

Le français dans le monde

Recherches et applications

Dans la même collection

- **Oral : variabilité et apprentissage** coordonné par Francis Carton
- **Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones** coordonné par Simon Bouquet
- **Apprentissages des langues et technologies : usages en émergence** coordonné par Marie-José Barbot et Véronica Pugibet
- **Humour et enseignement des langues** coordonné par Alex Cormanski et Jean-Michel Robert
- **La médiation et la didactique des langues et des cultures** coordonné par Danielle Lévy et Geneviève Zarate
- **Vers une compétence plurilingue** coordonné par Francis Carton et Philip Riley
- **Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers (épuisé)** coordonné par Marie-Josèphe Berchoud et Dominique Rolland
- **Altérité et identités dans les littératures de langue française** coordonné par Aline Gohard-Radenkovic
- **Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative** coordonné par Fabienne Lallement, Pierre Martinez, Valérie Spaëth
- **Les interactions en classe de langue** coordonné par Francine Cicurel et Violaine Bigot
- **Biographie langagière et apprentissage plurilingue** coordonné par Muriel Molinié

À PARAÎTRE

- **Actualité de la formation initiale en FLE et perspectives européennes** coordonné par Mariella Causa et Lucile Cadet

ISBN 209-037111-0



9 782090 371116

15,50 €
C.P. 0407T81661
ISSN 0015-9395
25/1421/4

Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation

R & A n° 40

Le français dans le monde

CLE
INTERNATIONAL

FIPF

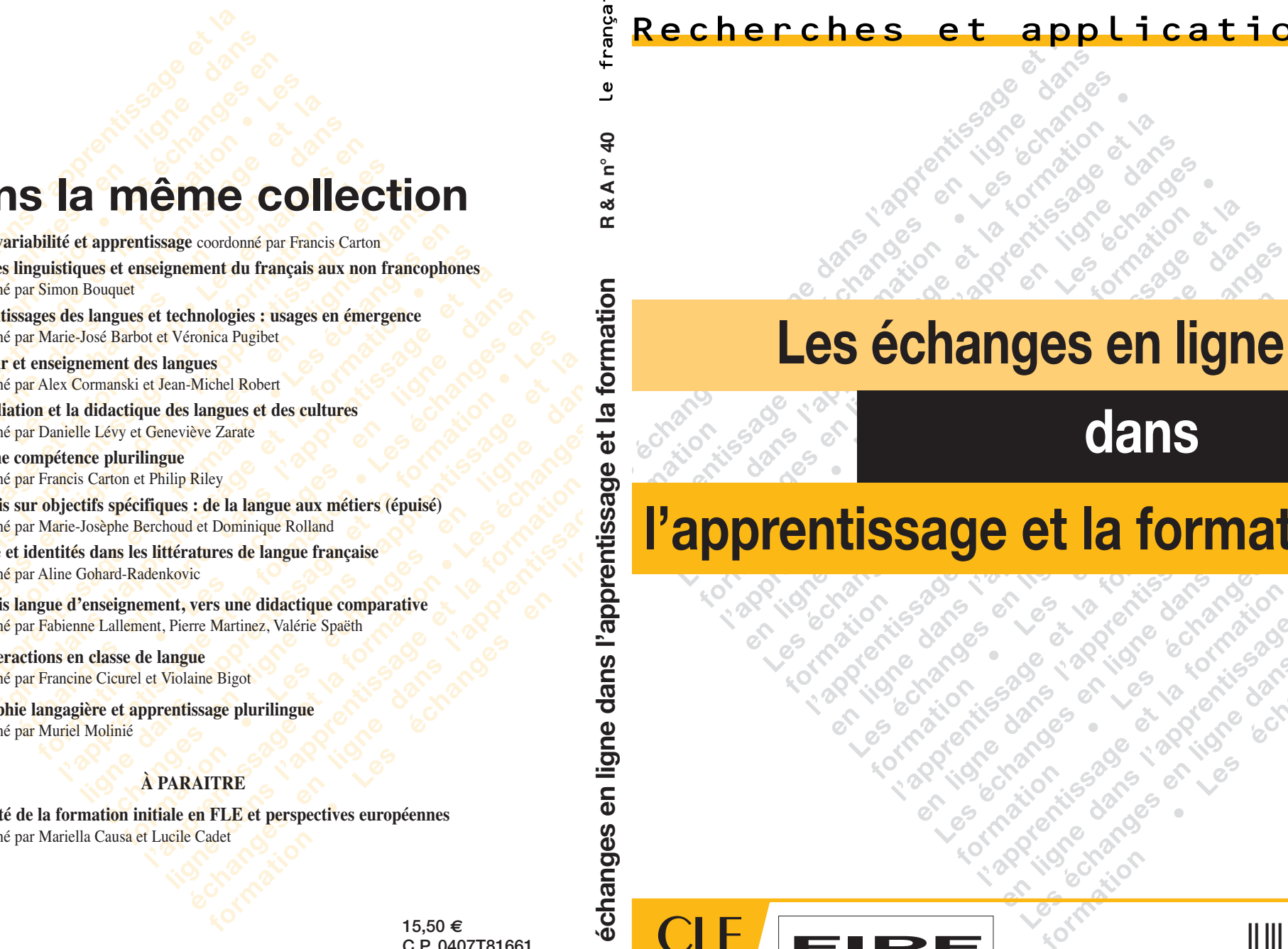
JUILLET 2006

Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation

Recherches et applications

R & A
n° 40

Le français dans le monde



Rédactrice en chef
FRANÇOISE PLOQUIN
Ministère de l'Éducation nationale – FIPF

Rédacteur en chef adjoint
JEAN-CLAUDE DEMARI
Ministère de l'Éducation nationale – FIPF

Présentation graphique
JPM SA

Conception graphique
Jehanne-Marie Husson

Directrice de la publication
Martine Defontaine – FIPF

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE est la revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), au CIEP
1, av. Léon-Journault 92311 Sèvres
Tél. : 33 (0) 1 46 26 53 16
Fax : 33 (0) 1 46 26 81 69
Mél : secretariat@fipf.org
<http://www.fipf.com>

SOUS LE PATRONAGE

du ministère des Affaires étrangères, du ministère de l'Éducation nationale, de la Direction générale de la coopération internationale et du développement, de l'Agence intergouvernementale de la francophonie, du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, de l'Institut national de la recherche pédagogique, de l'Alliance française, de la Mission laïque française, de l'Alliance israélite universelle, du Comité catholique des amitiés françaises dans le monde, du Comité protestant des amitiés françaises à l'étranger, du Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français, des Cours de civilisation française à la Sorbonne, de la Fédération internationale des professeurs de français, de la Fédération des professeurs de français résidant à l'étranger, du Secrétariat général de la commission française à l'U.N.E.S.C.O., de l'ADACEF, de l'ASDIFLE et de l'ANEFLE.

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE

9, avenue Pierre-de-Coubertin
75013 Paris

Rédaction : (33) (0) 1 45 87 43 26

Télécopie : (33) (0) 1 45 87 43 18

Mél : fdlm@fdlm.org

<http://www.fdlm.org>

© Clé International 2006

Commission paritaire 0407T81661

La reproduction même partielle des articles parus dans ce numéro est strictement interdite, sauf accord préalable.

Le français dans le monde étant adhérent de l'Association pour l'information et la recherche sur les orthographes et le système d'écriture (AFIRSE), ce numéro suit les règles de l'orthographe nouvelle.

Le français dans le monde

Recherches et applications

NUMÉRO SPÉCIAL

JUILLET 2006

PRIX DU NUMÉRO : 15,50 €

Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation

Coordonné par
CHARLOTTE DEJEAN-THIRCUIR
ET FRANÇOIS MANGENOT

Conseil scientifique de la revue *Le français dans le monde* / *Recherches et Applications* présidé par Jean-Pierre Cuq (univ. de Provence-Aix)

Évelyne Bérard (univ. Franche-Comté/ CLA); Denis Bertrand (univ. Paris VIII); Jean Binon (U.K. Leuven - Belgique); Robert Bouchard (univ. Lumière Lyon II); Francis Carton (CRAPEL, Nancy II); José Carlos Chaves Da Cunha (univ. fédérale du Para - Brésil); Jean-Pierre Cuq (univ. Provence - Aix); Pierre Dumont (univ. des Antilles - Guyane); Claire Kramsch (univ. Californie à Berkeley - États-Unis); Thierry Lancien (univ. Bordeaux III); Jean-Emmanuel Lebray (univ. Grenoble III); Samir Marzouki (ENS Tunis - Tunisie); Danièle Moore (univ. Simon Fraser - Canada); Marisa Villanueva (univ. Jaume I Castellon - Espagne); Tatiana Zagriazkina (univ. Moscou - Russie); Geneviève Zarate (INALCO, Paris); Li-Hua Zheng (univ. Guandong - Rép. popul. de Chine).

Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation

Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation : cadrage et présentation

CHARLOTTE DEJEAN-THIRCUIR ET FRANÇOIS MANGENOT 5

Glossaire

FRANÇOIS MANGENOT 14

La communication médiatisée par ordinateur en langues : recherches et applications récentes aux USA

RICHARD KERN 17

De nombreuses études sur la communication médiatisée par ordinateur (CMO) dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères ont été réalisées en Amérique du Nord depuis le milieu des années 1990. Cet état des lieux permet de distinguer deux principaux axes de recherche : les effets de la CMO sur le développement des compétences linguistiques d'une part, l'exploitation de la CMO pour favoriser la communication interculturelle d'autre part. Il précise en outre ce qui est connu et ce qui reste à approfondir.

Évolution des rôles et des stratégies

Construction d'un espace virtuel et rôles du tuteur

JEAN-FRANÇOIS BOURDET 32

L'espace virtuel de travail et d'échanges dans le cadre d'une formation à distance en ligne est présenté comme un espace projeté, imaginé par les participants. À partir de cette conception de l'espace virtuel, sont décrits les rôles du tuteur ainsi qu'un certain nombre d'outils informatiques susceptibles d'aider ce dernier dans son suivi, grâce à la visualisation du parcours des apprenants.

Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides

ELKE NISSEN 44

Cet article compare un certain nombre de dispositifs de formations hybrides (comportant à la fois des séances en présentiel et du travail à distance) mis en place dans le cadre de cours de langues destinés à des spécialistes d'autres disciplines. Le scénario de communication apparaît comme un critère pertinent pour catégoriser ces dispositifs; il indique à l'apprenant ses interlocuteurs potentiels et les types d'échanges qu'il peut avoir avec eux.

Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance

CHRISTIAN DEGACHE 58

La mise en place de formations ouvertes et à distance en langues, qui plus est plurilingues, conduit à se questionner sur les nouvelles fonctions assumées par l'enseignant ainsi que sur les contrats qui s'établissent dans ces formations en comparaison des contrats que l'on peut observer dans des salles de classe. Ces éléments sont étudiés grâce à l'analyse d'interactions plurilingues romanophones, synchrones et asynchrones, issues de la formation Galanet.

Pairs ou tutrices ? pluralité des positionnements d'étudiants de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens

CHARLOTTE DEJEAN-THIRCUIR ET FRANÇOIS MANGENOT 75

Comment se positionner face à des étudiants australiens apprenant le français, alors que l'on est soi-même étudiant en master FLE et que l'on expérimente le travail de tutorat à distance ? La question du positionnement et des rapports de rôles est à mettre en relation avec celle de la définition de la situation de communication par les acteurs. Dans cette situation didactique atypique, les activités de correction apparaissent comme le lieu de difficultés de positionnement et suscitent de ce fait une réflexion didactique chez les étudiantes.

Influence des outils sur les interactions

Décrire l'espace d'exposition discursive dans un campus numérique

CHRISTINE DEVELLOTTE 88

Cette étude propose un cadre méthodologique pour analyser un dispositif énonciatif d'enseignement en ligne. Elle s'inscrit dans la lignée des travaux en analyse de discours s'intéressant particulièrement à la question des genres. La mise en relation des discours produits dans le cadre d'une formation en ligne destinée à de futurs enseignants de FLE, avec les espaces d'exposition discursive offerts par la plateforme utilisée permet de dégager certaines caractéristiques du discours pédagogique en ligne.

Effets de l'instrumentation sur les apprentissages collectifs dans une formation hybride aux TICE

KATERINA ZOUROU 101

Cet article analyse un dispositif de formation présentielle (maîtrise FLE) dans lequel est incluse l'utilisation

d'un outil de travail collectif permettant aux étudiants de déposer et mutualiser leurs travaux en cours. L'accent est mis sur les effets de cette médiatisation sur le travail des dyades grâce à l'analyse de questionnaires et d'entretiens.

Utilisation d'un blog en formation initiale d'enseignants de FLE : pratiques réflexives et délibération collégiale

THIERRY SOUBRIÉ 111

Le succès du blog comme outil de communication sur Internet conduit à s'intéresser de plus en plus à ses caractéristiques sémiotiques et pragmatiques et à ses potentialités, dans le cadre de formations. Il est ici question de l'utilisation d'un blog collectif par des étudiants de master FLE durant leur stage d'enseignement. L'objectif est de montrer que l'écriture régulière sur le blog permet une réflexion des stagiaires sur leur pratique et peut susciter la délibération collégiale entre eux.

plateforme *Lyceum*. Une analyse quantitative puis qualitative des modalités d'utilisation des différents outils de communication à disposition montre les rôles que peuvent jouer ces outils les uns par rapport aux autres et illustre la complexité des échanges dans cet environnement.

Repérage des stratégies des apprenants et du tuteur dans un environnement audio-graphique synchrone

LAURENCE JEANNOT, ANNA VETTER ET THIERRY CHANIER 151

Face à un environnement tel que *Lyceum*, les enseignants comme les apprenants sont amenés à développer de nouvelles stratégies d'échanges et d'enseignement/apprentissage. L'étude d'une séance d'un cours d'apprentissage de l'anglais pour des niveaux faux débutants permet de mettre au jour ces stratégies.

Spécificités de la communication audio-synchrone

Spécificités des plateformes audio-graphiques synchrones dans un dispositif de formation

CHRISTOPHE REFFAY ET MARIE-LAURE BETBEDER 124

Les plateformes audio-graphiques synchrones telles que *Lyceum* permettent notamment de communiquer simultanément à l'oral et à l'écrit en temps réel. Les différentes fonctionnalités de ce système sont présentées dans cet article qui sert ainsi d'introduction aux trois articles suivants.

Conversations multimodales : l'enseignement-apprentissage de l'oral à l'heure des écrans partagés

MARIE-NOËLLE LAMY 129

L'utilisation de *Lyceum* pour l'apprentissage des langues à l'*Open University* conduit à s'interroger sur les moyens de favoriser l'exploitation des conversations multimodales pour l'enseignement-apprentissage de l'oral notamment. Un certain nombre de propositions didactiques sont faites à l'issue de l'analyse des modalités d'appropriation des fonctionnalités du système par les usagers (enseignants et apprenants).

Retrouver le chemin de la parole en environnement audio-graphique synchrone

THIERRY CHANIER, ANNA VETTER, MARIE-LAURE BETBEDER ET CHRISTOPHE REFFAY 139

L'étude porte sur une formation en anglais sur objectifs spécifiques effectuée entièrement à distance, avec la

Plurilinguisme et interculturalité

« Podemos fazer uma troca : eu ajudo-te no Português e tu ajudas-me a mim no Italiano » : les clavardages plurilingues en tant que situations collaboratives d'apprentissage langagier

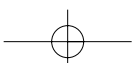
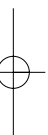
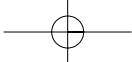
MARIA HELENA ARAÚJO E SÁ ET SILVIA MELO 164

Comment des apprenants distants se constituent-ils en communauté de pratique et/ou d'apprentissage ? L'étude a été réalisée auprès d'apprenants engagés dans une formation à l'intercompréhension en langues romanes (*Galanet*) au cours de laquelle ils ont à réaliser une tâche collectivement. L'analyse de séquences de négociation dans le cadre de clavardages plurilingues permet de montrer la façon dont les apprenants caractérisent la situation d'échange comme lieu d'intercompréhension et d'apprentissage.

Communication interculturelle franco-américaine via Internet : le cas de *Cultura*

GILBERTE FURSTENBERG ET KATHRYN ENGLISH 178

Le projet *Cultura* a été mis en place pour favoriser, au sein de cours de langues, la compréhension de la culture de l'autre et les échanges interculturels entre deux groupes d'étudiants de langues-cultures différentes. La démarche adoptée inclut l'utilisation d'outils qui font émerger des différences culturelles à partir desquelles les discussions se développent sur les forums. Pour interagir, chacun utilise sa propre langue et le discours de l'autre peut ainsi constituer un objet d'analyse culturelle.



Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation

Cadrage et présentation

CHARLOTTE DEJEAN-THIRCUIR,
FRANÇOIS MANGENOT

En français langue étrangère, les premiers échanges à distance faisant appel à la technologie ont été les conférences télématiques internationales par Minitel, organisées par Francis Debyser dès les années 1980 ; il s'agissait alors la plupart du temps d'écriture collective de fictions et la communication avait lieu en mode écrit synchrone (cf. Debyser, 1987 et 1989, CIEP, 1992 pour un corpus de telles interactions). Aux États-Unis, des pratiques de communication médiatisée par ordinateur, en réseau local (intranet) et en mode écrit synchrone, ont eu lieu à partir de la fin des années 1980 (voir Swaffar et al., 1998, et Kern, dans ce numéro). Depuis, 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. Ces usages s'appuient sur de nombreux outils, tantôt synchrones (*clavardage*, son synchrone, *visioconférence*¹), tantôt asynchrones (*courriel*, *forums*, *blogs*, etc.). Certaines de ces pratiques laissent une place centrale à l'enseignant-animateur, souvent à travers des scénarios pédagogiques précis, comme dans les simulations globales en ligne ; d'autres encouragent la coopération ou la collaboration entre des apprenants suivis par un tuteur ; d'autres enfin sont quasiment autodidactiques, comme les tandems par courriel (cf. Helmling, 2002) : le degré d'autonomie requis n'est pas le même selon les cas. Certaines institutions d'enseignement des langues utilisent maintenant ces technologies pour des cours réguliers, soit en complément du présentiel classique (on parle alors de cours – ou dispositifs – hybrides, voir Nissen, ici même), soit même pour des cours entièrement à distance (Open University, voir Lamy, Chanier et al., Jeannot et al., dans ce numéro). En outre, des diplômes de FLE (maîtrise, master) entièrement en ligne sont proposés depuis quelques années (voir Develotte, de même que Bourdet, ici

1. Voir les précisions terminologiques proposées dans le glossaire.

même). L'expérience ainsi accumulée paraît aujourd'hui suffisante pour faire un premier point sur la question des échanges en ligne dans l'apprentissage des langues et dans la formation didactique des enseignants. Avant de présenter les axes de ce numéro et les articles qui le composent, on proposera un rapide tour d'horizon des différents domaines de référence concernés par cette thématique.

Domaines de référence

Un premier domaine de référence est constitué par les « interactions en classe de langue » (cf. Cicurel & Bigot, coord., 2005), étudiées depuis plus de trente ans par les linguistes et les didacticiens. L'interrogation porte alors sur les modifications induites par les nouvelles formes de communication et d'instrumentation. On peut tout d'abord signaler, bien qu'il ne s'agisse pas d'échanges en ligne, l'étude des interactions entre pairs devant un ordinateur, situation qui présente des spécificités communicationnelles notables dues à la médiatisation (Dam, Legenhäusen, Wolff, 1990, Abraham & Liou, 1991, Dejean-Thircuir, 2004). Les interactions en ligne, pour leur part, sont dépourvues de certaines dimensions essentielles de la communication en face-à-face, elles impliquent bien sûr la distance mais permettent également certains rapprochements (ouverture vers le monde), elles sont à la fois facilitées et contraintes par les technologies et par les nouveaux genres de discours qui émergent. Les enseignants américains qui ont pratiqué le clavardage en présentiel avec leur classe ont relevé les spécificités à la fois interactionnelles et pédagogiques de ce mode de communication (Kern, 1995 et ici même). Plusieurs auteurs analysent des situations pédagogiques à distance en référence – plus ou moins explicite – aux interactions en classe, selon divers cadres théoriques pouvant aller de l'acquisitionnisme (Degache & Tea, 2003) à l'analyse du discours (Develotte & Mangenot, 2004), en passant par l'analyse conversationnelle (Afonso & Poulet, 2003), la microsociologie goffmanienne (Blandin, 2004, Dejean-Thircuir & Mangenot, ici même) et l'approche interculturelle (Kramsch & Thorne, 2002). Le fait de partir d'un domaine déjà bien exploré pour étudier un domaine nouveau évite d'avoir à se poser la question de la construction d'un nouveau cadre théorique, mais peut présenter l'inconvénient de ne pas tenir suffisamment compte de la spécificité de la dimension nouvelle, à savoir l'effet des outils sur la médiatisation des échanges.

Cette dimension de la spécificité des interactions en ligne selon les outils utilisés est au centre des préoccupations de la « communication médiatisée par ordinateur » (CMO), champ de recherche regroupant surtout des chercheurs en sciences du langage (Jacques Anis, 1998, en France, Susan Herring – directrice du *Journal of Computer-Mediated*

Communication aux États-Unis, par exemple) et en sciences de l'information et de la communication (notamment, en France, Marcoccia, 1998, 2000). Marcoccia (2000), par exemple, en s'appuyant sur l'analyse des smileys (ou « binettes »), fait l'hypothèse que la CMO serait calquée sur la communication orale dont elle emprunterait certaines caractéristiques et simulerait celles qu'elle ne peut reproduire. Ce même auteur (Marcoccia, 1998 : 17) souligne la « complexité des formats de production et de réception », notamment dans les forums de discussion, sur lesquels il s'est plus particulièrement penché. La CMO, bien qu'*a priori* peu concernée par la pédagogie, n'est pas sans intérêt pour le didacticien souhaitant faire appel à la communication en ligne, dans la mesure où les outils utilisés en pédagogie sont souvent les mêmes que ceux qu'utilise le grand public et où, dans tous les cas, de nombreux apprenants ont déjà développé des « schèmes d'utilisation² » par rapport aux outils les plus répandus (courriel, blogs, logiciels de messagerie instantanée – ces derniers s'enrichissant sans cesse de nouvelles fonctionnalités).

Dans son article (ici même), Richard Kern revendique explicitement son ancrage dans le champ de la CMO, alors qu'il s'intéresse aux interactions pédagogiques à distance : cela montre que, pour un certain nombre d'auteurs, la CMO inclut la communication pédagogique. Pour notre part, à l'instar de Peraya (2000), nous proposerions volontiers de parler, dans ce cas, de « communication pédagogique médiatisée », pour désigner en quelque sorte un sous-domaine empruntant ses outils d'analyse et certaines références théoriques à la fois à la CMO et aux champs de la didactique et de l'analyse des interactions en classe. En effet, des questions spécifiques, d'ordre éducatif, viennent complexifier le tableau : celle des outils développés à des fins pédagogiques (notamment les plateformes de formation en ligne), celle des tâches données à réaliser aux apprenants, celle enfin des modalités de réalisation de ces tâches, pouvant aller de la simple mutualisation à la collaboration par petits groupes (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006). Un consensus traverse toutes les recherches concernant la communication pédagogique médiatisée en langues : « la conception des tâches et les processus de leur réalisation sont fondamentaux pour encourager un apprentissage des langues efficace et ciblé » (Thorne & Payne, 2005, notre traduction). De nombreux articles de ce numéro, même si ce n'est pas leur propos principal, décrivent les tâches et les modalités de communication à l'origine des échanges en ligne analysés. Peraya (*op. cit.*), pour sa part, insiste sur la triple dimension « techno-sémio-pragmatique » des dispositifs utilisant le cyberspace, ce dernier, comme les médias classiques, devant faire l'objet d'une analyse prenant en compte ces trois entrées. Mais pour cet auteur, qui se réfère à Bakhtine et à Bronckart, il est impossible de considérer Internet comme un média global : « chaque usage particulier du cyberspace détermine

2. Cette expression est utilisée par l'ergonome Rabardel (1995), pour souligner que les outils possèdent certaines propriétés mais que les utilisateurs se les approprient, y compris en les détournant de leurs usages prévus. L'outil approprié (avec ses « schèmes d'utilisation ») devient un **instrument**.

un format», des « niches pédagogiques, technologiques et communicationnelles » ; il convient alors de prendre en compte « l'espace social, culturel et technique dans le cadre duquel naît, se négocie et se fixe un usage pédagogique » (p. 31). Certaines de ces « niches » sont examinées dans ce numéro, les auteurs prenant en compte, avec une pondération variable, les trois dimensions évoquées par Peraya.

Cependant, cette approche à orientation très communicationnelle n'est pas la seule à occuper le terrain dans le domaine de l'étude des interactions pédagogiques en ligne. Il existe en effet un autre champ de recherche pluridisciplinaire (essentiellement sciences de l'éducation, sciences cognitives et informatique), très vivace dans le monde anglo-saxon et scandinave, celui du « *Computer supported collaborative learning* » (CSCL, en français : « apprentissage collaboratif assisté par ordinateur »). Le site du dernier colloque mondial CSCL, à Taiwan, donne de ce champ une définition très générale : « Recherches concernant l'apprentissage dans le contexte d'activités collaboratives et les moyens d'encourager cet apprentissage à travers les technologies » (<http://www.cscl2005.org>, notre traduction). Selon l'origine disciplinaire des chercheurs, l'accent est plus mis sur des expérimentations avec des systèmes informatiques existants ou bien sur le développement de systèmes *ad hoc* destinés à susciter une collaboration fructueuse. La démarche de recherche est le plus souvent expérimentale ou quasi expérimentale. Malgré ce paradigme éloigné de celui qui a le plus souvent cours en didactique des langues, celle-ci peut néanmoins être concernée par le CSCL, dans la mesure où toute tâche communicative réalisée en petits groupes peut être considérée comme une forme de collaboration : dès lors que ces tâches sont instrumentées, que ce soit en présentiel ou à distance, n'est-on pas proche de la définition donnée plus haut ? En formation à distance, toutefois, la collaboration (au sens le plus fort de réalisation conjointe d'une production) n'est pas toujours visée (voir Nissen, ici même), ne serait-ce qu'en raison des exigences de cette approche. Un domaine proche du CSCL, à moins que ce ne soit tout simplement sa déclinaison française, doit encore être mentionné, celui des « environnements interactifs pour l'apprentissage humain » (EIAH) ; il s'agit d'un champ de recherche essentiellement francophone, regroupant surtout des chercheurs en informatique, en sciences cognitives et en sciences de l'éducation. Des colloques sont organisés tous les deux ou trois ans. Mais qu'il s'agisse du CSCL ou des EIAH, la didactique des langues n'occupe qu'une place assez marginale dans ces domaines, et la spécificité que présente la collaboration dans l'apprentissage d'une langue n'a encore été que très peu étudiée.

Questions de recherche : les contributions à ce volume

Avant d'évoquer certaines questions de recherche récurrentes à propos des échanges en ligne en didactique des langues et de présenter les contributions à ce numéro, une première remarque méthodologique s'impose : les interactions verbales écrites médiatisées présentent l'intérêt de laisser des traces assez aisément archivables, du fait de leur numérisation, et l'on peut donc plus facilement constituer des corpus d'analyse que lorsqu'il s'agit d'enregistrer et de transcrire des échanges en classe. Cependant, plusieurs articles de ce volume montreront que le recueil de données, et surtout le travail de transcription, se complexifient notablement dans le cas de la communication audio-graphique synchrone (Chanier et *al.*, Jeannot et *al.* dans ce numéro). En effet, même si les données kinésiques propres à la communication en face-à-face sont toujours inexistantes, de nouvelles formes de multimodalité apparaissent, nécessitant d'être prises en compte dans les transcriptions. Dans le cadre de l'étude des échanges en ligne, outre les interactions proprement dites, sont recueillies des « données suscitées » de type entretiens ou questionnaires, qui peuvent être analysées seules (Nissen ; Zourou dans ce numéro) ou en complément des premières (Jeannot et *al.*, ici même), dans la perspective d'un croisement ou d'une « triangulation des données » (Van der Maren, 1999).

L'analyse de ces corpus peut s'effectuer selon diverses perspectives, l'objectif étant généralement de mieux comprendre les processus sociaux, affectifs, cognitifs, culturels et technologiques impliqués par les échanges en ligne. Quels que soient les questionnements spécifiques de chacune des contributions réunies dans ce volume, toutes les analyses proposées s'appuient sur l'observation de situations écologiques³ concernant soit l'apprentissage des langues, soit la formation d'enseignants de langues. La diversité des objets et des terrains étudiés, de même que celle des ancrages théoriques choisis rend compte de la richesse de ce champ de recherche qui s'ouvre depuis quelques années.

En complément de la présente contribution qui, loin de se prétendre exhaustive, tient lieu de cadrage en ce qui concerne le milieu francophone principalement, **R. Kern** a bien voulu réaliser un état des lieux des recherches sur la communication pédagogique en ligne en Amérique du Nord. Il distingue les travaux qui se sont intéressés plus particulièrement aux effets de la CMO sur le développement des compétences linguistiques et ceux qui portent sur l'exploitation de la CMO pour favoriser la communication interculturelle et susciter une compréhension de cette dimension par les apprenants.

3. Ce terme est employé pour désigner des situations pédagogiques non créées pour les besoins d'une expérimentation.

Ce numéro est ensuite structuré selon quatre grandes entrées. **L'évolution des rôles** et des stratégies des enseignants et des apprenants en constitue le premier axe. Dans un premier article, avant de proposer une typologie des rôles du tuteur et de montrer l'inversion des priorités par rapport aux rôles traditionnels de l'enseignant, **J.-F. Bourdet** s'attache à caractériser l'espace virtuel d'apprentissage selon un point de vue philosophique, psychologique et social. Soulignant l'importance des interventions du tuteur au cœur de cet « espace imaginé » pour maintenir la motivation des étudiants, il présente l'intérêt que peuvent avoir des outils de visualisation (environnements informatiques) des parcours des étudiants pour aider le tuteur dans son suivi et donc dans ses interventions. En complément de ces questions liées au travail de l'enseignant-tuteur pendant le déroulement de la formation, on peut également s'intéresser au travail de conception réalisé en amont par ce dernier, et au caractère déterminant de certains de ses choix sur le déroulement des échanges. C'est ce que fait **E. Nissen** en s'appuyant sur les notions d'hybridation et de scénario de communication. Partant de l'observation de plusieurs dispositifs de formation hybride en langues, elle montre que le type de scénario de communication mis en place par les concepteurs constitue un moyen de caractériser ces dispositifs et elle s'interroge sur les différents facteurs qui interviennent dans le choix de ces scénarios. **C. Degache** aborde ensuite la question des rôles à travers la notion de « contrat », en référence aux recherches sur les interactions exolingues et à celles sur les interactions en classe. Empruntant une typologie des contrats qui s'établissent dans une classe de langue, il questionne la façon dont se négocient ces divers contrats à travers l'analyse d'interactions plurilingues romanophones, synchrones et asynchrones. Cette analyse révèle une explicitation du contrat d'apprentissage, une formulation des attentes et des termes du contrat, que ce soit entre étudiants ou entre étudiant et tuteur. Il apparaît, en outre, qu'il n'y a pas de différence nette entre les rôles des tuteurs et ceux des étudiants. L'affichage des rôles et des rapports de rôles est également au centre de l'étude de **C. Dejean-Thircuir** et **F. Mangenot**, qui, en référence à certains principes développés par la micro-sociologie goffmanienne, porte sur les positionnements d'étudiantes de FLE assurant un tutorat auprès d'apprenants australiens. L'analyse des productions discursives des étudiantes, dans leurs échanges avec les apprenants australiens, montre une tendance à la verbalisation, voire à l'explicitation des rôles et donc de la définition de la situation de communication. La mise en place de rapports de rôles de type symétrique semble privilégiée, mais des difficultés de positionnement s'observent dans le cadre des activités de correction, donnant aux étudiantes l'occasion d'un travail réflexif sur cette question.

Les articles regroupés dans la seconde partie de ce volume se focalisent sur **l'influence des outils** sur les productions discursives et les

échanges en ligne dans le cadre de différents dispositifs de formation de futurs enseignants de FLE. Dans son étude, **C. Develotte** propose un cadre méthodologique permettant d'analyser un dispositif énonciatif d'enseignement en ligne. À partir d'une plateforme utilisée dans le cadre d'un campus numérique FLE, elle met en relation les caractéristiques des discours produits par les étudiants et les enseignants avec les différents « espaces d'exposition discursive » de cette plateforme. Des outils spécifiques d'analyse du discours multimédia permettent de montrer le caractère paradoxal de la communication pédagogique en ligne, à la fois déterminée par cet espace particulier et révélatrice de modalités d'appropriation diverses par les acteurs. **K. Zourou**, quant à elle, part d'un dispositif de formation présentielle dans lequel est inclus l'utilisation d'un outil de travail collectif permettant à des dyades d'étudiantes de maîtrise FLE de déposer et mutualiser leurs travaux en cours et analyse les effets de la médiatisation sur le travail de ces dyades. L'analyse de questionnaires et d'entretiens révèle que la mutualisation des travaux a provoqué un phénomène socio-cognitif d'émulation entre les étudiantes. L'article montre que les effets du fonctionnement collectif sur les processus cognitifs dans cette situation d'apprentissage médiatisée ne passent pas seulement par des interactions verbales mais également par la médiation technique. **T. Soubré** s'intéresse aux effets de la participation d'étudiants de master FLE à un blog collectif, pendant le déroulement de leur stage. À partir d'une analyse technosémiopragmatique des blogs, l'auteur formule plusieurs hypothèses concernant la possibilité d'une part de favoriser une pratique réflexive des étudiants sur leur expérience professionnelle grâce à l'écriture régulière et d'autre part la délibération collégiale entre les stagiaires.

La troisième partie examine **le cas particulier de la plateforme Lyceum**, avec plusieurs contributions fondées sur des échanges ayant eu lieu sur celle-ci. À la fois proches du second axe et reprenant, pour certaines, des problématiques du premier, ces contributions nous ont semblé devoir être rassemblées étant donné les spécificités et le caractère novateur de *Lyceum*. En effet, cette plateforme permet non seulement de communiquer oralement de façon synchrone, offrant ainsi la possibilité de pratiquer l'oral interactif à travers le réseau dans le cadre d'un cours, mais elle permet, également et simultanément, de communiquer par écrit (grâce au clavardage) et d'utiliser des outils de travail partagé. **M.-L. Betbeder** et **C. Reffay** décrivent les fonctionnalités de ce système dans leur présentation qui initie cette partie. Ensuite, dans une perspective didactique résolument communicative, **M.-N. Lamy** présente et analyse les usages de cet environnement dans des cours de langue à distance dispensés par l'*Open University*. Tout en questionnant ses spécificités, les contraintes matérielles et leurs incidences sur la communication, elle se situe du côté de l'appropriation des fonctionnalités du système par les usagers (enseignants et apprenants). Ceci

l'amène à formuler un certain nombre de propositions, concernant d'une part des aspects de la compétence discursive à développer chez les apprenants pour communiquer dans un tel environnement, d'autre part le travail d'organisation qui incombe à l'enseignant, que ce soit en amont ou pendant le déroulement du cours. Les deux autres articles de cette partie s'intéressent à un même cours d'anglais de spécialité proposé à deux groupes d'apprenants (faux-débutants et intermédiaires-avancés) sur *Lyceum*. La production langagière des apprenants, principalement orale, fait l'objet de l'étude de **T. Chanier et al.** Malgré une forte hétérogénéité des apprenants dans les groupes, les résultats quantitatifs de l'expérimentation rendent compte du fort engagement de tous les apprenants des deux groupes et une augmentation de leur participation orale au cours de la formation, tandis que le clavardage semble soutenir les échanges oraux chez les faux-débutants. L'analyse d'un extrait d'interaction rend compte de la complexité des échanges liée à l'entremêlement des fils de discours entre modalités orales et écrites. Dans leur article, **L. Jeannot et al.** se focalisent sur une séance du groupe de niveau faux débutant afin d'étudier les stratégies de compréhension et d'apprentissage mises en œuvre par les apprenants. Ils examinent également les stratégies développées par l'enseignant, qui se trouve engagé dans un processus réflexif sur sa pratique, compte tenu du caractère novateur de l'environnement de travail et de communication utilisé.

La dernière partie, enfin, traite de la manière dont Internet permet de **pratiquer le plurilinguisme et l'interculturalité**. Dans leur article, **M. H. Araujo e Sa et S. Melo** s'intéressent particulièrement aux notions de communauté de pratique et de communauté d'apprentissage. Les apprenants qu'elles observent sont engagés dans une formation à l'intercompréhension en langues romanes (Galanet) et participent à la réalisation d'une tâche commune. Adoptant une perspective interactionniste, les auteurs analysent les chats plurilingues romanophones auxquels participent ces apprenants ; elles se centrent particulièrement sur les phases de négociation au cours desquelles les sujets manifestent leur engagement et définissent la situation d'échange, non seulement comme lieu d'intercompréhension mais aussi comme lieu d'apprentissage. Pour finir, **G. Furstenberg et K. English** rendent compte d'une expérience d'échanges en ligne entre étudiants américains et étudiants français dans le cadre de cours de langues où l'approche interculturelle occupe une place importante. Elles présentent la démarche de *Cultura*, fondée sur une analyse contrastive de documents par les étudiants, et montrent, à travers l'analyse d'extraits de forums, de quelle façon se mettent en place des discussions « métaculturelles » entre les participants. La nécessité de mettre en relation langue et culture est enfin soulignée grâce à une analyse discursive des interventions des étudiants.

Références

- ABRAHAM R.-G. & LIOU H.-C. (1991). « Interaction generated by three computer programs : Analysis of function of spoken language », in Dunkel P. (éd.) *Computer-assisted language learning and testing : Research issues and practice*, p. 133-154, New York, Newbury House / Harper Collins.
- AFONSO, C. & POULET, M.-E. (2003). « Le Forum de la plateforme Galanet. Une situation de stratégie conversationnelle plurilingue à exploiter », *Lidil* 28, p. 59-73.
- ANIS, J. (1998). *Texte et ordinateur, l'écriture réinventée ?* Paris, Bruxelles, De Boeck université.
- BLANDIN, P. (2004). « La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman ? », *Distances et savoirs* 2-3/2004, p. 357-381.
- CICUREL, F. & BIGOT, V. (coord.) (2005). *Les interactions en classe de langue, Le français dans le monde, Recherches et applications*.
- CIEP (1992). *Cipango, Le cinquième voyage de Christophe Colomb*, Connexion télématique internationale, 1^{re} partie, 12-13 mars 1992, Sèvres, Centre International d'Études Pédagogiques.
- DAM, L., LEGENHAUSEN, L., WOLFF, D. (1990). « Text production in the foreign language classroom and the word processor », *System* Vol. 18, n° 3, p. 325-334.
- DEBYSER, F. (1987). « Télématique, interactivité et langage », *LINX* 17, p. 62-64.
- DEBYSER, F. (1989). « Télématique et enseignement du français », *Langue française* 83, p.14-31.
- DEGACHE, C. & TEA, E. (2003). « Intercompréhension : quelles interactions pour quelles acquisitions ? Les potentialités du Forum Galanet », *Lidil* 28, p. 75-94.
- DEJEAN-THIRCUIR, C. (2004). *Modalités de collaboration entre pairs devant un ordinateur. Étude pragmatique et didactique d'une activité de rédaction collective en français langue étrangère*, Thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble 3.
- DEJEAN-THIRCUIR, C., MANGENOT, F. (2006). « Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles », *Les Cahiers de l'Asdifle* 17.
- DEVELLOTTE, C. & MANGENOT, F. (2004). « Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif », *Distances et savoirs* 2-3/2004, p. 309-333.
- HEMLING, B. (2002, coord.). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Paris, Didier, coll. Crédif-Essais.
- KERN, R.-G. (1995). « Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production », *The Modern Language Journal* 79, p. 457-476.
- KRAMSCH, C. & THORNE, S.-L. (2002). « Foreign language learning as global communicative practice », in D. Block & D. Cameron (eds.), *Language Learning and Teaching in the Age of Globalization*, London, Routledge.
- MARCOCCIA, M. (1998). « La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la netiquette », in Guéguen N. & Toblin L. (éds.), *Communication, société et Internet*, p. 15-22, Paris, L'Harmattan.
- MARCOCCIA, M. (2000). « Les smileys : une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur », in *Les émotions dans les interactions communicatives*, Presses univ. de Lyon.
- PERAYA, D. (2000). « Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisée », in Alava (dir.) *Cyberspace et formations ouvertes*, p. 17-44, Bruxelles, De Boeck université.
- RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies*, Paris, Colin.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*, De Boeck, Bruxelles.

Glossaire

FRANÇOIS MANGENOT

1. Le « glossaire de la formation ouverte et à distance » proposé sur le site du ministère français de l'Éducation nationale est à cet égard particulièrement anglophile.

Les outils liés à Internet sont fréquemment désignés, dans l'usage courant en France, par leur dénomination anglaise d'origine (ainsi *chat*, *e-learning*, *mail*, *web*¹, etc.). Cependant la commission générale de terminologie et de néologie en France et l'Office québécois de la langue française au Canada (voir adresses en fin de glossaire) proposent régulièrement des traductions françaises de ces termes; malheureusement, ces deux organismes ne semblent pas se concerter et font fréquemment des propositions divergentes. Parfois, c'est le terme préconisé en France qui l'emporte dans les usages, tel « forum », d'autres fois, c'est le terme québécois, comme « courriel », mais le plus souvent, deux termes concurrents coexistent. On trouvera pp. 15 et 16, pour les termes les plus fréquemment utilisés dans ce numéro, une discussion des choix français et québécois, ainsi que la position ici adoptée, le cas échéant.

