kurakata, H. et al., (1992), *C'est la vie ! 1*, Tokyo, Sobi Shuppan. Souigné par nous.

L'inclination à la neutralité n'est sans doute pas spécifique aux manuels publiés au Japon. Cependant, les dialogues dans les livres japonais semblent être particulièrement neutres, comparés à ceux des méthodes françaises. Cet écart entre les cultures est un thème qui peut remonter sans doute jusqu'à la conception de l'enseignement de la langue maternelle. Selon Ito (2001)<sup>4</sup> qui a mené une étude comparative des manuels scolaires français, allemands et japonais, il semblerait que les dissemblances portent aussi bien sur le choix des textes que sur les activités : par exemple, les manuels allemands proposent des activités pour apprendre à convaincre son interlocuteur alors que les manuels japonais font réfléchir sur le moyen de trouver un point d'entente quand les opinions s'opposent. Ce thème serait intéressant à exploiter mais ce serait sortir de notre sujet que d'en traiter plus avant ici.

La neutralisation est aussi peut-être le résultat d'une sorte d'idéalisation inconsciente. Voici un témoignage provenant d'une enseignante japonaise qui avait demandé à deux Français de relire les dialogues rédigés par elle-même, dont un échange entre un caissier et une cliente qui vient faire une réclamation : le caissier admet l'erreur mais ne s'excuse pas explicitement. L'épisode était tiré d'une expérience personnelle qu'elle avait justement retenue pour cette attitude qui diffère de celle d'un caissier japonais (celui-ci se serait probablement excusé immédiatement et explicitement). Or, les deux personnes interrogées ont fait, chacune de leur côté, la même remarque en disant qu'il faudrait faire dire « excusez-moi » au caissier. De cette réaction des correcteurs français, on peut s'interroger si les enseignants et les auteurs ne sont pas enclins, sans doute inconsciemment, à appliquer une norme idéale dans les comportements pragmatiques quand il s'agit des dialogues pour les manuels. Cette tendance est nette dans la présentation de la grammaire ou du vocabulaire qui ne dévie que rarement de la norme standard. Il en serait peut-être de même pour la pragmatique.

4. Ito (2001) est un ouvrage écrit entièrement en japonais. Cependant, il est possible d'en lire un bref résumé en anglais dans l'article suivant qui porte sur la même étude : Ito H. *et al.* (2000), « Comparative Study of Secondly Education of National Language between Japan, France and Germany - Comparison of the texts between three countries- », *Waseda Review of Education*, 14, p. 27-61 (en japonais), p. 164.

## **L**es dialogues stéréotypés

Si la neutralité est une caractéristique majeure dans les manuels japonais, cela n'exclut pas d'autres cas de figure. En effet, bien que la plupart des dialogues présentent des situations sans problème et peu variées dans le contenu pragmatique, il est possible de trouver des échanges qui, dans un sens, sont à l'opposé : un garçon de café qui réplique de façon insolente au client, un livreur qui livre une marchandise erronée et qui rejette la faute sur le magasin ou encore des dragueurs qui sont rabroués. En voici deux exemples :

**Serge** : Dites, Monsieur, je vous ai commandé un autre demi...

**Le garçon** : Oui, une minute, Monsieur, j'arrive. J'ai que deux bras, moi !<sup>5</sup>

**Homme X** : Vous aimez Paris ? On peut vous montrer les monuments : Notre-Dame, le Panthéon, la ...

**La touriste** : Merci, mais j'ai beaucoup marché aujourd'hui. Je suis fatiguée.

**Homme X** : Ah, si vous êtes fatiguée, on vous offre un verre. D'accord ?

**La touriste** : Je suis désolée, messieurs, mais je n'ai pas le temps : j'attends mon mari.

**Homme X** : Encore raté !<sup>6</sup>

Aux yeux des auteurs japonais, est-ce que ces situations représentent la réalité en France ? Oui et non. Oui parce que les Japonais qui ont vécu plus ou moins longtemps en France s'accorderont à dire que ces situations arrivent plus souvent qu'au Japon. Non parce que ces situations ne représentent qu'une petite partie de l'ensemble des interactions, qui se déroulent dans la plupart des cas sans incident. Or, c'est justement ces rares exemples de comportements inhabituels qui attirent l'attention des gens et qui constituent la base des stéréotypes (Leyens, Yzerbyt et Schadron, 1996).

Dans notre travail, la question posée n'est pas celle de la véracité des stéréotypes mais celle de l'usage qui en est fait. En effet, nous ne pouvons nier le rôle positif que peuvent avoir les stéréotypes, surtout dans la transmission du savoir sociopragmatique. Les stéréotypes sont plus souvent examinés sous leur côté négatif que positif et c'est d'ailleurs le terme de « représentation sociale » qui semble avoir la faveur dans les écrits car ce dernier a l'avantage de ne pas être imprégné de connotations négatives. Cependant, dès les années 1950, des voix s'élevaient parmi les chercheurs de ce domaine « contre la tendance à ne voir dans le stéréotype que la trace d'une pensée populaire déficiente » (Amossy et Herschberg Pierrot, 2004 : 48). Bien qu'ils puissent engendrer des malentendus, ils tiennent aussi un rôle important dans le processus cognitif : ils permettent de schématiser et de catégoriser la masse d'informations en évitant ainsi la confusion dans la cognition.

Ainsi, un dialogue entre un client et un vendeur insolent risque de n'être que la source de malentendu et donner une idée fautive des Français aux apprenants, particulièrement si l'enseignant s'obstine à utiliser le dialogue comme un simple outil de fixation de la grammaire et fait du dialogue un exercice de version. Or, selon son exploitation, ce même dialogue peut offrir un schéma différent que celui qu'on peut tirer d'un échange anodin et constituer une opportunité précieuse pour engager des discussions métapragmatiques et approfondir les connaissances pragmatiques de l'apprenant<sup>7</sup>.

Si, dans le souci d'être exact, l'enseignant explique que « Les Japonais ont un comportement pragmatique de type X et les Français, un comportement de type Y mais parmi les premiers, certains sont aussi Y et chez les seconds, certains sont aussi X », ce serait trop neutraliser les

5. Kurakata, H. et al., (1990), *Dis donc ! 1*, Tokyo, Sobi Shuppan.

6. Centre Franco-Japonais d'Osaka, (2000), *De Concert 1*, Tokyo, Asahi Shuppan.

7. Voir Harada (2012), chapitre 7 pour une présentation de cas empiriques.

différences. Or, les recherches interculturelles montrent clairement qu'il y a des différences ressenties chez les uns et les autres, d'où l'intérêt de l'enseignement de la pragmatique. La difficulté réside dans le fait qu'on est obligé de prendre les points saillants des différences pour que l'enseignement ait un sens mais qu'en faisant cela, on approche du risque de transmettre des stéréotypes. Cette question ne concerne naturellement pas seulement les dialogues des manuels mais tous les propos que peuvent tenir les enseignants sur le comportement pragmatique de la langue cible : les récits ou les anecdotes personnelles présentés en classe pour illustrer une situation, ou encore, les activités de jeux de rôle où les stéréotypes ont le pouvoir de déclencher le rire.

## **C**onclusion : en quête du juste équilibre

Nous avons montré jusqu'ici les deux caractéristiques opposées des dialogues didactiques. Chacune pose des problèmes différents à l'enseignement de la pragmatique et c'est aux enseignants et aux auteurs de manuels d'y remédier en essayant de trouver le juste équilibre entre ces deux extrêmes.

Pour préserver la neutralité, les dialogues se déroulent pour la plupart des cas entre des personnes de statut égal, ce qui enlève le besoin de prendre en considération les différents facteurs sociopragmatiques. Ne pourrait-on pas au moins introduire davantage d'acteurs à position inégale, ce qui entraînerait forcément une plus grande variété dans les stratégies de réparation ou de réfutation, si l'on se limite à ces deux actes ? Étant donné qu'on est enclin à suivre de près les manuels pour ce qui est de la culture éducative au Japon, un changement même mineur aurait une répercussion considérable dans l'enseignement.

Les dialogues stéréotypés peuvent, eux, constituer un cadre propice aux discussions métapragmatiques, à condition d'être exploités par un enseignant attentif aux questions d'ordre pragmatique et soucieux de combler l'écart entre l'authentique et le contenu didactique. Sans cette vigilance pédagogique, nous ne pourrions donner aux apprenants les outils nécessaires pour démêler la complexité des échecs pragmatiques et leur permettre d'aller au-delà de jugements trop rapides sur la culture cible.

Pour l'enseignant et pour l'auteur de manuel qui tentent de présenter les différences pragmatiques, divers problèmes se posent : sur quels critères vont-ils se baser ? N'y a-t-il pas un risque de subjectivité ? Comment traiter les stéréotypes ? Il faudra constamment faire face à la question de savoir où se placer sur l'axe de la généralisation et cela,

« en évitant les deux écueils qui guettent ce type de recherche : la « sur-généralisation » (le portrait vire alors à la caricature), et la « sous-généralisation » (la description ne dépasse pas l'anecdote) » (Kerbrat-Orecchioni, 2002 : 8).