Références, sites Internet

- CHARLIER, B., DESCHRYVER, N., PERAYA, D. (2005). Apprendre en présence et à distance, à la recherche des effets des dispositifs hybrides. In Symposium Réseau Education Formation (REF), 15-16/09/05, Montpellier. Consulté le 13/2/2006 : http://pedagogie.ac-montpellier.fr/Disciplines/maths/REF_2005/REF-Charlier.pdf
- MARCOCCIA, M. (2000). Les *smileys* : une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur. In Plantin, Doury & Traverso (éd). *Les émotions dans les interactions communicatives*, p. 249-263. Presses universitaires de Lyon.
- DGLF : http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/terminologie/termino_accueil.htm
- Ministère de l'Éducation nationale, Glossaire de la formation ouverte et à distance (dernière mise à jour : mai 2003) : <http://www.educnet.education.fr/superieur/glossaire.htm>
- OQLF : <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires/Internet/Index/index.html>

Audio-synchrone ou audio-graphique synchrone : le terme « audio-synchrone » indique que l'on peut échanger oralement en temps réel, à deux ou à plusieurs, via Internet. La communication audio-synchrone un à un est possible avec des outils non payants, comme *MSN Messenger*, *Yahoo Messenger* ou *Skype*. Si l'on veut pratiquer le son synchrone à plusieurs, avec constitution éventuelle de sous-groupes, des environnements spécifiques sont nécessaires, comme la plateforme *Lyceum* présentée dans ce numéro (voir les articles de la partie sur les spécificités de la communication audio-synchrone). Celle-ci, à l'instar d'autres systèmes, ajoute à l'audio d'autres outils de communication ou de travail collectif, comme le clavardage, un tableau blanc partagé, un traitement de texte, des systèmes de vote iconiques, un logiciel de carte conceptuelle. On parle alors d'« environnements audio-graphiques synchrones ».

Binette, frimousse : ces deux termes, proposés le premier par l'OQLF (1995), le second par la France (*Journal Officiel de la République française* – désormais JO – du 16/3/1999), sont en concurrence² pour traduire l'anglais « smiley », qui semble le plus usité en France. Au départ, il s'agit de combinaisons de signes de ponctuation transmettant « des informations sur la dimension relationnelle et émotionnelle de l'échange initié par l'émetteur » (Maccoccia, 2000). Actuellement, de nombreux outils comme les messageries instantanées proposent des icônes prêtes à l'emploi qu'il suffit de sélectionner pour les faire apparaître dans le message, d'où le mot-valise « emoticon » ou « émoticône » ; ce dernier terme, qui a l'avantage de fonctionner en français comme en anglais, pourrait bien venir départager « binette » et « frimousse ».

Blog : Officiellement, la traduction proposée pour « blog » en français est « blocnote » (abrégéable en « bloc ») en France (JO du 20/5/2005) et « blogue » au Québec (OQLF). Le JO du 20/5/2005 donne la définition suivante : « Site sur la toile, souvent personnel, présentant en ordre chronologique de courts articles ou notes, généralement accompagnés de liens vers d'autres sites ». Étant donné l'usage massif du terme « blog » en France et le peu d'intérêt qu'il nous semble y avoir à le rempla-

cer par « bloc » ou « blogue », nous ne retiendrons pas ces termes. À noter que le terme originel en anglais était *weblog*, littéralement « carnet de bord sur la Toile », un log étant une entrée dans un *logbook* (carnet de bord, registre).

Clavardage, clavarder, clavardeur : On a choisi dans ce numéro le terme québécois (cf. OQLF) pour traduire l'anglais *chat*, tout en étant conscient que c'est le terme anglais qui prédomine dans les usages en France (parfois écrit « tchat » ou même « tchatche ») ; le terme officiellement retenu en France – mais très peu utilisé, sans doute à cause de sa connotation surannée – est « causette » (JO du 16/3/1999). Peut-être se produira-t-il pour ce terme ce qui s'est produit avec « courriel », tout d'abord québécois, puis finalement retenu également en France.

Collecticiel : traduction adoptée au Québec du terme anglais *groupware*, traduction qui semble préférable à « logiciel de groupe », préconisé en France (on trouve également « groupiciel »). Il s'agit d'un système permettant le travail collectif à distance, à travers des outils asynchrones et synchrones. Collecticiels et plateformes (cf. *infra*) peuvent être considérés comme des agrégations de différents outils existant par ailleurs (les plus connus étant les forums et les clavardages).

Courriel : terme préconisé tant au Québec qu'en France (depuis le JO du 20/6/2003) pour traduire l'anglais *e-mail*. L'usage de ce terme semble gagner du terrain, surtout à l'écrit (il a été adopté récemment par *Le Monde*). Nombreux sont ceux qui se sont insurgés contre le terme « mél », proposé en France il y a quelques années et aujourd'hui admis dans le même usage que « Tél. ». L'inconvénient de courriel est qu'il ne peut pas fonctionner comme verbe (d'où des énoncés fréquemment entendus comme « On se maile... », sur le modèle de « On s'appelle »).

Formation en ligne : probablement la meilleure traduction du terme *e-learning* (l'OQLF propose pour sa part « apprentissage en ligne »). L'expression anglaise est cependant très employée en France, y compris dans des titres d'ouvrages ; on trouve également le terme français « e-formation ».

2. Le site de la DGLF indique qu'il faut préférer « frimousse » à « binette », sans justification, tandis que l'OQLF argumente le choix opposé, essentiellement pour des raisons d'antériorité.

Formation hybride : traduction la plus fréquente de l'expression *blended learning*, qui désigne une formation se déroulant partiellement en face-à-face et partiellement à distance via Internet (ou en centre de ressources). Certains auteurs ont noté que l'expression francophone ne traduisait pas l'une des connotations de « *blend* », celle d'un mélange harmonieux (Charlier et al., 2005). Ce terme n'est encore répertorié ni par le JO ni par l'OQLF; le glossaire du ministère de l'Éducation (voir note 1) propose le peu satisfaisant « mix-formation ».

Forum, forum de discussion : ce terme est un des seuls à avoir été proposé en France (1999) pour être ensuite assez largement adopté dans le monde anglophone (où il est en concurrence avec *computer conferencing*, pour désigner l'outil, et *newsgroup* pour désigner le service). Définition du JO du 16/3/1999 : « Service permettant l'échange et la discussion sur un thème donné : chaque utilisateur peut lire à tout moment les interventions de tous les autres et apporter sa propre contribution sous forme d'articles. » L'OQLF donne du terme une définition plus générale, incluant des services écrits synchrones, et ne propose aucun terme pour l'outil de discussion écrite asynchrone désigné par « forum ».

Plateforme de formation en ligne : cette locution semble être la traduction la plus fréquente de l'anglais *Learning Management System* (LMS). Une *plateforme*, installée sur un serveur et accessible aux utilisateurs via Internet avec un simple navigateur HTML, constitue en fait une

agrégation de divers outils. Il faut en général avoir un identifiant (login) et un mot de passe pour y accéder : la liste des cours auxquels on est inscrit s'affiche alors. Les outils les plus courants sont le clavardage, les forums, un système de courriel et de messagerie instantanée internes à la plateforme, un espace pour le dépôt de documents, un tableau blanc partagé, etc. La principale différence avec les collecticiels (cf. *supra*) provient de ce que les plateformes comportent généralement des fonctionnalités de présentation de contenus pédagogiques, des générateurs d'activités autocorrectives et des outils de gestion et de suivi des apprenants.

Visioconférence : les termes « vidéoconférence » et « visioconférence » sont maintenant considérés comme équivalents ; à une époque, ces deux termes pouvaient distinguer les services passant par la fibre optique (RNIS) et ceux passant par Internet. Les outils gratuits de messagerie instantanée comme *Skype*, *Yahoo Messenger*, *MSN Messenger* permettent les échanges un à un en visioconférence si l'on possède une Webcam et une connexion rapide.

Wiki : un Wiki est un outil Internet (identifié par une adresse sur la Toile) permettant d'écrire des textes à distance de manière collaborative. Chaque utilisateur peut se connecter à l'adresse du Wiki et modifier le texte en cours. L'encyclopédie collaborative Wikipédia (<http://www.wikipedia.org>) utilise cette technique. On y trouve des centaines de milliers d'articles dans de nombreuses langues (240 374 articles en français à la date du 15/2/2006).

La communication médiatisée par ordinateur en langues

Recherches et applications
récentes aux USA

RICHARD KERN

UNIVERSITÉ DE CALIFORNIE, BERKELEY

En ce qui concerne la didactique des langues étrangères, les ordinateurs et l'Internet répondent à de multiples besoins. Ils donnent accès à des supports écrits et audiovisuels pour l'apprentissage de la langue et de la culture étudiées, ainsi qu'à des outils de référence (dictionnaires, grammaires, vérification de style, analyse de corpus, etc.). De nombreux didacticiels mettent à la disposition des apprenants des présentations de grammaire, vocabulaire, prononciation, etc., des exercices interactifs et même des interactions simulées (e.g., Eliza). Les ordinateurs facilitent la recherche, la production créative et la publication personnelle. Et ils donnent accès à la communication interpersonnelle avec des autochtones ou avec d'autres apprenants. C'est ce dernier domaine, ce qu'on appelle la communication médiatisée par ordinateur (CMO), qui fera l'objet de cet article. Puisqu'il y a eu de nombreuses études publiées aux États-Unis dans ce domaine, le but précis de cet article sera de présenter un survol de projets CMO basés aux États-Unis, en considérant les questions théoriques et didactiques qui y ont été soulevées, qui résume ce que nous avons appris jusqu'à présent ainsi que ce qui reste à mieux comprendre.

Les débuts

L'usage des ordinateurs pour la communication entre individus remonte aux années 1960, mais c'est le raz de marée du courriel et du World Wide Web des années 1990 qui a déclenché une longue série de projets pédagogiques CMO en langue étrangère. Initialement, la plupart

de ces projets utilisaient une forme de CMO synchrone à l'intérieur d'une seule et même classe. Les premières recherches abordèrent les attitudes et la motivation (Beauvois, 1992; Kelm, 1992; Meunier, 1998), la dynamique de l'interaction en ligne comparée à celle de l'interaction face-à-face (Kern, 1995; Sullivan & Pratt, 1996; Warschauer, 1996) et les caractéristiques linguistiques du discours électronique (Chun, 1994; Kern, 1995; Warschauer, 1996).

Ces premières études indiquaient que la CMO *synchrone* donnait aux apprenants :

- plus d'occasions de s'exprimer que dans une discussion orale d'une durée équivalente (ce qui aboutissait donc à plus de production langagière);
- plus de temps pour concevoir et raffiner leurs idées, ce qui devait mener en principe à une plus grande précision de l'expression;
- un contexte qui demandait l'emploi d'une plus grande variété de fonctions langagières;
- un esprit de collaboration et d'encouragement qui alimentait la motivation à participer activement, surtout pour ceux qui participaient rarement aux discussions orales en classe;
- une diminution de l'anxiété souvent associée à l'expression en langue étrangère.

Par contre, l'utilisation de la CMO a aussi introduit des changements problématiques. Kern (1995) a noté que les professeurs n'avaient plus le même niveau de contrôle sur la discussion. De plus, le débit rapide de la discussion excédait parfois la capacité de lecture des étudiants et puisque leur langage contenait plus d'erreurs morphosyntaxiques, les étudiants se retrouvaient à lire un français parfois aberrant. Même si la participation était beaucoup mieux équilibrée entre les bavards et les timides, elle frôlait parfois l'anarchie; par conséquent, les discussions semblaient souvent manquer de cohérence et de continuité et elles n'aboutissaient guère à des conclusions définitives. Kern a conclu que l'efficacité de cette activité dépendait des buts de l'enseignement. L'utilisation de la CMO *synchrone* stimulait l'expression libre des idées, la motivation et l'initiative dans la communication, l'énonciation des différences d'opinion, la multiplication des perspectives sur les sujets discutés et la réduction des différences de statut et de pouvoir parmi les participants (professeurs et élèves). En revanche, la CMO *synchrone* n'était pas favorable au renforcement des normes, qu'il s'agisse de perfectionnement grammatical et stylistique, de cohérence globale ou de consensus.

Études interactionnistes

Pellettier (2000) est la première à avoir re-interprété et approfondi la question des erreurs dans le contexte CMO. En adoptant une perspective interactionniste, Pellettier a étudié le discours de dix paires d'étudiants d'espagnol qui utilisaient le logiciel synchrone *ytalk*. Elle a analysé les modifications faites par les étudiants en réponse au *feedback* (questions, demandes de clarification, corrections, etc.) qu'ils ont reçu en dialoguant avec leurs partenaires. Elle a ainsi trouvé que les étudiants incorporent jusqu'à 75% du *feedback* dans leurs productions suivantes et qu'ils se corrigeaient presque toujours dans la direction de la norme grammaticale. Donc, au contraire de Kern, Pellettier a conclu que la CMO *synchrone* contribuait au développement de la compétence grammaticale et à la conscience métalinguistique des apprenants.

Il y a eu depuis maintes études qui ont adopté une perspective interactionniste sur la CMO *synchrone* pour analyser la nature des interactions linguistiques et leurs conséquences en termes d'acquisition. Par exemple Blake (2000), partant du fait que la tâche pédagogique influence la qualité de l'interaction (et donc la contribution éventuelle à l'acquisition), a comparé trois types de tâches collaboratives (activité de puzzle, décalage d'informations et décisions) avec 50 étudiants d'espagnol. Il a établi que l'activité de puzzle suscitait le plus d'interaction. Mais cette conclusion n'a pas été confirmée par Smith (2003), qui maintient au contraire que les tâches qui demandent des décisions donnent lieu à plus d'interaction. Knight (2005) offre une explication potentielle de cette variabilité des résultats en montrant que les tâches qui ont fait leurs preuves dans un contexte face-à-face doivent être adaptées aux contraintes du média pour préserver leurs effets bénéfiques.

En ce qui concerne les caractéristiques des interactions, Kötter (2003) a noté des différences importantes entre les analyses publiées sur l'interaction orale (face-à-face) et les échanges synchrones de 29 étudiants allemands et américains qu'il a observés : pas de répétitions, peu de reformulations, peu de demandes de compréhension et beaucoup plus de demandes de clarification, d'élaboration ou de reformulation des idées de leurs partenaires. Récemment, Jepson (2005) a comparé l'interaction de dix groupes d'apprenants d'anglais dans un contexte CMO écrit (clavardage) et dans un contexte CMO oral (*voice chat*). Il a trouvé que les apprenants avaient produit beaucoup plus de modifications et de rectifications discursives (vérifications de compréhension, clarifications, répétitions, questions, autocorrections) dans le contexte CMO oral et que la plupart des rétroactions étaient liées à la prononciation. Dans le discours dominant de la discipline de l'acquisition des langues secondes¹, plus de modifications et de rectifications sont supposées

1. La discipline de « *Second Language Acquisition* » (SLA) aux États-Unis correspond peu ou prou à ce qu'on appelle didactique des langues en France, mais la discipline américaine comporte une orientation nettement plus acquisitionniste.

représenter plus d'acquisition. Mais pour certains (par ex : van Lier et Matsuo 2000), un grand nombre de modifications et de rectifications peut être interprété comme indiquant des problèmes de communication et donc une acquisition moindre².

Dans l'ensemble, les recherches interactionnistes indiquent que la CMO rend plus complexes et problématiques les notions de construction du sens et de négociation de la forme. Le canal/outil choisi influence la dynamique de la communication de façon telle que les interactions dans la construction du sens en ligne ne correspondent pas exactement à celles du contexte face-à-face (Smith, 2003), les conséquences pour l'acquisition de la langue restent par ailleurs incertaines.

La mobilisation des compétences

Est-ce que l'utilisation de la CMO améliore l'usage de la langue dans des situations non-CMO? Payne et Whitney (2002) ont testé l'hypothèse que la production spontanée de texte dans la CMO soutient le développement des mêmes processus cognitifs qui sous-tendent la production orale. Comparant la performance orale de 58 étudiants d'espagnol (3^e semestre) divisés en un groupe expérimental (clavardage deux fois par semaine) et un groupe de contrôle (pas de CMO) après un semestre, ils ont trouvé des gains plus importants chez les étudiants du groupe expérimental. Abrams (2003) a obtenu des résultats plus nuancés. En étudiant les effets de la CMO *synchrone* et *asynchrone* sur l'expression orale dans des cours d'allemand (niveau 3^e semestre), elle a trouvé que le groupe CMO *synchrone* avait produit un plus grand nombre d'énoncés que le groupe CMO *asynchrone* ou que le groupe de contrôle, mais qu'il n'y avait pas de différences quant à la **qualité** de production linguistique (variété lexicale, complexité syntaxique) entre ces trois groupes. Kost (2004) a fait une expérience similaire avec des débutants en allemand. Elle a trouvé qu'après 12 sessions de clavardage (pendant un semestre de 15 semaines) les étudiants dans le groupe expérimental manifestaient le même niveau oral et écrit que les étudiants dans le groupe de contrôle, même s'ils avaient eu moins d'occasions de parler. Elle a conclu que la CMO soutenait les mêmes processus qui sous-tendent le discours oral et que la CMO mérite sa place dans les cours de langue puisque les étudiants ont perçu eux-mêmes un effet bénéfique.

En ce qui concerne l'écriture, Schultz (2000) a comparé l'utilité de la CMO *synchrone* et de la discussion orale face-à-face pour l'échange de commentaires et de suggestions entre étudiants dans huit classes de français langue étrangère sur deux niveaux (3^e et 4^e semestres). En se concentrant sur la qualité des versions successives des dissertations

2. Malgré le fait que le clavardage soit beaucoup plus répandu que la CMO orale, Jepson suggère que le *voice chat* offre beaucoup d'avantages pour la pratique de la prononciation.

rendues (qui avaient été commentées par CMO ou/et à l'oral, selon la classe), Schultz n'a pas trouvé de simple rapport de supériorité ou d'infériorité pour la CMO, mais plutôt une relation complexe entre le niveau des étudiants, le canal de communication (CMO/oral) et le type d'activité qui encadrerait les échanges de commentaires.

La question du transfert des compétences n'est donc pas simple et reste à approfondir. Il est important de noter que la durée de toutes ces études a été limitée à 15 semaines maximum, période trop courte pour pouvoir discerner des effets importants sur l'apprentissage. Par conséquent, des études longitudinales s'imposent dans l'avenir.

L'apprentissage interculturel

Le développement de la compétence linguistique n'est cependant pas la seule raison d'utiliser la CMO en cours de langue. Une deuxième vague de recherches met l'accent non seulement sur l'acquisition de la langue, mais aussi sur la culture et la compétence interculturelle. À la différence de la plupart des études interactionnistes qui considèrent le rôle de la CMO *synchrone* dans le contexte d'un seul établissement, les projets interculturels visent le dialogue entre des classes situées dans différentes parties du monde et de culture différente généralement par le moyen de la CMO *asynchrone* (courriel, forum, etc.). Les premiers projets interculturels (par ex. Cononelos & Oliva, 1993; Cummins & Sayers, 1995; Gray & Stockwell, 1998; Kern, 1996; Kinginger & Gouvens-Hayward, 1997) affirmaient les bénéfices potentiels des échanges électroniques, tant sur le plan linguistique que sur le plan culturel. Kern (1996), par exemple, a trouvé que les commentaires des étudiants américains et des lycéens français étaient bien enchaînés avec ceux qui les précédaient : que les apprenants reprenaient des éléments du langage de l'autre et les réinséraient dans de nouveaux contextes, qu'ils posaient beaucoup de questions sur le contenu (par ex. la guerre franco-algérienne) et qu'ils ont pu analyser les processus de communication, grâce à la forme écrite de l'interaction.

Le projet interculturel le plus ambitieux et de plus longue date est celui de Gilberte Furstenberg. Dans les années 1990, celle-ci a développé *Cultura*³ pour établir des échanges interculturels structurés entre des étudiants de français aux États-Unis et des étudiants d'anglais en France. Puisque Furstenberg elle-même décrit *Cultura* dans ce numéro du *Français dans le monde*, il suffit de se limiter à un commentaire pédagogique : ce projet est axé sur l'idée qu'une culture se compose d'aspects qui sont essentiellement invisibles. Pour rendre ces aspects plus visibles, *Cultura* vise l'exploration dialogique des cultures à travers les questionnaires, les sondages, les observations personnelles et l'ana-

3. voir p. 178-191.

lyse de textes, de films, de publicités et d'autres documents dans un forum. La culture n'est donc pas « transmise » de façon didactique, mais plutôt élaborée et problématisée de façon dynamique à travers les juxtapositions, les interprétations et les réponses aux interprétations. Cette approche marque un changement important dans le rôle du professeur de langues.

Un autre projet important, qui implique un grand nombre d'étudiants universitaires en français, en espagnol et en allemand, est le Penn State University Telecollaboration Project (<http://language.la.psu.edu/main.php?id=31>). Des paires de classes, l'une aux USA et l'autre à l'étranger, dialoguent à travers le courriel, les forums et le clavardage pour collaborer sur des projets variés. D'autres classes utilisent les mêmes outils électroniques, mais uniquement pour la communication intra-classe et donc servent de contrôle. Ce projet a déjà produit plusieurs publications (e.g., Belz, 2002, 2003; Belz & Kinginger, 2003; Belz & Müller-Hartmann, 2003; Belz & Reinhardt, 2004; Thorne, 2003) et les résultats les plus récents seront présentés dans une collection d'études à paraître (Belz & Thorne, 2006).

L'ANALYSE DE LA COMMUNICATION INTERCULTURELLE

Même si les premières études affirmaient les bénéfices de l'interaction électronique, des études récentes (e.g., Belz, 2002; Kern, 2000; Kinginger et al.; 1999; Kramsch & Thorne, 2001; Ware, 2005; Ware & Kramsch, 2005) ont analysé les vicissitudes de la communication interculturelle et ont démontré que l'interaction en ligne n'assure pas forcément la compréhension de l'autre.

Dans une série d'articles, Belz (2002, 2003; Belz & Müller-Hartmann, 2003) présente des résultats de la composante allemande du Penn State Telecollaboration Project. Il s'agit d'étudiants de quatrième semestre d'allemand en Pennsylvanie et d'étudiants à la Justus-Liebig-Universität de Giessen. Le projet vise le développement des compétences linguistiques et culturelles des étudiants par la discussion des interprétations de textes et de films parallèles (en anglais et en allemand) sur le thème de la famille. Les étudiants discutent par courriel et par clavardage et créent comme projet final des sites web pour représenter leurs perspectives multiples sur les idées évoquées dans les discussions.

Belz (2002) constate que la connectivité ne se traduit pas nécessairement par l'apprentissage. Tandis que les Américains avaient tendance à considérer qu'ils avaient progressé par rapport à la langue et la culture allemandes, beaucoup de leurs partenaires allemands se sentaient plus frustrés. De plus, les Américains ont parfois critiqué le niveau de participation des Allemands (quand ils travaillaient sur les sites web, par

exemple). Du point de vue des Allemands, les Américains ne parlaient pas assez de choses personnelles et semblaient s'intéresser plus à compléter les tâches prévues qu'à vraiment discuter les sujets. Belz explique ces différences en termes de rapport entre les structures institutionnelles et l'initiative des étudiants dans leurs interactions. Par exemple, le bas niveau de réponse des Allemands s'explique en partie par leur accès limité à Internet, tandis que l'attitude des Américains peut s'expliquer par le système de notation et par un calendrier académique différent dans les deux pays.

Belz (2003) analyse les stratégies culturo-discursives de deux Allemandes (Anke et Catharina) et de leur partenaire américain, Eric, qui abandonne l'échange courriel après sept semaines. Anke et Catharina font des efforts pour « américaniser » leur discours (c'est-à-dire le rendre moins direct au moyen d'adoucisseurs), mais elles font plus d'évaluations négatives qu'Eric, qui fait davantage d'évaluations positives. De plus, Anke et Catharina emploient plus d'intensificateurs et progressivement moins d'adoucisseurs au fur et à mesure des échanges, tandis qu'Eric emploie progressivement plus d'adoucisseurs jusqu'à ce qu'il arrête de communiquer. Eric évite les sujets controversés, attribue ses idées à d'autres personnes pour se protéger, au cas où ses interlocutrices ne seraient pas d'accord avec lui. Mais du point de vue des Allemandes, ce qu'Eric considère comme un geste de déférence renforce le stéréotype de la superficialité des Américains. Belz attribue ces difficultés en partie au courriel, qui ne transmet pas d'informations paralinguistiques (regards, gestes, intonation, etc.) et en partie au manque de connaissance des différents styles d'interaction dans les deux cultures, y compris les normes de la communication électronique. Belz ne recommande pas que les participants dans des échanges CMO essaient de changer leur style « authentique » de communication dans leur propre langue, mais qu'ils fassent un effort pour reconnaître et pour comprendre le sens des liens entre la culture et les normes d'interaction dans les deux cultures. Ceci renforce donc l'importance du professeur de langue, qui doit identifier, expliquer et exemplifier les caractéristiques culturelles et leur signification dans l'interaction CMO.

Belz et Müller-Hartmann (2003) donnent une troisième perspective sur le projet en montrant comment les contraintes sociales, culturelles et institutionnelles ont affecté leur propre participation comme enseignants. Ils décrivent les tensions qui surgissent de leur collaboration et mettent l'accent sur l'importance du rôle du professeur dans l'identification et l'explication des caractéristiques d'interaction dans le discours électronique.

Dans la même optique, Ware (2003) constate que, face à des malentendus, les étudiants ont tendance à éviter une collaboration intense avec leurs partenaires et à se limiter aux tâches prévues par le profes-

seur. En analysant le discours électronique d'étudiants américains et allemands, Ware a noté que les étudiants avaient beaucoup écrit, mais qu'il y avait très peu d'interactions proprement dites (marquées par des réponses aux questions, l'usage des pronoms de la deuxième personne, l'élaboration de commentaires, par exemple). Ware (2005) a remarqué que le manque de temps et les contraintes institutionnelles ont eu une influence négative sur les choix communicatifs des participants, ce qui a mené à ce qu'elle appelle « la communication manquée »³. Selon Ware, la communication manquée peut être *provoquée* par la CMO : les délais de réponse et l'absence de conséquences sociales pour celui qui abandonne la discussion peuvent décourager la participation active. Il est parfois difficile aussi d'approfondir des sujets quand la norme discursive du courriel favorise l'expression brève et non pas l'attention soutenue.

Dans une des rares études longitudinales, O'Dowd (2003) a fait une analyse qualitative des échanges en tandem entre cinq paires d'étudiants d'Espagne et d'Angleterre pendant une année. Le niveau de réussite était variable. Les échanges non réussis ont renforcé les stéréotypes et ont confirmé des attitudes négatives (comme Belz, 2002). Dans les échanges réussis, les participants ont pris le temps de bien composer leurs messages et ils ont toujours inclus des commentaires personnels qui n'avaient rien à voir avec la tâche officielle. De plus ils ont fait un effort pour toujours répondre aux questions de leur correspondant. Ils avaient tendance à formuler leurs questions de manière à encourager la réflexion de l'autre. O'Dowd a trouvé que les facteurs normalement associés avec la réussite⁴ n'ont pas été jugés importants par les étudiants dans leurs entretiens avec le chercheur. Pour eux, l'élément le plus important était les réactions qu'ils recevaient de leurs partenaires quand ils expliquaient un aspect de leur culture – ce qui les a motivés à écrire plus longuement, à apprendre davantage et à changer leur attitude vis-à-vis de l'autre culture.

COMMUNICATION ET CULTURE

3. C'est-à-dire des moments de non-communication, de désengagement personnel ou d'occasions manquées d'apprentissage interculturel.

4. Par exemple la motivation, le niveau de langue, l'accès aux ordinateurs et l'intérêt pour l'autre culture.

Puisque l'entente interculturelle n'émane pas nécessairement de l'interaction en ligne, il faut se demander quel type de contact culturel est produit par les multiples canaux/genres/médias de la CMO? Et si le canal choisi affecte la nature de la communication, comment allons-nous définir la compétence communicative dans un monde *virtuel*?

Kramsch et Thorne (2001) remettent en question l'hypothèse que la variété de communication typique des échanges interculturels soutient naturellement le développement de l'entente interculturelle. En réinterprétant un échange franco-américain (Kern, 2000), ils postulent que le fait que les étudiants ne sont pas arrivés à s'entendre n'a pas été dû à des malentendus linguistiques mais plutôt à un décalage de

cadres culturels et de genres communicatifs. Pour Kramsch et Thorne, il faut négocier non seulement la connotation des mots mais aussi les paramètres conventionnels du genre et tout le système discursif auquel appartenait le genre employé (p. 98).

Thorne (2003) ré-interprète encore le même échange et constate que, même si les pratiques communicatives sont intimement liées à la matérialité du média, elles ne sont pas déterminées par le média mais par des « cultures d'usage » et que les cultures d'usage peuvent varier non seulement selon le média (courriel, clavardage, messagerie instantanée, etc.) mais aussi à travers les couches sociales, générationnelles, institutionnelles et nationales. Par exemple, Thorne a trouvé que des étudiants dans le *Penn State Foreign Telecollaboration Project* estimaient que le courriel, considéré par les organisateurs comme média idéal, se prêtait beaucoup moins bien que la messagerie instantanée à un échange communicatif personnel et il a noté que leur rapport avec leurs partenaires étrangers s'était amélioré après le passage à la messagerie instantanée.

Hanna et de Nooy (2003) insistent à leur tour sur le rôle central du genre communicatif dans un cadre interculturel. Dans leur étude de cas de deux Britanniques et deux Américains qui apprennent le français et qui participent à un forum du journal *Le Monde*, elles montrent que la facilité avec laquelle les jeunes entrent dans la discussion avec des autochtones peut cacher le fait qu'un genre comme « la discussion » se définit toujours dans le cadre d'une culture spécifique partagée par ses participants habituels. Dans le contexte de ce forum, la politesse et la bonne forme linguistique ont beaucoup moins d'importance que la bonne volonté et le respect des mœurs des participants habituels. De par leur analyse, Hanna et de Nooy montrent comment le genre et la culture interagissent et démentent la notion d'une compétence communicative absolue, en signalant la nécessité de relativiser la compétence en fonction du contexte communicatif précis.

Dans l'ensemble, ces recherches CMO réaffirment que l'entente culturelle n'est pas fonction d'un simple contact mais dépend d'une négociation des différences de genre, de style d'interaction, de culture institutionnelle locale et de culture plus générale. Les études présentées ci-dessus indiquent l'importance capitale de définir la « participation réussie » dans des contextes variés. Elles indiquent aussi l'importance primordiale du professeur qui explique et guide la réflexion sur les manifestations de la culture dans le discours interactif de la CMO.

IMPLICATIONS DIDACTIQUES

Les recherches sur les projets interculturels indiquent une réussite partielle. On ne pourra jamais contrôler tous les facteurs qui entrent en jeu, mais les études citées ci-dessus signalent l'importance :

- d'une participation équilibrée entre les deux classes ;
- d'une bonne entente entre les professeurs qui organisent l'échange ;
- de l'intégration du projet au sein du curriculum ;
- d'une attention continue portée aux aspects logistiques ;
- d'une attention portée à l'aspect personnel et humain des échanges.

En ce qui concerne les questions de langue, beaucoup de professeurs hésitent à utiliser la CMO à cause de la fréquence des erreurs. Il est vrai que d'un point de vue prescriptif, le langage de certaines formes de la CMO (le clavardage en particulier) est souvent loin des normes du français standard. Mais il faut reconnaître que les normes dépendent toujours du contexte de la communication. La CMO nous offre l'occasion d'explorer la notion de *registres* qui interagissent avec le média ; de voir, par exemple, que les blogs et le courriel respectent les normes linguistiques et stylistiques beaucoup plus souvent que le clavardage, les textos et la messagerie instantanée, qui sont plutôt des sites de créativité linguistique. Et ceci nous ramène à l'importance des genres de communication et à leur relation avec la compétence communicative, qui n'est pas singulière mais multiple.

En principe, la CMO offre des avantages importants pour l'acquisition d'une langue étrangère : elle est interactive et spontanée mais en même temps sa permanence (généralement) écrite permet l'analyse des interactions pour promouvoir la compétence métalinguistique, pour développer des stratégies de communication et pour réfléchir sur la genèse des malentendus culturels. Mais une chose est claire : c'est le professeur et son projet pédagogique, et non pas la technologie, qui sont capitaux. Le professeur est particulièrement important dans la structuration des sujets, dans l'interprétation de la culture et du contexte et dans la réflexion critique sur les échanges.

Si enseigner avec la CMO ne constitue pas une méthode, il est néanmoins vrai que l'intégration de la technologie demande des modifications d'approche. Les échanges CMO se prêtent le mieux à une pédagogie qui met l'accent sur l'initiative, l'autonomie, la réflexion et l'innovation. Puisque la dynamique de l'interaction CMO est différente de celle de l'interaction face-à-face, les professeurs doivent repenser la structuration des tâches, adapter leur modèle de « compétence » et donc leurs dispositifs d'évaluation. Ils doivent aussi repenser leur rôle d'enseignant, dans le sens où ils ajoutent le rôle d'« analyste du discours » qui aide les étudiants à analyser et à interpréter leurs expériences en ligne. Les aspects logistiques sont également importants : trouver des professeurs et des classes partenaires, coordonner les étapes du projet, assurer le bon fonctionnement du matériel, maîtriser les logiciels employés.

Repenser le rôle de l'enseignant veut dire repenser la formation des enseignants. L'interprétation et ensuite la médiation des échanges

interculturels vis-à-vis des élèves demandent des connaissances sur la langue ainsi qu'en didactique, mais aussi des connaissances historiques, culturelles et sociologiques pour situer les faits, opinions et points de vue exprimés dans leur cadre contextuel approprié. Comme le milieu social des élèves, l'envergure de leurs expériences dans leur propre culture (ainsi que dans celle des autres élèves), les valeurs inculquées à l'école et maintes autres variables sociales et culturelles auront une influence importante sur la forme, le ton, le contenu et le non-dit (parce que présupposé) de la communication, il faut que le professeur sache expliquer à ses élèves le fonctionnement de tous ces facteurs. Autrement, on risque de retomber sur un cadre d'interprétation « auto-matique », celui des idées reçues et des stéréotypes de l'autre⁵.

* *
*

Les recherches récentes indiquent que l'utilisation de la CMO peut contribuer au développement des compétences linguistique et interculturelle, mais qu'il n'y a aucun « effet ordinateur » qui assure un apprentissage efficace. De plus, on ne peut pas présumer que le contact communicatif assure une compréhension mutuelle. Il arrive même parfois que la CMO facilite les malentendus. La recherche nous montre que la qualité des résultats dépend d'une gamme de facteurs sociaux, logistiques et surtout pédagogiques. Dans cette optique, il faut aussi préciser que la CMO ne représente pas un genre en soi mais plutôt une collection de genres dans lesquels chacun a sa spécificité, due en partie au canal de communication choisi (IRC, SMS, clavardage, courriel, blog, messagerie instantanée, MOO) et en partie au contexte social, culturel et circonstanciel de l'acte de communication en question.

Tout cela souligne l'inséparabilité des normes (de langue, d'interaction) des contextes qui les déterminent. Le but pédagogique de l'emploi de la CMO ne devrait donc pas se limiter à la communication, mais viser plutôt la métacommunication : l'exploration de l'interaction entre langue, culture, contexte et médiateurs technologiques. La technologie nous offre un moyen de recontextualiser (et donc rendre plus visibles) les normes familières (et souvent invisibles) et c'est peut-être là où réside son vrai intérêt pour la didactique des langues étrangères.

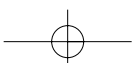
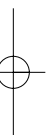
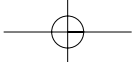
Références

- ABRAMS, Z.-I. (2003). « The effect of synchronous and asynchronous CMC on oral performance » in *German*. 87 (2), 157-167.
- BEAUVOIS, M.-H. (1992). « Computer-assisted classroom discussion in the foreign language classroom: Conversation in slow motion ». *Foreign Language Annals*, 25 (5), 455-464.
- BELZ, J.-A. (2002). « Social dimensions of telecollaborative foreign language study ». *Language Learning & Technology*, 6 (1), 60-81.

5. Mais ceci soulève le problème pédagogique de déterminer combien d'informations seraient nécessaires (et lesquelles seraient les plus importantes) pour encadrer un échange donné de façon adéquate. Il n'y a pas de solution simple, mais c'est un problème auquel tous les professeurs doivent être sensibles et c'est donc un sujet à approfondir dans la formation des futurs enseignants.

- BELZ, J.-A. (2003). «Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration». *Language Learning & Technology*, 7 (2), 68-99.
- BELZ, J.-A., & KINGINGER, C. (2003). «Discourse options and the development of pragmatic competence by classroom learners of German: The case of address forms». *Language Learning*, 53 (4), 591-647.
- BELZ, J.-A., & MÜLLER-HARTMANN, A. (2003). «Teachers as intercultural learners»: negotiating German-American telecollaboration along the institutional fault line». *Modern Language Journal*, 87 (1), 71-89.
- BELZ, J.-A., & REINHARDT, J. (2004). «Aspects of advanced foreign language proficiency : Internet-mediated German language play». *International Journal of Applied Linguistics*, 14 (3), 324-362.
- BELZ, J.-A., & THORNE, S. L. (Eds.). (2006). *Internet-mediated intercultural foreign language education*. Boston : Heinle & Heinle.
- BLAKE, R. (2000). «Computer mediated communication : A window on L2 Spanish interlanguage». *Language Learning & Technology*, 4 (1), 120-136.
- CHUN, D.-M. (1994). «Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence». *System*, 22 (1), 17-31.
- CONONELOS, T., & OLIVA, M. (1993). «Using computer networks to enhance foreign language/culture education». *Foreign Language Annals*, 26 (4), 527-534.
- CUMMINS, J., & SAYERS, D. (1995). *Brave new schools : Challenging cultural illiteracy through global learning networks*. New York: St. Martin's Press.
- GRAY, R., & STOCKWELL, G. (1998). «Using computer mediated communication for language and culture acquisition». *On-CALL*, 12 (3).
- HANNA, B.-E., & DE NOOY, J. (2003). «A funny thing happened on the way to the forum : Electronic discussion and foreign language learning». *Language Learning & Technology*, 7 (1), 71-85.
- JEPSON, K. (2005). «Conversations – and negotiated interaction – in text and voice chat rooms». *Language Learning & Technology*, 9 (3), 79-98.
- KELM, O.-R. (1992). «The use of synchronous computer networks in second language instruction : A preliminary report». *Foreign Language Annals*, 25 (5), 441-454.
- KERN, R.-G. (1996). «Computer-mediated communication : Using e-mail exchanges to explore personal histories in two cultures». In M. Warschauer (Ed.), *Telecollaboration in foreign language learning: Proceedings of the Hawaii symposium* (pp. 105-119). Honolulu, HI: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center.
- KERN, R.-G. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- KERN, R.-G. (1995). «Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and quality of language production». 79 (4), 457-476.
- KINGINGER, C., GOURVÈS-HAYWARD, A., & SIMPSON, V. (1999). A tele-collaborative course on French-American intercultural communication. *French Review*, 72 (5), 853-866.
- KINGINGER, C., & GOUVÈS-HAYWARD, A. (1997). «Cultural awareness: A pilot exchange program of the école nationale supérieure de télécommunications de Bretagne and the university of Maryland school of business». In A. A. Howley (Ed.), *Developing cultural competence for tomorrow's global leaders* (pp. 88-98). Huntington, WV: Marshall University Press.
- KNIGHT, P. (2005). «Learner interaction using email : The effects of task modification». *ReCALL*, 17 (1), 101-121.
- KOST, C. (2004). *An investigation of the effects of synchronous computer-mediated communication (CMC) on interlanguage development in beginning learners of German: Accuracy, proficiency, and communication strategies*. Unpublished dissertation, University of Arizona.

- KRAMSCH, C., & THORNE, S.-L. (2001). « Foreign language learning as global communicative practice. In D. Block & D. Cameron (Eds.), *Globalization and language teaching* (pp. 83-100). London : Routledge.
- KÖTTER, M. (2003). « Negotiation of meaning and codeswitching in online tandems ». *Language Learning & Technology*, 7 (2), 145-172.
- MEUNIER, L. (1998). « Personality and motivational factors in electronic networking ». In J. Muyskens (Ed.), *New ways of teaching and learning : Focus on technology and foreign language education* (pp. 145-197). Boston : Heinle & Heinle.
- O'DOWD, R. (2003). « Understanding the "other side": Intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange ». *Language Learning & Technology*, 7 (2), 118-144.
- PAYNE, J.-S., & WHITNEY, P.-J. (2002). « Developing L2 oral proficiency through synchronous CMC: Output, working memory, and interlanguage development ». *CALICO Journal*, 20 (1), 7-32.
- PELLETTIERI, J. (2000). « Negotiation in cyberspace : The role of chatting in the development of grammatical competence ». In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching : Concepts and practice* (pp. 59-86). Cambridge : Cambridge University Press.
- SCHULTZ, J.-M. (2000). « Computers and collaborative writing in the foreign language curriculum ». In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 121-150). Cambridge: Cambridge University Press.
- SMITH, B. (2003). « Computer-mediated negotiated interaction: An expanded model ». *Modern Language Journal*, 87 (1), 38-57.
- SULLIVAN, N., & PRATT, E. (1996). « A comparative study of two ESL writing environments: A computer-assisted classroom and a traditional oral classroom ». *System*, 24 (4), 491-501.
- THORNE, S.-L. (2003). « Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication ». *Language Learning & Technology*, 7 (2), 38-67.
- VAN LIER, L., & MATSUO, N. (2000). « Varieties of conversational experience : Looking for learning opportunities ». *Applied Language Learning*, 11, 265-287.
- WARE, P.-D. (2003). *From involvement to engagement in online communication: Promoting intercultural competence in foreign language education*. Unpublished dissertation, University of California, Berkeley.
- WARE, P.-D. (2005). « "Missed" communication in online communication : Tensions in a German-American telecollaboration ». *Language Learning & Technology*, 9 (2), 64-89.
- WARE, P.-D., & KRAMSCH, C. (2005). « Toward an intercultural stance: Teaching German and English through telecollaboration ». *The Modern Language Journal*, 89 (2), 190-205.
- WARSCHAUER, M. (1996). « Comparing face-to-face and electronic communication in the second language classroom ». *CALICO Journal*, 13 (2), 7-26.





Évolution *des rôles et des stratégies*

JEAN-FRANÇOIS BOURDET
ELKE NISSEN
CHRISTIAN DEGACHE
CHARLOTTE DEJEAN-THIRCUIR
et FRANÇOIS MANGENOT

C onstruction d'un espace virtuel et rôles du tuteur

JEAN-FRANÇOIS BOURDET
UNIVERSITÉ DU MAINE, LIUM

Les enjeux présidant à la conception, au développement et à l'usage des dispositifs d'apprentissage et de formation en ligne tiennent à la fois à la nouveauté du champ conceptuel actualisé dans de tels contextes et à la spécificité des outils mis en place (Blandin 1990, Charlier et al. 2000, Denis 2003). Nous tenterons ici d'aborder ces deux dimensions en mettant l'accent sur leur nécessaire interaction. Il s'agit de lier réflexion sur l'usage (les usages dont la multiplicité caractérise précisément l'évolution du paradigme de la formation avec la montée en puissance de la FOAD) et modélisation possible des pratiques telle qu'elle s'exprime en termes de préconisations, de spécifications des environnements informatiques requis ainsi que des dispositifs de formation qui les englobent. On présentera d'abord la notion d'espace imaginé de communication, puis on mettra l'accent sur les interactions tutorales qui peuvent y prendre place et les interfaces dédiées susceptibles de correspondre aux besoins repérés.

U n espace imaginé

REMARQUES PRÉLIMINAIRES

Quel que puisse être le dispositif (environnement développé, ressources et contenu, type de suivi, hybridation éventuelle de la formation en ligne par une part de présentiel) auquel se trouve confronté l'utilisateur, de grandes constantes vont prédéfinir le type d'usage qu'il pourra développer. Ces contraintes appellent néanmoins un commentaire. Elles convergent vers une individualisation des pratiques parce qu'elles renforcent la singularité des trajets suivis par chacun des utili-

sateurs en modifiant les paramètres classiques des situations éducatives.

Ainsi, la distance géographique brise dès le départ la référence groupale dominante dans le paradigme éducatif antérieur; l'asynchronie, largement dominante dans les dispositifs existants, met en question la notion de rythme commun d'apprentissage qui structure les *curricula* des systèmes éducatifs présentiels; enfin, le mode d'apprentissage par écran qui multiplie les cheminements possibles (arborescence, liens, fenêtrage) rompt avec la linéarité dominante des procédures classiques d'enseignement. Dans l'espace, dans le temps, dans le parcours possible, l'individu est ainsi sans cesse renvoyé à des choix que nul, sinon lui, ne peut faire : gérer sa relation à l'autre, construire une temporalité d'apprentissage, établir un parcours singulier. L'enjeu est dès lors extrêmement fort car il est question de développer une culture d'apprentissage personnelle et pour laquelle les référents eux-mêmes sont à établir (Jezegou 1998). On ne s'étonnera donc pas que les taux d'abandon puissent être élevés si l'individu est laissé à lui-même face à des exigences qui vont bien au-delà de la simple saisie du contenu programmé.

Dans la fréquentation d'un dispositif, on peut identifier une problématique enchâssant des niveaux différents. D'abord celui de l'ergonomie, pris ici dans son sens étymologique de méthode « d'organisation du travail en fonction du but proposé et des conditions d'adaptation de l'homme » (Lexis). Seul face à son écran, l'utilisateur, une fois inscrit dans une formation, doit découvrir le fonctionnement pratique de celle-ci. Ce fonctionnement régira les sessions pendant lesquelles il se connectera; or on se trouve dès cette première étape face à une combinatoire, un enchâssement des niveaux de perception et d'action. Il faut d'abord identifier le fonctionnement de la page écran (niveau d'ergonomie 1) qui comporte différents outils renvoyant à des fonctionnalités développées dans l'environnement support de la formation. On doit apprendre à gérer la présence de barres d'outils, d'ascenseurs, de liens et d'icônes divers dont la présentation peut être récurrente au fil des pages ou indexée à certaines d'entre elles. Il est également nécessaire de procéder à une lecture générale (ce qui ne veut pas dire exhaustive) des pages écrans combinables dans le temps et dans le trajet réalisé lors d'une session ou d'un groupe de sessions. Ce niveau d'ergonomie 2 dialogue avec l'arborescence proposée par l'environnement, arborescence d'autant plus souple (individualisation des parcours) qu'on se rapproche d'une situation de FOAD effective. Il s'agit alors, en termes de liens, de fenêtrage à l'écran, de jouer des outils et fonctionnalités offertes pour les informer, c'est-à-dire les mettre en forme, les rendre signifiants en regard de besoins identifiés puis des choix et des priorités qui en découlent. En effet, le trajet effectué par l'utilisateur au sein de l'environnement et du dispositif qui l'englobe, pour solitaire qu'il

paraisse, n'existe que sur fond de parcours prévu (celui du *curriculum* planifié) et de parcours constatés (ceux des autres utilisateurs dont des traces peuvent apparaître) avec lesquels la rencontre virtuelle est attendue dans le cadre d'éventuelles activités collectives. Du point de vue qui nous occupe ici, il n'est pas indispensable que la présence des autres se marque d'entrée de jeu par des messages ou des participations. Ils existent quelque part et ce quelque part est constitutif du dispositif. Pour ses concepteurs, cette question donne lieu à décisions quant à l'intégration (quand, à quel niveau, sous quelle forme) d'outils de communication (mèl, clavardage, forum, liste de diffusion, etc.). Pour ses utilisateurs, elle prendra la forme d'un espace virtuel.

L'espace dans sa dimension imaginaire n'est pas structuré selon les règles et l'extension d'un espace physique, on ne le construit et on ne le perçoit pas de la même manière, de même on ne s'y déplace pas selon des modalités identiques. Nous parlons ici d'espace virtuel de formation et de communication, ce qui signifie qu'il va se développer au travers de fonctionnalités environnementales (ex. accès à un forum) et d'intégration individualisée au dispositif qui le contient (ex. rythme de la participation personnelle à ce forum, type d'implication, rentabilité ressentie). Si l'espace virtuel est un espace métaphorisé, il n'en demande pas moins une structuration, celle-ci s'effectuant sur l'articulation de sensations de proximité et d'éloignement, sa profondeur étant alors une profondeur bien plus psychologique que topologique. Cela signifie donc que l'utilisateur, pour le parcourir, identifie un mode de structuration de cet espace (lieux différents qui sont aussi des moments différents) ainsi que d'identification et de représentation des partenaires qu'il peut y rencontrer. Il nous faut donc revenir sur deux notions, celle de la structure et celle de l'échange.

CARACTÉRISTIQUES DE L'ESPACE IMAGINÉ

La première caractéristique de cet espace imaginé est que les « lieux » qui le composent ne sont pas parcourus par un déplacement spatial, mis à part celui de la souris à l'écran, mais par une répartition temporelle. Il s'agit en effet de ce que l'on pourrait nommer des lieux-outils (du type clavardage ou forum par exemple). Ces lieux peuvent bien être repérés par une simple icône ou métaphorisés en salles virtuelles dessinées à l'écran, la manière dont ils sont traversés (vécus) reste la même : à la différence des déplacements spatiaux dans une formation présentielle qui sont marqués par leur linéarité (rôle de sas du couloir ou de la cour lors d'un changement de salle par exemple), les déplacements autorisés par les interfaces de formation sont non linéaires et structurés d'entrée de jeu par l'usage qui va en être fait. C'est donc en termes de priorités, de gestion du court et du moyen terme que s'opèrent les choix nécessaires ; la gestion de l'espace possible est d'abord

une gestion du temps. Ainsi une intervention en forum peut-elle prendre place à l'intérieur d'une session d'activité et *vice versa*, selon les besoins ressentis par l'utilisateur. On peut donc poser qu'à l'inverse de la linéarisation spatiale des formations présentiellles, la logique dominante de l'espace virtuel est une logique d'enchâssement délinéarisante. Il ne s'agit pas de passer par des étapes successives, mais de lier et de faire interagir différents espaces d'activité. L'exigence de capacité métacognitive chez l'utilisateur (Galvani 2002) est d'autant plus forte que seul un recul suffisant, une capacité d'évaluation quasi immédiate, permettent de trancher entre des choix offerts de manière généralement permanente (accès libre aux fonctionnalités proposées). La seconde caractéristique de l'espace imaginé tient à l'absence du contact physique : cet espace est peuplé de partenaires qui tout autant que les lieux qui le structurent lui fournissent une épaisseur, une densité rendant sa traversée envisageable. Ces partenaires potentiellement joignables sont d'abord inconnus, suggérés par un nom dans une liste de diffusion, une photographie et/ou une biographie dans un trombinoscope. Les traces de leur passage peuvent aussi se manifester dans les forums ou leur présence s'activer dans des clavardages, voire des activités collectives synchrones. Or, ce qui peut transformer ces « présences » en interlocuteurs puis en partenaires d'apprentissage, c'est d'abord pour chacun la projection sur autrui du vécu solitaire ressenti. À un premier niveau, ce ressenti s'exprime très clairement lorsqu'on analyse les échanges effectués lors des clavardages ou sur les forums de la formation.

Deux phénomènes sont aisément constatables. Le premier est celui de la convivialité immédiate entre pairs : on tente par tous les moyens disponibles de se rapprocher, de partager des émotions au-delà même des soucis cognitifs immédiats. C'est là la source des très forts effets de groupe, des phénomènes d'« affiliation » (au sens ethnométhodologique du terme, Garfinkel 1967) actifs lorsque les formations en ligne fonctionnent bien (faible taux d'abandon). Le partage des questions, des difficultés, l'offre de ressources, l'échange des confidences sur les choix stratégiques et les manières de faire, alimentent fortement les échanges en ligne que nous avons pu analyser. Le second est celui de la déhiérarchisation des relations dissymétriques : la relation aux « responsables », particulièrement aux enseignants, est nettement moins formelle qu'en situation présentielle. Les échanges par courriels personnels témoignent de la nécessité d'établir rapidement un climat de confiance où la mise à l'écart de l'intimité est bien moins grande que dans une situation académique traditionnelle. En fait, la distance cherche son propre antidote : plus on est loin, plus il faut se sentir proche, tel est le rôle de l'intime dans les échanges réalisés.

Une autre caractéristique de ces tentatives de rapprochement virtuel est manifeste dans ce que l'on peut appeler la ponctuation des

échanges en ligne : le rôle des *smileys* ou, si l'on n'en dispose pas, de ponctuations classiques (points d'exclamation notamment dont la récurrence est forte) ou apparues dans le *medium* de communication (ex. dans les clavardages : emploi de marqueurs commentatifs du type « lol », « : », etc.). Le rôle de ces marqueurs est d'établir le maximum de connivences possibles, d'affilier les participants à un vécu partagé et intégré par chacun afin de lutter contre l'isolement. C'est qu'à distance, la motivation doit sans cesse être relancée et que, faute de quelque chose qui touche l'intimité, on n'accède pas assez à cette source profonde où le désir d'apprendre s'enracine; ceci étant valable et pour l'apprenant et pour le formateur. Une conséquence fondamentale de tels phénomènes est que l'enseignant, pour répondre aux exigences posées, doit se penser et agir bien plus comme un enseignant tuteur que comme un enseignant formateur, quel que soit par ailleurs son statut professionnel.

Ainsi, pour que l'autre existe, il faut sentir sa présence; or la virtualisation de celle-ci va renvoyer l'individu aux situations initiales de construction de l'altérité, parce que tout semble à reconstruire.

LE GROUPE VIRTUEL

Dans le projet d'un groupe virtuel en ligne, on distinguera d'abord une étape de constitution du groupe sur un projet partagé, pouvant être intégrée dans le dispositif (tâche) ou initiée en dehors de préconisations pédagogiques (initiative, dysfonctionnement entraînant un ajustement). Cette première étape est marquée par des attentes d'autant plus fortes qu'elles tranchent avec l'isolement vécu, d'où effectivement des projections fortes (du fantasme lié à une représentation du succès ou de l'échec possible, à une survalorisation des partenaires potentiels par exemple). La deuxième étape est celle de la gestion des échanges, de la régulation liée à la mise à disposition, ou à l'invention, d'outils (évaluation intégrée des tâches réalisées, du jeu des échanges, des rôles tenus). La troisième correspond, lorsque le groupe fonctionne, à la sensation d'un vécu commun, de liens forts (dont témoigne l'échange de promesses quant à la solidité à venir de ces liens), le groupe se projette ainsi comme groupe dans un futur, un au-delà de ce qui constitue son vécu et sa nécessité actuels. La quatrième est « un système de relations symboliques », celle d'un « inconscient groupal » (Kaës 2000), c'est celle de l'intégration au vécu personnel, aux traits identitaires de chacun, du vécu commun, c'est aussi là que l'individu peut actualiser des expériences passées, sources de réussite et/ou de conflits. Il est important de remarquer que, même si une certaine chronologie peut être établie entre ces moments, ils n'en restent pas moins tous actifs, actualisables au fil de l'histoire du groupe et que les événements qui marquent celle-ci peuvent amener à privilégier l'un ou l'autre d'entre eux aux diverses

étapes de son histoire; ces moments étant en fait des perspectives combinées de manière interactive.

Arrivés au terme de la première partie de notre réflexion, nous pouvons dégager les caractéristiques de l'espace imaginé en situation de formation et d'échange en contexte virtualisé (FOAD). Cet espace est une métaphore, une transposition des sensations ressenties, des perceptions en contexte, des projections effectuées. Comme tel, c'est une image qui permet de s'orienter dans la complexité d'un environnement et d'un dispositif. Ce n'est donc pas un savoir stabilisé, mais une construction pragmatique évolutive, destinée à se transformer en continu. Un groupe en ligne assemble ces diverses métaphores, il fonctionne quand il parvient à les mettre en communication, en dialogue et en échange. Ainsi, l'individu met en jeu une part d'intimité – et donc de fragilité – comme si l'extériorité, la présence et le possible partenariat de l'autre ne pouvaient être réellement perçus que de manière interne (jeu des représentations personnelles). De là, le rôle considérable d'un tutorat en ligne, qui soit tout autre chose qu'une simple correction/validation des productions. Il faut dialoguer avec ces espaces imaginés, entrer dans ces métaphores. L'enjeu pour le tuteur est d'être à la hauteur de la charge d'intimité, de confiance, d'exigence, qui s'y trouve configurée. C'est en ce sens que nous allons maintenant présenter l'évolution des rôles enseignants vers une situation effective de tutorat.

Rôles du tuteur

Reprenant succinctement une analyse déjà développée ailleurs (Bourdieu 2003, 2005), nous caractériserons les situations de tutorat comme présentant une évolution significative dans la pondération des différents rôles pédagogiques tenus classiquement par l'enseignant. Ces rôles, en croisant le grand nombre d'analyses existantes, peuvent être identifiés de la manière suivante :

- R1 rôle **disciplinaire** (exposé du référent du cours, matière enseignée);
- R2 rôle d'**imposition** (ordre des tâches, moyens requis);
- R3 rôle d'**animation** (gestion du groupe et de ses interactions);
- R4 rôle de **ressource** (aide, mise en adéquation des besoins par rapport au contenu);
- R5 rôle de **parité** (soutien au cheminement, participation à la tâche comme acteur);
- R6 rôle de **contrôle** (validation des trajets et des acquis);
- R7 rôle de **régulation** (négociation entre les attentes et les besoins, aménagement du parcours).

On peut noter que la hiérarchisation de ces rôles traduit exactement les évolutions méthodologiques du domaine (par exemple l'approche communicative en langues mettra l'accent sur les rôles 3, 4, 5 et 7, par opposition aux rôles 1, 2 et 6 dominants auparavant). La nouvelle hiérarchisation de ces mêmes rôles nous semble informer de manière suffisante la relation de tutorat à distance.

Dans une FOAD, la situation didactique est bien différente de ce qu'elle est dans les situations non distantes et non ouvertes. Tuteurs et utilisateurs apprenants interviennent dans un contexte à la fois précis (un environnement a été développé, un dispositif conçu et testé) et flou (personne ne peut prendre la connaissance complète de ce qui va s'y passer et encore moins un usager débutant); il est donc illusoire de tabler sur l'analyse des seuls parcours normés à l'avance dont l'évaluation rendrait compte des acquis effectifs; en revanche, le tuteur s'y trouve confronté à des trajets singuliers dont il lui faut repérer les nœuds, les moments significatifs et pour lui et pour l'apprenant. Il y a là un renversement profond des manières de faire qui posent un *in-put* enseignant et un *out-put* apprenant : dans la relation tutorale en ligne, c'est précisément l'inverse qui est constaté, le tuteur travaillant de manière bien plus réactive que proactive et singulière que répétée.

La programmation de l'enseignement (au double sens didactique et informatique) prend complètement ou très largement en charge les rôles disciplinaire et d'imposition ainsi qu'une part (mais plus quantitative que qualitative) du rôle de ressource, les corrections automatisées et bilans intégrés assurant quant à eux une part du rôle de contrôle. En revanche, ce type de contexte accentue le besoin d'animation et de parité, y compris avec le tuteur (pour rompre l'isolement, soutenir la motivation), ainsi que de ressource qualitative. Enfin et surtout, la nécessité de gérer son apprentissage (durée et intensité des sessions, emploi d'une arborescence, recours ciblé aux outils) rend extrêmement forte l'exigence d'une régulation participative (usager-tuteur) ou autonome (mais soutenue par le dialogue avec le tuteur/expert didactique). Le tutorat en ligne inverse donc les priorités antérieures de la pondération des rôles.

Compte tenu de ce qui a été dit ci-dessus quant au vécu de l'utilisateur d'un dispositif, la définition d'un tutorat intégré non paritaire (enseignant) ne prend sens et effet que sur une base de confiance accordée par les deux partenaires, confiance dans laquelle on s'engage, acceptant que de l'intime y soit impliqué, que le succès de la communication soit joué à deux, de manière égale, bien que chacun y conserve une spécificité statutaire.

Le point décisif où se jouera la confiance sera celui de l'évaluation. Les fonctions de contrôle impliquées dans une perspective d'évaluation peuvent être prises en charge (au moins en partie) par le système, mais

il en reste une part dévolue au tuteur : c'est lui qui, par exemple, validera un module dans un parcours effectué si cela ne peut être fait de manière automatisée. Cette nécessité est aussi un risque de perturbation de l'échange si le tuteur n'est plus perçu que (ou d'abord) comme un évaluateur/contrôleur, car alors s'ouvre une contradiction entre le rôle d'évaluation/contrôle et les rôles de parité et de régulation bien plus importants dans une relation tutorale en ligne.

En effet, l'assimilation du tuteur à un évaluateur/contrôleur crée une dissymétrie fortement hiérarchique et rompt avec le souci d'engagement et d'intimité dont nous avons marqué l'importance. C'est la raison pour laquelle les actions d'évaluation nécessaires réalisées par le tuteur doivent être intégrées dans une dynamique d'évaluation/régulation où l'essentiel n'est pas la réussite à un exercice, mais l'intérêt possible de cet exercice dans un trajet d'apprentissage qui fasse sens aux yeux de l'apprenant, articulation entre *curriculum* planifié (structuration du parcours prévu) et *curriculum* vécu (trajet individualisé et signifiant). Cette exigence est forte et l'équilibre difficile à définir et à maintenir, mais c'est à ce prix que le tutorat peut enrichir les deux partenaires. On peut alors imaginer des environnements informatiques conçus de manière à satisfaire les deux exigences signalées :

- aider le tuteur à structurer sa perception de l'espace virtuel et à identifier les modes d'appréhension de celui-ci tels que développés par les apprenants ;
- lui permettre de gérer l'articulation des deux dimensions de l'évaluation, contrôle/validation des parcours et régulation/orientation des trajets.

Des interfaces d'aide au tutorat

Au sein du laboratoire d'informatique de l'université du Maine (LIUM), nous travaillons sur la définition d'interfaces dédiées au tuteur humain. Nous résumerons ici certains des principes qui régissent cette conception présentée par ailleurs (Teutsch, Bourdet, Gueye 2004). Il s'agit d'offrir au tuteur un espace structuré de travail et d'échange susceptible de répondre aux deux besoins évoqués ci-dessus. En l'occurrence, les tuteurs interviennent dans le cadre du dispositif *Croisières* pour l'apprentissage du français langue étrangère en ligne. En termes d'environnement informatique, les fonctionnalités offertes doivent permettre de percevoir (définition des observables) et d'articuler (liens, sélection, compilation) des espaces variés d'apprentissage et de dialogue ; en termes de dispositif, la définition du travail du tuteur doit intégrer la maîtrise d'outils combinables dans une perspective de soutien et de relance (globalement réactive) des trajets des utilisateurs, ceci dans une perspective régulatrice. En termes didactiques enfin, la fonction tutorale

reposera donc sur deux concepts fondamentaux : ceux de navigation et de structuration.

NAVIGATION

L'interface doit permettre au tuteur de contextualiser les messages qui lui sont adressés afin de mieux interpréter les demandes d'aide et les interrogations. Notre interface propose donc l'accès immédiat aux pages apprenants à partir desquelles un message a été rédigé. On retrouve ainsi l'espace de travail (activité, outil) et le moment d'où émerge la demande (puisque la page a été archivée en l'état). On peut donc tenter d'interpréter ce qui est demandé (face émergée de l'iceberg) en fouillant ce qui l'a produit et/ou ce qui lui était concomitant. Ce type d'accès, outre le gain de temps et la quantité supérieure d'information disponible, a l'avantage de retravailler la temporalité de l'échange tutorial qui se fait à la fois dans le proche (la réponse à une demande, premier niveau de transaction didactique) et dans le lointain (la dimension rétrospective, potentiellement rétroactive quand se trouve réinterprétée une situation d'apprentissage). Certes, la demande n'est pas à tout coup liée au contexte écran de son émergence, mais les expérimentations réalisées jusqu'à présent montrent qu'elle l'est le plus souvent et, si tel n'est pas le cas, il suffit pour le tuteur de fermer la fenêtre d'accès au contexte source ou même de ne pas l'appeler s'il la juge inutile d'entrée de jeu.

D'autres fonctionnalités de l'interface tuteur vont dans le même sens (usage d'une carte de navigation, accès à tous les niveaux du parcours d'apprentissage par modules, activité, séquence, pages), mais les pages sources sont les plus intéressantes du point de vue de la navigation dans un espace virtuel parce qu'elles fournissent au tuteur le cadre de l'échange, parce qu'il peut les archiver dans un dossier étudiant individuel. Il dispose ainsi d'outils lui permettant de garder la mémoire d'un tutorat (suivi individuel); mais c'est aussi très utile pour le groupe dont il a la charge, car par comparaison, s'identifient des lieux nodaux de l'apprentissage, des points de blocage ou de réussite qui marqueront par leur récurrence l'histoire du groupe en ligne.

Le tuteur a en effet la charge de suivre un individu au plus près et de rompre l'isolement ressenti en partageant avec celui-ci des interrogations, des joies et des inquiétudes; mais il est aussi en charge d'un groupe et se doit de susciter et d'encourager les interactions possibles et nécessaires à la motivation commune (effets de groupe signalés plus haut). L'archivage de pages sources permet par exemple de montrer au groupe comment un même contexte suscite des questions variées ou comment des questions identiques prennent source dans des contextes différents. Ici aussi, mais cette fois pour le groupe en tant que contenant et cadre (moment figuratif transitionnel selon Kaës), émerge un

espace de représentation des trajets, de reprise des étapes identifiables, d'identification des partenaires, ainsi qu'une temporalité retraçable par le retour rétroactif sur des moments-clés.

STRUCTURATION

Les échanges évoqués n'ont rien de gratuit; en ligne on travaille toujours dans l'urgence. La virtualisation de l'espace d'apprentissage, la désynchronisation des tâches mènent à l'inquiétude quant au trajet à faire ou en cours, à l'incertitude quant à sa valeur et à la nécessité de poursuivre, au fantasme quant aux partenaires potentiels (« les autres vont sûrement plus vite »), à la difficulté de se sentir satisfait, faute de feed-back crédible (interprétable par l'utilisateur).

La survie, dans une formation en ligne, se jouera le plus souvent en termes de structuration vécue de l'usage du dispositif offert (Bourdet, Teutsch 2000). Il est donc nécessaire de disposer de ressources (outils) aidant l'utilisateur dans la compréhension du parcours proposé par la formation (logique, articulation) et dans la pertinence du trajet personnel suivi (pertinence, étapes, rythme). L'interface de tutorat permet d'articuler les trajets en cours et dans leur logique propre et entre eux, ceci afin d'aider l'apprenant à réguler son trajet.

Dans la dernière version de notre interface tutorale (stages de Master 2 de Nicolas Bouron, Antoine Roquain et Marcel Pereira, avril-juin 2005, Lium), les seuils de réussite aux divers modules contenus dans le dispositif *Croisières* ont été rendus paramétrables par le tuteur qui peut ainsi adapter un critère essentiel d'évaluation du parcours programmé à la réalité des trajets d'apprentissage. La notion de « seuil » si liée habituellement au contrôle devient un outil régulateur; ce qui est compréhensible dans la mesure où l'évaluation formative, à forte part auto-évaluative, semble bien mieux adaptée (parce qu'adaptable) à des dispositifs FOAD.

C'est là un exemple concret d'outils de structuration portant sur le rythme et la pertinence des apprentissages, partageables parce que négociables par les partenaires de l'échange (tuteur et apprenant). Mais la portée d'un tel outil dépasse le seul échange entre tuteur et apprenant; bien géré, il permet aussi à l'apprenant de se confronter aux autres, de situer sa position dans l'espace virtuel des apprentissages en cours : voir où chacun en est (lorsqu'une carte de navigation de l'ensemble du groupe est rendue accessible par le tuteur) et voir comment chacun y est parvenu (seuils de réussite variables selon les modules et les individus).

* *
*

L'espace virtuel est une métaphore permettant de se représenter l'échange des messages comme une continuité possible prenant du sens, mais aussi un outil de travail : ses composantes peuvent se compléter et s'articuler pour favoriser l'apprentissage. D'un côté une idée, un fantasme si l'on veut, flou et variable, mais utile parce que la nouveauté du contexte fait qu'on s'y sent perdu et qu'on a besoin de se le représenter ; mais de l'autre quelque chose de tout à fait tangible qui fait qu'on se déplace sur l'écran, entre les pages et les liens, qu'on peut choisir de communiquer par tel ou tel outil, tel « espace » collectif ou singulier.

Comme cela a été signalé, la construction d'une représentation de cet espace virtuel s'opère à travers la structuration d'une durée, par l'enchaînement de moments dont chacun a sa spécificité en termes de tâche réalisée et de type d'échange. Perriault (2002) pense que la navigation en ligne serait plus justement représentée par un portulan que par une carte planisphère : ce qui oriente le déplacement, ce qui en reste, n'est pas la cartographie d'un espace global, mais le tracé qui, d'un port à l'autre (d'un moment-espace à un autre), transcrit le temps du voyage. C'est dire que le trajet prime sur le parcours, le singulier sur le global et que naviguer, c'est se repérer par rapport à son propre déplacement en comparaison de ceux des autres, non en regard uniquement d'une carte générale des mouvements possibles qu'il faudrait lire pas à pas. Du singulier et du concret, des traces, voilà ce qui peut rendre appréhendable l'espace virtuel.

Alors, la fonction essentielle du tutorat est bien une fonction d'orientation, d'aide à la décision quant aux priorités des déplacements utiles dans cet espace en développement ; travail de connaissance précise (dispositif, fonctionnalités, ressources disponibles, données archivées et classées, adaptation aux demandes) et d'imagination pour se projeter à la place de l'autre et se décentrer dans une empathie maximale (Rogers 1973) afin d'apprendre à voir.

Ce qui lie espace virtuel perçu par les partenaires et interaction tutorale sera donc une navigation commune, tissée d'urgence, de proximité fragile parce que s'entrecroisent sensation de confiance et sentiment d'inquiétude. La dynamique des échanges tutoraux en ligne est alors fondée sur une instabilité chronique : on n'est jamais assez sûr d'être là où on le pense (étape franchie, priorité à venir) qui est aussi une force parce qu'elle accroît l'exigence d'évaluation personnelle, le souci d'exactitude des critères utilisés. Le travail du tuteur s'appuie sur cette exigence et ce souci. Il n'y a ni recette, ni leçon définitive sur ce type de tâche qui s'identifie par tâtonnement et recreation perpétuelle. De là qu'on travaille avec tout ce que l'on possède, et d'abord une image de soi confrontée à une image possible de l'autre, ensuite s'élabore

une image de nos échanges, de nos trajets croisés où l'espace traversé commence à prendre sens.

La dimension imaginaire, si difficile à prendre en compte en termes de définition des dispositifs et des environnements, est partie intégrante de la fonction tutorale; elle ouvre des pistes de formation pour les futurs tuteurs, mais également une perspective pour la conception de dispositifs de formation en ligne véritablement ouverts.

Bibliographie

- BLANDIN, B. (1990). *Formateurs et formation multimédia, les métiers, les fonctions, l'ingénierie*, Les Éditions d'Organisation.
- BOURDET, J.-F., « Tutorat en ligne : un métier nouveau », revue *Le Français dans le monde*, n° 328, juillet-août 2003, p. 36-40.
- BOURDET, J.-F. (2005). « Formation et enseignement en ligne, évolutions des rôles et des compétences », Actes du Troisième Colloque « Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur. Nouveaux contextes, nouvelles compétences », École centrale de Lille, 1-3 juin 2005, pp 138-142.
- BOURDET, J.-F., TEUTSCH, P. (2000). « Définition d'un profil d'apprenant en situation d'auto-évaluation », revue *ALSIC* n° 5 (Vol. 3, n° 1), pp 135-145, <http://alsic.org>
- CHARLIER, B., DAELE, A., DOCO, F., LEBRUN, M., LUSALUSA, S., PEETERS, R., DESCHRYVER, N. (2000). « Tuteurs en ligne : quels rôles, quelle formation? », Entretiens internationaux du CNED sur l'enseignement à distance, 1999, édité en 2000, p. 337-345.
- DENIS, B. (2003). « Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance? », revue *Distances et Savoirs*, Vol. 1 n° 1, p. 19-46.
- GALVANI, P. (2002). « Auto-formation et co-formation méthodologique dans les formations ouvertes », in Le Meur, G., (coord.), *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage*, L'Harmattan, p. 97-124.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- JEZEGOU, A. (1998). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*, L'Harmattan, réédition 2000.
- KAES R. (2000). *L'appareil psychique groupal*, Dunod (1^{re} éd. 1978).
- LINARD, M. (1996). *Des machines et des hommes: apprendre avec les nouvelles technologies*, L'Harmattan.
- LINARD, M. (2003). « Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie », in Albergo B., (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès Lavoisier, p. 241-263.
- PERRIAULT, J. (2002). *L'accès au savoir en ligne*, Odile Jacob.
- ROGERS, C. (1973). *Psychothérapie et relation humaine*, Ransom. (6^e éd. 1996) Développement de la personne, Dunod.
- TEUTSCH, P., BOURDET, J.-F., GUEYE, O. (2004). « Perception de la situation d'apprentissage par le tuteur en ligne », In Actes de *TICE'2004*, Compiègne (France), p. 59-66.

S *cénarios de communication en ligne dans des formations hybrides*

ELKE NISSEN

UNIVERSITÉ STENDHAL - GRENOBLE 3, LIDILEM

Les dispositifs de formations hybrides sur lesquels se base cette étude s'inscrivent tous dans un même projet régional, «Formations en langues ouvertes et à distance interuniversitaires» (FLODI). Ils s'adressent à un même type de public : les étudiants des universités de Grenoble spécialistes d'autres disciplines que les langues. De plus, ils combinent tous des séances présentiels avec des contenus ou activités médiatisés. Malgré ce contexte commun, les formations sont marquées par une grande diversité. Devant un domaine encore peu décrit et analysé, l'hybridation, cet article se donne pour objectif de catégoriser les seize formations du projet FLODI déjà conçues ou en train d'être créées. Dans un premier temps, nous caractériserons l'hybridation. La deuxième partie décrira ensuite brièvement le projet FLODI et exposera la méthode de recueil des données. La troisième partie présentera le critère qui, d'après notre analyse, permet le mieux de catégoriser les formations étudiées : le scénario de communication proposé en ligne. Elle tentera également d'établir quels facteurs déterminent les scénarios de communication.

D *éfinition de l'hybridation*

Les formations hybrides sont le résultat d'une mise à distance partielle d'une formation présentielle ou à l'inverse de l'intégration d'une composante présentielle dans une formation à distance. Il s'agit d'une « formation mixte » (Charlier et al. 2004), combinant les deux modes présentiels et à distance ; ces auteurs ne sont pas les premiers à utiliser l'adjectif « mixte » dans un contexte pédagogique. Gremmo (1995 : 48)

par exemple appelle un « système mixte » un dispositif dans lequel un certain type de travail en langues est fait sous forme d'apprentissage autodirigé, et d'autres types (souvent des activités d'expression orale) sous forme de cours animés par un enseignant. Pour l'instant, notons que « mixte » est utilisé une fois pour se référer à la présence ou l'absence d'une médiatisation technologique, une autre fois pour se référer au mode de formation (autoformation et hétéroformation).

Le terme de « formation hybride » ou « dispositif hybride » semble s'imposer actuellement dans le monde francophone comme équivalent de l'anglais « *blended learning* ». Selon Charlier et al. (2004), « l'hybridation [...] désigne [...] des modes de formation à la croisée entre présence et distance : ils juxtaposent et parfois intègrent certaines modalités propres à chacun de ces deux types de formation ». En plus de l'intégration des deux modes présentiel et distantiel, ces dispositifs ont en commun d'afficher une centration sur l'apprenant. Or les manières de combiner la présence et la distance, ainsi que de se centrer sur l'apprenant, peuvent être multiples (Charlier et al. 2005).

La définition des dispositifs hybrides par leur double modalité présente et distante, appuyée sur l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage en ligne et une centration sur l'apprenant, reste très générale. Mais elle a ainsi l'avantage de référer à des formations aussi diverses que celles conçues dans le cadre de FLODI.

Pour pousser plus loin une définition du terme, Charlier et al. (2005) proposent, à la suite de Depover et al. (2004), d'introduire la notion d'innovation. Les deux innovations sur lesquelles s'appuient les dispositifs hybrides, pour ces auteurs, concernent d'une part « l'articulation présence-distance » et d'autre part « l'intégration des technologies pour soutenir l'enseignement-apprentissage » :

Ces deux innovations, introduites au même moment dans les systèmes de formation traditionnels, transforment donc l'ensemble des dimensions de ces dispositifs. Ceux-ci peuvent s'enrichir des travaux en formation à distance sur le suivi de l'apprenant et la centration sur l'activité. Les technologies quant à elles permettent notamment une plus grande ouverture des ressources et le développement d'espaces de mutualisation et d'interaction.

L'innovation est à notre sens, dans le cadre des formations étudiées dans cet article, liée avant tout au projet lui-même : c'est la première fois qu'à Grenoble un financement régional et interuniversitaire est obtenu pour la conception de dispositifs hybrides en langues. Ces formations existaient pour la plupart déjà au préalable, sous forme de cours de langues pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad). Les enseignants qui s'engagent dans la conception sont ensuite entièrement libres de définir le type de formation hybride voulue. Ils bénéficient du même soutien financier, de la mise à disposition des mêmes plateformes (Dokeos, Esprit et QuickPlace – choix qui a été effectué en concertation avec les enseignants concernés), ainsi que du dévelop-

pement des applications technologiques qui s'avèrent nécessaires. Si ce processus d'innovation est donc commun à toutes les formations, ce sont en revanche les options pédagogiques retenues qui divergent.

C *ontexte de l'étude et recueil des données*

LE PROJET FLODI

FLODI est un projet Initiative Campus Action (INCA) – TICE, soutenu par la région Rhône-Alpes et la conférence académique des présidents d'université (CAPU : il est dirigé par Christian Degache ; sa durée est de 2004 à 2006 ; la suite du projet sera probablement financée dans le cadre des plans quadriennaux.

La demande des cours de langue Lansad a augmenté à la suite du LMD, des besoins de certifications annoncées par le ministère et de l'encouragement d'une mobilité des étudiants. FLODI a pour objectif de diversifier l'offre et de proposer, à côté des cours présentiels, des formations qui allègent les contraintes du présentiel en combinant des séances présentielles et des séances en autoformation, avec des modalités variables. Ces formations s'alignent sur les niveaux de compétences du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe 2001) et contribuent ainsi à aligner l'ensemble des formations Lansad dispensées à Grenoble sur les niveaux européens. Par ailleurs, à travers l'encouragement de la conception de « parcours scénarisés accessibles à distance », le projet vise à « mettre en conformité les formations avec [...] les objectifs et démarches des dispositifs de certification (CLES en particulier) : apprentissage centré sur les tâches, perspective actionnelle (ex. : préparation au départ en stage à l'étranger) » (Degache 2004 : 1). D'autres objectifs sont la mutualisation des ressources pédagogiques entre les différents établissements partenaires du projet ainsi que l'utilisation des fonds de ressources des installations existantes (accès à Internet, espaces langues).

Trois formules, ou types d'autoformation, sont prévues (cf. Degache 2004 : 2). Chacune correspond à la manière dont le présentiel et le distantiel s'articulent. Les enseignants-concepteurs ont ainsi le choix entre :

- l'**autoformation complémentaire** (AFC), qui augmente le volume d'activité de l'étudiant (par exemple des exercices de grammaire ou des activités de compréhension orale); la progression et le volume horaire du cours présentiel n'en dépendent pas directement;
- l'**autoformation intégrée** (AFI), qui diversifie les modalités de l'apprentissage, donne une vie hors de la classe au groupe et assouplit les contraintes du présentiel; certaines séquences peuvent être faites en autonomie au lieu d'être présentielles;

– l'**autoformation guidée** (AFG), qui est une formation s'appuyant sur une plateforme d'apprentissage en ligne, avec un agenda et des interactions en ligne ; les séances en présentiel (ou regroupements) se font selon la disponibilité des participants.

L'on voit bien dans ce bref descriptif des trois formules comment le distanciel passe du statut d'un supplément à celui d'un remplacement partiel du présentiel pour finalement, dans un souci de plus grande souplesse au niveau de l'emploi du temps, n'intégrer que quelques regroupements « à la carte ». Les dispositifs effectivement conçus ne répondent cependant pas strictement à cette distinction, formulée au préalable (nous y reviendrons plus bas).

RECUEIL DES DONNÉES

En mai 2005, nous avons étudié seize dispositifs de formation hybrides qui étaient conçus ou en train d'être conçus ; leur liste se trouve à l'annexe¹. Nous avons fait une analyse critériée des dispositifs en ligne qui nous étaient accessibles (N = 12). Les critères retenus étaient : le type d'activités proposées, le type d'échanges prévus, ainsi que la présence de consignes en ligne. Par ailleurs, nous avons adressé un questionnaire à chaque responsable de conception d'un dispositif, contenant des questions sur leur expérience antérieure avec les formations en ligne, leur vision de l'enseignement d'une langue étrangère ainsi que la caractérisation du scénario pédagogique et communicatif proposé dans FLODI. Le taux de retour des questionnaires est élevé (N = 15). Notre étude n'intègre pas d'observation directe des séances présentiels, vu la complexité et la longueur d'une telle observation.

DESCRIPTIF GÉNÉRAL DES FORMATIONS

Une grande variété de langues est représentée dans le cadre de ce projet. En effet, les dispositifs étudiés sont (par ordre alphabétique) : une formation en allemand, quatre en anglais (Afica, Odessa, UJF, Valet), une en arabe, une en chinois, une en espagnol, une en intercompréhension avec l'espagnol comme langue forte, deux en français langue étrangère (FLE : Amico, Palm), trois en italien (Caso Mai, Tutti a bordo!, langue juridique), une en japonais et une en russe. Ces dispositifs en sont à des stades d'avancement divers au moment de l'étude. Parmi les dispositifs pour lesquels nous disposons d'un retour de questionnaire, trois sont terminés, six avancés, cinq peu avancés et pour le dernier la mise à distance partielle n'a pas encore commencé. Les concepteurs sont des enseignants Lansad qui, pour la plupart, dispensaient déjà des cours présentiels pour le même type de public. Ils appartiennent aux trois universités grenobloises ainsi qu'à l'Institut national polytechnique de Grenoble.

1. Nous ne prenons pas en compte ici les autres formations existantes mais pour lesquelles nous n'avons eu ni de retour de questionnaire, ni accès aux contenus et activités mis en ligne.

Dans un tiers des cas, les concepteurs ont indiqué plus d'un seul type d'autoformation (voir les trois types plus haut) pour leur dispositif. Cela signifie soit que le dispositif est utilisé pour plusieurs formations et pour des publics différents par l'enseignant (cas majoritaire), soit qu'il contient différents parcours ne correspondant pas à la même formule. Si le même dispositif peut être utilisé par exemple aussi bien comme « autoformation complémentaire » que comme « autoformation guidée », alors le type d'autoformation ne peut pas servir de critère de distinction clair. L'étude des formations hybrides effectivement conçues nous montre qu'une autre distinction que celle du genre d'autoformation (AFG, AFC, AFI) peut être faite. Sur la base des contenus proposés en ligne, trois types de formation hybride peuvent être distingués :

- la **mise à disposition d'un ensemble d'activités et d'exercices**, portant le plus souvent sur la compréhension orale, comme par exemple des chansons à écouter, puis lire, retranscrire et chanter en chinois ;
- la **proposition de parcours en ligne plus ou moins ouverts et complets** ; par exemple, l'italien *Tutti a bordo* présente un voyage à travers des documents sur l'Italie moderne et contemporaine intégrant des activités variées dont certaines sont obligatoires et d'autres facultatives ; FLE Palm propose des activités visant à améliorer la méthodologie de compréhension orale à partir de vidéos segmentées et associées à des diapositives de présentations orales ou d'activités préalables d'activation des savoirs antérieurs sur les sujets abordés ; l'anglais *Odessa* offre un travail progressif sur la méthodologie par exemple de la lecture de la presse ou de la compréhension d'une œuvre cinématographique ;
- la **réalisation de tâches communes en ligne**, comme la recherche d'un appartement sur Internet ainsi que la réalisation d'un exposé sur un fait d'actualité en allemand, ou encore la constitution d'un dossier de presse plurilingue sur des thèmes au choix en espagnol intercompréhension.