Un enseignant ne peut se dérober à cette question et doit, à travers sa réflexion, continuer à chercher le meilleur chemin vers une meilleure transmission du savoir pragmatique. Cette attitude est d'autant plus importante que le travail de l'enseignant n'est pas seulement de fournir à l'apprenant des outils linguistiques mais également de l'empêcher de commettre un impair pragmatique contre son gré et de lui permettre de donner une image de soi qui ne soit pas en contradiction avec son identité.

## Bibliographie

- AMOSSY R. et HERSCHBERG PIERROT A. (2004), *Stéréotypes et clichés*, Paris, Nathan.
- BAKHTINE M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, trad. fr., Paris, Gallimard (1<sup>re</sup> édition 1979).
- BÉAL C. (2010), *Les interactions quotidiennes en français et en anglais*, Berne, Peter Lang.
- BROWN P. et LEVINSON S.C. (1987), *Politeness : Some Universals in Language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CAPELLE G. (2005), « À propos de l'écriture des dialogues dans les manuels de langue. Entretien avec Guy Capelle. Propos recueillis par Violaine Bigot », *Le français dans le monde*, Juillet, p. 142-146.
- CICUREL F. (2002), « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 16, p. 145-163.
- DEBYSER F. (1980), « Exprimer son désaccord », *Pratiques de la communication, Le français dans le monde*, n° 153, p. 80-88.
- HARADA S. (2012), *La transmission du savoir pragmatique dans l'enseignement du français langue étrangère en contexte japonais*, Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- ITO H. (2001), *Kokugo no kyokasho wo kangaeru*, Tokyo, Gakubunsha.
- KASPER G. et ROSE K.R. (2002), *Pragmatic Development in a Second Language*, Univ. of Michigan.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (2002), « Système linguistique et ethos communicatif », *Cahiers de praxématique*, Montpellier, p. 1-12.
- LEYENS J-P., YZERBYT V. et SCHADRON G. (1996), *Stéréotypes et cognition sociale*, Liège, Mardaga.
- NAITO S. (2002), « Difficultés linguistiques et culturelles dans l'enseignement du français à un public japonais », *Études de Linguistique appliquée*, n° 126, p. 145-155.
- ROBERT J-M (2009), *Manières d'apprendre - Pour des stratégies d'apprentissage différenciées*, Paris, Hachette.
- TAKAHASHI T. et BEEBE L. M. (1987), « The development of pragmatic competence by Japanese learners of English », *JALT Journal*, 8, p. 131-155.
- THOMAS J. (1983), « Cross-cultural pragmatic failure », *Applied Linguistics*, 4, p. 91-112.
- TROSBORG A. (1995), *Interlanguage pragmatics : requests, complaints, and apologies*, Berlin, New York, Mouton de Gruyter.

# Recherches et applications

La revue de référence  
de la recherche  
universitaire  
francophone

**Abonnement 1 an**

**2 Recherches  
et Applications**

À paraître  
janvier et juillet,  
de l'année en cours

**29€**

**Soit 20% d'économie**

**REmplir à côté**



# BULLETIN D'ABONNEMENT

- ABONNEMENT 1 AN 29 € (soit 20% de réduction)**  
2 Recherches & Applications à paraître  
(janvier et juillet de l'année en cours)

## Je m'abonne

NOM : .....

.....

PRÉNOM : .....

.....

ADRESSE : .....

.....

CODE POSTAL : .....

.....

VILLE : .....

.....

PAYS : ..... TÉL : .....

.....

COURRIEL : .....

.....

## Je règle

- CHÈQUE BANCAIRE À L'ORDRE DE SEJER**

- VIREMENT BANCAIRE**

Préciser les noms et adresse de l'abonné ainsi que le numéro de facture si vous l'avez.

Crédit Lyonnais **30002-00797-0000401153D** clé **08**

IBAN **FR36 3000 2007 9700 0040 1153**

BIC/SWIFT: **CRLYFRPP D08**

- VIREMENT POSTAL**

Préciser les noms et adresse de l'abonné ainsi que le numéro de facture si vous l'avez.

**CCP 30041-00001-2697014T020** clé **79**

- MANDAT**

À l'ordre de : **SEJER** (merci de joindre la photocopie du mandat)

- CARTE BANCAIRE (VISA, EUROCARD-MASTERCARD)**

N° de carte

Date de validité

Signature

Cryptogramme (Les trois derniers chiffres  
au dos de votre carte.)

**BULLETIN À RENVOYER À :**  
**LE FRANÇAIS DANS LE MONDE - 9 BIS, RUE ABEL HOVELACQUE**  
**75013 PARIS - FRANCE - TÉL : 01.72.36.30.67**





N° d'éditeur :                    – CGI – Juillet 2013  
Imprimé en France par La Nouvelle Imprimerie Laballery  
58500 Clamecy – N° d'impression :

La Nouvelle Imprimerie Laballery est titulaire de la marque Imprim'Vert®