Encore une fois et conformément à ce que nous avons constaté plus haut, la distinction en fonction du type d'autoformation affiché n'est pas pertinente : si les ensembles d'activités correspondent bien le plus souvent à des AFC, toutes les AFC ne sont pas pour autant des ensembles d'activités au libre service de l'étudiant ou bien dont l'enseignant demande la réalisation à tel moment de la formation. De plus, les deux autres types de dispositifs ne se distinguent pas non plus en fonction de la formule affichée.

S *cénario de communication : à la recherche des facteurs qui le déterminent*

Le type d'autoformation affiché ne distingue ainsi pas les dispositifs de manière satisfaisante. Cette distinction trouve son utilité dans la formu-

lation préalable du projet ainsi que dans la gestion administrative des dispositifs (elle sert à calculer le nombre d'heures présentes obligatoires), mais elle ne rend pas compte de la différence effective entre les dispositifs réalisés.

En revanche, le scénario de communication nous apparaît comme un critère efficace pour catégoriser les dispositifs en question. Le terme de « scénario de communication » est utilisé par Tricot (2004). Pour lui, « un scénario, c'est un guide ouvert, un ensemble de possibles et non un ensemble de contraintes. Mais un ensemble structuré, de sorte que quand l'apprenant ne sait plus ce qu'il doit faire (il n'arrive plus à prendre de décisions) une suggestion d'action est là, disponible » (Tricot 2004 : 3). Il distingue un scénario de navigation, un scénario pédagogique et « dans les dispositifs distants, un scénario de communication » (Tricot 2004 : 2-3). Selon cette définition, le scénario de communication serait ainsi l'ensemble des possibilités d'interaction qu'a l'apprenant à sa disposition et qui lui sont clairement indiquées dans le cadre de sa formation (partiellement) en ligne.

D'autres auteurs considèrent que l'interaction avec les autres acteurs de la formation n'est pas parallèle au scénario pédagogique, mais en fait partie intégrante (Nissen 2004 : 16, Quintin 2005 : 19). Le scénario pédagogique correspond à la prévision ainsi qu'à l'indication à l'intention de l'apprenant :

- des objectifs de formation, des compétences préalables et de celles qui sont visées, des ressources et outils mis à disposition pour la réalisation des activités et tâches proposées, de la manière dont les activités sont liées et des tâches de production que l'apprenant devra réaliser ;
- de ses possibles interlocuteurs et du type d'interaction qu'il peut avoir avec eux dans le cadre de sa formation, interactions qui sont considérées comme une aide dans son apprentissage.

Le scénario peut être vu comme un guide qui décrit cet ensemble cohérent et structuré à l'apprenant, et qui lui indique du même coup ses libertés.

Mangenot (2005) propose des variables pour décrire ce qu'il appelle le « scénario communicatif » – qu'il distingue, tout comme Tricot (2004), du scénario pédagogique. Ces variables sont pour lui d'ordre social, communicationnel, tutoral, temporel et instrumental. Notre analyse des dispositifs tient compte de certaines de ces variables. Ainsi, elle cherche à identifier leur scénario de communication à travers les interlocuteurs prévus pour l'apprenant (le tuteur, un ou plusieurs autres apprenants) et le statut qu'il a par rapport à eux, l'objet de leur interaction, le rythme des échanges ainsi que le type d'outil de communication utilisé (présence d'outils synchrones ou exclusivement asynchrones).

CATÉGORISATION DES FORMATIONS HYBRIDES EN FONCTION DE LEUR SCÉNARIO DE COMMUNICATION

Les dispositifs d'apprentissage en ligne présentent actuellement une forte tendance collaborative. On observe cette même tendance en ce qui concerne les langues. Le pair est alors conçu comme un interlocuteur avec qui l'apprenant peut communiquer, ce qui augmente la pratique de la langue par rapport à des formes d'apprentissage plus centrées sur l'enseignant. De plus, l'interaction avec un pair est vue comme une source de co-construction des savoirs, en faisant référence au socio-constructivisme et au conflit socio-cognitif. Les dispositifs prévoient alors des scénarii communicatifs qui proposent à l'apprenant des interactions non seulement par le biais d'outils différents, mais aussi avec des interlocuteurs différents (tuteur, pairs).

L'interaction avec le tuteur est possible dans la quasi-totalité des formations FLODI, sauf dans un cas où un tutorat ne peut pas être envisagé pour des raisons de coûts, cette formation s'adressant à un grand nombre d'étudiants et se situant hors cursus (FLE Amico)². Dans la plupart des cas, l'interaction avec un tuteur est explicitement prévue et inscrite dans le scénario pédagogique. Lorsque l'on distingue les dispositifs en fonction de l'interaction prévue entre les apprenants participant à la formation (pas de communication entre apprenants, communication sans objectif collaboratif de réalisation commune et communication avec un tel objectif³), on voit que les formations pour lesquelles le contact en ligne avec le tuteur n'est qu'optionnel sont en général également celles qui n'inscrivent pas la communication avec un ou plusieurs pairs dans leur scénario, comme le montre le tableau 1.

Tableau 1. Interlocuteurs prévus pour l'apprenant⁴

Communication entre apprenants avec réalisation commune		Communication entre apprenants sans réalisation commune		Pas de communication entre apprenants (travail individuel)	
Allemand	(d)	Anglais Odessa	(d)	Anglais Valet	(p)
Anglais Afica	(p)	Espagnol	(d)	Arabe	(d)
Espagnol intercomp.	(d)	Italien Caso Mai	(d)	Chinois	(p)
Italien jur.	(d)	Italien Tutti a bordo!	(d)	FLE Amico	(-)
		Japonais	(p)	FLE Palm	(p)
Légende : (d) contact avec le tuteur <i>demandé</i> et inscrit dans le scénario pédagogique (p) contact avec le tuteur <i>possible</i> au besoin (-) pas de tuteur prévu					

Scénario de communication entre apprenants

Qu'une communication entre apprenants ne soit pas présente dans un dispositif ne signifie pas automatiquement qu'elle ne soit pas voulue par les concepteurs. En effet, la responsable pour la formation d'arabe

2. Étant donné l'absence de tutorat, nous qualifierions plutôt cette aide à l'apprentissage de la prise de notes pendant des cours magistraux de didacticiel ou plus généralement d'outil que de formation à part entière.

3. La communication entre apprenants sans réalisation commune correspond ici à ce qui est fréquemment défini comme collaboration entre pairs; cette collaboration demande aux participants un effort de concertation supérieur à ce que nous appelons une « communication entre apprenants sans réalisation commune ».

4. Le tableau 1 ne tient pas compte de deux des formations analysées, soit parce que leur conception hybride n'avait pas encore commencé (en russe), soit parce que les contenus visibles en ligne étaient trop multiples et hétérogènes pour pouvoir être caractérisés ici (une des formations d'anglais).

précise dans le questionnaire que la collaboration entre apprenants est envisagée mais n'est pour l'instant pas possible à cause de l'incompatibilité des plateformes avec les caractères arabes. Il apparaît néanmoins dans le tableau 1 que l'on ne peut pas véritablement parler de tendance à l'apprentissage collaboratif pour ces dispositifs hybrides : ce mode d'apprentissage est proposé dans un tiers des formations seulement.

Dans les dispositifs intégrant une communication entre apprenants, ceux-ci ont toujours un statut d'égalité les uns par rapport aux autres. Ils échangent par le biais d'outils de communication asynchrones (forum, courriel, collecticiel) et souvent – mais pas de manière systématique – également au moyen d'outils synchrones (un clavardage et un *awareness*⁵ intégré dans les plateformes utilisées, Esprit ou *Galanet*). Notons qu'aucun dispositif sans communication entre apprenants ne contient un outil de communication synchrone. Cependant, la communication synchrone – en ligne ou hors ligne – ne se limite pas toujours à l'échange entre pairs. Dans l'anglais *Odessa*, il s'agit d'une communication téléphonique qui a lieu, à intervalles réguliers, entre le tuteur et un apprenant ; l'échange entre apprenants a alors lieu de manière asynchrone dans un forum.

Identifier le mode dominant

Selon Neumeier (2005 : 167), l'un des deux modes de formation qui sont combinés dans la formation hybride doit toujours être dominant si l'on veut pouvoir clairement exposer aux apprenants les objectifs d'apprentissage, l'organisation du dispositif et les activités à réaliser – ou autrement dit le scénario pédagogique. D'après les observations que nous avons faites, la présence et l'importance d'un scénario de communication en ligne dans une formation hybride participent à indiquer le statut que les concepteurs accordent à la composante distantielle de la formation. Ceci n'est pourtant pas systématiquement vrai : FLE Palm est une « autoformation guidée » dans laquelle le nombre d'heures distantielles est donc supérieur au nombre d'heures présentes. Les concepteurs de ce dispositif ont cependant mis davantage sur l'interactivité⁶ que sur l'interaction.

Un autre indicateur de l'importance attribuée au mode distanciel pourrait être le caractère clair, complet et exhaustif des consignes en ligne. Cependant, l'analyse des consignes des onze formations auxquelles nous avons un accès suffisant pour en juger, même si leur conception n'était pas toujours achevée au moment de l'étude, nous a permis de voir qu'un grand soin avait systématiquement été apporté à la formulation des consignes (à une exception près). La seule chose que les « autoformations guidées » comportent en plus des autres est un planning temporel, ou agenda prévisionnel, qui indique le déroulement des

5. L'*awareness* est un indicateur de présence en ligne combiné à une fonctionnalité de clavardage un à un.

6. L'interactivité correspond à la réaction de la machine par rapport à l'activité humaine (ex. l'ouverture d'une nouvelle page web suite à un clic ou l'affichage d'un *feedback* autocorrectif à la fin d'un exercice), l'interaction correspond à un dialogue entre deux ou plusieurs personnes, que ce soit en présentiel ou par machine interposée.

activités, avec qui elles sont faites, comment et où elles sont rendues ou bien si elles sont autocorrectives, etc. Conformément à la rédaction initiale du projet (Degache 2004 : 2), le planning est ici annoncé à distance parce que c'est le mode dans lequel les étudiants passent le plus de temps. Mais à part la présence du planning, nous ne pouvons pas confirmer l'hypothèse de Kerres (2001 : 277 ; cité par Neumeier 2005 : 167), selon qui le mode – présentiel ou distantiel – dans lequel les contenus sont présentés serait également le mode dominant de la formation. Par exemple, la formation en italien *Tutti a bordo!* présente un ensemble complet et structuré de contenus et d'activités, alors que sa conceptrice explique dans la description de la formation qu'il s'agit pour ces contenus en ligne d'un complément au cours présentiel – et le mode dominant serait ainsi le présentiel.

QUELS FACTEURS DÉTERMINENT LE SCÉNARIO DE COMMUNICATION ?

Si une distinction cohérente entre les dispositifs peut avant tout être faite par leur scénario communicatif, encore reste-t-il à savoir à quoi sont dues les différentes approches adoptées. Nous avons déjà dit plus haut que ce n'est pas en fonction du type d'« autoformation » choisi. Nous avons cherché à savoir si c'est l'expérience antérieure des concepteurs dans des formations médiatisées, l'objectif d'apprentissage prioritaire de la formation, le niveau de langue visé, le type de tâche proposé ou bien le type de langue qui font opter les concepteurs pour tel ou tel type de scénario communicatif.

Expérience antérieure des concepteurs

Quatorze des quinze concepteurs qui ont répondu au questionnaire avaient déjà au préalable été impliqués dans une formation intégrant les TICE. Douze parmi eux ont également une expérience dans la formation à distance, en tant qu'étudiant, tuteur ou concepteur. Ni pour eux, ni pour ceux qui n'ont pas cette expérience, une répartition dans un seul type (voire dans deux types contigus) de scénario communicatif ne peut être faite. Notons simplement que ceux qui s'engagent dans la conception d'un dispositif de formation hybride sont globalement ceux qui sont déjà habitués à la formation médiatisée. Conformément à ce que constatent Charlier et al. (2005), la maîtrise des environnements interactifs pour l'apprentissage humain (EIAH) est ainsi un facteur d'engagement dans l'innovation.

Objectif prioritaire d'apprentissage

Dans le questionnaire, les concepteurs ont classé par ordre d'importance les objectifs visés dans leur formation : la culture, la littérature, la grammaire, savoir communiquer, ainsi qu'un item « autre (précisez) ».

Ceux qui ont classé ce dernier item y ont toujours associé un objectif lié au domaine de spécialité et l'ont alors mis en première ou en deuxième position. Ce sont là les formations qui n'ont pas un public aussi hétérogène que les autres, mais un public plus ciblé (par exemple les étudiants d'un domaine de spécialité particulier).

Les objectifs classés en première position se répartissent comme suit : savoir communiquer (6), autre (5), grammaire (4), culture (1), comme l'indique le tableau 2.

Communication avec réalisation commune entre apprenants		Communication entre apprenants sans réalisation commune		Pas de communication entre apprenants (travail individuel)	
Allemand	SC	Anglais Odessa	SC	Anglais Valet	A
Anglais Afica	G	Anglais UJF	A	Arabe	G
Espagnol intercomp.	SC	Espagnol	SC	Chinois	G
Italien jur.	A	Italien Caso Mai	G	FLE Amico	A
		Italien Tutti a bordo! SCFLE		Palm	A
		Japonais	SC	Russe	C
Légende : SC = savoir communiquer G = grammaire C = culture A = autre					

Tableau 2. Objectifs d'apprentissage prioritaires des formations⁷

Un lien se dessine dans ce tableau entre le classement de l'objectif communicatif en première position et la présence effective d'une communication entre apprenants dans le scénario de communication⁸. Lorsqu'un concepteur perçoit l'objectif communicatif comme étant le plus important, il propose toujours une communication entre apprenants en ligne (même si les formations avec d'autres objectifs prioritaires peuvent également prévoir cette communication), que ce soit de manière collaborative ou non.

Niveau de langue visé

Les niveaux de langue visés sont hétérogènes et vont du niveau A1 au niveau C1 sur l'échelle du Conseil de l'Europe (2001 : 26-27). Pour les langues difficiles et pour l'instant moins généralisées dans leur enseignement en France comme l'arabe, le chinois et le japonais, un niveau A1 est proposé. Aux niveaux un peu plus avancés A2 et B1, toutes les langues sont représentées, sauf le FLE. Les dispositifs pour le français s'adressent en effet aux étudiants étrangers qui sont venus faire leurs études en France et visent ainsi les niveaux élevés B2, C1 et C2. Une formation d'anglais vise également uniquement les niveaux forts, mais d'autres formations d'anglais existent pour les niveaux moyens. Il en est de même pour l'italien, où une formation couvre le niveau B1 et les deux autres les niveaux supérieurs.

Même dans un dispositif comme celui du japonais, qui couvre le niveau le plus faible (A1), une communication entre apprenants est prévue. On

7. Ce tableau comporte des langues absentes dans le tableau 1, car nous disposons sur ce point des informations nécessaires pour les intégrer.

8. Un autre classement effectué en fonction des priorités des compétences visées n'a pas permis de recoupement cohérent avec notre tableau.

propose pour cela un forum où les étudiants discutent en français, ce qui est plus aisé pour les niveaux faibles, mais peut également correspondre une nouvelle fois aux problèmes technologiques liés aux écritures autres que latines. Dans les niveaux moyens et forts, ce sont à chaque fois aussi bien des scénarios communicatifs que non communicatifs qui sont prévus. Le niveau de langue visé n'est donc pas déterminant par rapport au scénario de communication choisi.

Type de langue

Les langues non européennes se situent pour la plupart dans la partie droite du tableau 2. Mais il nous semble hâtif d'en tirer la conclusion que l'enseignement de ces langues en France poursuit moins que d'autres des objectifs communicatifs ou actionnels. Premièrement, le japonais affiche clairement sa priorité d'un objectif communicatif et figure au milieu du tableau. Deuxièmement, des langues européennes figurent également dans la colonne de droite. Et l'écriture ainsi que la grammaire éloignées des langues européennes rendent ces langues difficiles; les étudiants ont pour la plupart un niveau faible qui rend une communication peu aisée. Il s'y ajoute un nombre d'étudiants très élevé (environ 400 en chinois, qui utilisent tous le dispositif hybride) ainsi que l'incompatibilité déjà mentionnée entre le clavier français et la communication, par exemple en écriture arabe.

Type de tâche attendu

Nous distinguerons ici entre les dispositifs (1) qui proposent aux apprenants des activités de compréhension, accompagnées le plus souvent par des exercices autocorrectifs et des liens vers des aides telles que des dictionnaires, d'une part, et ceux (2) qui proposent également dans le mode distantiel des tâches de production telles qu'une rédaction ou un exposé, d'autre part. Le recoupement avec notre tableau se fait de manière très nette. Toutes les formations dont une communication entre apprenants en ligne est absente font partie de la première catégorie, les formations contenant une telle communication s'inscrivent dans la deuxième catégorie (avec pour seule exception le dispositif de japonais). Lorsqu'une tâche de production est demandée à l'apprenant, celle-ci est souvent liée à une recherche préalable d'informations sur Internet, à des fiches méthodologiques sur la recherche d'informations ainsi que sur la manière de réaliser la tâche et, comme nous venons de le dire, à un échange avec d'autres apprenants.

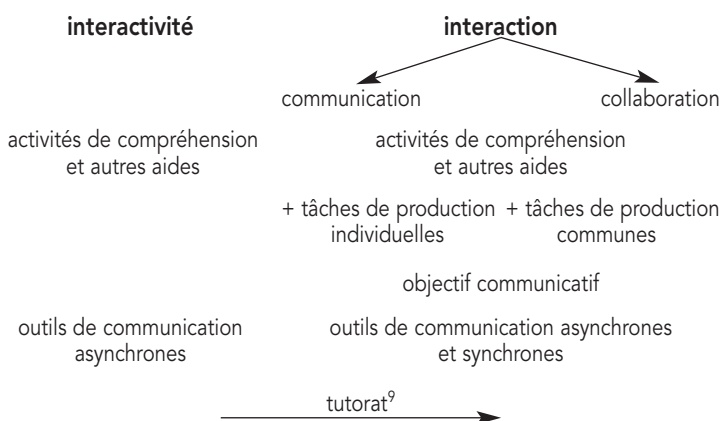
La proposition d'un tutorat (indiquée par «(d)» dans le tableau 1) est également presque toujours liée à une tâche de production... pour la correction de la production, pourrait-on dire. Ce lien n'est pourtant pas systématique. Ainsi, le dispositif d'arabe prévoit du tutorat sans pour autant intégrer une tâche de production en ligne et à l'inverse, dans les dispositifs anglais Afica et espagnol intercompréhension, le tuteur n'a

pas pour fonction la correction alors qu'une tâche de production est demandée. Dans ce dernier dispositif, ce sont d'autres étudiants, à l'étranger, avec qui les apprenants interagissent, qui remplissent ce rôle.

* *
*

Puren a récemment émis l'hypothèse que les enseignants de langues adoptent aussi facilement et aussi massivement les TICE parce que ces dernières répondent par leur souplesse et leur diversité d'utilisations possibles aux « besoins d'éclectisme méthodologique » ressentis (Puren 2004 : 239). Notre analyse des dispositifs de formations hybrides FLODI demanderait à être complétée, notamment par une étude du mode présentiel et de son articulation avec le mode distantiel. Néanmoins, notre recherche des points communs dans la grande diversité de ces formations nous permet de donner une première réponse, liée au contexte étudié. Ainsi, les choix effectués ne relèvent pas toujours d'une décision délibérée des enseignants, car ces derniers ne sont pas entièrement libres dans la conception de leur formation. Ils doivent tenir compte de contraintes telles que la compatibilité des outils et de l'écriture de la langue (pour les langues non européennes), du nombre d'étudiants qui peut être extrêmement élevé ainsi que de la rémunération possible ou non d'un tuteur (comme dans le cas de FLE Amico). Néanmoins, des parallèles sont visibles entre des dispositifs qui poursuivent des objectifs similaires – et qui répondent ainsi à des « besoins » similaires. Comme l'a montré notre analyse, ce sont, dans les formations en question, le type de tâche proposé aux apprenants (de compréhension ou également de production) ainsi que la poursuite d'un objectif communicatif prioritaire qui conditionnent la présence et le degré de la communication entre les acteurs de la formation. En schématisant – ce qui implique toujours certaines généralisations – on peut représenter ces parallèles de la manière suivante :

Figure 1. Distinction des formations FLODI en fonction de leur modalité principale retenue (interactivité ou interaction)



9. S'il est possible d'affirmer que l'importance accordée au tutorat est généralement plus grande dans les dispositifs qui misent sur l'interaction davantage que sur l'interactivité, on ne peut en revanche pas établir une telle gradation entre les dispositifs prévoyant communication ou bien collaboration entre apprenants.

Lorsqu'on interroge les enseignants sur la différence qu'ils voient entre leurs cours en présentiel et le dispositif hybride conçu pour FLODI, quatre aspects principaux se dessinent. Les deux premiers concernent la médiatisation. Ainsi, certains concepteurs voient dans le mode distantiel la possibilité de donner aux apprenants un accès à des ressources supplémentaires, telles que des exercices autocorrectifs, des blogs ou des animations *rich media*¹⁰. En revanche, d'autres concepteurs mettent en avant le caractère relativement figé des contenus à distance : les contenus médiatisés ne sont pas modifiés et adaptés en cours d'année comme l'enseignant le ferait dans un cadre présentiel (cet aspect est également souligné par Neumeier, 2005 : 172). D'autres au contraire mettent en avant l'interaction humaine et soulignent la qualité du suivi possible pour l'enseignant (qui devient tuteur à distance) ; il peut mieux adapter le suivi de l'étudiant et ainsi mieux l'aider. Le dernier aspect abordé est celui de l'impossibilité de donner un tel cours en présentiel, dans un cas parce qu'il n'est pas inscrit dans les cursus, dans l'autre parce qu'il s'agit d'une communication plurilingue à laquelle participent des locuteurs natifs des différentes langues d'une même famille.

Ainsi, si la mise à distance partielle rigidifie quelque peu la formation, elle lui ouvre en même temps de nouvelles possibilités. Et ces possibilités se situent, entre autres, au niveau des modes de communication entre les différents participants de la formation. L'interaction sociale est, selon Osguthorpe et Graham (2003, cités par Charlier et al. 2005), l'une des raisons principales qui font qu'un enseignant recourt à l'hybridation. Les commentaires des concepteurs dans le projet FLODI indiquent que certains misent avant tout sur cette interaction et notre catégorisation montre que la majorité d'entre eux prévoient et explicitent un scénario de communication en ligne.

10. Ces dernières correspondent à la diffusion d'une vidéo sur Internet, accompagnée de l'affichage d'autres documents de type texte, diapositives de présentation ou graphiques, synchronisés avec le discours de la personne filmée.

Bibliographie

- CHARLIER, B., DESCHRYVER, N., PERAYA, D. (2004). « Articulier présence et distance, une autre manière de penser l'apprentissage universitaire », *21^e Congrès AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire)*, Marrakech, 3-7/05/04.
- CHARLIER, B., DESCHRYVER, N., PERAYA, D. (2005). « Apprendre en présence et à distance – À la recherche des effets des dispositifs hybrides », *Réseau Éducation Formation (REF)*, 15-16/09/05, Montpellier.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*, Didier.
- DEGACHE, C. (2004). Descriptif du projet FLODI, <http://agora2.grenet.fr/flodi>
- DEPOVER, C., QUINTIN, J.-J. et al. (2004). D'un modèle présentiel vers un modèle hybride : étapes et stratégies à mettre en œuvre dans le cadre d'une formation destinée à des fonctionnaires locaux. *Distances et savoirs* 2 (1), 39-52.

- GREMMO, M.-J. (1995). « Savoir apprendre, pouvoir apprendre sans se faire enseigner », *Verbum* XVIII n° 1/1995-1996, 39-49.
- KERRES, M. (2001). *Multimediale und telemediale Lernumgebungen*, München, Oldenburg.
- MANGENOT, F. (2005). « Projets pédagogiques en ligne. Spécificités et conditions de réussite », Communication orale au congrès « Le français et le plurilinguisme en Europe », Rome, 17-19 février 2005.
- MASPERI, M., BALZARINI, R. (2003). « Autonomie, environnements multimédias et apprentissage des langues : le cas de l'italien à l'Université Stendhal de Grenoble », in DESMOULINS C., MARQUET P., NISSEN E., *EIAH 2003 annexes*, Atief/ULP, 117-122.
- NEUMEIER P. (2005). « A closer look at blended learning – parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning », *ReCALL* 17 (2), 163-178.
- NISSEN E. (2004). « Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne », *Les Langues modernes* 4, 14-24.
- OSGUTHORPE, R.-T., GRAHAM, C.R. (2003). Blended learning environments, *The Quarterly Review of Distance Education* 4 (3), 227-233.
- PUREN, C. (2004). « Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en environnement numérique? », *Études de linguistique appliquée* 134, 235-249.
- QUINTIN, J.-J. (2005). *Effet des modalités de tutorat et de scénarisation dans un dispositif de formation à distance*, Travail de fin d'études approfondies en Sciences de l'Éducation, Université de Mons-Hainaut.
- TRICOT, A. (2004). « Guidages, apprentissages et documents », *NEQ – Notions en Questions* 8, 105-108.

Annexe 1. Liste des formations concernées

Langue	URL	Consulté
Allemand	http://ute.umh.ac.be/esprit/index2.php?idForm=81	oui
Anglais Afica	http://agora2.grenet.fr/afica2004 http://www.u-grenoble3.fr/exercices_flodi/afica/html	(oui)
Anglais Odessa	http://languagelearningresourcecenter.org/anglais/odessa	oui
Anglais UJF	http://dsu-net.ujf-grenoble.fr/pool	non
Anglais Valet	http://agora2.grenet.fr/extratice	oui
Arabe	http://agora2.grenet.fr/flodi-arabe	non
Chinois	http://opus.grenet.fr/dokeos/flodi	oui
Espagnol	http://ute.umh.ac.be/esprit/index2.php?idForm=55	oui
Espagnol (intercompréhension)	http://ute.umh.ac.be/esprit/index2.php?idForm=48	oui
FLE Amico	http://opus.grenet.fr/dokeos/flodi	oui
FLE Palm	http://opus.grenet.fr/dokeos/palm (entrée visiteur limitée)	oui
Italien Caso Mai	http://ute.umh.ac.be/esprit/index2.php?idForm=40	oui
Italien Tutti a bordo !	http://ute.umh.ac.be/esprit/index2.php?idForm=41	oui
Italien juridique	-	non
Japonais	http://w3.u-grenoble3.fr/exercices_flodi/exercices_japonais/flodi.htm + forum sur Dokeos : http://opus.grenet.fr/dokeos/flodi/CL6aa7	oui
Russe	-	non

A aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance

CHRISTIAN DEGACHE

UNIVERSITÉ STENDHAL - GRENOBLE 3, LIDILEM

Les formations en langues, ouvertes et à distance, permettant à des groupes d'étudiants d'interagir à distance tout en se réunissant physiquement avec un enseignant ou tuteur au niveau local – soit un type de formation hybride (voir Nissen, ici même) – se développent depuis quelques années en mettant à profit l'évolution des moyens technologiques. C'est le cas par exemple des projets *Cultura* (Furstenberg et English, ici même), *Incontro*, *Galanet*. Compte tenu des modalités d'organisation spécifiques de ces formations, de leur scénario et des dispositifs informatisés qui permettent de les mettre en place, les membres de l'encadrement pédagogique sont amenés non seulement à y assumer des tâches nouvelles, mais également, sans doute, à être plus vigilants sur les comportements et démarches des apprenants. Cependant, on connaît encore mal les fonctions de tutorat dans de telles formations, *a fortiori* si elles ménagent la place à plusieurs langues. Certes la recherche s'est penchée ces dernières années sur le tutorat en ligne mais encore peu dans le contexte des communautés d'apprentissage plurilingues. On sait, grâce aux travaux conduits dans une perspective ethnographique, que la classe de langue est régie par une série de contrats plus ou moins explicites entre enseignant et apprenants (Cambra Giné, 2003). Mais dans les formations plurilingues ouvertes et à distance, comment la participation des uns et des autres s'organise et se régule-t-elle? Peut-on y retrouver une distribution des rôles, droits et obligations semblable à la classe de langue? Comment y sont assurées en particulier les fonctions métacommunicatives cardinales de l'enseignant (L. Dabène 1984)? Cette étude¹ empirique tente d'explorer cette problématique à partir des interactions romanophones recueillies sur la plateforme *Galanet* (www.galanet.be), essentiellement dans les outils dédiés aux interactions écrites asynchrones (forum) et

1. Cet article fait suite à une communication présentée dans le cadre du colloque organisé en mai 2005 à Grenoble par le laboratoire LIDILEM de l'Université Stendhal et le GRAFE de l'Université de Genève sur le thème « Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français ».

synchrones (clavardage ou *salon de chat*). L'hypothèse est faite ici qu'une nouvelle distribution de ces fonctions est stimulée par les scénarios d'apprentissage et d'encadrement d'une part, par un contrat spécifique construit dans l'interaction par les étudiants d'autre part.

Cadre théorique

Prenant appui sur les travaux descriptifs et comparatifs entre les interactions en face-à-face et les interactions médiatisées par ordinateur, quelques recherches se sont employées à identifier dans ces dernières des séquences favorables aux acquisitions (Degache, 2004, Araújo et Melo, *ici même*), ce que la recherche sur l'acquisition en milieu naturel ou « non guidé » conduite par les interactionnistes (De Pietro, Matthey et Py, 1988, Py, 1990, Matthey, 1996) a qualifié de « séquences potentiellement acquisitionnelles ». Ces travaux ont tenté de décrire ces séquences et d'en identifier les propriétés. Parmi celles-ci, la présence d'un contrat didactique semble déterminante. Pour les chercheurs travaillant sur le contexte d'apprentissage de la classe de langue, autrement dit en « milieu guidé », le contrat didactique recouvre néanmoins un ensemble plus large « de savoirs, de représentations et d'attentes sur l'adéquation des comportements interactionnels dans un groupe culturel » (Cambra Giné, 2003 : 83). À travers une approche ethnographique, Cambra Giné (*op. cit.*) présente le contrat spécifique à la classe de langue étrangère comme un ensemble à trois dimensions, où elle distingue le contrat didactique au sens que lui donnent les interactionnistes de deux autres types de contrats : le contrat d'apprentissage et le contrat de parole. Nous présenterons ici ces trois dimensions contractuelles qui nous serviront ensuite comme cadre général d'analyse des interactions plurilingues recueillies sur la plateforme *Galanet*.

Le contrat d'apprentissage est celui qui « engage professeurs et élèves dans une situation éducative institutionnelle » (Cambra Giné, *op. cit.*) : une fois cette situation identifiée, les individus adoptent des comportements conformes à la culture scolaire héritée et vécue. Si bien que la relation enseignant-apprenant apparaît comme fortement prédéfinie à travers un « contrat de devoirs et de droits réciproques qui suscite chez l'un comme chez l'autre un certain nombre d'attentes et de représentations » (Boissat, 1991, in Cambra Giné, 2003 : 84). Appliqué à la classe de langue, ce contrat se traduit par le droit donné aux élèves de demander toutes sortes d'explications et d'aides et par le droit du professeur de les solliciter, de les évaluer, de les corriger, en plus du devoir de gérer les activités, de contrôler l'organisation et l'ordre, etc. En outre, Cambra Giné précise que ce contrat « fonctionne implicitement et fait partie des représentations sociales » et n'est explicité que « dans les situations interculturelles ou de transgression des règles, ou encore

pour recadrer une activité». Dès lors qu'un environnement comme la plateforme *Galanet* constitue une situation éducative institutionnelle, il y a lieu de se demander comment ce contrat d'apprentissage se met en place : les droits et devoirs y sont-ils particuliers ?

Le contrat didactique : pour Cambra Giné (*op. cit.*), la classe de langue actualise également le contrat didactique tel que le définissent les chercheurs interactionnistes dans leurs travaux sur la « *communication exolingue* » (Porquier, 1984) en milieu social (dit aussi « non guidé ») qui met en présence des locuteurs dont les compétences linguistiques sont asymétriques. Cette asymétrie est assumée et prise en charge par les locuteurs dans l'interaction², comme peuvent l'être les échanges dans une langue donnée entre « natifs » de cette langue et « non-natifs ». Cambra Giné explique qu'il y a contrat didactique quand « *en plus de la volonté de communiquer malgré les difficultés, l'alloglotte compte sur l'aide du natif pour apprendre et le natif lui offre cette aide* »³. Ce contrat didactique est une des conditions requises pour favoriser l'acquisition, parce qu'il constitue une « *convention (explicite ou non) autorisant l'hétéro-correction sans mise en danger de la face de celui à qui elle est adressée* » (Py, 1997 in Gajo et al., 2004:141). Il peut se mettre en place spontanément et implicitement, à travers différents indices significatifs pour les participants, ou bien de façon tout à fait explicite et anticipée comme c'est le cas en milieu institutionnel (ou « guidé ») parce que, comme le rappelle Cambra Giné (2003 : 85), il est « *dans la nature même de la situation institutionnelle* ». Bien que la communication exolingue ne se limite pas à l'échange entre « natif » et « non-natif », la plupart des travaux de recherche faisant appel à cette notion ont porté sur ce cas particulier d'interactions, que Matthey et De Pietro (1997), dans leur classement des interactions verbales en quatre types, qualifient d'exolingues-unilingues. Les trois autres types considérés sont endolingue-unilingue (asymétrie linguistique minimale dans une seule langue), endolingue-bilingue (asymétrie minimale entre les locuteurs dans deux langues ou parler bilingue), et exolingue-bilingue (deux langues inégalement maîtrisées sont utilisées par les interlocuteurs). Or, les interactions plurilingues dont il est question ici, recueillies en situation d'intercompréhension ou, autrement dit, de « compréhension croisée » puisque chacun s'exprime en général dans la langue romane qu'il maîtrise le mieux, constituent une extension de ce dernier type que nous pourrions qualifier d'exolingue-plurilingue puisque plusieurs langues, inégalement maîtrisées, sont utilisées délibérément par les interlocuteurs. Il s'agit donc ici, en général, d'interactions entre « natifs » de différentes langues.

Le contrat de parole est présent dans tout échange communicatif, mais, toujours selon Cambra Giné (2003 : 85), « *il existe en classe de LE un contrat de parole ou de communication spécifique, implicite, qui régit les conditions de réalisation des échanges* ». Ce contrat détermine une

2. Dite « complémentaire » (Vion, 1992 : 124).

3. Ou, autrement dit, « *si la situation est régie par un contrat didactique, explicite ou non, le natif peut, et même doit, transmettre ses connaissances linguistiques, l'alloglotte quant à lui se doit de manifester qu'il prend en compte les connaissances que le natif lui transmet* » (Matthey, 1996 : 57).

certainne structuration de l'interaction, un « *certain sens illocutoire des actes* », l'alternance des tours de parole, des normes discursives spécifiques et, un aspect qui s'avère particulièrement important pour notre étude compte tenu du caractère plurilingue des échanges, le choix des langues selon les situations et les fonctions, ce que Cambra Giné appelle très justement le « *contrat codique* ».

Dans ce qui suit, nous présenterons brièvement le dispositif qui a permis de recueillir les interactions, puis nous chercherons à identifier les traces « contractuelles » de leur organisation et régulation. Nous procéderons alors à une caractérisation et une classification de ces traces.

Dispositif et recueil des données

Le corpus est constitué des interactions plurilingues asynchrones et synchrones obtenues lors des premières sessions de formation à l'intercompréhension des langues romanes⁴ sur la plateforme *Galanet*⁵. Le principe d'une session est de réunir dans cet environnement collaboratif des locuteurs de différentes langues romanes (espagnol, français, italien, portugais) de façon à leur permettre de développer leurs compétences d'intercompréhension, c'est-à-dire leurs capacités à comprendre les langues des autres et à se faire comprendre dans l'interaction autour d'une tâche commune. La plupart des participants sont des étudiants, constitués en équipes dans le cadre de leur formation en langues. Les sessions regroupent donc des équipes issues de différents établissements de formation européens et latino-américains, le plus souvent des universités.

Le scénario d'apprentissage (Quintin, Depover et Degache, à paraître) de *Galanet* permet en quatre phases (une session) d'aboutir à la publication collaborative, sur la page d'accueil du site, d'un dossier quadrilingue (dit « dossier de presse »), autour d'un thème choisi au moyen d'un processus modéré de négociation et de vote. Ce processus s'articule autour du forum⁶, véritable plaque tournante du scénario. Le choix du thème, en plus de la prise de contact initiale, constitue l'objet de la 1^{re} phase du scénario de la session. La 2^e phase vise à faire dégager différentes pistes de travail et réflexion au sein de ce thème, puis, au cours d'une 3^e phase, ces pistes sont établies en rubriques et étayées de documents fabriqués ou pointés sur Internet, de façon à alimenter les réflexions et les échanges dans les groupes rédactionnels plurilingues constitués. Enfin, dans la 4^e phase, le dossier de presse quadrilingue est mis au point et publié⁷. Du point de vue langagier, à travers ce processus de production collaborative et au moyen d'« interactions contingentes » (Lamy, 2001 : 132), tout participant doit être amené à

Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance

4. Sessions ayant eu lieu de février à mai en 2003, 2004 et 2005 et respectivement dénommées « Protosession », « Canosession » et « Verba Rebus ».
5. Ce projet, financé avec le soutien de la Communauté européenne dans le cadre du programme Socrates, action Lingua 2 (n° 90235 - 1/10/2001 au 30/11/2004), a été mené à bien par sept universités partenaires : Université Stendhal Grenoble 3 (coordinateur), Université Lumière Lyon 2, Universidade de Aveiro, Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad Complutense de Madrid, Università degli Studi di Cassino et Università di Pisa (associée), Université de Mons-Hainaut.
6. Les forums sont accessibles en tant que « visiteur » sur www.galanet.be, rubrique « Sessions terminées » > choix d'une session > « Visiteur » > « Forum ».
7. Pour mener à bien ce scénario, cinq catégories d'éléments sont disponibles : des outils de communication (forum, messagerie, clavardage, messagerie instantanée, panneau d'affichage); des espaces de travail collaboratif et leurs outils; des ressources linguistiques, stratégiques et pédagogiques; des outils de profilage et d'identification; des outils de suivi statistique et d'archivage.

développer ses compétences de réception et d'interaction dans les langues peu ou pas connues en prenant appui sur ses pré-acquis (au moins une des quatre langues doit être maîtrisée au départ).

Le scénario d'encadrement « *qui précise les modalités d'intervention des enseignants tuteurs telles que conçues afin d'appuyer le scénario d'apprentissage* » (Quintin et al., op. cit.) est le suivant : le « responsable de session » met en place la session et assure la succession des différentes phases. Chaque établissement impliqué dans une session est placé sous la responsabilité d'un coordinateur local qui crée les équipes, inscrit les participants étudiants et animateurs et assure la coordination. Il est de préférence un des animateurs de ces équipes. Enfin, l'animateur a la responsabilité d'une équipe dont il organise et dynamise le travail, en présentiel⁸ et à distance. Si la désignation retenue, « animateur », met l'accent sur la fonction de meneur de jeu de l'enseignant de langue, les fonctions d'évaluateur et de vecteur d'informations (qui justifient en général la désignation de tuteur) lui incombent également. Mais le scénario d'apprentissage est ainsi conçu que l'on attend de la part des étudiants qu'ils assument également, par délégation (Quintin et al., op. cit.), un rôle d'animation, voire de tutorat. En vertu du principe d'étayage réciproque en vigueur par exemple dans les apprentissages en tandem (Helmling, 2002), l'hypothèse est faite ici que l'assistance que se fournissent les apprenants dans l'interaction bénéficie directement aux compétences langagières visées. Nous verrons que cette dimension, ajoutée aux données de la situation d'apprentissage, a d'importantes conséquences sur la mise en place des trois contrats passés en revue précédemment.

A nalyse des données

L'identification des traces des trois contrats se fait dans un volume important d'interactions :

Session _	Protosession 2003	Canosession 2004	Verba Rebus 2005
Nb équipes	10	13	15
Participants actifs	74	120	180
Messages du forum	716	1 027	1 198
% étudiant	51 %	90 %	87 %
Nb chats effectifs	≈ 30	≈ 40	≈ 60

8. Les équipes se réunissent physiquement dans leur établissement au rythme d'une fois par semaine en général, pour définir la stratégie de l'équipe, faire le point sur leur participation et sur le déroulement de la session, mettre à profit les échanges pour développer les compétences de compréhension et d'interaction plurilingue...

LE CONTRAT D'APPRENTISSAGE

Une mise en œuvre en partie autonome

Un moment de particulier intérêt à considérer pour la mise en place du contrat d'apprentissage est constitué par le démarrage d'une session.

En premier lieu, on vérifie l'hypothèse selon laquelle ce contrat n'est verbalisé que dans certains cas, notamment dans les situations interculturelles (Cambra Giné, 2003 : 84). C'est en effet ce que font spontanément beaucoup d'étudiants, la dimension interculturelle étant perçue comme le principal attrait de la formation. Il s'agit en quelque sorte d'un contrat d'apprentissage interculturel réciproque à visée prospective et à valeur d'incitation et/ou de souhait⁹ :

E98P1_190203 j'espère que cette expérience va nous permettre de nous connaître un peu mieux et de « détruire certaines idées reçues » que nous avons sur les autres langues romanes et leurs cultures

De souhait, la valeur illocutoire glisse parfois jusqu'à l'engagement ou même l'adhésion, concernant la communication et parfois l'intérêt des technologies. Cela amène certains étudiants à verbaliser leurs objectifs d'apprentissage, y compris en interpellant les autres participants.

Ces verbalisations, de nature métacognitive car concernant les possibilités de comprendre et d'améliorer les propres compétences, portent sur les attentes autour des vertus de l'échange exolingue-plurilingue. Du reste on les retrouve dans les clavardages, comme dans cet exemple hispano-portugais où les interactants concluent un contrat d'apprentissage collaboratif :

<p>17/03/2004 C1, salon rouge, entre Vasco, Portugais [E229C], et Liliana, Argentine en espagnol [E179C]¹⁰</p> <p>[Liliana] Vasco de donde sos???</p> <p>[Vasco] eu sou de portugal, estou em aveiro.</p> <p>[Vasco] e tu ?</p> <p>[Liliana] Yo soy del grupo Che Río Cuarto. Que suerte que voy a poder practicar el portuges ya que se me dificulta a la hora de la comprension escrita</p> <p>[Liliana] :)</p> <p>[Vasco] pratica que eu ajudo... também tens de me ajudar a praticar o espanhol, que eu também tenho algumas dificuldades :)</p> <p>[Liliana] Entonces esta sesion nos va a ayudar a los dos.</p>	<p><i>Vasco tu es d'où?</i></p> <p><i>je suis du Portugal</i></p> <p><i>et toi ?</i></p> <p><i>Je suis du groupe Che Río Cuarto.</i></p> <p><i>Quelle chance que je puisse pratiquer le portugais étant donné que j'ai des difficultés de compréhension écrite</i></p> <p><i>:)</i></p> <p><i>pratique, moi je t'aide... et toi tu dois m'aider aussi à pratiquer l'espagnol, moi aussi j'ai quelques difficultés :)</i></p> <p><i>Alors cette session va nous aider tous les deux.</i></p>
--	---

On peut voir là une spécificité de ce type d'interactions en ligne par rapport aux interactions de la classe de langue traditionnelle. Une des trois fonctions cardinales de l'enseignant de langue, selon Louise Dabène (1984b : 134), est celle de « meneur de jeu » (ou animateur précisément), fonction qui s'actualise par « toute une série d'opérations régulatrices du discours » dont les « opérations d'incitation à la prise de parole » (interrogations, injonctions, intonations montantes...). Or, dans le cas présent, tout se passe comme si le scénario d'apprentissage et le contexte de la communication plurilingue en ligne créaient les conditions pour que les participants-étudiants assument eux-mêmes cette fonction, mettant ainsi en pratique une forme d'apprentissage auto-

9. Dans les interactions rapportées, les participants et les sessions sont anonymés et codés de la manière suivante : une lettre pour le statut (E étudiant, A animateur, C coordinateur local, R responsable de session), un numéro d'ordre dans la session, la désignation de la session (P proto-session, C canosession et VR Verba Rebus) et le numéro de la phase. Par ailleurs les noms des participants ont été modifiés.

10. Les extraits sélectionnés, que nous estimons représentatifs, l'ont été en fonction de notre questionnement. Par ailleurs, ils n'ont fait l'objet d'aucune correction. La traduction est spécifiée en parallèle ou dans l'échange, entre crochets. La langue d'origine est précisée en introduction de l'extrait ou entre parenthèses.

dirigé (Holec, 1998). C'est en tout cas ce qui transparait sur la plateforme, même si on n'ignore pas qu'au niveau de l'équipe lors des regroupements en présentiel, voire sur la plateforme dans des espaces non archivés (messageries, panneau d'affichage...), les injonctions à la participation émanant de l'encadrement n'ont pas manqué.

Opérations d'auto-régulation

Mais établir et maintenir un contrat d'apprentissage dans une telle formation, compte tenu de ses caractères hybride et plurilingue, de sa nouveauté pour les participants, ne va pas de soi, contrairement à la classe de langue traditionnelle. On peut donc voir apparaître des manifestations d'interrogations et de doutes chez les étudiants, comme chez ce Portugais par exemple dans un courriel envoyé à tous :

<p>E240C1_030304 Oi ainda não percebo muito disto mas gostava de saber se mais alguem está como eu?;) é para não ser o unico... Ainda está no principio mas penso que vou gostar deste fórum... Bem até qualquer dia Xau a todos</p>	<p>(portugais) [SALUT je ne comprends pas encore très bien tout cela mais j'aimerais savoir si quelqu'un d'autre est comme moi?;) c'est pour ne pas être le seul... Ce n'est que le début mais je pense que je vais aimer ce forum... Bon à un de ces jours Ciao à tous]</p>
--	--

C'est sans doute pour cela que certaines contributions visent précisément à établir les règles de comportement à adopter dans cette situation éducative institutionnelle inconnue, où l'on ne peut pas prendre comme référence une « culture scolaire héritée et vécue » (Cambra Giné, 2003), ou à tout le moins doit-on l'adapter de manière à établir le « contrat de devoirs et de droits réciproques » entre enseignant et apprenant qui constituera le contrat d'apprentissage. C'est ce que fait Eugenio [EC146] au début de la canosession en proposant une règle de navigation :

<p>E146C1_260204 sarei molto contento di formare uno spirito di squasra tra noi, che ne dite di cominciare facendo una cosa: ogni volta che entriamo in galanet entriamo nel bar, in modo tale che tutte le volte che siamo connessi in più di due persone possiamo parlare, discutere, conoscerci meglio, senza doverci cercare dandoci appuntamenti improbabili... voglio imparare a conoscervi tutti, quindi sarebbe molto bello fare ciò che ho proposto... CIAO!</p>	<p>(italien) [je serais très content de susciter un esprit d'équipe entre nous, que dites-vous de commencer à faire une chose : chaque fois que nous entrons dans Galanet entrons dans le bar [chat non archivé], de façon que toutes les fois que nous sommes connectés à plus de 2 personnes nous pouvons parler, discuter, nous connaître mieux, sans devoir nous chercher en nous donnant des rendez-vous improbables... je veux apprendre à vous connaître tous, alors ce serait très bien de faire ce que j'ai proposé... CIAO!]</p>
---	--

Cette suggestion d'un principe de navigation à chaque visite de Galanet, explicitement bien reçue par plusieurs étudiants dans le même sujet, correspond à ce qu'on pourrait attendre d'un animateur en début de session. On peut voir là en effet une double opération de ponctua-

tion de l'échange (interpellatif « che ne dite di/que dites-vous de ») et d'incitation (« sarei molto contento/je serais très content », « sarebbe molto bello/ce serait génial »). En réalisant ces opérations en début de session, l'étudiant fait preuve d'autonomie mais il tend également à prouver que le dispositif la favorise.

La fonction d'animateur ou meneur de jeu

Cette fonction, assumée dans la classe traditionnelle par l'enseignant et participant très largement de la mise en œuvre du contrat d'apprentissage, est ici assurée par l'encadrement pédagogique à travers un certain nombre d'opérations. Il convient de préciser à ce sujet qu'après la première session en 2003, les animateurs ont été invités par les responsables du projet à participer de manière moins directe dans le forum¹¹. Il leur est désormais recommandé de stimuler les échanges, non pas en utilisant en premier lieu le forum, mais plutôt au moyen des autres outils (messagerie, tableau d'affichage...), moins liés à la tâche collaborative, et en mettant à profit les regroupements en présentiel et en ligne (clavardages entre équipes). En outre, il est explicitement demandé aux animateurs de limiter leurs interventions sur le fond et de se centrer sur la forme : sur le plan métacommunicatif pour recadrer un débat, modérer et réguler les échanges, au moyen de messages brefs et interpellatifs ; sur le plan métalinguistique pour répondre aux sollicitations quand, en vertu du principe d'étayage réciproque recherché ici, les réponses des autres étudiants sont absentes ou insatisfaisantes ; ou sur le plan métacognitif en respectant le même principe¹². En revanche aucune consigne spécifique n'a été donnée pour l'animation des clavardages¹³. Dès lors, compte tenu de ce recadrage pédagogique, quelles traces relève-t-on des opérations assurées par les animateurs ?

Opérations d'incitation à la prise de parole

Le lancement de sujets de discussion (titre et amorce) au cours des phases 1 et 2 du scénario est censé être réalisé de préférence par les étudiants. Objectif loin d'être atteint lors de la première session, puis progressivement amélioré, ce qui peut être considéré comme un indice d'autonomisation chez les étudiants, effet de la réorientation du tutorat :

	Phase 1		Phase 2	
	Étudiants	Animateurs	E	A
Protosession	4	25	0	1
Canosession	12	13	14	7
Verba Rebus	27	6	14	6

L'activité des animateurs dans le forum s'est recentrée sur des messages de synthèse-relance à structure ternaire : accusé de réception d'un message dans le sujet + apport d'une information nouvelle + sol-

11. Les étudiants estimaient que la présence de nombreux messages déposés par les animateurs, bien souvent longs et complexes, était inhibitrice, donc contre-productive.

12. Exemple : pour suggérer une stratégie de compréhension à un étudiant en difficulté.

13. Ainsi la part des messages émanant des animateurs passe-t-elle de 48% dans la protosession à 10% dans la canosession (13% dans Verba Rebus), alors même que leur fréquence moyenne de connexion a augmenté dans une proportion semblable à celle des étudiants (respectivement +18,5% et +19,6%), se maintenant autour d'un rapport de 4 pour 1 (Quintin et Masperi, 2006).

licitation-interpellation. Ainsi SoniaM donne-t-elle suite au message d'un étudiant pour y apporter un avis personnel avant d'interpeller l'auteur et les autres participants :

CA214C3_310304 Olá Amanda... (portugais) [Salut Amanda... J'ai
Vi todos os episódios do site que vu tous les épisodes du site que
indicaste.... Agora sou fã dos tu as indiqué... Maintenant je suis
«Happy tree friends» :) Mas são fan des «Happy tree friends» :)
um bocadinho fortes, não Mais ils y vont un petit peu fort,
são???? n'est-ce pas????]

Opérations de modération

Régulation des échanges signifie aussi modération éventuelle sur le plan du contenu communicatif des propos déviants, d'autant que l'accessibilité du forum au grand public donne à ces échanges un statut bien différent de ceux d'une classe de langue. Il s'agit donc de contrôler d'éventuels débordements en rappelant les règles en vigueur :

CA77C1_100304 Ricordo a tutti (italien) [Je rappelle à tous [...]
[...] che non è ammissibile su que l'on ne peut pas admettre sur
questo foro l'uso di frasi come ce forum l'emploi de phrases
«una religione è un'offesa al comme «une religion est une
genere umano». In Internet esiste offense au genre humain». Sur
la Netiquette. Nella vita esiste la Internet il existe la Nétiquette.
tolleranza e il rispetto degli altri e Dans la vie, il existe la tolérance,
imparare a moderare il proprio et le respect des autres est d'ap-
linguaggio. prendere à modérer son langage.]

Pour faciliter ces opérations de modération, la plateforme offre des fonctionnalités spécifiques et une charte y est disponible ; celle-ci est inspirée des dispositions générales en la matière sur Internet ainsi que de l'analyse des premières sessions, des événements survenus et de leur négociation. Le contrat d'apprentissage, en tant que contrat de devoirs et de droits réciproques, est ainsi, au moins pour partie, explicite et écrit.

LE CONTRAT DE PAROLE

De facture entièrement métacommunicative, le contrat de parole est fréquemment concerné par les verbalisations du forum, par exemple lorsque la nature attendue des échanges n'est pas respectée. C'est notamment le cas lorsque les messages sont jugés trop longs : «Se chamam a isto opiniões eu chamo testamentos!!! [On appelle cela des opinions moi je les appelle des testaments!!!] [E221C1] tout en cherchant à ménager les faces : «:) jokita a todos e desculpem qualquer coisa!!! [:) jokita à tous et excusez-moi pour tout], y compris avec des marqueurs d'émotion non verbaux (émoticones, ponctuation). On peut considérer ces verbalisations d'étudiants comme des opérations de mise en garde autogérées, ou de régulation réciproque. Par ailleurs, la répartition des langues et leur utilisation fait l'objet de nombreuses verbalisations, surtout dans les clavardages, puisque nombre d'entre eux passent par une négociation du contrat

codique, souvent après un tour d'horizon des compétences linguistiques des présents.

10/03/2004 C1, salon jaune, entre Amelia [E73C], Portugaise, et Pierrick [E99C], Belge :
[Amelia] tu ne parle pas portuguais?
[Pierrick] en fait, je parle juste français, et je me débrouille pour essayer de comprendre les 3 autres langues :-)
[Amelia] alors, nous parlons aussi français... mais le spagnol et l'italien... arghhh

Même lorsqu'il n'est pas négocié, on trouve des traces de ce contrat codique dans des opérations appréciatives positives ou négatives :

« Je trouve ça génial que l'on soit capable d'animer un forum en quatre langues!! » [E49P1]; « C'est encore plus difficile lorsqu'on voit que les 9/10^e des messages sont dans les autres langues!!! Réveillons-nous les Français!!!! », [E237C2].

En revanche, on ne trouve pas de verbalisations concernant la concertation des tours de parole. Tout se passe en fait comme si le système informatisé y suppléait, puisqu'en définitive on ne « prend la parole » qu'au moment où on valide son message, le risque de chevauchement de paroles étant nul. D'autres aspects sont quant à eux bien présents, donnant parfois lieu à des explicitations dans la mesure où ils sont susceptibles de perturber l'échange collectif, comme par exemple les apartés publics (alors qu'une fonction privée est disponible), les entrées et sorties intempestives, les propos en rupture thématique complète...

Les limites du présent article ne nous permettent pas d'approfondir ici l'étude de la mise en place et de l'évolution dynamique de ce contrat de parole. Cela constitue une perspective de recherche intéressante, en particulier tout ce qui concerne le contrat et les alternances codiques. Comme transition vers la troisième dimension contractuelle qu'il nous reste à aborder, voici un extrait faisant état de la mise au point explicite d'une alternance codique à finalité didactique :

23/02/2005 C1, salon jaune, entre Montse [E95VR], étudiante à Barcelone, et Franky [E227VR], à Lyon
[Montse] on va faire une chose, je te propose:
[Franky] oui?
[Montse] je te dis une phrase en catalan et on va voir si tu comprends... il s'agit d'une langue romane, bien sûr tu vas comprendre...
[Franky] d'accord je t'écoute
[Montse] tu ne m'écoutes pas, tu me lis, en tout cas!!
[Montse] jejejeje
[Franky] c'est vrai :)
[Montse] c'est une blague
[Montse] Estic parlant amb un noi francés que es diu Franky i és estudiant de l'universitat de Lyon.¹⁴
[Montse] Voilà! ça va?

LE CONTRAT DIDACTIQUE

Le concept de contrat didactique a été développé, comme nous l'avons rappelé, autour de situations d'interaction impliquant une

14. (catalan) [Je suis en train de parler avec un jeune Français qui s'appelle Franky et qui est étudiant à l'université de Lyon]

activité de production interactive en L2 pour un locuteur non-natif interagissant avec un natif. La focalisation du code y est motivée par les difficultés de production. L'échange exolingue-plurilingue, à la différence de l'échange exolingue-unilingue, se caractérise en revanche par des focalisations du code le plus souvent motivées par des difficultés de compréhension, ce qui va conduire à une matérialisation spécifique du contrat didactique.

Médiation linguistique et étayage réciproque

La médiation linguistique est une des raisons pour lesquelles il est recommandé aux animateurs d'intervenir directement dans le forum, ce qui aboutit à des séquences explicatives semblables à celles qui caractérisent la classe de langue, comme dans l'exemple suivant entre Roberta, étudiante hispanophone, et Caterina, animatrice italophone, à ceci près que la réponse est différée (26 h) :

E11C1_280204 : Hola a todos! Què quiere decir esta frase: «Qual'è il nostro atteggiamento al riguardo?» CA171C1_290204 Roberta [E11], «atteggiamento» vuol dire qui «posizione» «comportamento», «attitudine», «reazione». «Al riguardo» significa «a questo proposito». In francese si potrebbe tradurre così : « quelle est notre attitude à cet égard? » E' chiaro adesso ?	(espagnol) [Salut à tous! Que veut dire cette phrase : « Qual'è il nostro atteggiamento al riguardo? » (italien) « atteggiamento » veut dire ici « position » « comportement », « attitude », « réaction ». « Al riguardo » signifie « a questo proposito ». En français on pourrait traduire ainsi : « quelle est notre attitude à cet égard? » C'est clair maintenant ?]
---	--

Au vu de la taxinomie des opérations métacomunicatives de la classe de langue dressée par L. Dabène (1984a et b), on peut voir dans la réponse une combinaison d'informations explicites : du métadiscours informatif (autonymie et traduction) et du métadiscours explicatif (énumération de synonymes pour élucider le sens). Ainsi, les sollicitations des participants portent sur le lexique, des collocations, des syntagmes nominaux ou verbaux, voire sur des énoncés complets, par copier-coller. Conformément au principe d'étayage réciproque visé, la médiation linguistique a souvent lieu entre étudiants, comme lorsque Marie-Jo, Grenobloise d'origine italienne, demande « che vuole dire in francese "en un diario de derechas", non ho capito bene... grazie!! [que veut dire en français "en un diario de derechas", je n'ai pas bien compris... merci] [E24C1] et obtient la réponse de la part de Gisela, étudiante lyonnaise d'origine portugaise, dans un délai record pour le forum (19 mn) : « Para Marie-Jo : un "diario de derechas" significa un "journal de droite" (c'est exactement la traduction littéraire!) » [E204C1].

Ce phénomène d'étayage réciproque entre étudiants est encore plus fréquent et plus immédiat dans les interactions synchrones. Même si plusieurs messages peuvent s'intercaler entre question et réponse, la mise en relation des unités abordées s'y révèle plus facile. Ainsi par

exemple, la délivrance sur demande de la traduction de l'adjectif espagnol «gracioso» / «drôle, rigolant» motive en retour Montse à demander la signification de «gracieux» en français et à s'amuser de ce «faux-ami». L'activité réceptive en interaction y est une construction active de sens, à travers l'émission d'hypothèses sémantiques prenant appui sur le contexte des échanges, comme celle de Chloé «je ne parle pas espagnol, j'essai de déchiffrer depuis toute à l'heure, comida c le repas???» [E86VR], ou encore à travers des rapprochements interlinguistiques comme celui de David qui rapproche le français de l'anglais après avoir obtenu la traduction de «fou» : «ah! se parece al inglés "fool"... y eso que no es una lengua románica [ah! ça ressemble à l'anglais "fool"... et pourtant ce n'est pas une langue romane]» [E21VR].

L'étayage réciproque est en outre bénéfique à l'appréhension de l'environnement informatique, la finalité de l'échange n'étant plus seulement «interne» (Vion, 1992 : 128), c'est-à-dire ayant pour seul «but [...] de rechercher l'intercompréhension», mais «externe», soit pouvant «se traduire en termes d'action ou de modification du réel» (*ibid.*) :

10/03/2004 C1, salon rouge, entre Hernan [E9C], de Madrid en espagnol, et Pierre [E215C], de Lyon, en français
[Hernan] Por cierto, tu no sabras como cambiar tu perfil, verdad? [Dis, tu ne saurais pas comment changer ton profil par hasard ?]
[Pierre] je sais à peu près comment faire. tu as des problèmes pour la mise en marche du tiens?
[Hernan] emmm no t'he entendido muy bien [emmm je ne t'ai pas très bien compris]
[Hernan] mise en marche du tiens? que significa? [Qu'est-ce que ça signifie ?]
[Pierre] mise en marche = le fonctionnement du tiens. en france, lorsque on dit "ça marche" ça peut vouloir dire "ça fonctionne"
[Hernan] ah.. vale [ah.. d'accord]

Le besoin de ratification

Compte tenu du défilement des échanges, du fait que la plupart des interactants regardent le clavier plutôt que l'écran en écrivant, de la pluralité des participants et des langues et de la non-perception du statut métacommunicatif de certaines explications, on ne sait pas toujours si elles ont bien été prises en considération par le demandeur. Émettre une ratification publique (Matthey, 1996 : 57, Degache, 2004 : 41) suite à une explication, comme «ah, vale» dans l'exemple précédent, constitue une caractéristique du contrat didactique en intercompréhension. Il en va ainsi dans l'échange suivant, de type exolingue-unilingue cette fois, où Virginia valide l'explication de Angela, la séquence étant parachevée par David avec une cloture de nature métacognitive :

13/04/2005 VR3, salon rouge, entre David et Angela de Barcelone, Virginia et Nolwenn, de Grenoble
[David EVR1] no nos estamos (espagnol) [On est pas en train yendo por las ramas? d'«aller par les branches»?]
[Virginia EVR219] las qué????!!!! [Les quoi????!!!!;-)]
;-)] [...]
[...]
[David] o sea, creo que en francés c'est-à-dire, je crois qu'en français se dice "peur les branches" on dit «peur les branches» les quoi David

[Nolwenn EVR225] las que David	????
[Nolwenn]????	«Aller par les branches» c'est
[Angela EVR238] Irse por las	s'écarter du sujet
ramas es desviarse del tema [...]	[...]
[Virginia] entiendo «rama» (=	je comprends «rama» (= branches,
branches, en efecto) pero no	en effet) mais je ne comprends
entiendo la expresión	pas l'expression
[Virginia] gracias Angela!	merci Angela!
[David] es lo más difícil de apren-	C'est le plus difficile à apprendre
der de 1 lengua: las expresiones	de la langue : les expressions]

En revanche, la ratification publique d'une médiation linguistique fait en général défaut dans le forum, comme on peut le voir dans cette sollicitation en italien de la part d'un étudiant français, avec hypothèse sémantique erronée sur un mot espagnol « cosa vuole dire la parola "alquilar", forse significa "disoccupazione"?? [que veut dire le mot "alquilar", peut-être signifie-t-il "chômage" ??» [E84C1]. Ce qui lui vaut deux réponses, dont une sur l'infinitif «alquilar» de la part d'une étudiante italienne « "Alquilar" vuole dire affittare. cercare un posto per vivere ["Alquilar" veut dire louer. Chercher un endroit pour vivre» [E236C], et non sur le substantif «alquilar» comme cela était demandé, et comme cela est «réparé» ensuite par un natif hispanophone argentin «Alquilar significa: el pago mensual de una vivienda, departamento o local comercial, por parte de quienes habitan dicho lugar... [Alquilar signifie: le paiement mensuel d'un logement, appartement ou local commercial, de la part de ceux qui habitent cet endroit» [E201C].

En tout état de cause, les échanges asynchrones ternaires à finalité métalinguistique, de type « **question** (sur un message)/**réponse/réaction** », ne sont pas aussi fréquents que l'on pourrait s'y attendre dans le forum. De plus, nombre d'entre eux en restent au premier stade, prenant en défaut la fonction de veille métalinguistique des animateurs. Question restant sans réponse, perdue dans la masse des messages, ou ayant le tort d'être posée juste avant le changement de phase du scénario... Problème pour lequel l'encadrement devra trouver à l'avenir une solution. Il n'en va pas de même dans les clavardages. Le contrat didactique y semble beaucoup plus manifeste. On a vu que les étudiants eux-mêmes y pratiquaient bien plus volontiers l'étaillage réciproque. Qu'en est-il alors du rôle de l'encadrement pédagogique? L'intervention des «animateurs» est-elle en substance différente de celle des étudiants qui pratiquent l'étaillage réciproque de leurs pairs?

L'étaillage enseignant

Celui-ci consiste souvent à venir renforcer l'étaillage réciproque, en veillant à ce que les métadiscours parviennent bien à leurs destinataires, comme lorsque Myriam [A242VR], enseignante d'italien, conforte la réflexion collaborative sur le mot «imparare» («imparare vuol dire conoscere, studiare un cosa nuova [imparare veut dire connaître, étudier une nouvelle chose]» [salon rouge 080305]) en confirmant la traduction proposée par Lea («aprender»), espagnole, [E82VR] à Silène [E175VR], demandeuse française initiale. Conjointement à ce renforcement, les animateurs veillent

aux mécompréhensions et assurent la médiation linguistique pour les surmonter. C'est ce qui arrive quand l'animatrice hispanophone Letizia identifie une mécompréhension fonctionnelle entre une étudiante italienne qui entre dans le chat en disant «Ciao» et à qui un étudiant espagnol répond «Adiós» :

[Letizia A60C] alfredo, maÿlis te saluda no se despide :)	(español) [alfredo, maÿlis te salue, elle ne dit pas au revoir :)
[...]	[...]
[Alfredo] Ha dicho Ciao	Elle a dit Ciao
[...]	
[Letizia] pero los italianos dicen asi para decir hola	mais les Italiens disent ainsi pour dire hola
[...]	[...]
[Alfredo] ¿Por qué dicen Ciao para decir hola?	Pourquoi ils disent Ciao pour dire hola?]
[...]	
[Maÿlis] Ciao et hola c'est la même chose!	

Une autre stratégie d'étayage peut être de solliciter la réflexion sur la langue pour éviter la solution de facilité de la traduction. C'est ce que pratique Eleonora [A110VR], animatrice italienne de Cassino, quant elle répond à la question de Manon [E157VR], de Lyon : « que veut dire *sviluppano*? » en lui disant « non voglio tradurtelo, in francese..... *sviluppano* significa.....mmmm..... [je ne veux pas te le traduire, en français.....*sviluppano* signifie.....mmmm.....] » [salon rouge 050405]. Ce qui conduit Manon à redoubler sa demande « donne moi un autre mot en italien, peut-être que je le comprendrais [...] ». Et Eleonora de répondre « ad esempio, secondo la teoria di Darwin dell'evoluzione, alcune specie hanno "sviluppati" nel tempo... [par exemple, d'après la théorie de Darwin de l'évolution, certaines espèces ont "sviluppati" au fil du temps...].

À de rares occasions, les animateurs dispensent également quelque métadiscours descriptif. Eleonora nous en fournit un nouvel exemple dans le même chat : « *eravate* è il passato di *siete* [eravate est le passé de *siete*] » ; tout comme Lara [A107VR] en portugais sur « *ela se foi* » : « *foi* = verbo ir passado = aller passé » [salon bleu 160305]. Mais au-delà de ces médiations linguistiques somme toute sommaires, nous n'avons relevé aucun échange révélant la médiation vers des règles de passages interlinguistiques, un métadiscours descriptif contrastif (par exemple : les mots espagnols commençant par «ll» ont souvent un équivalent portugais commençant par «ch», un équivalent français par «cl», «pl» et italien par «chi» (prononcé [kj]) ou «pi»). Et ce alors même que parmi l'équipe des animateurs on pouvait compter plusieurs spécialistes de ces rapprochements, auteurs de la collection de cédéroms *Galatea*¹⁵ (Degache, 2003). Faut-il en conclure que le clavardage se prête mal à ce niveau métadiscursif? Faut-il supposer que l'apport de ce genre d'informations est réservé à la classe en présentiel? Cela est-il délibérément décidé ou bien le fruit d'un non-dit et d'une certaine retenue? Des enquêtes auprès des animateurs seront nécessaires pour étudier leurs représentations sur ce point.

* *
*

15. Voir rubrique
« nouvelles »
sur www.galanet.be

Rappelons en premier lieu que les interactions asynchrones et synchrones que nous avons analysées ici ne sont que la partie émergée de la formation. La partie immergée, sans doute plus vaste, est pour l'heure hors de portée : apartés et échanges privés médiatisés par ordinateur, échanges en face-à-face tenus lors des regroupements des équipes. Si, pour des raisons déontologiques évidentes, il n'y a pas lieu que la recherche s'intéresse aux premiers, en revanche le deuxième type d'interactions devra être exploré à l'avenir et mis en relation avec les corpus d'interactions en ligne. Cela étant, les interactions analysées, relevant à la fois de l'interaction sociale et de l'interaction en classe de langue, actualisent les dimensions contractuelles de la classe de langue avec quelque spécificité. Tout d'abord, le contrat d'apprentissage apparaît comme globalement induit par le dispositif, ses scénarios, objectifs et fonctionnalités. Pourtant, sans doute en raison de la perception de l'enjeu interculturel, il fait aussi l'objet d'une réflexion et élaboration collective au moyen des outils de communication mis à disposition, notamment entre les étudiants pour clarifier devoirs et droits. Le contrat didactique quant à lui émerge dans les interactions, fréquemment par étayage réciproque comme nous l'avons vu. Il a donc pour propriété d'être à tout moment réversible et modulable puisque, selon les circonstances et les compétences des interactants, l'échange exolingue peut aussi bien être plurilingue, bilingue qu'unilingue. Certains aspects de ce que Cambra Giné appelle le contrat de parole semblent en revanche peu pertinents dans un tel contexte, notamment les règles régissant les tours de parole, puisque les outils de communication utilisés permettent en général de s'en passer : l'utilisateur valide son message à son gré. Cela devrait être moins vrai cependant dans les clavardages mais les éventuelles règles à suivre à ce niveau-là, comme pour le choix des langues (« contrat codique »), sont selon nous partie intégrante du contrat d'apprentissage, et se mettent en place et se négocient à travers le contrat didactique autour des différentes déclinaisons de l'échange exolingue évoquées ci-dessus. L'échange exolingue-plurilingue reste toutefois une modalité « *a minima* » ou « par défaut » – sans connotation négative – qui peut être mis en œuvre sans négociation, comme on le voit dans la plupart des forums et dans certains clavardages, car défini dans le contrat d'apprentissage.

Concernant les fonctions assurées par l'encadrement pédagogique, on relève qu'il n'y a pas de différence nette entre étudiants et animateurs : toutes les fonctions métacommunicatives peuvent être partagées, sans doute celles qui concernent l'organisation et la structuration générale de la session, mais elles sont alors le fait des responsables et non des animateurs. La fonction centrale de ces derniers semble être de faciliter et de maintenir les termes des différents contrats, de façon à y optimiser le potentiel acquisitionnel et favoriser ainsi l'autonomie de l'apprenant, autonomie entendue comme la finalité résultante de ce processus d'élaboration réciproque. Autrement dit, les animateurs

auraient tout intérêt à renforcer la veille métacommunicative, en particulier, d'après nos données, la veille informationnelle (la médiation avec les savoirs), c'est-à-dire la capacité à déceler les apports mutuels d'information manquants. Par ailleurs, les opérations de planification et d'organisation des clavardages, et le rôle que peuvent y tenir les animateurs, devront être précisés. D'autres travaux pourront être conduits pour étudier les conditions de réussite d'un clavardage collectif plurilingue à finalité d'intercompréhension, pour déterminer par exemple s'il est bien préférable, comme nous le constatons au vu de certains chats organisés entre deux équipes de la session Verba Rebus, que le clavardage ait fait l'objet d'une préparation et d'une « convocation », ou qu'il soit finalisé par une tâche et situé clairement en relation au scénario de la session. De même conviendra-t-il d'étudier les variations du nombre de participants qu'il peut admettre selon ses finalités, les règles d'entrées et de sorties des participants pendant son déroulement... Il pourra alors être envisagé d'identifier les types de clavardages possibles dans un tel environnement en fonction du scénario d'apprentissage, et de définir les scénarios d'encadrement associés. Et ce de manière à asseoir plus fortement le caractère formateur de l'expérience et aller au-delà du « succès d'estime » tel qu'on peut le relever dans les propos ci-après de Christophe :

07/03/2005 VR1, salon bleu, entre Sonia [A211VR], Portugaise, et Christophe [E113VR], Français
 [Sonia] E o que estão a achar desta sessão do Galanet???? [et comment vous trouvez cette session Galanet?]
 [Sonia] Gostam do projecto? [Vous aimez le projet]
 [Christophe] C'est quoi Gostam?
 [Sonia] gostam= é o verbo «gostar», em francês «aimer»...
 [Christophe] merci...
 [Sonia] agora falta a resposta;) [maintenant il manque la réponse;]
 [...]
 [Christophe] Le projet *Galanet* est sympa, reste à voir ce que nous en ferons...

Références bibliographiques

- CAMBRA GINE, Margarida (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Collection LAL, Didier.
- DABÈNE, L. (1984a). « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue », in *Études de Linguistique Appliquée*, n° 55, Didier Érudition, 39-47.
- DABÈNE, L. (1984b). « Communication et métacommunication dans la classe de langue », in L. Dabène et C. Foerster (éds.), *Interactions : les échanges langagiers en classe de langue*, Grenoble, Ellug, 129-138.
- DEGACHE, C. (2003) (coord.). *Intercompréhension en langues romanes*, Lidil n° 28, Lidilem, Grenoble : Ellug.
- DEGACHE, C. (2004). « Interactions asynchrones et appropriation dans un environnement d'apprentissage collaboratif des langues (*Galanet*) », in Baqué, L. et M.A. Tost (éds.), *Diversité et spécialités dans l'enseignement des langues, Repères et applications (IV)*, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, 33-48.

- GAJO, L., MATTHEY, M., MOORE, D., SERRA, C. (2004). *Un parcours au contact des langues. Texte de Bernard Py commentés*, Collection LAL, Didier.
- HEMLING, B. (2002) (coord.). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Collection Crédif essais, Didier, Paris.
- HOLEC, H. (1998). « L'apprentissage autodirigé : une autre offre de formation », in *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Le français dans le monde n° spécial, recherches et applications*, juillet 1998, Hachette et Éditions du Conseil de l'Europe, 213-256.
- LAMY, M.-N. (2001). « L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage », in R. Bouchard et F. Mangelot, F. (coord.), *Interactivités, interactions et multimedia*, NeQ n° 5, Lyon : ENS Ed., 131-144.
- MATTHEY, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, Coll. Exploration, Peter Lang.
- MATTHEY, M., DE PIETRO, J.-F. (1997). « La société plurilingue : utopie souhaitable ou domination acceptée ? », in *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?*, L'Harmattan, 133-190.
- PORQUIER, R. (1984). « Communication exolingue et apprentissage des langues », in *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes; Neuchâtel : Centre de Linguistique Appliquée, 17-47.
- PY, B. (1990). « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction », in D. Gaonac'h, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, Le français dans le monde, recherches et applications*, Collection F, Hachette, 81-88.
- QUINTIN, J.-J., DEPOVER, C., DEGACHE, C. (à paraître). « Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance. Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis. Le cas de la formation Galanet », *Actes du colloque EIAH*, Montpellier, mai 2005.
- QUINTIN, J.-J., MASPERI, M. (2006). « Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions », <http://alsic.u-strasbg.fr>
- VION, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*, Coll. Université communication, Hachette supérieur.

Pairs ou tutrices ?

Pluralité des positionnements
d'étudiantes de maîtrise FLE
lors d'interactions en ligne
avec des apprenants australiens

CHARLOTTE DEJEAN-THIRCUIR
UNIVERSITÉ DU MAINE, LIUM

FRANÇOIS MANGENOT
UNIVERSITÉ STENDHAL - GRENOBLE 3, LIDILEM

L'objectif de ce texte est d'apporter un éclairage sur la communication pédagogique médiatisée par ordinateur lors d'échanges en ligne mettant en relation des étudiantes de maîtrise FLE avec des étudiants australiens apprenant le français. Dans le cadre de leur formation, des étudiantes de Besançon ont conçu des tâches pédagogiques sur Internet et ont été chargées de tutorer à distance des apprenants australiens réalisant ces activités. D'une façon générale, on peut dire que les fonctions de tutorat en ligne dans une formation utilisant un dispositif informatisé sont encore mal définies, car les participants, tuteurs comme apprenants, disposent d'une expérience réduite de ces contextes d'apprentissage et d'échanges (cf. Bourdet, Degache, ici même). En outre, la situation dans laquelle se trouvaient les étudiantes de Besançon était complexe en termes de rôles et de statut. D'une part, elles partageaient avec les Australiens le statut de jeunes et d'étudiants, ce qui peut impliquer qu'ils se reconnaissaient comme des pairs et fondaient la relation sur un rapport symétrique. D'autre part, leur statut respectif d'experte en langue, qu'elle soit native ou non, et d'apprenant de FLE induisait de fait une asymétrie linguistique et culturelle entre les interlocuteurs. Dans ce dispositif, il ne s'agissait donc ni d'une situation d'apprentissage institutionnelle mettant en relation un enseignant et des apprenants, ni d'une situation exolingue informelle. Après une présentation de notre questionnaire et de notre cadre théorique, puis du contexte des échanges, nous analyserons le positionnement des tutrices selon trois entrées : la manière dont elles se présentent et entrent en contact avec les apprenants, le registre de langue qu'elles utilisent et leurs activités d'évaluation du travail des Australiens. Nous

concluons sur les apports du projet à la formation de futurs enseignants.

Questionnement et cadrage théorique

Le questionnement à l'origine de cette étude¹ est le suivant : comment les étudiantes de maîtrise FLE se mettent-elles en scène ? Comment se positionnent-elles par rapport aux apprenants et cherchent-elles à définir implicitement ou explicitement les contrats censés présider à ces échanges ? Comment gèrent-elles leurs statuts d'enseignant-tuteur et d'étudiant communiquant avec des pairs, notamment lorsqu'elles ont à évaluer les productions des Australiens ? Sans occulter le fait que les interventions des tutrices prennent place dans des échanges, nous tenterons de répondre à ces questions en centrant l'analyse sur les productions discursives de ces étudiantes dans les forums. Nous croiserons également certaines observations avec le point de vue exprimé par ces dernières dans le rapport réflexif qu'elles ont eu à rédiger à l'issue du projet.

Pour traiter de la question du positionnement des étudiantes, le recours aux notions de « mise en scène » et de « représentation » de Goffman (1973), en lien avec celles de statut, de rôles et de rapports de rôles et de places nous a paru particulièrement pertinent². Bien entendu, ces notions sont à rattacher à la question plus générale de la définition de la situation de communication par les acteurs. Rappelons que pour Goffman (1973), dans n'importe quelle situation de la vie sociale, le sujet se conduit comme un acteur lorsqu'il entre en scène, au contact d'autres participants, avec qui il doit négocier la « définition de la situation ». Et c'est en fonction de cette définition que la rencontre va pouvoir s'organiser. Tout acteur en présence d'autres acteurs est censé remplir un ou plusieurs rôles et attend de se voir reconnu dans ce ou ces rôles par les autres participants : il s'agit de la représentation. L'une des composantes de cette représentation est la « façade », soit « la partie de la représentation qui a pour fonction normale d'établir et de fixer la définition de la situation qui est proposée aux observateurs » (ou partenaires de l'interaction) (Goffman, 1973 : 29). Selon Goffman, la façade ou le moi qui s'extériorise comprend différentes dimensions qui sont : les éléments matériels constituant l'environnement dans lequel évolue l'acteur, l'« apparence » révélant le statut social de l'acteur (âge, sexe, tenue vestimentaire) et la « manière » exprimant la façon dont il entend jouer son rôle dans la situation (façon de parler, de se déplacer, mimiques). Il est important de souligner que ces définitions de la représentation s'inscrivent dans une conception de l'interaction sociale selon laquelle les interactants sont en face-à-face, en présence les uns des autres même si dans certaines définitions plus tardives de l'interaction

1. Cet article fait suite à une communication présentée dans le cadre des journées de l'ACEDLE « Recherches en Didactique des Langues », organisées en juin 2005 à l'Université Lyon 2.

2. Notons que B. Blandin (2004) s'est également référé aux apports théoriques d'E. Goffman pour comprendre la relation pédagogique à distance.

Goffman a inclus la communication par téléphone ou par courrier. Du fait de cette co-présence, le ou les différents rôles que joue chaque participant se manifestent en grande partie à travers leur apparence, leur comportement non verbal et para-verbal. À l'inverse, à distance, dans le cadre de la communication médiatisée, ces dimensions disparaissent. Le caractère différé des échanges, l'absence du corps et de tous les éléments d'information véhiculés par ce dernier ont des incidences particulières sur les interactions et notamment sur la définition de la situation par les acteurs. En effet celle-ci ne se négocie qu'à travers les données langagières.

Dans l'interaction en face-à-face, la définition de la situation ou la sélection de cadres communs permettant l'intercompréhension se fait souvent de façon implicite (notamment grâce à des éléments qui disparaissent avec la distance). En outre, il est des situations où les acteurs peuvent projeter des cadres relativement figés. Ainsi en classe de langue, les rôles, les droits et les obligations sont l'objet d'une certaine constance due aux contraintes institutionnelles, ce qui n'est pas le cas dans le dispositif que nous étudions. On forme donc l'hypothèse que, dans cette situation particulière, les participants doivent passer par une négociation en partie explicite des rôles, des rapports de rôles et de la définition de la situation.

Description du contexte des échanges

Le projet franco-australien « Le français en première ligne »³ a débuté en 2002-2003 et se poursuit chaque année depuis. Au cœur de ce projet était l'idée de faire communiquer par Internet des étudiants français de maîtrise FLE⁴ – de futurs enseignants, donc – et des étudiants australiens de premier cycle (bachelor) étudiant le français comme une matière parmi d'autres. Du côté français, le projet est intégré à des cours portant sur la formation aux TICE et comporte donc des objectifs didactiques et technologiques.

En 2003-2004, le projet a correspondu, pour les étudiantes de Besançon, à deux cours optionnels de 25 h sur l'intégration des TICE, l'un au premier semestre, l'autre au second ; dans les deux cas, seize étudiantes ont choisi ces modules. D'octobre à janvier, elles ont conçu des tâches multimédias pour les étudiants australiens, autour d'un certain nombre de thématiques susceptibles d'intéresser ces derniers (voir site mentionné en note 3). Le second semestre a été entièrement consacré aux échanges avec les étudiants australiens, au nombre de 21 à Sydney, de niveau intermédiaire, et de 34 à Melbourne, de niveau plus avancé.

La communication en ligne s'est faite essentiellement dans des forums grâce au collecticiel QuickPlace. On notera qu'avec cet outil de com-

3. Voir la présentation du projet initialement conçu par Christine Develotte, à l'adresse suivante : <http://www.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne>
4. En fait, cinq étudiantes de nationalité étrangère : une Algérienne, une Américaine, une Azerbaïdjanaise, une Caribéenne (St Pitts) et une Bulgare. Toutes sont du sexe féminin.

munication, les contributions des uns et des autres sont lisibles par tous et ont un caractère permanent, ce qui n'est sans doute pas sans influence sur les questions de face (voir Marcoccia, 1998, Mangenot, 2004). Les Australiens travaillaient par deux et chaque dyade disposait d'un espace particulier (un forum) sur la plateforme de travail utilisée et était suivie par deux tutrices de Besançon. Le choix de groupes de travail aussi restreints avait pour but de favoriser une relation plus personnelle, que la distance rend toujours plus difficile. Outre le forum dédié à la dyade, les étudiants avaient accès à un forum « Qui est qui? », où eux-mêmes et les tutrices se sont tous présentés (souvent avec des photos), à un forum « Café », destiné aux échanges non liés aux tâches et à un forum « Discussion » où pouvaient se tenir des débats liés à la thématique.

Le projet s'est bien sûr déroulé en concertation avec les deux enseignants de français australiens, tant en ce qui concerne le choix des thématiques qu'en ce qui concerne la prise en compte du travail des étudiants dans le cadre du contrôle continu; cependant, les attentes exprimées par ces enseignants concernant le tutorat ont été distinctes, voire opposées. Pour les apprenants de Sydney, de niveau intermédiaire, l'enseignante avait donné comme consigne explicite de privilégier les échanges, et pour ceux de Melbourne, de niveau plus avancé et dont le cours se concentrait sur la production écrite, l'enseignant était en attente de corrections formelles de la part des tutrices.

A *analyse des positionnements des tutrices*

PREMIERS ÉCHANGES

Pour commencer à étudier le positionnement des tutrices, nous nous sommes penchés sur leurs premières contributions sur la plateforme, celles qui tenaient lieu de présentation dans la rubrique « qui est qui », puis celles qui s'inscrivaient dans les premiers échanges avec les Australiens. Dans ces contributions, nous avons relevé les énoncés concernant leur(s) statut(s) et leurs attentes quant au projet. Nous avons ainsi pu distinguer trois cas de figure. On peut repérer :

– celles qui se présentent comme enseignantes, futures enseignantes ou conceptrices des activités sans aucune évocation explicite de leur rôle dans le projet d'échanges avec les Australiens :

5. Les prénoms ont été changés, afin de protéger l'identité réelle des acteurs.

Je suis étudiante en maîtrise FLE c'est pour être prof à l'étranger
[Damy]⁵

Ce projet constitue une première expérience pédagogique en tant que professeur de français [Marianne]

– celles qui se présentent comme conceptrice et/ou tutrice en soulignant leur rôle d'aide ou d'accompagnement à l'apprentissage du français par les Australiens (contrat didactique) :

Je serai disponible pour aider ceux qui vont travailler sur la présentation de la Franche-Comté, mais aussi pour répondre à toutes vos questions. [Cristina]

– celles qui choisissent d'explicitier leurs attentes d'échanges réciproques avec les Australiens au plan culturel (projection d'un contrat d'apprentissage interculturel réciproque) :

J'espère que vous allez m'apprendre encore beaucoup de choses sur votre pays. Vous pouvez compter sur moi pour vous faire découvrir les mystères de la cultures et de la langue française, j'adore partager et échanger avec les personnes de cultures différentes!!!! [...] Je vous souhaite bon courage à tous pour votre aventure avec la langue française... [Sophie]

Il importe de préciser que, dans la très grande majorité de ces présentations, l'évocation de leur statut de future enseignante, de tutrice ou de leurs attentes liées au projet n'occupe qu'une place minime par rapport à l'ensemble de la présentation. Le message de présentation débute par des salutations diverses du type « bonjour » ou plus souvent « salut » et « coucou » qui préfigurent un tutoiement. Puis les tutrices donnent des indications biographiques classiques concernant leurs études, leurs loisirs, leurs goûts pour les voyages, etc., certaines adoptant un ton relativement intime (« *Dès que je suis mal je monte à cheval et j'oublie tout, j'ai l'impression que le temps s'est arrêté, je sais pas si vous connaissez cette sensation mais je vous la conseille.* »), un ton très décontracté (« *Je suis la "fofolle" Cristina de St Kitts* ») ou humoristique (« *Dans mon village il y a 250 habitants et davantage de vaches! J'ai 27 ans; bientôt 28 : le 26 mars!* »).

Aussitôt que les étudiants australiens avec lesquels elles vont travailler sur tel ou tel thème se sont à leur tour présentés, la plupart des étudiantes de Besançon réagissent en cherchant à établir une relation plus personnalisée, à mettre en place un dialogue et à définir explicitement certains cadres pour organiser les échanges.

Assia – 22/03/04

Salut Doreen,

Nous sommes très contentes Lerzan et moi de pouvoir discuter et échanger avec toi. Nous allons apprendre beaucoup les unes des autres. Tu as dit que tu venais de Newcastle, est-ce que c'est une grande ville? Combien y a-t-il d'habitants? Besançon est une ville ni trop grande, ni trop petite, il y a environ 100 000 habitants. C'est une ville très sympa, il y a beaucoup d'étudiants et cela rend la ville très dynamique et jeune. La nature tient une place très importante dans notre région, et c'est vrai que c'est une des plus belles de France. Cette année j'étudie le français langue étrangère pour pouvoir l'enseigner aux étrangers qui arrivent en France ou l'enseigner à l'étranger... On verra bien... Et toi, tu as étudié le droit? C'était trop dur? ou avais-tu envie de changer d'orientation? je te dis à très bientôt...

Assia et Lerzan

Dans cette contribution, il est intéressant de noter que l'attente explicitée par les tutrices d'échanges et d'apprentissage réciproque est aussitôt mise en œuvre dans la suite du message, comme le révèlent les marques de dialogisme, l'alternance des pronoms de première et de deuxième personne du singulier associées à des apports et des demandes d'information de type biographique et culturel. Dans la contribution suivante, la tutrice propose une définition de la situation de communication en excluant très explicitement un rapport de rôle de type enseignant/apprenant entre elle et l'apprenante australienne.

Julie – 31/03/04
<p>Bonjour Audrey</p> <p>Merci pour « ton, votre » message. Si tu veux, on peut se tutoyer. Moi personnellement je préfère. En France, on se vouvoie entre profs et élèves. Mais là ce n'est pas notre cas. Le « vous » met de la distance entre les personnes or le but de notre correspondance franco-australienne est justement, malgré la distance kilométrique, d'établir un échange le plus vivant possible! Qu'en penses-tu? [...]</p> <p style="text-align: right;">Julie</p>

L'explication métalinguistique concernant la valeur du « vous » en français l'amène à définir clairement la façon dont elle envisage la finalité des échanges dans le cadre de ce projet; elle affiche sa volonté d'atténuer la distance et précisément la distance hiérarchique avec les Australiens. On peut souligner que ces activités de cadrage, explicites ou implicites selon les cas, réalisées par les tutrices rendent compte d'une tentative de mise en place d'un rapport de rôle fondé sur la réciprocité et sur une certaine recherche de symétrie.

DIVERSITÉ DES REGISTRES DE LANGUE UTILISÉS

Pour Charaudeau & Maingueneau (2002), un registre de langue est une « variété isolable d'une langue employée dans des situations sociales définies » (p. 495). Mais le même locuteur, dans la même situation, peut avoir recours à des traits relevant de plusieurs registres. Les registres correspondraient donc à une palette de choix possible des locuteurs, ces choix participant à la mise en scène de soi et à l'établissement du rapport de rôles et de places.

Dans les interventions des tutrices, on peut relever de fréquentes omissions du « ne » de la négation, certains emplois expressifs de la ponctuation et des *smileys* et quelques tournures familières (« histoire de », « j'adore », « profs », « fofolle »). Chez certaines d'entre elles, le langage employé se rapproche de « l'écrit interactif » évoqué par Anis (Anis, 1998 : 269), nouveau genre hybride lié à de nouvelles conditions d'énonciation. Elles utilisent un canal de communication non familier, à la fois écrit et asynchrone (renvoyant donc à des genres plutôt formels) et « interactif et dialogique, qui dispute à l'oral le domaine de la réac-

tion spontanée et de la réaction immédiate » (cf. *supra*). Voici quelques exemples, relevés chez les deux tutrices adoptant le registre le plus familier :

Waouh! C'est génial, tu nous as envoyé pleins de message et tu as carrément bien avancé dans les activités. [...] Je ne suis pas de la génération des SMS (j'ai 28 balais!) [...] Je pense que les SMS, c'est surtout les ados qui l'utilisent. [Julie]
 Tout baigne Judith! [Cristina]
 Oui, je me suis bien marrée pour mon anniversaire même si les pas de Salsa que j'ai appris étaient un peu compliqués des fois!! [Cristina]

Mais même ces deux tutrices adoptent par moments un ton plus formel :

Salut Tom! Je voudrais te présenter mes excuses pour ce retard, mais on était en vacances et je n'ai pas d'ordinateur à la maison. J'ai bien apprécié ta rédaction et j'ai trouvé que tu as bien organisé les éléments importants selon le thème de l'activité 4. [Cristina]

Enfin, on peut relever un certain nombre de messages dans lesquels les marques typiques de l'écrit (« également », « concernant », « cela », « lorsque ») côtoient un registre plus relâché (absence de majuscules, ponctuation expressive, phrase à présentatif, verbe « rigoler ») :

j'ai également lu ta petite anecdote concernant ton arrivée à Paris!!! c'est pénible la perte des bagages!!! mais cela laisse des souvenirs et après lorsqu'on y repense on rigole bien!!!! [Aurélie]

L'hétérogénéité des registres employés serait-elle alors la règle? Cette hétérogénéité reflète probablement l'adoption par les étudiantes de Besançon tantôt des rôles attachés au statut de tutrice-enseignante, tantôt d'un positionnement de pair par rapport aux Australiens.

MODALITÉS D'ÉVALUATION ET DE CORRECTION

De par la nécessité d'évaluer les tâches réalisées par les Australiens, les étudiantes de maîtrise se trouvent en position de devoir adopter un des « comportements tutélaires » (Bigot, 2002 : 70) de l'enseignant. Or, si dans la classe de langue, cette activité d'évaluation fait le plus souvent partie du contrat didactique en place, il ne semble pas en être de même dans la situation observée.

L'observation des modalités d'évaluation amène d'abord à relever une valorisation forte des productions des apprenants australiens :

Bravo, c'est vraiment très très bien, les filles!! je suis vraiment épatée. Votre accent et votre intonation sont vraiment bons, vous parlez très clairement! bravo pour les efforts fournis! de plus votre dialogue est bien fait. Non, je ne trouve rien à redire! [...]. [Sophie]

Bravo pour ta rédaction qui est absolument parfaite, à tous les points de vue. Tu as bien cerné les attraits de la Franche-Comté pour les Australiens et tu n'as fait absolument aucune faute au niveau linguistique. Ton français est parfait! [Claire]

Les tutrices accomplissent bel et bien une activité d'évaluation mais ces commentaires appréciatifs (marqueurs de félicitations, accumulation

d'axiologiques mélioratifs associés à des intensificateurs) constituent de véritables actes valorisants ou *Face Flattering acts*⁶ au sens où ils sont définis par C. Kerbrat-Orecchioni (1996). Par rapport à cette très forte valorisation, il importe de souligner que les enseignants australiens et l'enseignant français avaient pris soin de préciser aux étudiantes de maîtrise que les modalités d'appréciation étaient différentes dans les pays anglo-saxons (les enseignants complimentent plus volontiers qu'en France).

Dans un deuxième temps, on a pu également observer un certain nombre d'occurrences de négociation explicite du contrat didactique (De Pietro et al. 1989 : 110). Rappelons que pour les interactionnistes qui ont au départ élaboré cette notion par rapport aux interactions exolingues entre natif et non natif en milieu naturel, le contrat didactique implique que «le locuteur compétent est légitimé (ou même encouragé) à procéder à des hétérocorrections de nature purement normative [...]. Cette légitimité exceptionnelle de l'hétéro-correction protège le destinataire des atteintes à la face liées habituellement à ce genre d'intervention» (Py, 1997 : 213). Or, c'est justement cette complémentarité des rôles que les étudiantes de maîtrise semblent parfois craindre d'imposer aux Australiens. Ainsi, dans les échanges présentés ci-après, l'autorisation d'effectuer un travail d'hétéro-correction du point de vue de la forme est explicitement demandée aux apprenants.

Exemple 1

Julie – 07/04/2004
[...] On voit que vous avez fait des efforts pour écrire votre texte descriptif et ce ne doit pas être facile! Votre description est riche et bien structurée. Voulez-vous que je corrige vos erreurs de langue? Est-ce que cela peut vous aider à améliorer votre expression écrite? [...]

John – 13/04/2004
Ce serait sympa de vous de corriger nos fautes écrits. Merci, John

Julie – 13/04/2004
Salut John, Comme tu m'as demandé de te corriger les erreurs, je te propose plutôt de te les souligner et de te proposer des pistes de correction. Il me semble que ce sera plus enrichissant pour toi. Qu'en penses-tu? Je t'envoie ça demain, OK? A + Julie

6. La notion de FFA a été conçue par C. Kerbrat-Orecchioni (1996) pour pouvoir rendre compte des actes opposés aux *Face threatening act* (Brown et Levinson, 1978) dans la théorie de la politesse.

Exemple 2

Cristina – 06/05/04
<p>Salut Bill!</p> <p>[...] J'ai bien apprécié ta rédaction et j'ai trouvé que tu as bien organisé les éléments importants selon le thème de l'activité 4. Ton style en français est d'un très haut niveau. Néanmoins j'aimerais savoir si je peux corriger tes toutes petites fautes de grammaire ou autre pour tes prochaines productions ou bien pour celle-ci si tu veux.</p> <p>Je reste à ta disposition</p> <p>A bientôt</p> <p style="text-align: right;">Cristina</p>

Bill – 07/05/04
<p>Oui ,allez-y, s'il y a des fautes, corrigez-les ,please , ca m'aiderait,oui. merci beau coup pour votre reponse.</p> <p>je vais vous ecrire plus , la prochaine fois, souvent.</p> <p>merci</p> <p style="text-align: right;">Bill.</p>

Précisons que la volonté d'être corrigé est également exprimée parfois par certains étudiants australiens sans qu'ils aient été sollicités par les étudiantes. On peut encore relever que lorsque ces dernières réalisent des activités d'hétéro-correction après accord explicite ou non des apprenant australiens, le caractère menaçant de ce travail au plan de la gestion des faces des interactants se révèle à travers les nombreux procédés de réparation de type excuses et justifications auxquels ont recours les tutrices.

[...] J'ai pris la peine de corriger tes petites fautes d'orthographe ou de grammaire de ta rédaction qui se trouve ci-joint et j'espère que tu es d'accord pour cette intervention. Sinon tu peux toujours me faire un procès! (rires). [Cristina]

[...] Par ailleurs, nous aimerions attirer votre attention sur certains points au niveau de la langue (nous espérons que cela ne vous gêne pas, c'est pour vous faire progresser!). [Claire]

Les deux extraits qui suivent sont particulièrement intéressants, parce qu'ils rendent compte d'une certaine inversion des rôles entre tuteur et apprenant. En effet, la tutrice se place en position d'attente par rapport à une évaluation de son travail de correcteur par les Australiens.

Voici, comme promis, les commentaires sur l'activité 2 (ci-joint en pièce attachée). J'espère qu'ils ne vous effraieront pas trop. C'est vrai que je suis assez exhaustive (c'est-à-dire que je relève le maximum de vos erreurs). J'espère aussi que mes explications sont claires et vous seront utiles. Dites moi si vous ne me comprenez pas ou si vous n'êtes pas d'accord. Ce n'est pas facile d'être correcteur! [Julie]

[...] Je t'ai fait quelques commentaires ci-dessous. Dis-moi si mes corrections sont claires et te sont utiles. (ou pas?) [Julie]

Dans ces extraits, la tutrice manifeste qu'elle expérimente le travail d'enseignante et souhaite voir reconnue cette compétence. En demandant aux étudiants de dire s'ils ont compris et si ses explications sont

satisfaisantes, elle actualise l'une des fonctions de l'enseignant qui cherche à s'assurer que les apprenants ont compris. Cependant, dans le même temps, elle affiche clairement son sentiment d'insécurité (« *ce n'est pas facile d'être correcteur!* »); cette mise en scène d'un moi incertain peut viser à adoucir le caractère menaçant des corrections pour la face de l'étudiant australien auquel elle s'adresse, tout en complexifiant la nature du contrat didactique et les rapports de rôles entre les interlocuteurs.

Les modalités de correction finalement adoptées par les tutrices ont été variées. Certaines ont choisi de recourir à l'hétéro-correction indirecte en reformulant dans leur message certains énoncés des Australiens. D'autres ont décidé de ne pas mettre les corrections qui avaient trait au système linguistique dans le corps du message mais de les fournir dans un fichier attaché, choisissant ainsi de ne pas mélanger les espaces et réservant celui du message proprement dit à la discussion. Enfin, il faut préciser qu'une contribution de tutrice se limite rarement à un contenu de type évaluatif; d'autres thèmes que les activités sont abordées ou alors, les étudiantes tentent d'initier une discussion en posant des questions aux apprenants à propos du thème de l'activité.

Ainsi, le contrat didactique autorisant l'hétérocorrection par l'expert en langue des productions de l'alloglotte apparaît bien comme constitutif de la définition de la situation projetée par les tutrices et par un certain nombre d'apprenants australiens également, et ce malgré les consignes données par l'une des enseignantes.

Apport du projet à la formation d'enseignants

Les étudiants de maîtrise FLE ont tous l'occasion d'effectuer des stages d'enseignement en présentiel : il est probable que, lors de ces stages, ils endossent de manière beaucoup plus univoque le rôle de l'enseignant, le cadre institutionnel étant physiquement présent et pesant de tout son poids. Dans la situation ici évoquée, pensée elle aussi comme une mise en situation pédagogique, on se trouve dans un cadre encore mal défini, inhabituel; chacun doit trouver ses marques, se construire des rôles, se positionner par rapport aux autres; ces ajustements réciproques s'effectuent par ailleurs de manière écrite et asynchrone, par le biais d'outils technologiques, ce qui diminue les phénomènes d'influence réciproque. Il n'est alors pas si étonnant d'observer toutes les fluctuations et toutes les variations individuelles décrites plus haut. On aura pu vérifier par ailleurs que tous ces facteurs ont pour effet d'inciter à une négociation explicite des cadres de l'interaction.

Les premiers messages indiquent chez la majorité des tutrices une volonté de mettre en place une relation de type symétrique avec les

apprenants australiens. Comme on l'a vu, la principale difficulté de positionnement survient par rapport à la question de la correction. Les différentes conceptions du traitement de l'erreur des enseignants australiens, les attentes exprimées des apprenants australiens, la volonté des tutrices d'établir une relation symétrique fondée sur l'échange avec les apprenants, leurs représentations de ce qu'est l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (leur culture d'enseignement) les ont amenées à mettre en œuvre des modalités de correction variées exploitant certaines spécificités de la communication en ligne. En outre, toutes les difficultés rencontrées par les tutrices par rapport à leur fonction de correcteur, qu'elles soient inhérentes à la correction en ligne (le caractère public des échanges) ou liées à des spécificités de ce projet, les ont amenées à un véritable questionnement sur cette question cruciale en didactique des langues. Celle-ci a en effet donné lieu à un travail réflexif important, que ce soit pendant le travail de tutorat ou après celui-ci, dans le rapport qu'elles ont rédigé à la fin de leur formation, comme le montrent ces extraits :

Sania : *« Lorsque je leur répondais, j'étais très attentive au ton que j'adoptais, je ne voulais en aucun cas les blesser en pointant du doigt leurs erreurs. Mais en même temps, j'avais envie de les corriger car il me semblait que cela leur serait utile. Je ne voulais pas leur faire croire que leur production était parfaite quand ce n'était pas le cas. »*

Damya : *« Si c'était à refaire, j'essayerais d'avoir plus d'informations sur les apprenants pour pouvoir les corriger et les évaluer à leurs niveaux. »*

Julie : *« J'ai beaucoup hésité sur le type de correction à faire. J'ai finalement opté pour une correction systématique et assez exhaustive en insérant un commentaire à chaque erreur relevée (sans donner la correction mais en proposant des pistes. Il me semble que c'est ce type de correction qui convient le mieux et que j'aurais du adopter dès les premières activités. »*

Dans ce dispositif, les étudiantes de Besançon se sont positionnées comme enseignantes-tutrices tout en cherchant toujours à privilégier, à initier et à mettre en œuvre des échanges culturels et personnels avec les Australiens leur permettant de se placer plutôt comme des pairs par rapport à ceux-ci. L'alternance et/ou la superposition de ces rôles, qui se manifeste dans les registres de langue utilisés, peut être envisagée comme une chance pour les Australiens confrontés à des types de discours plus variés qu'un unique discours professoral ou discours amical.

Bibliographie

- ANIS, J. (1998). *Texte et ordinateur : l'écriture réinventée*, De Boeck Université.
- BLANDIN, B. (2004). « La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman ? », *Distances et savoirs* n° 2-3, pp. 357-381.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Éditions du Seuil.
- CICUREL, F. (1994). « Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère », *Cahiers du français contemporain* 1, pp. 103-118.

- BIGOT, V. (2002). « Les comportements langagiers tutélares des enseignants : réflexion sur la mise en discours des activités cognitives des apprenants », in CICUREL F., VERONIQUE D. *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presse Sorbonne Nouvelle, pp. 67-85.
- DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. & PY, B. (1989). « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », in *Actes du 3^e colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, pp. 99-124.
- GOFFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne 1*, Éditions de Minuit.
- KERBRAT-ORRECHIONI, C. (1996). *La conversation*, Paris, Le Seuil.
- MANGENOT, F. (2004). Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet, in SALAÜN, J.-M. & VANDENDORPE, C. (coord.), *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, pp. 103-123.
- MARCOCCIA, M. (1998). « La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la netiquette », in GUÉGUEN N. & TOBLIN L. (éds.), *Communication, société et Internet*, Paris : L'Harmattan, pp. 15-22.
- PY, B. (1997). « La conversation exolingue et la construction de la langue », in GROSSEN M., PY B. (éd.), *Pratiques sociales et médiations symboliques*, Berne, Peter Lang, pp. 203-219.

I *nfluence* *des outils sur* *les interactions*

CHRISTINE DEVELLOTTE
KATERINA ZOUROU
THIERRY SOUBRIÉ

Décrire l'espace d'exposition discursive dans un campus numérique

CHRISTINE DEVELLOTTE
ENS LSH LYON, ICAR, UMR 5191

1. « Le vouloir-dire du locuteur se réalise avant tout dans le choix d'un genre de discours. [...] nous nous servons toujours des genres du discours, autrement dit, tous nos énoncés disposent d'une forme type et relativement stable, de *structuration d'un tout*. » Bakhtine (1984, p. 284).

2. Tout en utilisant toujours le même outil de suivi à distance pour les TD en ligne, le collectif Quickplace (Lotus / IBM). Dans la suite de l'article, on considèrera ce collectif comme une plateforme de formation à distance (puisque'il joue ce rôle), bien qu'il ne s'agisse pas exactement du même type d'outil informatique.

Dès son origine, l'École française d'analyse du discours (Pêcheux) a cherché à articuler les discours avec les formations sociales qui les produisent. En se situant à ce que j'appelle un « niveau méso » (intermédiaire entre les niveaux micro et macro), les chercheurs en analyse du discours, ont, depuis, souvent cherché à rendre compte de traits généralisables à un ensemble de discours. Ainsi, sous l'influence revendiquée des travaux de Bakhtine¹ par le biais de l'intérêt que certains d'entre eux continuent à porter à la notion de genre (Beacco/Moirand, 1995, Maingueneau/Cossutta, 1995, Maingueneau, 2004).

Mais chercher, dès aujourd'hui, à décrire les genres de discours auxquels renvoie l'enseignement/apprentissage en ligne se heurte à deux difficultés : d'une part, le corpus restreint d'environnements pédagogiques en ligne sur lesquels asseoir des analyses sérieuses, d'autre part, l'instabilité de ces environnements. Le campus numérique *Canufle*, par exemple, a connu des modifications structurelles² chacune des trois années de sa courte existence. Or, même si certaines des variables restent les mêmes (par exemple le caractère public des messages, cf. Celik & Mangenot, 2004), nous faisons l'hypothèse que les discours produits en ligne sont dépendants de l'espace discursif qui leur est offert, qu'ils varient en même temps que lui. D'où l'intérêt que l'on peut voir à adopter une démarche empirique et à essayer de décrire les discours produits par l'enseignement en ligne en relation avec l'espace d'exposition discursive (cf. ci-dessous) qui est offert aux étudiants et enseignants.

Dans cet article, après avoir rappelé les caractéristiques médiologiques des environnements numériques d'apprentissage, nous présenterons différentes notions ou entrées susceptibles de constituer un premier cadre méthodologique permettant d'analyser un dispositif énonciatif

d'enseignement en ligne en tenant compte de ses spécificités. Nous nous livrerons ensuite à une étude de certains aspects du campus numérique *Canufle* (pris à titre d'exemple) à partir des entrées analytiques précédemment décrites afin de mettre en lumière les éléments singuliers de cet espace d'exposition discursive.

L *'espace d'exposition discursive*

« Nous appelons espace d'**exposition discursive** l'environnement d'énoncés auquel sont exposés tels ou tels acteurs du système éducatif considéré. C'est en fonction de cet espace d'exposition que chaque agent du système éducatif configure à un moment donné ce que nous appelons son **espace de production discursive**, c'est-à-dire les discours qu'il peut tenir dans l'institution, en fonction de son espace d'exposition discursive » (Develotte, 1996, p. 143). C'est ainsi qu'en 1996, je définissais ce concept par rapport à l'étude que j'effectuais d'une situation d'enseignement à l'étranger. Il me semble qu'il peut être utilement revisité par rapport au dispositif d'enseignement en ligne si tant est que l'on inclue précisément les énoncés en ligne dans les discours auxquels sont exposés dans leur vie sociale, historiquement située, apprenants et enseignants des campus numériques. Bien entendu, ces discours sont innombrables, ce qui les rend proprement intraitables dans leur globalité. Mais on peut choisir de n'étudier qu'une portion de cet environnement discursif en s'attachant à décrire certains aspects du dispositif en ligne sur lequel ils vont communiquer. L'exposition discursive à l'écran d'une plateforme de formation à distance « conditionne » la production discursive : c'est en effet en fonction d'un espace d'exposition discursive spécifique que s'effectue la production d'un nouveau discours de la part d'un locuteur, sujet psychologique et acteur socialement situé. Enfin, le fait de s'intéresser à l'espace discursif auquel enseignants et apprenants sont exposés en ligne comporte l'avantage de ne pas anticiper sur le nombre de lieux discursifs susceptibles de se trouver sur une plateforme de suivi en ligne. En effet, on fait d'ores et déjà l'hypothèse qu'ils sont multiples et que l'hétérogénéité des rubriques contenues dans un outil de suivi pédagogique renvoie à celle des discours qu'elles accueillent. C'est à partir des caractéristiques des différentes rubriques que les locuteurs vont ajuster leurs productions, c'est sur ce « déjà là » qu'ils vont s'appuyer.

Ma perspective de recherche sera donc de partir de la matérialité de l'objet discursif pour en tirer des éléments distinctifs qui pourront, par la suite, être mis en regard d'autres analyses d'environnements, en amont donc d'une interrogation plus générale sur le **genre** « discours pédagogique en ligne ».

Daniel Peraya (1998) a proposé le concept de « dispositif techno-sémiopragmatique » pour rendre compte des campus virtuels, alors en pleine émergence. Il veut, par ce terme, pointer l'articulation entre « le sémiotique, le social et le technique » spécifique à ces nouvelles formations. Cette articulation renvoie aux conditions socio-technico-historiques de production des campus numériques et donc à la nécessaire dimension médiologique³ de leur étude.

Ce qu'il faut étudier lorsque l'on passe de l'enseignement « classique » à l'enseignement en ligne, c'est le produit du déplié de la pyramide de l'ingénierie multimédia telle que l'a reprise Poisson (2003, p. 96). Car, sous l'effet du passage au multimédia, le fameux triangle pédagogique s'est comme dilaté dans l'espace et démultiplie (par les médiations et médiatisation engendrées) les gestes impliqués par l'acte d'enseigner (faire et dire). Ces deux dimensions de médiation et de médiatisation modifient en profondeur la scène énonciative. D'une part, par le fait que l'aspect technique non seulement « pré-formate », comme on va le voir, le format et le contenu des échanges, mais également par le fait qu'il met en scène des locuteurs spécifiques à la communication pédagogique en ligne.

Nous nous appuyons, pour illustrer les grandes lignes de nos propositions de cadre méthodologique, sur l'enseignement en ligne offert par le campus numérique *Canuffle*. Cet enseignement s'est effectué de 2002 à 2005 à partir de deux sites Internet : l'un destiné aux étudiants et sur lequel se trouvaient à la fois les contenus de cours sous la forme de fichiers Pdf et différentes informations d'ordre administratif plus un forum réservé aux étudiants, l'autre, destiné aux travaux dirigés et plus largement à la communication apprenants-enseignants.

Dans notre analyse, nous allons dissocier deux niveaux : le niveau des potentialités du dispositif énonciatif (la structuration de la plateforme, les fonctionnalités offertes au scripteur...) et celui des productions discursives qui prennent place dans les différentes rubriques, en utilisant ou non les fonctions mises à disposition. Pour cela, il nous faut nous appuyer sur un cadre descriptif méthodologiquement adapté à l'objet discursif qui nous intéresse.

VERS LA CRÉATION D'OUTILS D'ANALYSE DU DISCOURS MULTIMÉDIA

Dans la mesure où une plateforme de formation en ligne détient potentiellement les mêmes spécificités que les supports multimédias numérisés classiques, en particulier la multicanalité et l'hypertextualité, les outils traditionnellement employés pour l'analyse du discours textuel s'avèrent insuffisants. Depuis une dizaine d'années, l'équipe « Plurilinc

3. « Comme l'écologie étudie les relations de dépendance et d'interaction entre les êtres vivants et le milieu non vivant, la médiologie voudrait étudier les rapports d'interaction unissant les faits symboliques et un milieu matériel technique. » Debray, 1991, p. 234. Je rappelle que pour Régis Debray « Dans *médiologie*, "médio" ne dit pas média ni médium mais *médiations*, soit l'ensemble dynamique des procédures et corps intermédiaires qui s'interposent entre une production de signes et une production d'évènements. Ces entre-deux s'apparentent à des "hybrides" (Latour), médiations à la fois et en même temps techniques, culturelles et sociales » (1994, p. 29).

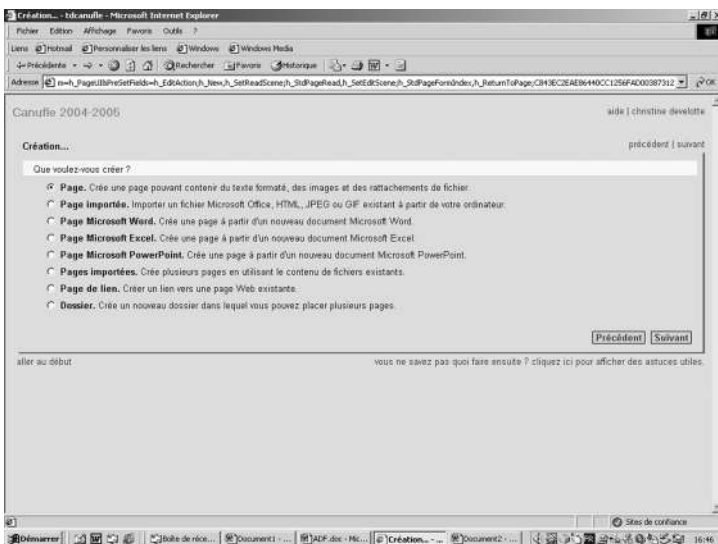
guisme et Multimédias» consacre l'un de ses axes de recherche à la description de ces supports à partir de descripteurs qui font l'objet d'une élaboration souvent remaniée afin de donner un cadre méthodologique à leur description. Je vais donc ici présenter les entrées que j'utilise. Elles seront illustrées à partir d'exemples tirés du corpus *Canufle*.

Mais, tout d'abord, quelques mots concernant deux notions qui ont été développées par Jeanneret et qui s'articulent avec les entrées que je présenterai ensuite. Depuis une dizaine d'années, Jeanneret et les chercheurs qui l'entourent travaillent à l'élaboration de notions propres à décrire précisément cette production d'écrit en ligne, que l'un d'entre eux, E. Souchier, a appelé en 1996, «l'écrit d'écran» et qu'Yves Jeanneret a nommé plus récemment le «textiel»⁴. Pour lui, «Le **textiel** est un état émergeant de la "forme-texte" entendue comme ensemble matériel et organisé de signes à l'écran. Cette notion permet d'éviter l'effet de "brouillage" auquel exposerait la nécessité paradoxale d'exprimer qu'il n'y a pas de clivage entre le **texte** et la **technique**, tout en mobilisant ces deux notions pour ce faire». Dans l'organisation de ce textiel deux éléments retiennent plus spécifiquement leur attention, les «signes passeurs» (icônes, boutons, mots hypertextualisés...) et l'«**architexte**». Nous nous arrêterons un instant sur ce dernier terme :

Du banal traitement de texte au logiciel d'écriture multimédia, on ne peut produire un texte à l'écran sans outils d'écriture situés en amont. Ainsi le texte est-il placé en abîme dans une autre structure textuelle, un «architexte» qui le régit et lui permet d'exister. Nous nommons architextes (de arkhè, origine et commandement), les outils qui permettent l'existence de l'écrit à l'écran et qui, non contents de représenter la structure du texte, en commandent l'exécution et la réalisation. Autrement dit, le texte naît de l'architexte qui en balise l'écriture. [...] Structure hybride, héritée tout à la fois de l'informatique de la logique et de la linguistique, l'architexte est un outil d'ingénierie textuelle qui jette un pont nécessaire entre la technique et les langages symboliques. (p. 23)

Étudier la dimension architextuelle d'une plateforme de formation à distance revient à analyser le feuilleté des médiatisations qui «contraignent» la forme et le contenu de ce qui est écrit. Dans ce sens, on peut, par exemple, examiner certaines caractéristiques de la communication proposée par ce système technologique. Ainsi, concernant l'outil forum utilisé pour *Canufle*, il y a dissociation entre des pages de production de l'écrit, et une page de publication de cet écrit (sur le forum). Lorsqu'il veut écrire un message, le scripteur passe par le truchement de l'écran suivant :

4. Souchier, Jeanneret, Le Marec, 2003, p. 314.



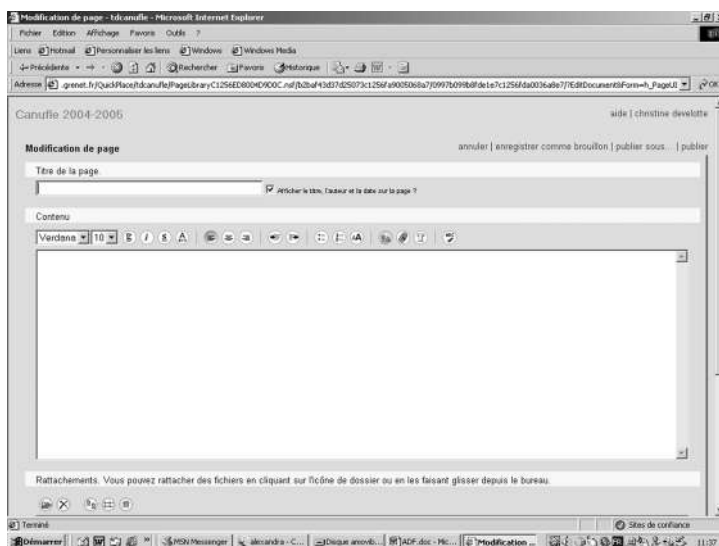
5. On peut remarquer que le sens de ce terme varie selon sa caractérisation : une page « Excel » est différente d'une page « Word ». L'élément de stabilité dans ces différentes entrées se marque par la présence répétée du fournisseur de logiciel (« Microsoft » employé sept fois).

6. La présence de la technologie passe aussi par le biais de discours d'accompagnement destinés à faciliter la prise en main du dispositif par leurs utilisateurs : la rubrique « trucs et astuces » propose un didacticiel rédigé par l'administrateur des TD de Canuffle qui explique comment procéder pour utiliser le système d'envoi des contributions.

Dès ce premier écran on prend la mesure de la dimension multi-formatage prévue par ce dispositif : l'édition d'une « page », autrement dit d'un texte « classique », ne constitue qu'une des huit possibilités offertes. Pourtant, tant enseignants qu'étudiants choisissent, quasi uniquement, la page⁵. La formulation même : « Que voulez-vous créer ? » s'inscrit davantage dans une logique d'informaticien se situant en termes de solution technique à apporter que dans une logique d'usager. Dans cette situation de communication, en effet, l'enseignant ou l'apprenant se place habituellement en position de réponse à apporter, de message à écrire, ou d'exercice à réaliser ou à corriger, bref le geste graphique est modalisé pédagogiquement et non technologiquement. On voit donc comment l'architecte construit discursivement l'identité socio-technique de l'usager en l'amenant à intégrer cette dimension technologique au fur et à mesure de son affiliation au métier d'enseignant/apprenant en ligne. D'ailleurs, l'énoncé qui figure en bas d'écran : « vous ne savez pas quoi faire ensuite ? cliquez ici pour afficher des astuces utiles »⁶ paraîtrait incongru si l'usager n'inférait pas que les concepteurs de l'interface s'adressent ici à sa curiosité, à son intérêt supposé pour les astuces technologiques (personne n'imaginera qu'il puisse s'agir d'astuces pédagogiques...).

Si l'on cherche à analyser ces choix discursifs au niveau idéologique, on peut constater une certaine prévalence de la logique technique sur celle de l'usager : s'adressant à des novices au niveau de l'enseignement en ligne, on aurait pu concevoir que l'interface parte du plus simple (une page « traitement de texte ») pour aller progressivement, au fur et à mesure des besoins exprimés par les apprenants et les enseignants, vers d'autres possibilités d'expression. Ici, c'est l'horizon d'attente d'un usager déjà compétent au niveau technologique qui a été choisi.

Puis s'il choisit de créer une « page », en activant la case « suivant », l'utilisateur débouche sur cette deuxième page-écran :



Deux remarques :

- dans ce deuxième écran, le dispositif technique crée une sorte de script de rédaction d'un message de genre courriel (titre + corps du message) ;
- parmi les diverses fonctionnalités prévues pour assister le scripteur, on peut joindre d'autres types de fichiers (sons, images par exemple) et diverses mises en forme du texte sont possibles ; on dispose également de deux possibilités de publication d'une contribution : soit directement dans le cadre blanc supérieur, soit en fichier joint, en passant par le cadre blanc inférieur.

É *tude de deux aspects de la production discursive*

Nous allons mettre en regard ces fonctionnalités prévues par le dispositif énonciatif, avec leur utilisation effective en 2004-2005 par les usagers, à partir de deux exemples : l'appropriation de la matrice discursive (le script) et celle de la multicanalité par les enseignants et les apprenants.

LE SCRIPT

Le script « titre + corps de message » ne correspond pas vraiment au format de présentation des devoirs par les étudiants ni à celui des cor-

rections à apporter de la part des enseignants : en réponse à une tâche précise, l'étudiant attend de voir sa contribution venir se ranger dans la rubrique chargée de recueillir les réponses à cette tâche, seul son patronyme est un élément informatif. Du côté des enseignants, la nécessité d'un titre n'apparaît pas nettement non plus⁷, surtout lorsque l'on répond individuellement à un étudiant. Ce cadre formel édité/édicte par le logiciel se voit ré-interprété aux différents niveaux de la médiation : ainsi, d'une part, dans le didacticiel, les consignes données par l'administrateur stipulent que « Ce titre est important, car il indique aux autres ce dont vous parlez. Essayez de proposer un nom court, mais "lisible intuitivement" ». D'autre part, un enseignant (appelons-le « A ») a érigé ses propres règles d'usage de ce cadre pour son cours : « (donnez) à votre fichier un nom selon les normes suivantes : TD (+ N°) NOM (capitales) P(initiale prénom) ». Les dix autres enseignants n'ont formulé aucune préférence sur ce point. Or, un rapide sondage sur les différents cours en 2004-2005 montre que la quasi-totalité des contributions des étudiants sont intitulées « TD janvier » ou « activité 1 », en redondance donc avec la rubrique où elles figurent.

En ce qui concerne les usages du titre par les enseignants, on constate que :

- six d'entre eux ne modifient pas le titre donné par l'étudiant et se contentent de répondre, ce qui donne à leur message la forme du type « Ref.: TD février » ;
- un seul emploie comme titre unique « commentaire » (qui vient se placer sous la contribution de l'étudiant) ;
- l'enseignant A utilise la formule « commentaires individuels TD1, TD2... », sans utiliser le corps du message qui reste vide et en renvoyant à des corrigés fournis en fichiers joints ;
- trois autres enseignants cherchent à exprimer dans l'espace titre un rapport avec le contenu de ce qu'ils ont lu dans les devoirs envoyés par les étudiants ; pour deux d'entre eux cette tentative s'exprime dans le cadre de réponses globales (« communication et normes », « sens critique »), pour le dernier, cet usage très régulier vient en réponse à une contribution (« déjà ? », « la tête ou la queue ? »).

LA MULTICANALITÉ

La potentialité de multicanalité du support n'est pas, à l'heure actuelle, très exploitée. Nous reviendrons sur ce point dans l'analyse de la mise en média. La double possibilité de publication a également fait l'objet de consignes contradictoires données d'une part par l'administrateur (conseillant de ne pas utiliser les fichiers joints dans la mesure du possible) et d'autre part d'un enseignant pour lequel la préférence allait vers le téléchargement de fichiers rtf. Un aperçu sur les contributions publiées sur le forum en 2004-2005 met en évidence que la plupart des

7. Point de vue qui n'engage que l'auteur de l'article qui enseignait dans deux matières de Canuffe.

contributions ont été postées sous forme de fichiers attachés (à la différence de ce qui se passait les deux années précédentes). On peut voir ici l'effet contagieux de règles qui ont été fixées pour un cours et se sont généralisées à l'ensemble des cours de la plateforme.

L'analyse rapide que nous venons d'effectuer autour d'un point spécifique de l'architexte amène à mettre au jour le feuilleté des médiations à l'œuvre dans le discours produit à l'écran. Du logiciel en passant par l'administrateur puis par les enseignants, la multiplication des locuteurs démultiplie d'autant les possibilités d'énoncés contradictoires, à défaut d'une organisation méta-discursive discutée en amont entre l'équipe d'enseignants et l'administrateur. Par ailleurs, on voit de quelle façon le script proposé par le dispositif est susceptible d'appropriations diversifiées par les acteurs et pour ne prendre que le cas des enseignants, parmi la minorité d'entre eux qui ont personnalisé cet espace discursif : la fonction pragmatique des énoncés produits va de la gestion des fichiers (enseignant A) à la recherche d'une personnalisation de la réponse par l'utilisation de modalisations socio-affectives, de l'humour... Il serait intéressant de mettre en regard ces usages avec les représentations auxquelles elles renvoient pour chaque enseignant, de même qu'il serait intéressant de connaître les effets des différents types d'usages des titres sur les étudiants. Quel usage va se stabiliser comme étant le plus pertinent dans la visée communicative de l'enseignement/apprentissage en ligne ?

Éléments d'analyse sémio-linguistique

Venons-en maintenant aux entrées qu'au sein de notre équipe de recherche, Thierry Lancien et moi-même avons proposées pour décrire des supports multimédias (à l'époque il s'agissait de cédéroms). Il s'agit d'une description sémio-linguistique qui s'opère selon différents niveaux : la mise en écran, la mise en texte, la mise en discours. Ces trois entrées ont été appliquées sur un corpus de journaux en ligne (Blondel & Develotte, 2002). Ici, en fonction du corpus spécifique que constitue la plateforme, je proposerai d'ajouter une entrée concernant la mise en rubriques.

LA MISE EN ÉCRAN

Cette dimension concerne le nombre d'écrans et leur structure en pages déroulables ou non. Ici, le choix qui a été fait consiste à partir d'un seul écran d'accueil, non déroulable. Cependant la recherche d'une amélioration du dispositif a amené les administrateurs de la plateforme à changer leur mode de présentation du cours en 2004-2005. C'est sur cette modification que l'on va s'arrêter. Lors des deux

premières années, chaque cours disposait d'une adresse particulière avec mot de passe particulier, et les étudiants allaient à l'adresse du cours qu'ils souhaitaient, par exemple, « Approches interculturelles et didactique des langues », pour y effectuer les tâches indiquées. La modification intervenue lors de la dernière année a fait que tous les cours de la maîtrise en ligne se trouvaient accessibles à partir du même écran d'accueil.



Parmi les questions que l'on peut se poser concernant cette fluidité plus grande donnée à la navigation entre les différents cours :

- a-t-elle conduit les enseignants à s'intéresser davantage qu'auparavant à ce que faisaient leurs collègues ? si oui, avec quels effets sur leurs comportements d'enseignants en ligne ?
- a-t-elle eu une incidence sur l'organisation du travail des étudiants ? sont-ils allés plus fréquemment regarder les contributions de leurs collègues ?
- les étudiants n'ont-ils pas été plus amenés à « standardiser » leurs modes d'interaction avec les différents enseignants ?

LA MISE EN MÉDIA

Ce niveau répond au caractère polysémotique du textiel. Puisqu'il y a possibilité de jouer sur la multicanalité du support, quels sont les canaux utilisés ? Le texte ? Les images ? Le son ? Il ne fait pas de doute que le texte représente le mode d'expression le plus répandu sur ce collectif. Néanmoins, on peut également repérer l'usage de dessins et plus encore de photos. Cependant, les modes d'expression autres que textuels ne figurent pas dans n'importe quelle rubrique : ainsi les photos se trouvent soit dans la partie de présentation « Qui est qui ? », soit dans la partie « Récité ».

Quels sont les utilisateurs qui exploitent la multicanalité du support ? Dans quels buts ? Pourquoi les autres ne le font-ils pas ? Quelle est la part de la maîtrise technologique dans le mode d'expression choisi ? Peut-on/pourra-t-on noter une évolution d'année en année dans les modalités d'expression ?

LA MISE EN RUBRIQUES

L'existence de rubriques déterminées à l'avance par l'administration de *Canufle* confère un statut différent aux espaces dans lesquels il est possible de s'exprimer. Avant de préciser plus avant quelles sont ces rubriques, signalons que ce dispositif d'énonciation a subi des modifications chaque année, ainsi :

- en 2002-2003, chaque module du cours disposait d'un site de travaux pratiques qui lui était propre (chacun à une adresse) ;
- en 2003-2004, idem, mais ajout d'un forum pour les étudiants sur le site général de *Canufle* géré par le CNED, la présentation des étudiants se faisait (ou non) à l'intérieur de chaque cours ;
- en 2004-2005, tous les travaux pratiques ont lieu sur le même site, une rubrique « récré » a été ajoutée (par ailleurs, le forum réservé aux étudiants existe toujours sur le site du CNED), la rubrique « Qui est qui ? » figure sur le site de TD général.

Le statut des participants diffère selon les rubriques : ainsi le forum des étudiants sur le site du CNED est ouvert à la lecture pour les enseignants, mais il leur est demandé de ne pas participer. Sur la plateforme de TD, la rubrique « Qui est qui ? » comporte une partie « enseignants » (y figurent 6 présentations d'enseignants sur 11) et une partie « étudiants » (y figurent 20 présentations d'étudiants sur 40, c'est-à-dire la moitié des étudiants inscrits). La rubrique « Trucs et astuces » ne comporte que six messages de l'administrateur alors que celle qui s'intitule « administratif » (25 messages) contient des interactions étudiants/administrateurs de même que « problèmes/suggestions »⁸ (28 messages). Les forums pédagogiques et la « récré » sont ouverts à tous.

On verra que ces règles du jeu, édictées par l'administration du campus numérique, ont un effet direct sur la mise en discours dans les différents lieux.

LA MISE EN DISCOURS

Ce niveau renvoie aux caractéristiques énonciatives et pragmatiques des contributions publiées par les uns et les autres. Nous avons eu, ailleurs, l'occasion d'analyser les efforts de la part des tuteurs pour personnaliser la relation pédagogique (Develotte, 2004) et la création discursive du lien social (Develotte & Mangenot, 2004) dans ce même environnement, nous n'y reviendrons pas ici. Nous nous contenterons

8. À l'exception près d'un commentaire d'un enseignant félicitant un étudiant d'en avoir « dépanné » techniquement un autre.

de pointer deux exemples illustrant l'écart avec la communication pédagogique présentielle. Le premier est tiré de la rubrique « Récré » et le second de la rubrique « Qui est qui ? ».

Parmi les spécificités souvent citées de la communication en ligne figure l'aspect désinhibé de la relation que Walthers a nommé en anglais « Hyperpersonal communication » (Walthers, 1999). On peut relever des énoncés relevant de cette liberté de ton dans les propos d'une étudiante qui, au cours d'une joute poético-ludique autour du patronyme des enseignants, écrit ceci :

« -ette »,
« -ard »,
quel régal ! [...]
« -otte » de Madame Develotte demande un approfondissement de quelques minutes, les deux premiers qui me viennent étant « bigote » et « dévote », ce qui cataloguerait très vite notre enseignante dans une catégorie pas... rigolote.

Dans une cour de récré « virtuelle » où l'on ne peut pas jouer avec les personnes en chair et en os, il reste le langage comme « accroche » d'une relation autre que strictement pédagogique. Il est, en tout cas, difficile d'imaginer que ces mêmes jeux de rimes associés aux noms puissent être faits dans une situation de classe, l'absence de corps désinhibant, semble-t-il, la communication.

Le deuxième exemple est la présentation d'un enseignant⁹ :



Non, n'ayez crainte ce n'est pas moi !
La technologie ne nous affecte pas encore au point de modifier notre apparence. Simplement un tableau que j'aime bien, travail d'un peintre argentin (voilà qui rejoint le thème des voyages qui serpente entre les présentations de chacun de nous [...])
Pour me connaître un peu plus, vous pouvez accéder à ma page web [...]
N'oubliez pas de lire ou d'écouter *L'angoisse du bal masqué* (fichiers ci-dessous)

On a ici un exemple d'utilisation de la multicanalité du support et des formes d'expression libre auxquelles peut donner lieu la présentation de soi. Les jeux sur le je et les masques multiples que le support en ligne permet sont sans doute encore loin d'être exploités. Les questions que l'on peut se poser relèvent de la fonction perlocutoire de ces discours. Quels effets produisent-ils ? Par exemple, quelles représentations les étudiants se font-ils des enseignants en fonction de leur présentation ? En fonction de leurs interactions pédagogiques ? En fonc-

9. Cette présentation a été anonymisée.

tion des propos plus détendus qu'ils échangent avec eux dans la rubrique étendue récré ?

* *
*

Lorsque Daniel Peraya propose en 1998 le concept de dispositif techno-sémio-pragmatique à propos des campus virtuels, il englobe dans sa définition « l'ensemble des interactions entre ces trois univers, interactions auxquelles donnent lieu une technologie de l'information, un système de représentation ou plus généralement encore un média pédagogique ou non ». J'ai cherché ici à dissocier ce qui relève de l'espace d'exposition discursive de ce qui relève de la production discursive afin de faire apparaître le jeu des contraintes et des libertés qui s'exerce dans ce dispositif énonciatif particulier. On a ainsi pu voir que le dispositif technique classifiait voire induisait, par le biais de l'archi-texte, et de la mise en rubriques par exemple, un certain formatage et l'établissement de règles discursives spécifiques. En sens inverse, on a constaté que les discours produits par les différents acteurs variaient en fonction de la rubrique dans laquelle ils s'inscrivent et qu'ils peuvent mettre en scène des rapports socio-pédagogiques plus empreints de liberté que ceux que l'on peut trouver dans d'autres formes d'enseignement. C'est cet aspect paradoxal de la communication pédagogique en ligne qui me semble intéressant à souligner ici et à étudier plus avant à l'avenir afin de mieux comprendre l'influence que peuvent jouer, par exemple, la présence plus ou moins marquée de l'administrateur, le rôle que jouent les premiers messages des enseignants, la présentation des différents acteurs, etc.

Les résultats découlant des analyses qui précèdent ne sont pas généralisables à l'ensemble des situations d'enseignement en ligne. Selon la plateforme utilisée, les contraintes imposées par l'architecte peuvent être très différentes. L'intentionnalité didactique vise des interactions étudiants-enseignants qui sont conditionnées par des supports. Ces supports et toutes les médiations qui les accompagnent entrent dans le cadre de ce que Moeglin (1998) appelle l'« industrialisation de la formation », dont les effets sont à étudier. Nous en sommes à un moment de l'histoire de l'enseignement en ligne où les terrains de recherche ne manquent pas ni les questionnements qui leur sont associés. Cependant la temporalité de la recherche n'est pas la même que celle de la technologie. Les avancées de cette dernière induisent des déstabilisations (changements d'écrans, de rubriques...) qui sont à prendre en compte dans la difficulté d'avancer dans l'étude de ces nouveaux terrains d'enseignement. Sur ce point, les sciences du langage se trouvent dans la même position que celle que décrit Davallon (2004, p. 31) concernant celles de l'information et de la communication « à la fois en symbiose avec leur environnement scientifique et en position de pionnières pour l'exploration de nouveaux secteurs de recherche ».

Bibliographie

- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BEACCO, J.C. & MOIRAND, S. (1995). «Autour des discours de transmission de connaissance», *Langages*, 117, Paris, Larousse, pp. 32-53.
- BLONDEL, E. & DEVELLOTTE, C. (2003). «Du papier à l'écran : approches de la médiatisation des quotidiens *Le Monde* et *Libération*», *Notion En Question*, n° 7, Lyon, ENS Éditions, pp. 39-58.
- CELIK, C. & MANGENOT, F. (2004). «La communication pédagogique par forum : caractéristiques discursives», *Les carnets du CEDISCOR*, 8, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 75-88.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- DAVALLON, J. (2004). «Objet concret, objet scientifique, objet de recherche», *Hermès*, 38.
- DEBRAY, R. (1991). *Cours de médiologie générale*, Paris, Gallimard.
- DEBRAY, R. (1994). *Manifestes médiologiques*, Paris, Gallimard.
- DEVELLOTTE, C. (1996). «Les interactions discursives en jeu dans un système éducatif», in MOIRAND, S. (ed.) (1996), *Le Français dans le monde*, numéro spécial, «Le discours : enjeux et perspectives», Paris, Hachette, 142-149.
- DEVELLOTTE, C. & LANCIEU T. (2000). «Propositions pour une analyse des discours multimédias : l'exemple de deux articles encyclopédiques», *Les cahiers du français contemporain*, 6, Paris, E.N.S. éditions/Didier Érudition, ISSN 0765-068X, pp. 119-139.
- DEVELLOTTE, C. (2004). «L'étudiant en autonomie et ses professeurs virtuels : comment se personnalise la relation en ligne?», UNTELE 2004, cédérom édité et diffusé par l'université UTC Compiègne.
- DEVELLOTTE, C. & MANGENOT, F. (2004). «Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif», *Distance et savoirs*, vol. 2 – n° 2-3/2004, 309-333.
- MAINGUENEAU, D. & COSSUTA, F. (1995). «L'analyse des discours constituants», *Langages*, 117, Paris, Larousse, 112-125.
- MAINGUENEAU, D. (2004). «Retour sur une catégorie : le genre» in *Texte et discours : catégories pour l'analyse*, J.M. Adam, J.B. Grize, M. Ali Bouacha, Éditions Universitaires de Dijon, 107-118.
- MALDIDIER, D. (1990). *L'inquiétude du discours*, Textes de Michel Pêcheux, Paris, Éd. des cendres.
- MOEGLIN, P. (ed.) (1998). *L'industrialisation de la formation*, Paris, CNPD.
- PERAYA, D. (1998). «Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels» <http://www.comu.ucl.ac.be/reco/grems/agenda/dispositif/resumes/peraya.html>
- POISSON, D. (2003). «Modélisation des processus de médiation-médiatisation : vers une bio-diversité pédagogique», *Médiation, médiatisation et apprentissages*, NEQ n° 7, Lyon, ENS Éditions, 89-101.
- SOUCHIER, E., JEANNERET Y., LE MAREC J. (2003). *Lire, écrire, récrire. Objets, signes et pratiques des médias informatiques*, BPI/centre Pompidou.
- WALTHER, J. (1999). «Computer-mediated Communication : Impersonal, Interpersonal, and Hyperpersonal Interaction», *Communication Research*, 23 (1), 3-43.

E ffets de l'instrumentation sur les apprentissages collectifs dans une formation hybride aux TICE

KATERINA ZOUROU

UNIVERSITÉ STENDHAL - GRENOBLE 3, LIDILEM

Contrairement aux autres articles proposés dans ce numéro, celui-ci ne traite pas directement des interactions en ligne au sens communicatif du terme. Il y sera question d'échanges au sens d'une mutualisation ou d'un partage, à travers un outil de travail collectif utilisé par des étudiants de maîtrise FLE travaillant par ailleurs en présentiel. À l'instar de Stahl (2002), nous examinerons les répercussions de cette instrumentation¹ sur des formes d'apprentissage collectif qui n'auraient pas pu se produire sans le recours aux outils médiateurs. L'objet de cet article sera donc une réflexion sur la manière dont s'articulent les dimensions sociale et technique dans un dispositif de formation médiatisé. Nous nous focaliserons sur l'étude des modalités de construction collective et médiatisée de leurs projets multimédias par des dyades d'étudiants. La question principale qui nous occupera sera la suivante : en quoi l'usage des outils médiateurs a-t-il modifié le rapport des étudiants aux savoirs partagés ? En d'autres termes : quel type d'effets a eu la mutualisation des ressources numériques sur les processus de fonctionnement collectif et sur les échanges entre pairs ?

1. L'instrumentation désigne l'association des intentions des acteurs et des propriétés des artefacts. Pour Pierre Rabardel, initiateur de ce concept, « *les processus d'instrumentation sont relatifs au sujet, à l'émergence et à l'évolution des schèmes d'utilisation et d'action instrumentée* » (1995, p. 12).

C adrage

CADRE THÉORIQUE

La manière dont s'articulent la dimension sociale et la dimension technologique est une thématique encore assez peu documentée. Si la théorie socioculturelle, d'inspiration vygotkienne (Wertsch et al. 1995), nous invite à repenser le rôle des outils médiateurs dans les traitements cognitifs socialement déterminés, peu nombreuses sont les études qui portent sur l'articulation du social et du technologique dans une situation d'apprentissage. C'est dans le champ des sciences cognitives que cette problématique semble être la plus exploitée ainsi que dans le domaine des apprentissages collectifs assistés par ordinateur (ACAO, traduction que nous proposons pour le champ de *Computer supported collaborative learning*, cf. Dillenbourg et al. 1996). Dans le champ de la didactique des langues, les travaux de Warschauer (1997), Lantolf (2000) et Thorne (2003) laissent entrevoir un intérêt croissant pour les recherches en ACAO.

À ce stade, une précision nous semble indispensable. L'objectif de notre analyse sera de repenser à ce que nous avons appelé ailleurs « la dialectique homme - environnement technologique » (Zourou, 2006). Loin d'une distinction nette entre fonctionnements mentaux individuels et propriétés technologiques des outils, en nous écartant également d'une vision technocentriste qui porterait sur l'influence unidirectionnelle des outils sur la cognition humaine, nous tenterons de creuser cet espace intermédiaire où se forge le « système fonctionnel », selon la terminologie de Hutchins (1995), qui considère les processus cognitifs humains et les artefacts qui les assistent comme des entités inséparablement liées. Ce fondement théorique d'inspiration socioculturelle, qui a été largement repris et développé au sein du paradigme de la cognition distribuée (*distributed cognition*, Hutchins, op. cit.), constituera l'arrière-plan de cet article.

TERRAIN ANALYSÉ ET DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Le projet « le français en (première) ligne » nous servira de terrain d'analyse. Ce projet, que nous décrivons ici succinctement par manque d'espace², vise à mettre en place un dispositif « situé »³ de formation pré-professionnelle aux TICE pour de futurs enseignants de langue. Pour l'année 2002-2003, qui nous concernera ici, 16 étudiants en maîtrise FLE à l'Université de Franche-Comté, dans le cadre de leur formation universitaire, ont suivi pendant le premier semestre un module de 25 heures sur les TICE. Encadrés par un enseignant et une assistante,

2. Pour plus d'informations, voir le site du projet <http://www.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/>

3. Référence est faite à l'approche « *situated cognition* » et « *situated learning* ». Voir Develotte, Mangenot & Zourou, 2005.

les étudiants ont créé des ressources multimédias pour un public cible concret : des apprenants australiens, étudiants à l'Université de Sydney, débutants en français. Lors du deuxième semestre, les étudiants français ont « tutoré » en ligne les Australiens lors de leur réalisation de ces activités. Notre article portera sur la première phase du projet, la seconde étant traitée par Dejean et Mangenot (ici même).

Pour revenir à la description du dispositif du premier semestre, la formation des étudiants s'est déroulée majoritairement en face-à-face pendant les séances de TD en présentiel. Les étudiants ont formé huit dyades, chacune disposant d'un espace de travail privé sur le collectif QuickPlace. Un collectif (en anglais « *groupware* »), à la différence des plateformes de formation en ligne, est plus conçu pour faciliter le travail collectif dans un cadre professionnel que pour enseigner des contenus ; ce n'est pas un outil pédagogique *a priori*, même s'il peut être utilisé comme une plateforme classique (voir Develotte, ici même) et la structure en est très souple. Les huit « salles de travail » propres aux binômes étaient complétées par des espaces communs de discussion et de mutualisation de ressources. À ce stade, il est intéressant de noter que tous les étudiants avaient libre accès à l'ensemble des espaces du collectif, que ce soit les espaces communs ou les salles privées des dyades. Au fur et à mesure de l'élaboration des activités multimédias par les étudiants, les « salles de travail » des dyades se remplissaient par tout type de ressource que la dyade jugeait utile à son travail : embryons d'activités, ressources brutes (images, sons), notes de travail, liens hypertextuels, etc. ; nous appellerons ici ces ressources « fragments multimodaux ».

Sur le plan méthodologique, plusieurs types de données nous aideront à éclairer notre objet d'étude. Trois sources seront utilisées : des réponses à des questionnaires semi-ouverts (onze questionnaires recueillis en tout), des transcriptions d'entretiens semi-directifs ayant concerné un étudiant par dyade (huit entretiens) et tout type de fragment multimodal sur le collectif, que ceux-ci aient une visée communicationnelle (messages, par exemple) ou non (ressources brutes, liens, etc.). Vu l'espace limité de cette contribution, nous nous appuyerons sur les dires de trois étudiants (Candice, Alphonse – non francophone – et Bettina) et sur des extraits de réponses aux questionnaires. L'objectif sera donc de croiser ces données selon l'approche de la « triangulation » (Van der Maren, 1999), dans le but d'augmenter la fiabilité des résultats de la recherche par l'éclairage d'un seul fait sous plusieurs angles.

Pour faciliter la lecture, les extraits des entretiens seront suivis par les noms des interviewés, tandis que les extraits des questionnaires seront accompagnés par des lettres. Nous avons utilisé des pseudonymes afin de protéger l'identité réelle des acteurs.

Effets de l'appropriation des outils médiateurs sur l'action collective

DE LA MUTUALISATION DES RESSOURCES (EN LIGNE)

À L'ÉMULATION

Tout d'abord, les réponses aux questionnaires nous amènent à constater que l'accessibilité aux ressources de toutes les dyades a été jugée positive (« motivante », « stimulante », « valorisante ») d'après la majorité des questionnaires. L'apport de cette potentialité technique se reflète dans l'extrait ci-dessous ; Sophie a pu par exemple consulter les élaborations de la dyade Nathalie/Claire dont les enregistrements de répondants téléphoniques aiguisaient sa curiosité, ainsi que vérifier la manière dont certaines dyades avaient exploité ses suggestions :

J'avais suivi quelques groupes qui m'intéressaient [...] j'avais entendu que le groupe de Nathalie [...] avait enregistré des trucs téléphoniques donc j'ai voulu voir ce qu'elles avaient fait, ou alors quand on m'avait demandé deux trois choses j'ai regardé dans les groupes ce qu'ils en avaient fait (Sophie 1).

Cet extrait nous permet une première remarque : il illustre un processus fréquent lors de l'élaboration de savoirs à partir d'un outil technologique de communication, celui de l'extériorisation des représentations internes sur un support médiateur. Dans ce cas concret, cette « matérialisation » sur écran a permis à Sophie de se représenter les productions des autres dyades à travers l'environnement médiatisé. C'est dans ce sens que Lehtinen (2002) considère comme un des atouts des outils médiateurs leur propriété à maintenir l'attention des usagers sur des objets mutuellement partagés (« *mutually shared objects* », p. 145).

Si l'extrait de Sophie ci-dessus ne nous permet pas de confirmer un effet quelconque de la consultation des travaux sur les réalisations de sa propre dyade, ni d'y repérer par extension l'apport de cette démarche sur ses propres processus d'apprentissage, les extraits suivants permettent de mettre en relief les répercussions que la mutualisation des ressources a eu sur le mode de fonctionnement des binômes et par extension sur les apprentissages collectifs. Selon Alphonse :

On a beaucoup utilisé la plate-forme Quickplace [...] C'était d'abord de voir ce que les autres faisaient. [...] ça nous permettait de voir ce qu'ils étaient en train de faire. Et ça nous donnait aussi des idées de ce qu'on pouvait faire, nous, à partir de leur travail. Donc on pouvait faire quelque chose d'assez différent mais qui s'inspire de leur travail (Alphonse 1).

On serait alors tenté de parler d'émulation, terme caractérisant des attitudes « qui portent à égaler ou à surpasser quelqu'un en mérite, en savoir, en travail » (Petit Robert, 1996). Ce phénomène d'ordre socio-cognitif, en grande partie lié à la mise en ligne progressive des travaux

sur le collectif (Mangenot & Zourou 2005), va maintenant être approfondi.

L'ÉMULATION, EFFET SOCIO-COGNITIF DE LA MISE EN COMMUN VIA LE COLLECTIF

La « matérialisation » sur l'écran de la progression d'une dyade semble avoir incité les autres dyades à s'investir plus dans la création multimédia, comme l'explique Candice dans l'extrait ci-dessous :

J'allais voir aussi dans les autres groupes [...] en fait, c'était un petit challenge : est-ce qu'ils ont avancé plus vite que nous? Qu'est-ce qu'ils ont fait? Quand je voyais que d'autres avaient réalisé quatre exercices de plus ou qu'ils avaient beaucoup avancé alors que nous on n'avait encore rien fait, j'étais là : « bon, il faut peut-être qu'on se mette au travail » (Candice 1).

Dans cet extrait, Candice rend compte de l'influence de sa perception du stade d'avancement des réalisations des autres étudiants sur l'avancement de son propre travail. Elle se construit une représentation personnelle de l'état des travaux collectifs à partir de signes sémiocognitifs hétérogènes dispersés dans les « salles » et cet effort cognitif fonctionne comme déclencheur de la création multimédia collective (« il faut peut-être qu'on se mette au travail »), qui de manière générale détermine les modalités d'organisation, de planification et d'action de sa dyade.

Par conséquent, pour Candice, l'émulation se joue à un niveau essentiellement cognitif, dans la mesure où l'apparition des réalisations sur l'écran lui a permis d'établir un parallèle entre l'état de la progression de sa dyade et celui d'une autre dyade. Le même effort de « mise à niveau » se reflète dans les propos de Bettina et d'Alphonse. Dans les extraits suivants les étudiants essaient également de comparer la qualité de la production des autres dyades par rapport à la leur :

Oui, moi j'allais voir de temps en temps pour ne pas m'endormir sur mes lauriers, pour voir justement si j'étais quand même à niveau avec tout le monde et que je ne fasse pas un truc qui ressemble à rien (Bettina 1). Bien sûr vous vous inspirez du niveau de ce que les autres ont fait. Si on n'avait pas vu ce que les autres ont fait peut-être on ne serait pas arrivés à ce niveau-là. Parce que d'après ce que les autres ont fait quand on a vu que nos collègues ont déjà quatre ou cinq exercices, cela nous inspirait aussi. On voulait faire autant sinon mieux que les autres; alors la façon de voir ce que les autres avaient déjà fait nous a beaucoup aidés d'améliorer notre travail (Alphonse 2).

Il ne paraît pas exagéré de dire que la plateforme a servi d'outil de positionnement vis-à-vis des réalisations des autres dyades. La conception des activités relève d'un traitement socio-cognitif au sein des dyades, traitement que la mise en ligne a rendu explicite, ce qui a eu des répercussions sur le plan inter-dyades. Autrement dit, la pratique de la consultation des productions facilitée par les outils médiateurs a amoindri les effets d'une création « isolée » au sein des dyades; on peut alors parler de coordination de l'attention et de gestion de l'action collective.

La confrontation des représentations individuelles et intra-dyades, l'aller-retour entre l'espace propre aux dyades et l'espace commun du groupe-classe, les remises en questions sont des phénomènes que nous avons fréquemment observés. Les réajustements – « il faut peut-être qu'on se mette au travail » (Candice 1), « on voulait faire autant sinon mieux que les autres » (Alphonse 2), « je consultais les travaux pour voir si j'étais à niveau avec tout le monde » (Bettina 1) – montrent à quel point l'objectivation sur écran des réalisations collectives a influé sur les traitements cognitifs individuels ainsi que sur les modalités de gestion et d'action collectives : à cet égard, nous retiendrons les paroles d'Alphonse selon qui le collecticiel lui a permis de faire quelque chose de différent mais qui s'inspire du travail des autres dyades.

D'Halluin évoque la manière dont s'auto-nourrissent les plans individuel et collectif dans une situation d'apprentissage : « l'apprentissage a ceci de paradoxal qu'il est un processus fondamentalement individuel mais qu'en même temps il s'inscrit dans une interaction avec autrui » (D'Halluin 2001, p. 17). Nous revenons donc au continuum individuel-collectif que plusieurs recherches ont tenté de mettre en exergue (Salomon et Perkins 1998), au-delà d'une distinction réductrice des pôles individuel et collectif. Les deux extraits suivants de questionnaires sont significatifs de ce continuum :

Le fait que les travaux aient été publics était un élément motivant car on peut toujours apprendre des autres (Questionnaire A).

[Le fait que les travaux aient été publics] est un élément stimulant, car on sait qu'on ne travaille pas chacun pour soi mais que l'on fait un travail en équipe (Questionnaire B).

Pour conclure sur ce phénomène que nous avons appelé émulation, on constatera tout d'abord qu'elle constitue un exemple précis d'effet produit par la double médiation, humaine et technique, caractéristique des modes de fonctionnement collectif médiatisés. Précisons cependant que l'effet de l'émulation, du fait que l'appropriation du collecticiel relève des usages sociaux, a été variable d'une dyade à l'autre. On ne peut d'ailleurs pas prétendre que l'utilisation d'un collecticiel provoque automatiquement un phénomène d'émulation.

Quel cadre d'analyse des fonctionnements collectifs médiatisés ?

Nous nous proposons de montrer, sous un angle plus théorique, que l'analyse des interactions verbales, utilisée par de nombreux chercheurs, gagne à être complétée par l'analyse des effets médiateurs des outils.

Assez fréquemment, dans les recherches en ACAO, l'analyse des interactions verbales entre les acteurs est jugée indispensable pour com-

prendre plusieurs types de fonctionnement inter-individuels : la manière dont les participants s'entraident pour partager une vision commune d'un problème, pour clarifier oralement leurs idées, pour procéder à des explicitations dans des situations de négociation, etc. Dans la même lignée, la majorité des études en *Sociocultural SLA*, champ de recherche nouveau en didactique de langues dans le monde anglo-saxon (Lantolf, 2000), repose sur des données discursives comme preuve de déclenchement des traitements méta- et socio-cognitifs. Par exemple, selon Price et al. (2003), la verbalisation des idées dans les interactions humaines médiatisées se présente comme une condition *sine qua non* dans l'analyse des processus d'apprentissage collectifs. Selon ces auteurs, seule l'explicitation verbale permet aux apprenants de plus réfléchir et par là de faciliter le développement de leur compréhension.

Or, l'interaction verbale se présente-t-elle vraiment comme la seule preuve tangible de la communication humaine dans l'examen des modes de fonctionnement collectif? Cette perspective ne néglige-t-elle pas le rôle des outils? Nous essaierons de montrer que l'interdépendance des acteurs dans une situation d'apprentissage médiatisée est complétée par la réalité de la médiation technique. Tout d'abord, nous sommes de l'avis que la manière dont les acteurs humains interagissent entre eux et à l'aide des outils cognitifs dans le traitement d'une situation collective ne relève pas nécessairement d'une interaction verbale. Selon cette perspective, Dillenbourg et ses collègues avancent que les processus conversationnels ne réussissent pas à expliquer seuls les effets collectifs observés :

Nous ne postulons pas que les processus conversationnels sont des candidats exclusifs à l'explication des effets [de fonctionnement collectif] observés. La « seule présence » d'un partenaire/d'un pair peut, par elle seule, être responsable de progression individuelle. Nous ne pouvons non plus ignorer le rôle de la communication non verbale dans la collaboration (Dillenbourg et al. 1996, notre traduction).

Nous nous risquerions à dire que la restructuration des processus cognitifs intérieurs au moyen des outils médiateurs est un phénomène difficilement saisissable par le recours à l'analyse des interactions verbales comme instrument méthodologique unique. Nous pouvons à ce stade évoquer la notion de « compagnonnage cognitif » qui, selon Brown, Collins & Duguid (1989), désigne la manière dont se co-construisent les savoirs partagés entre pairs. Par extension, la tentative des étudiants de se représenter l'état d'avancement des autres dyades et de reconstruire la signification des ressources fragmentaires mises en ligne progressivement par leurs pairs ne pourrait-elle être vue comme une forme de « compagnonnage cognitif » à caractère tacite? De plus, cette volonté d'« être à niveau » avec ses pairs (Bettina) ou celle de « s'inspirer à partir de leurs activités » (Alphonse) ne constituent-elles pas des processus intentionnels qui ont été développés sans recours nécessaire à une interaction verbale entre pairs? À cet égard, nous pour-

rions évoquer le processus de *grounding*, qui désigne la tentative de créer une base commune d'intercompréhension mutuelle (Koschmann, 2002). Les fragments multimodaux créés par les étudiants ont servi de base commune de référence à une régulation mutuelle non verbalisée.

Un élément intéressant viendra souligner la complexité du phénomène observé. Il ressort de notre analyse développée ailleurs (Zourou, 2006) que les interactions entre dyades étaient peu fréquentes et concernaient des aspects plutôt techniques. Par conséquent, les étudiants, dans les situations de communication en face-à-face, ont témoigné d'un niveau de coopération élémentaire ne touchant pas toujours l'objet de leur conception. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que le recours à la pratique de la consultation en ligne des travaux des pairs a eu une fonction complémentaire aux interactions verbales dans la salle de cours. C'est d'ailleurs cette complémentarité qu'évoque Alphonse dans l'extrait suivant. L'étudiant affirme avoir repéré à partir de la plateforme les travaux des dyades qui présentaient le plus d'intérêt pour lui, afin de poser par la suite des questions plus spécifiques à ce sujet :

Si vous demandez à une dyade sur ses réalisations] vous risquez de perturber les gens qui sont en train de travailler et ils veulent aussi finir [...] Par exemple à partir de la plateforme, il y avait beaucoup de choses que vous comprenez déjà [...] Même s'ils travaillaient au même moment, vous pouvez avoir accès à ce qu'ils font et avoir après des questions spécifiques. En allant directement à la plateforme vous voyez déjà ce qu'ils ont fait et si ça vous intéresse, c'était maintenant l'occasion d'aller les demander (Alphonse 3).

L'exemple ci-dessus est révélateur des répercussions de l'utilisation d'un outil médiateur sur les processus de travail collectif entre pairs, à la fois non-verbal (instrumentation technique dans le but d'obtenir un aperçu des réalisations) et verbalisé (par la demande de clarifications). Il reflète la manière dont les spécificités d'un outil peuvent influencer sur les processus d'apprentissage collectif, avec des incidences sur le plan des interactions verbales entre pairs.

* *
*

De manière générale, notre analyse s'inscrit dans le cadre d'observations empiriques qui, suivant une démarche de recherche résolument interprétative, servent plus à analyser et à affiner une réflexion sur les comportements collectifs médiatisés, langagiers ou non, que de tirer des conclusions généralisantes. À ce stade, les études qui portent sur l'analyse des usages instrumentés en ligne sont peu nombreuses et relèvent de cadres méthodologiques assez différents. Ces usages émergents restent donc difficilement saisissables.

Avant de terminer, deux constats conclusifs peuvent être faits. Premièrement, nous confirmons que les modes de conception et d'organisation d'un dispositif ont des retombées sur la manière dont les acteurs (inter)agissent dans un environnement numérique. Par exemple, l'accès

libre à tous les espaces du collectif a engendré des processus socio-cognitifs non prévus à l'avance, comme c'est le cas de l'émulation. Ce phénomène qui a comme source la mutualisation des ressources a eu des répercussions sur le plan de la gestion de l'action collective et sur le plan des échanges entre acteurs. Dans ce sens, une meilleure compréhension de la manière dont le sens se construit collectivement en ligne est nécessaire ; cela va aussi de pair avec une volonté de repenser notamment la complémentarité entre instruments, pratiques interactionnelles et construction de savoirs distribués.

Deuxièmement, sans vouloir aucunement prétendre que par le biais des outils technologiques la consultation des ressources sur écran se substitue à la communication humaine, nous appelons à une reconsidération des outils en tant que « réorganisateurs des fonctionnements mentaux » (Pea, 1993) et non pas comme des moyens extérieurs aux processus cognitifs, sans rapport avec les échanges qu'ils véhiculent. Si, bien évidemment, la verbalisation des traitements mentaux internes et l'analyse des productions discursives en ligne servent à éclairer les modalités de fonctionnement inter-individuel, l'analyse des usages médiatisés peut également être utile dans cette direction.

Bibliographie

- BROWN, J.-S., COLLINS, A., DUGUID, P. (1989). « Situated Cognition and the Culture of Learning » in *Educational Researcher*, vol. 18, n° 1, pp. 32-41.
- DEVELLOTTE, C., MANGENOT, F., ZOUROU, K. (2005). « Situated creation of multimedia activities for distance learners: motivational and cultural issues », *Recall* Vol. 17, Cambridge University Press, p. 229-244.
- D'HALLUIN, C. (2001). *Usages d'un environnement médiatisé pour l'apprentissage coopératif*, Lille, CUEEP.
- DILLENBOURG, P., BAKER, M., BLAYE, A., O'MALLEY, C. (1996). « The evolution of research on collaborative learning » in SPADA, E., REIMAN, P. (éd.) *Learning in Humans and Machine : Towards an interdisciplinary learning science*, Oxford, Elsevier, pp. 189-211.
- HUTCHINS, E. (1995). *Cognition in the wild*, Cambridge, MIT Press.
- KOSCHMANN, T. (2002). « Dewey's contribution in the foundations of CSCL research » in STAHL, G.F (éd.) *Computer support for collaborative learning : foundations for a CSCL community*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 17-23.
- LANTOLF, J.-P. (2000). (éd.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.
- LEHTINEN, E. (2002). « Developing models for distributed problem-based learning : theoretical and methodological reflection » in *Distance Education*, 23(1), pp. 109-117.
- MANGENOT, F., ZOUROU, K. (2005). « Apprentissage collectif et autodirigé : une formation expérimentale au multimédia pour de futurs enseignants de langues » in *Electronic Journal of Foreign Language Teaching (e-FLT)*, vol. 2, n° 1. En ligne : <http://e-flt.nus.edu.sg/main.htm>
- PEA, R.D. (1993). « Practices of distributed intelligence and designs for education ». SALOMON, G. (éd.) *Distributed cognitions* New York Cambridge University Press, pp. 47-87.

- PRICE S., ROGERS, Y., STANTON, D., SMITH, H. (2003). « A new conceptual framework for CSCL : Supporting diverse forms of reflection through multiple interactions » in WASSON, B., LUDVIGSEN, S., HOPPE, U. (éd.) *Designing for Change in Networked Learning Environments. Proceedings of CSCL 2003*. Kluwer Academic Publishers, pp. 513-522.
- RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- SALOMON, G., PERKINS, D. (1998). « Individual and Social Aspects of Learning », In P. Pearson and A. Iran-nejad (Eds.). *Review of Research in Education*. Washington, DC; American Educational Research Association. 1-24.
- STAHL, G. (2002). « Introduction : foundation for a CSCL community ». STAHL, G. *Computer support for collaborative learning : foundations for a CSCL community*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-3.
- THORNE, S. (2003). « Artifacts and cultures-in-use in intercultural communication », in *Language Learning and Technology*, vol. 7, n° 2, pp. 38-67.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*, De Boeck, Bruxelles.
- WARSCHAUER, M. (1997). « Computer-mediated collaborative learning : theory and practice », in *Modern Language Journal*, vol. 81, n° 3, pp. 470-481.
- WERTSCH, J., DEL RIO, P., ALVAREZ, A. (1995) (éd.). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZOUROU, K. (2006). *Apprentissages collectifs médiatisés et didactique des langues : outils, dispositifs et accompagnement pédagogique*, Thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble III.

Utilisation d'un blog en formation initiale d'enseignants de FLE

Pratiques réflexives
et délibération collégiale

THIERRY SOUBRIÉ

UNIVERSITÉ STENDHAL – GRENOBLE 3, LIDILEM

À l'occasion du passage du système Deug/licence/maitrise au LMD, la formation de français langue étrangère dispensée à l'Université Stendhal de Grenoble a connu quelques aménagements, notamment en ce qui concerne le stage professionnel. Alors que celui-ci était auparavant d'un mois et qu'il devait être effectué parallèlement aux enseignements, sa durée est passée à 4 mois et intervient désormais au quatrième semestre du master, une fois les cours terminés. Cette évolution a permis tout d'abord que les étudiants partent plus volontiers à l'étranger. Elle a par ailleurs appelé l'équipe responsable du master à réfléchir sur le nouveau dispositif qu'il convenait de mettre en place de façon à garantir une meilleure intégration possible du stage au sein de la formation. Le master FLE de Stendhal comportant une dimension ingénierique forte (conception de matériel pédagogique et de dispositifs d'enseignement/apprentissage), le traditionnel rapport de stage, essentiellement descriptif et expérientiel, a été remplacé par un mémoire professionnel dans lequel les étudiants, en mêlant théorie et expérience pratique, doivent rendre compte de la conduite d'un projet. L'autre nouveauté est l'instauration d'un Weblog sur lequel les stagiaires doivent publier une fois par semaine un message (article ou commentaire) sur le thème de leur choix en relation avec leur expérience sur le terrain. Ces deux mesures ont toutes deux pour objectif de soutenir la pratique réflexive des apprenants : réflexion sur le suivi d'un projet dans un cas, sur les tâches d'enseignement dans un autre. Nous nous concentrerons dans cet article sur le blog et essaierons de montrer, à partir de l'analyse des productions discursives des étudiants,

l'intérêt que ce type d'outil peut présenter dans le cadre de la formation initiale d'enseignants.

Cadre théorique

Les expériences d'accompagnement en ligne sont nombreuses et les objectifs variés. Il peut s'agir comme dans le cas de G. et T. Nault (2003), qui ont mis en place en 2000-2001 une **conférence électronique** (forum) pour soutenir les enseignants novices durant la phase d'insertion professionnelle, de rompre avec le sentiment d'isolement des étudiants et de promouvoir une certaine forme de collégialité. Encourager les étudiants à échanger anecdotes, idées, opinions, stratégies d'enseignement/apprentissage, mais également à venir en aide aux uns et aux autres a pour elles quatre effets : « [les enseignants] obtiennent du soutien dans les moments difficiles, augmentent leur compréhension de la pédagogie et des contenus à enseigner, acquièrent un plus grand répertoire de pratiques et [cela permet] de tester et comparer les pratiques » (Nault & Nault, 2003, 197). Pour Martin (2003), le but est surtout, dans la lignée des travaux de Tardif et Gauthier (1998) sur l'enseignant « rationnel », d'amener les étudiants à justifier leur point de vue en ayant recours aux règles du débat argumenté. « La formation professionnelle à l'enseignement est donc vue ici comme un processus visant, entre autres, à développer une compétence délibérative, laquelle s'exerce à la fois individuellement et collégalement [...] la délibération prend la forme d'une résolution de problèmes où l'on retrouve des processus de décodage, de modélisation, de formulation d'hypothèses, de choix de solutions et, enfin, de validation » (Martin, 2003, 106-107). D'une manière générale, ce qui est recherché à travers ces initiatives, en plus d'apporter une aide psychologique aux étudiants, est de les encourager, au fil de leurs réflexions, à articuler théorie et pratique dans le but non seulement qu'ils tirent profit de leur formation universitaire, mais aussi qu'ils construisent des savoirs enseignants, constitués à la fois de savoirs disciplinaires et culturels et de savoirs pédagogiques et didactiques (Paquay & al. 1998).

Comme l'analyse Perrenoud (1993 a et b), le modèle de l'enseignant a évolué vers un modèle d'enseignant chercheur qui, pour répondre aux contingences de la classe, doit adopter sans cesse une attitude réflexive sur sa pratique et questionner les savoirs théoriques de référence. Pour préparer les futurs enseignants à ce contexte relativement instable, il est important de mettre en place les conditions qui favoriseront cette culture du perfectionnement professionnel. Or, comment mieux y parvenir qu'en incitant les étudiants, dès leurs premiers pas sur le terrain, non seulement à porter un regard critique sur leur expérience mais aussi à partager le fruit de leurs réflexions avec une communauté

d'enseignants ? Ce sont d'ailleurs là deux des paramètres identifiés par Gomez (2001) comme étant constitutifs d'une professionnalité.

L'originalité réside ici dans l'utilisation d'un blog. On peut en effet se demander en quoi cet outil de communication, essentiellement individuel, intermédiaire dans la forme et le contenu entre les sites web personnels et les forums de discussion, peut bien servir un projet visant à soutenir la pratique réflexive des étudiants et la co-construction des connaissances. Aussi, avant de procéder à l'analyse des productions discursives des étudiants sur le blog, je me livrerai à une étude des caractéristiques **techno-sémiopragmatique** (Peraya, 1998) des blogs et en particulier d'un certain genre de blog, les carnets de notes ou *k-log* (cf. infra). Les outils de communication sur Internet possèdent en effet leurs propres caractéristiques sémiotiques et pragmatiques, caractéristiques qui tiennent tant à leur structure (la façon dont ils organisent les interventions à l'écran par exemple), à leurs fonctionnalités, au type de communication qu'ils sous-tendent (synchrone vs. asynchrone), aux rapports qu'ils instaurent entre les différents intervenants et aux statuts qu'ils attribuent à chacun. Blogs, chat, forums, wikis ne sont pas des outils transparents, en ceci qu'ils ne soutiennent pas les mêmes objectifs communicationnels (voir par exemple Mangenot, 2004). Dans une perspective didactique, il convient, selon le type de production recherchée de la part des apprenants, de justifier le choix de l'outil.

A *nalyse techno-sémiopragmatique des blogs*

Apparus en 1996 aux États-Unis, les premiers blogs consistent en de courts textes, parfois pas plus longs qu'une phrase, qui commentent l'actualité en provenance du web et parfois d'autres sources (l'AFP ou Reuters par exemple). C'est en quelque sorte un florilège assorti de prises de position tantôt laudatives, tantôt très critiques¹. Ce qui s'affirme avant tout dans cette démarche est la volonté de faire entendre sa voix, de faire ressortir de la masse amorphe des informations l'expression d'une individualité. Dans ces blogs de première génération, l'intention est tout à la fois de faciliter la tâche des utilisateurs en allant dénicher pour eux des sites intéressants, assurant ainsi une forme de veille informationnelle, que de rappeler des règles de base d'évaluation de l'information, comme la comparaison d'articles traitant d'un même sujet par exemple.

À côté de ces blogs utilisés comme des filtres, comme les appelle la célèbre carnetiste Blood (2001), sont apparus, avec le succès grandissant qu'ont connu les blogs à l'arrivée sur le marché des premiers systèmes de gestion de Weblogs (Blogger par exemple), deux nouveaux genres : les journaux personnels qui, comme leur nom l'indique, se cen-

1. L'entreprise n'est pas sans rappeler l'ambition des pionniers de l'hypertexte qui, en substituant aux formes d'indexation artificielles, numériques, alphabétiques ou hiérarchiques, un système d'archivage de documents basé sur des mécanismes d'association, souhaitaient redonner l'initiative à l'utilisateur (Bush, 1945).

trent sur l'expérience personnelle des diaristes, et les carnets de notes, ou k-log, dont le contenu est en relation avec un thème (l'utilisation des TIC en pédagogie par exemple), un projet ou une production.

Bien que, d'après une étude récente, les journaux personnels représentent la plus grande partie des blogs (Herring et al., 2005), ce sont sans nul doute les blogs de types filtre et carnet de notes qui offrent de notre point de vue le plus de potentialités. Dans ces genres en effet, c'est la fonction cognitive de l'écriture qui est mise en avant. Bon nombre de blogueurs le soulignent, à l'image de Doctorow par exemple, auteur de romans de science-fiction, qui considère son blog comme une extension de son cerveau (« *outboard brain* »). La dimension réflexive joue un rôle d'autant plus important que les textes ne sont plus rédigés, comme dans le cas de l'écriture sur un bloc-notes papier, à la seule intention de l'auteur mais destinés à un large public. Écrire régulièrement à l'intention de ses lecteurs oblige ainsi Doctorow à extraire en quelques lignes la substantifique moelle de chaque ressource internet (« *extract the salient features of the link* »), alors que jusque-là, les fonctionnalités classiques de gestion de signets présentes dans les navigateurs ne lui permettaient pas d'effectuer ce travail².

L'interface est à cet égard significative. Dans les blogs en effet, c'est l'image de l'auteur qui est mise en avant à travers la dissociation très nette à l'écran des billets et des commentaires écrits par les lecteurs. Les premiers en effet apparaissent sur la page d'accueil du site, dans un environnement web (colonnes, rubriques, charte graphique, multimédia, etc.), tandis que les seconds ne sont accessibles qu'après avoir cliqué sur le bouton « commentaires » et sont disposés en décalage par rapport au texte principal. Cette disposition, semblable à celle en vigueur dans l'édition critique (la glose est disposée soit à la périphérie du texte source, soit à la fin de l'ouvrage), dissocie très nettement le blog du forum de discussion dans lequel, à l'inverse, la relation entre les interlocuteurs est symétrique. Cette alternance des rôles est d'autant plus marquée dans les blogs collectifs où l'auteur d'un billet peut commenter le texte d'un autre. C'est en fait ce que l'on observe à l'échelle de la blogosphère où les participants aux discussions sont souvent eux-mêmes auteurs de blogs.

Dans le cadre de la formation professionnelle d'enseignants, l'utilisation d'un blog offre donc des perspectives intéressantes. La primauté accordée à l'auteur le contraint à faire preuve d'un certain engagement. L'alternance des rôles offre par ailleurs un intérêt tout particulier, surtout lorsque l'on cherche à amener les participants à débattre collégialement. Cela permet en effet de faire la part entre la communauté, qui s'exprime dans un lieu commun autour de problématiques communes, en ayant recours à toutes les marques d'appartenances communautaires Marcocchia (2002), et l'expression de l'individualité de chaque par-

2. « Cet exercice, dit-il, fixe le sujet dans ma tête de la même manière qu'en prenant des notes de lecture, les stockant dans des registres mentaux reliés et aisément accessibles [...] Je pense mieux, trouve plus et comprends mieux qu'avant. »
<http://www.oreillynet.com/pub/a/javascript/2002/01/01/cory.html>

tipant. Le caractère réflexif de l'écriture dans les blogs de type filtres et carnets de notes, comme on vient de le voir, présente en outre un intérêt tout particulier. Un des objectifs en effet de la création d'un blog collectif durant le stage professionnel des étudiants est d'amener ces derniers à s'interroger sur leur pratique, à questionner les différents paradigmes théoriques qu'ils ont côtoyés au cours de leur formation curriculaire. Dans cette perspective, on sait combien l'écriture peut se révéler un adjuvant de poids. C'est pourquoi d'ailleurs beaucoup de formations misent sur la rédaction d'un mémoire professionnel. Mais construire un texte long demande du temps et est assez éloigné des préoccupations de l'enseignant qui doit avant tout être capable de prendre des décisions dans l'action. De ce point de vue, le blog semble plus adapté, dans un premier temps tout du moins. Car il ne requiert pas d'écrits longs, mais des écrits à la fois courts et denses qui n'ont pas à se soucier d'une organisation thématique et rhétorique trop rigide. On ne livre pas sur un blog de pensées définitives mais des amorces, des réflexions du moment qui ne demandent qu'à être poursuivies ou reprises plus tard, par l'auteur lui-même ou par d'autres. On n'écrit plus seulement pour soi, dans un cahier, un journal, un bloc-notes, mais aussi pour les autres, pour partager ses pensées et pour que d'autres s'en emparent et les fassent entrer en résonance avec leurs propres expériences. Entre enseignants, cela peut être l'occasion de construire collectivement un savoir professionnel fait de règles d'actions, de conduites, de répertoires de pratiques.

C'est d'ailleurs pour renforcer cette dimension communautaire et pour encourager les échanges entre les étudiants que j'ai opté pour un blog collectif. En outre, un blog individuel s'adresse potentiellement, par définition, à l'ensemble des internautes. Ce qui n'est pas le cas ici, les messages étant destinés essentiellement aux personnes directement impliquées dans la formation. Il y a également une raison pratique : il est plus aisé de lire les publications de chacun sur un même support plutôt que de naviguer de blog en blog. Enfin, cette organisation permet de classer les articles à l'intérieur de rubriques, ce qui offre un intérêt à la fois en termes d'archivage et de gestion des connaissances.

Voici en résumé deux hypothèses que l'on peut formuler concernant les apports d'un blog pendant le stage professionnel des futurs enseignants de FLE :

- encourager une pratique réflexive régulière par le biais d'une écriture allégée des contraintes stylistiques, rhétoriques et de mise en page en vigueur dans les écrits longs (type mémoire professionnel) et faciliter l'articulation de la théorie et de la pratique ;
- encourager la délibération collégiale entre les stagiaires, composante essentielle des compétences des enseignants. Aider les étudiants à se construire une culture professionnelle.

A nalyse du corpus

PRATIQUE RÉFLEXIVE : UNE TYPOLOGIE

Au cours de la période de stage, 174 textes ont été publiés sur le blog, qu'il s'agisse d'articles (81 en tout) ou de commentaires (93). Les étudiants ayant participé au blog sont au nombre de quinze, dix qui ont rempli leur contrat en publiant au moins un texte par semaine, cinq qui sont intervenus de façon irrégulière. Notre étude porte essentiellement sur les articles, c'est-à-dire sur les textes qui apparaissent sur la page principale du blog. Nous nous intéresserons néanmoins dans un deuxième temps aux commentaires lorsque nous aborderons la question de la délibération collégiale.

Il convient de faire la part dans un premier temps entre les textes descriptifs et les textes épistémiques. Les premiers visent avant tout à présenter de façon objective une situation, celle du stagiaire au sein de l'établissement dans lequel il travaille par exemple, ou un événement, comme la journée mondiale de la francophonie. Certains de ces écrits procèdent toutefois d'une démarche analytique, en ceci qu'ils rendent compte de situations à partir de grilles de lecture fournies tantôt par l'ingénierie de formation, tantôt par la didactique des langues. 21 articles, soit 25 % des publications, entrent dans cette catégorie. Il s'agit principalement d'états sur les grands principes qui structurent la politique linguistique et éducative des établissements d'accueil, sur le contexte éducatif du pays, sur les habitus d'enseignement et d'apprentissage, et sur les tâches assignées au stagiaire. En voici un exemple :

L'enseignement bilingue est ancien en Bulgarie. La tradition remonte aux établissements confessionnels, qui dispensaient un enseignement en français depuis 1863 [...]. L'enseignement bilingue francophone concerne aujourd'hui 11 000 élèves dans 48 établissements. 23 d'entre eux disposent d'un agrément du ministère de l'Éducation nationale de la France [...] 100 000 élèves apprennent le français, soit environ 10 % des élèves de l'enseignement secondaire général [...] (A4³).

Ces textes entrent dans le cadre de ce que Richard (1998) appelle « la construction d'une représentation par particularisation d'un schéma [qui] consiste à sélectionner un schéma et à remplacer les variables du schéma par les informations spécifiques fournies sur la situation » (p. 84). Bien qu'il s'agisse là d'un des processus qui caractérise l'activité mentale de la compréhension et que l'on assiste bel et bien dans ces textes à la construction d'interprétations, il n'y a pas à proprement parler de recul critique, dans le sens où les schémas ne sont pas remis en cause, mais appliqués tels quels à la situation.

Les textes épistémiques (62 articles en tout) cherchent, eux, en premier lieu, à mettre en lumière des problèmes pour lesquels les modèles d'interprétation disponibles en mémoire se révèlent insuffisants ou inadap-

3. « A » pour « article ». Le chiffre qui suit indique l'ordre dans lequel l'article a été publié sur le blog (ordre chronologique).

tés. Les procédures connues ne conduisant pas au résultat escompté, il s'agit alors de construire de nouveaux opérateurs, ou tout au moins, de formuler les bonnes questions. C'est ici que l'on mesure l'écart entre la formation théorique, qui repose en grande partie sur le postulat d'une communication pédagogique idéale, et le terrain, qui révèle le poids des contraintes propres à chaque situation d'enseignement/apprentissage (cultures d'apprentissage des publics très éloignées, etc.). Écart qui amène bien souvent les étudiants à éprouver quelques doutes quant à l'efficacité des modèles didactiques proposés :

Cette semaine, j'ai essayé de réfléchir à ce que mes cours théoriques m'avaient appris, de manière à l'intégrer dans ma pratique. Et je me suis retrouvée dans un trou noir... En y réfléchissant bien, je n'ai pas l'impression d'avoir reçu beaucoup de théorie, en tout cas d'apports théoriques qui puissent me servir directement en salle de classe (A6).

C'est essentiellement ce type de questionnement qu'il s'agissait d'encourager. À condition toutefois de dépasser ce premier stade de la réflexion. Car il n'est pas seulement question de faire prendre conscience aux étudiants de la nécessité d'adopter une posture critique, mais surtout de leur donner les moyens d'élaborer individuellement et collectivement des solutions aux difficultés tant pratiques que cognitives que l'on éprouve dès lors qu'il s'agit d'articuler théorie et pratique. Qu'en est-il exactement ?

Pour rendre compte des difficultés auxquelles ils se heurtent sur le terrain, les étudiants utilisent des termes comme :

- « *problème* » (17 occurrences) dans des énoncés du type : « en fait, je me trouve devant un problème de gestion de l'hétérogénéité » (A7), « le vocabulaire spécifique [...] me pose un peu problème » (A43) ;
- « *difficile* » (4), « *difficilement* » (1), « *difficulté* » (3) : « il m'est difficile de leur faire acquérir une compétence plurilingue » (M7), « Difficile d'entrer en contact avec les familles » (A78) ;
- « *réfléchir* » (4), « *réflexion* » (7), « *réfléchissant* » (1) : « Ma tâche est d'autant plus complexe que je suis seule à réfléchir sur la question » (A68) ;
- « *question* » (9) : « pour autant, une fois dans la réalité, nous nous sommes posé un certain nombre de questions sur nos objectifs » (A60), « je dois avouer qu'en ce moment j'ai plus de questions que de réponses » (A69) .

D'autres fois, le problème est tout simplement nommé : « Comme vous, nous découvrons l'hétérogénéité des étudiants » (A20).

On trouve également beaucoup de questions (26) : « je ne sais pas si je peux me comporter face à eux comme une prof exigeante, sans les décourager, ou les blesser (je suis plus jeune qu'eux et toujours étudiante...). Je devrais peut-être le faire, mais de quelle manière ? et jusqu'à quel point ? » (A39).

Ces réflexions en restent parfois au constat (21), certaines débouchant sur une demande d'aide, de conseils ou de partage d'expériences (11) :

« Je voudrais savoir comment les autres gèrent cela dans leur classe ? » (A28), « Si vous avez des idées pour m'aider ou bien des conseils n'hésitez pas. Je serai contente de les lire, parce que je n'arrive pas à trouver de solutions » (A39). D'autres en revanche (41) tirent les conséquences des questions soulevées, à la fois sur le plan pragmatique, en proposant des mesures concrètes de remédiation, et sur le plan cognitif, à travers l'élaboration de principes théoriques ou de maximes.

Identification d'une situation problématique : « Je ne comprends pas pourquoi mon stage ne ressemble pas du tout à l'idée que je m'en étais faite [...] ».

Problème 1 : « Ma tâche principale ici est d'enseigner, et mes tâches de conception d'outils d'évaluation, personne n'en a eu vent. Mon propre maître de stage m'a avoué qu'elle ne connaissait pas du tout mon sujet de mémoire ; pourtant on en avait déjà parlé avant mon départ... »

Solution envisagée : « Tout cela est un peu déroutant, alors j'ai décidé de changer de maître de stage »

Résultat : « je n'ai toujours pas eu de réponse, mais on verra bien [...] ».

Problème 2 : cours particulier avec un élève « pas du tout attentif et très rarement motivé »

Solution envisagée : [discussion avec l'apprenant en question ?]

Résultat : « [...] j'ai appris que mon élève n'a jamais choisi de venir prendre des cours, et qu'au contraire c'est son père qui l'a inscrit de force... »

Conclusion de portée générale : « Bref, leçon du jour : bien avoir en tête le contrat entre l'élève, l'établissement et l'enseignant, et toujours clarifier le contrat d'apprentissage pour éviter toute ambiguïté ! » (A19).

LE RÔLE DU GROUPE DANS L'ARTICULATION

THÉORIE/PRACTIQUE

Parfois, et c'est ce qui est intéressant dans une optique socioconstructiviste, la réflexion est menée à plusieurs et selon diverses modalités. C'est le cas par exemple de cette discussion engagée entre étudiants et enseignants portant sur l'hétérogénéité des apprenants, tant du point de vue de leur niveau en français, de leur langue maternelle, que de leur rythme d'apprentissage. Au fil des articles, plusieurs solutions sont évoquées : diviser la classe en groupes (suggestion faite par les étudiants eux-mêmes (A7) et validée par un enseignant de Stendhal dans un commentaire : « moi, j'aurais séparé les étudiants »), faire de l'hétérogénéité une force au service du travail collectif (demander à ceux « qui comprennent vite d'expliquer à ceux qui ne comprennent pas » (A7)), faire appel à des assistants capables de prendre en charge des groupes de niveau pendant la classe (solution mise en œuvre dans le cadre d'une formation de migrants), adopter une pédagogie différenciée (A10), mettre en place des séances de tutorat (A11). C'est à la suite de l'intervention d'un enseignant faisant le point sur l'hétérogénéité et le tutorat qu'une étudiante se charge de tirer une conclusion du débat qui s'était engagé (les vertus de l'éclectisme pédagogique) :

À bien y réfléchir, on en revient toujours à l'éclectisme. Pas de réponse unique, ni miraculeuse, on essaie, on adapte en fonction des besoins [...] Quelque part, on retombe aussi toujours sur la question de la motivation, pas la même pour tous, donc avec des avancées très différentes des uns aux autres [...] (A18).

On voit bien combien la synthèse, la formulation d'une maxime professionnelle, naît de la confrontation des pratiques et des réflexions de chacun⁴.

On en trouve également parfois la trace dans les commentaires lorsqu'un problème soulevé par un étudiant éveille l'intérêt de ses camarades et qu'une demande explicite de conseils est formulée : « Je voudrais savoir comment les autres gèrent cela dans leur classe ? » (A28). C'est le cas par exemple de cet étudiant qui s'interroge sur le recours en classe à la langue maternelle des apprenants :

Est-ce que finalement l'utilisation de la langue première en classe représente un obstacle infranchissable à la construction de diverses compétences en langue étrangère, n'est-ce pas l'alternance des langues qui permet de construire une compétence plurilingue [...] ? (A28).

Cette question a donné lieu à 10 commentaires (notés dans la suite de l'article de C1 à C10), l'un d'entre eux ayant été écrit par un enseignant du master FLE. Dans un premier temps, la discussion part sur des considérations théoriques tant didactiques (« avec la traduction, on ôte à l'élève ses moyens de conceptualiser, de chercher des régularités dans la langue nouvelle [...], de fabriquer ses propres techniques pour comprendre, donc on ralentit son autonomie d'apprentissage » (C1)) que méthodologiques (« Il faut même d'ailleurs insister, je pense, sur le fait qu'il n'est pas nécessaire de tout comprendre, mais les encourager à deviner le sens global avec ce qu'ils ont compris, formuler des hypothèses » (C1)). La dimension rhétorique du discours est à ce moment-là très forte, l'engagement idéologique très marqué (« ce qui est essentiel, c'est qu'il fasse lui-même son chemin » (C1)). Rapidement cependant, les arguments théoriques cèdent la place à la raison pratique : « Mais tout de même, l'usage de la langue première peut parfois rendre bien des services ! » (C2). Là, c'est l'aspect socio-affectif qui est mis au premier plan (« Et quel bonheur lorsque quelqu'un comprenant notre langue vient parfois nous dépanner ! Quel soulagement ! »). On fait appel à l'empathie (« Rappelons-nous nos vécus personnels [...] »), aux règles de base de la conversation (« Pourquoi jouer le jeu de celui qui ne comprend pas », si on se comprend ? »). Ce sont par la suite des arguments empiriques qui sont mobilisés, qui cherchent à faire la preuve de l'efficacité d'une méthode (C5, C6, C7) :

Les résultats : les élèves ne se parlent pas encore en français, mais je constate de plus en plus d'enthousiasme à le faire en dehors de la classe et avec moi, donc peut-être que ça marche ? (C6)

Deux interventions cherchent à faire le point sur le débat. L'une, d'une enseignante de l'université (C4), resitue la discussion dans le cadre des

4. Le classement des articles, qui s'effectue à l'intérieur de rubriques, choisis au moment de la publication des messages ou créés *a posteriori* (hétérogénéité, statut/tâches du stagiaire, évaluation, autonomie, dispositif, etc.), permet assez facilement de repérer, au cours de l'activité d'écriture ou une fois la période de stage terminée, le fil de ces constructions à plusieurs.

approches communicatives (elles ont longtemps écarté le recours à la traduction) et introduit des variables : le contexte (public unilingue vs. plurilingue) et le temps dont dispose l'enseignant. Dans une volonté de synthèse (« pour reprendre en gros les réflexions de chacune »), une étudiante ajoute d'autres facteurs (C6) : la politique en la matière prônée par l'institution, le niveau des apprenants, le degré de maîtrise par l'enseignant de la langue maternelle des apprenants, etc. Ce qui se dégage au bout du compte de la discussion est la nécessité de trouver un juste milieu, un chemin entre les deux. « Tout est question de dosage » (C2) comme dit une étudiante. L'une d'entre elles se risque même à résumer le sentiment général qui semble se dégager de la discussion, et par là même à affirmer sa position (cf. les lettres capitales), sous la forme d'un adage :

Pour résumer : IL EST CAPITAL DE LAISSER LA LANGUE D'ORIGINE INTERVENIR EN CLASSE TANT QU'ELLE SERT LES OBJECTIFS VISÉS, mais le système de traduction systématique ne peut être une fin en soi (C9).

On remarque à travers ces échanges combien, à la différence des articles, centrés sur l'expérience de l'auteur, les commentaires sont l'occasion pour les étudiants de s'extraire du contexte d'enseignement/apprentissage auquel ils sont confrontés, de se détourner de leurs préoccupations immédiates, pour s'intéresser à d'autres problématiques. Cela leur permet de prendre conscience qu'au-delà de la proximité des situations-problèmes rencontrées par chacun, les solutions à y apporter sont bien souvent différentes. Ce qui les amène à formuler ce que l'on a appelé jusqu'à présent des maximes, qui valent plus comme règle de conduite, sur le mode de la recommandation, que comme élément d'une théorie pédagogique ou didactique générale. Dans ce mouvement qui les mène de l'expression de soi à la prise en considération des préoccupations d'autrui, les étudiants passent de la particularisation (le problème que je rencontre dans un cadre bien précis et les solutions que j'y apporte) à la généralisation (Quelle proposition pourrait correspondre à nos deux situations?), deux opérations intellectuelles qui, on l'a vu, sont complémentaires dans l'acquisition de connaissances nouvelles. D'un côté, « [...] l'acquisition d'une notion nouvelle commence à se faire par la généralisation inductive à partir de contextes qui sont des particularisations de cette connaissance » Richard (1998, 151), de l'autre, « c'est une particularisation qui permet de construire le contenu abstrait » (idem).

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

La première des hypothèses a été vérifiée. La très grande majorité des textes publiés est bel et bien de type réflexif. Il reste à savoir dans ce résultat quelle est la part qui revient au dispositif technique en lui-même et celle qui revient à la consigne qui spécifiait clairement que

l'écriture d'articles et de commentaires devait être pour les étudiants «l'occasion d'avoir un retour réflexif sur leur pratique». Il faudrait pour cela pouvoir mener des études comparatives. Mais il n'y a pas de raison que l'on n'aboutisse pas à des résultats positifs dans la mesure où ce genre d'utilisation s'inscrit dans un usage social avéré (cf. étude sur les genres).

En ce qui concerne la réflexion sur les liens existants entre la théorie et la pratique, celle-ci est omniprésente. À partir des quelques exemples qui ont été présentés ici, on peut avancer que l'exercice régulier auquel se sont livrés les étudiants leur a permis de négocier leur entrée dans la vie professionnelle. Il faudrait pour s'en assurer pouvoir les interroger. Mais le fait qu'au moins l'une d'entre elles ait imprimé, à l'issue de la formation, tous les textes traitant du thème qui lui était cher (l'enseignement/apprentissage à un public de migrants) pour les transmettre ensuite à l'enseignante en charge du cours sur les ENA⁵ nous conforte dans cette idée.

C'est certainement la délibération collégiale (deuxième hypothèse) qui mériterait à l'avenir d'être encouragée. 93 commentaires ont été écrits pour 81 articles, sans compter les quelques liens intertextuels. Mais plus de la moitié des articles, 44 au total, restent sans commentaire. Il faut chercher l'explication de cette désaffection dans la charge de travail des étudiants dont les tâches pouvaient être aussi diverses que d'enseigner, de participer à la programmation culturelle, d'assurer le suivi et la mise en place d'un projet ingénierique, etc. Sans oublier les problèmes de connexion que certains ont rencontrés au cours de leur stage. Or, comme on a pu le constater à travers l'étude de (M28), les discussions qui s'engagent autour de certaines problématiques liées de près aux préoccupations des stagiaires, sont pour eux d'un intérêt tout particulier. Elles leur permettent de prendre conscience des réalités auxquelles les autres sont confrontés (on sait combien la généralisation à partir de la seule réalité que l'on connaît est source d'erreur), de prendre connaissance de répertoires de pratiques (inexistants dans la formation théorique) et de constituer ainsi collectivement les premiers éléments d'une culture enseignante. C'est pourquoi, il y aurait tout intérêt à l'avenir à trouver un juste équilibre entre la rédaction d'articles et la lecture/commentaire des textes des autres.

Beaucoup reste encore à étudier, notamment le rôle des enseignants universitaires : leurs interventions sur le blog s'inscrivent-elles dans une démarche d'évaluation ? Doivent-ils se comporter avant tout comme des pairs en faisant part eux aussi de leurs expériences ou comme des personnes ressources en fournissant aux étudiants qui le demandent des conseils pratiques, méthodologiques ? Ont-ils comme fonction principale d'encourager la réflexion théorique des stagiaires ?

5. Cela nous a été rapporté par cette enseignante.

Bibliographie

- BLOOD, R. (2001). Weblogs : « a history and perspective », *Rebecca's pocket*, http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html
- BUSCH, V. (1945). « As we may think », *The Atlantic Monthly*, <http://www.ps.uni-sb.de/~duchier/pub/vbush/vbush.shtml>
- HERRING, S.-C. & al. (2005). « Weblogs as a bridging genre », *Information, Technology and People*, p. 142-171.
- GOMEZ, F. (2001). *Le mémoire professionnel : objet de recherche et outil de formation*, Bruxelles : De Boeck université.
- MANGENOT, F. (2004). « Analyse sémiopragmatique des forums pédagogiques sur Internet », in SALAÜN J.-M., VANDENDORPE C., *Les défis de la publications sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, p.103-123.
- MARCOCCIA, M. (2002). « Les communautés en lignes comme communautés de parole », *Actes des Journées d'études Internet, jeu et socialisation qui se sont tenues les 5 et 6 décembre 2002 à l'ENST de Paris*, <http://www.get-telecom.fr/archive/77/ActesMarcoccia.pdf>
- MARTIN, D. (2003). « Forum de discussion en formation des maîtres : apprentissage de la délibération collégiale », in DEAUDELIN, C. & NAULT, T. (dir.) *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques*, Presses de l'Université du Québec.
- NAULT, G. & NAULT, T. (2003). « Communauté virtuelle : un soutien pour des enseignants novices en cheminement vers la collégialité », in DEAUDELIN, C. & NAULT, T. (dir.) *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques*, Presses de l'Université du Québec.
- PAQUAY, L. & al. (1998). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles : De Boeck université.
- PERAYA, D. (1998). « Théories de la communication et technologies de l'information et de la communication. Un apport réciproque », *Revue européenne des sciences sociales*, Actes du XIV^e colloque Mémoire et savoir à l'ère informatique, Université de Lausanne, 3-4 novembre 1997, XXXVI, p. 171-188.
- PERRENOUD, P. (1993a). « La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique », in AQUFOM, *Compétences et formation des enseignants?*, Trois-Rivières, Coopérative universitaire de Trois-Rivières, p. 3-36, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_03.html
- PERRENOUD, P. (1993b). « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier », *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XIX, n° 1, p. 59-76.
- RICHARD, J.-F. (1998). *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Armand Colin, Paris.
- TARDIF, M. & GAUTHIER, C. (1998). « L'enseignant comme "acteur rationnel" : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement? », in PAQUAY L. & al., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles : De Boeck université, p. 209-237.

S *pécificités de la communication audio-synchrone*

CHRISTOPHE REFFAY
MARIE-LAURE BETBEDER
MARIE-NOËLLE LAMY
THIERRY CHANIER
ANNA VETTER
LAURENCE JEANNOT

Spécificités des plateformes audio- graphiques synchrones dans un dispositif de formation

CHRISTOPHE REFFAY

MARIE-LAURE BETBEDER

UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTÉ, LIFC

Si l'usage des plateformes de télé-apprentissage asynchrones, permettant aux apprenants de travailler à leur rythme et n'imposant pas la connexion simultanée des participants, est aujourd'hui assez largement répandu, l'apparition récente des plateformes audio-graphiques synchrones donne aux apprenants de nouveaux modes d'interactions, aux formateurs de nouvelles formes d'activités et pose aux chercheurs de nombreuses questions sur l'apprentissage dans ces environnements. Les trois articles qui suivent (Lamy, Chanier et *al.*, Jeannot et *al.*, ici même) présentent des analyses concernant un dispositif de formation qui utilise la plateforme audio-graphique synchrone *Lyceum* développée par l'*Open University* de Grande-Bretagne. Par souci de clarté et de concision, ce texte introductif propose une description de cet environnement; il rapporte ensuite le point de vue des apprenants sur l'usage et les fonctionnalités de ce type de plateforme; il les différencie enfin des simples logiciels de communication synchrones, pour conclure sur les critères qui permettent de les apprécier.

Description

Nous parlons de plateforme audio-graphique synchrone pour désigner un collecticiel dédié aux interactions synchrones en groupe sur Internet rassemblant dans une même interface au moins trois composants actifs simultanément :

- le composant spatial pour se déplacer dans les salles et sous-salles de travail ;
- un second composant rassemblant divers outils de communication synchrone, dont les modules audio et clavardage ;
- un troisième composant rassemblant différents outils de production collaborative.

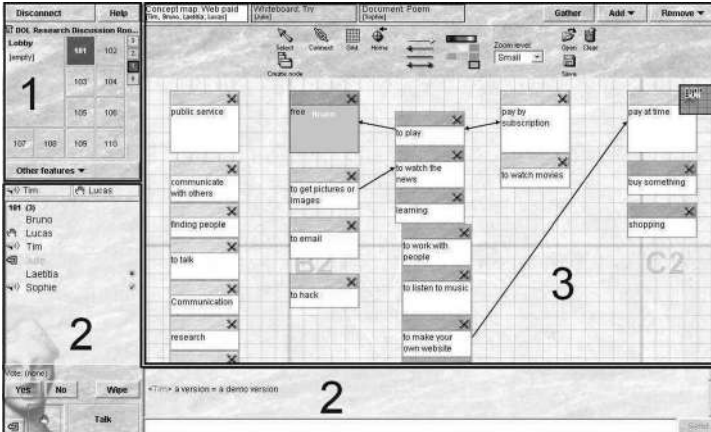


Figure 1 – Les trois composants d'une plateforme synchrone, à partir de l'exemple Lyceum.

Nous détaillons ces trois composants présents dans l'interface de Lyceum, chacun d'eux étant situé dans un cadre que nous avons numéroté sur la figure 1.

Ces trois cadres sont intégrés et ne peuvent se chevaucher. Dans le cadre 1, l'utilisateur peut naviguer d'une salle à l'autre et savoir qui est dans quelle salle. Le cadre 2 rassemble les outils de communication synchrone. L'espace du cadre 3 est dédié à la production collaborative où l'utilisateur, grâce à la frise supérieure, peut sélectionner le document à visualiser et savoir qui visualise quoi. Afin d'éviter des quiproquos, un utilisateur peut rassembler tous les participants de la salle devant le même document (fig. 1 : « Gather»). Le lecteur trouvera une présentation plus détaillée de Lyceum dans (Vetter, 2004).

Point de vue des apprenants

Le tableau 1 donne l'appréciation par les apprenants du degré d'utilité de certaines fonctionnalités par composant. Lors de l'administration des questionnaires à la fin de la formation, les 14 apprenants ont eu à répondre à la question suivante : « Si vous aviez à choisir une plateforme synchrone, quelle importance/utilité accorderiez-vous à chacune des fonctionnalités/outils pour guider votre choix ? » À cette date, ils

avaient non seulement l'expérience de la formation en langue mais aussi celle d'une autre formation collaborative synchrone dans *Centra*, plateforme audio-graphique synchrone déployée par le ministère de l'Éducation nationale. Parmi les outils de communication synchrone, le clavardage est noté comme tout à fait indispensable, comme le système d'icônes pour indiquer approbation et dénégation (fig. 1 : Sophie et Laetitia). Sont considérés comme fort utiles également la possibilité de lever la main pour demander la parole (fig. 1 : Lucas) et le repérage de la personne qui parle (fig. 1 : Tim). Parmi les outils de production collaborative, le traitement de texte intégré a été plébiscité, la carte conceptuelle un peu moins. Bien qu'utile et support de nombreuses activités, son maniement a été jugé moins évident. Les apprenants ont estimé important de savoir à tout moment qui était en train d'effectuer une action dans le document visualisé (fig. 1 : Bruno modifie la boîte « free » qui est grisée).

En majorité, les apprenants ont jugé utile (mais pas indispensable) le fait qu'il y ait plusieurs salles annexes disponibles pour un même groupe. Du côté des formateurs, cette fonctionnalité est considérée comme tout à fait indispensable pour scénariser un cours comme une suite de plénières et de travaux en sous-groupes, justement dans les salles annexes. Notre expérimentation montre le grand niveau d'engagement des apprenants dans des dialogues et tâches qui souvent ne sont pas directement sous la vue du tuteur.

Spatial (1)	Outils de communication synchrone (2)
Salles de réunion annexes 7,5	Audio 10
Outils de production collaborative (3)	Clavardage 9,4
Traitement texte intégré 8,6	Icônes pour voter oui/non 9,7
Tableau blanc 7,7	Icônes pour demander la parole 8,9
Voir qui agit dans un outil 7,7	Bouton pour parler 8,9
Carte conceptuelle 6,3	Savoir qui parle 8,0
	Distinguer les droits de parole 3,7

Tableau 1 – Fonctionnalités de l'interface utilisateur, classées par composant et dont les degrés d'utilité ont été notés par les apprenants sur une échelle de 10.

On notera dans le tableau 1 l'avis des apprenants visant à écarter la distinction des droits de parole entre participants suivant les statuts. Cette fonctionnalité est justement absente de *Lyceum*, qui offre à tous, formateurs et apprenants, les mêmes droits, ce qui autorise les approches pédagogiques basées sur la collaboration. D'autres plateformes synchrones, qui se présentent plutôt sous le terme de « systèmes de visio/audio-conférences », distinguent nettement les droits entre animateurs et participants. Même si leurs concepteurs essaient de les présenter aussi sous l'angle éducatif, elles n'ont pas été élaborées en ce sens. Elles induisent généralement une vision transmissive du savoir, au

cours de séances centrées sur la présentation par l'enseignant, re-théâtralisée après celle des amphithéâtres, avec une conception du rôle des apprenants orienté vers la pose de questions. La présence d'outils de production collective ne change rien à cette orientation. On a pu remarquer dans certaines plateformes qu'un outil comme le tableau blanc ne permet plus de déplacer les objets graphiques après leur création, ce qui interdit toute négociation.

	Audio	Clavardage	Vote	Main levée	Signal absence momentanée	Traitement de texte	Carte conceptuelle	Tableau blanc
Gérer le dialogue	+++	+	++	+++	+			
Décider	+++	++	+++	+				
S'exprimer sur le plan socio-affectif	+++	++	+					
Faire du remue-ménages	+	+	NA	NA		+	++	++
Produire ensemble en laissant une trace visible	NA		NA	NA	NA	+++	+++	+ +
Montrer quelque chose de préparé	NA	NA	NA	NA	NA	+++	+++	+ + +

Tableau 2 – Appréciation par les apprenants de l'adéquation d'outils de communication ou de production à des objectifs discursifs.

Enfin, le tableau 2 expose le point de vue des apprenants *a posteriori* sur l'adéquation des outils à des objectifs discursifs ciblés, souvent rencontrés dans l'apprentissage collaboratif en ligne. La distinction entre outils de communication synchrone et outils de production y ressort clairement. On gardera en mémoire ces valeurs lorsque ces mêmes outils apparaîtront dans les séquences d'interaction présentées dans les trois articles qui suivent.

Critères d'appréciation des plateformes audio-graphiques synchrones

Le tableau 2 prend tout son sens quand le groupe considéré est composé d'au moins trois apprenants. Il est important de prendre conscience que les plateformes audio-graphiques synchrones ont pour vocation de gérer simultanément des dialogues (incluant l'audio) de plusieurs dizaines d'apprenants (éventuellement répartis dans différentes salles). C'est ce facteur d'échelle qui donne justement aux formateurs la possibilité de concevoir des activités alternant les travaux en plénière (groupe classe) et dialogues par petits groupes. C'est précisé-

ment ce qui distingue ces plateformes audio-graphiques synchrones des logiciels de communication synchrone que les internautes peuvent utiliser sans passer par des serveurs pour clavarder en groupe, sans pouvoir communiquer à plus de deux personnes par l'audio. Les plateformes synchrones comprennent bien un côté serveur (institution) et client (utilisateur) et s'apprécient d'abord sur les critères suivants :

- nombre maximum d'utilisateurs simultanément en session dans toutes les salles; le fait de devoir gérer des flux multimédia nécessite des infrastructures coûteuses qui obligeront des institutions à se regrouper au plan régional et national;
- facilité et souplesse de la réservation des salles de travail par les utilisateurs autorisés;
- facilité de l'installation du logiciel client et de son utilisation immédiate quelle que soit la connexion Internet (dans une institution ou par un fournisseur d'accès) et la configuration matérielle du poste client;
- qualité de l'audio pour l'utilisateur de base doté d'un micro-casque sans autre composant additionnel que ceux livrés en standard sur les ordinateurs.

Le caractère impératif de ces quatre critères, et en particulier les coûts induits pour l'infrastructure serveur, nécessite un engagement politique fort de l'institution pour l'intégration de ces technologies.

Références

VETTER A. (2004). « Les spécificités du tutorat à distance à l'Open University : enseigner les langues avec *Lyceum* », Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC), vol. 07, novembre 2004, alsic.org. pp. 107-129.

Lyceum : <http://kmi.open.ac.uk/projects/lyceum/>

Centra : <http://www.centra.com/french/products.asp>

C onversations multimodales

L'enseignement-apprentissage de
l'oral à l'heure des écrans partagés

MARIE-NOËLLE LAMY

OPEN UNIVERSITY, GRANDE-BRETAGNE

La dernière décennie a vu s'étendre l'usage des forums asynchrones à l'enseignement des langues. À peine ébauchée une didactique appropriée à ce média, voici maintenant qu'apparaissent – timidement encore en 2006 – des logiciels permettant l'échange oral – écrit en temps réel¹. Nous sommes face à trois questions : opérer dans un environnement multimodal permettant l'échange vocal synchrone, est-ce transférer les habitudes acquises dans les forums et les adapter à la pratique de l'oral ? Est-ce retourner à des comportements restituant la classe présentielle, en oubliant les leçons de l'expérience des réseaux asynchrones ? Est-ce pour le formateur renouveler son approche de la didactique des langues en repensant les composantes de la compétence communicative, dans tous ses aspects, linguistiques, discursifs, socio-affectifs, socioculturels et stratégiques ?

Parmi les difficultés de l'enseignement des langues en réseau, il s'en trouve qui affectent indistinctement les situations présentielle et distante, et d'autres qui sont spécifiques à cette dernière. Dans le cas du présentiel, il s'agit d'assurer le déploiement de méthodologies communicatives, de faciliter l'apprentissage actif, et si possible collaboratif, de privilégier la qualité d'authenticité dans les contenus, et enfin de satisfaire souplement les besoins des apprenants quels qu'ils soient (par exemple en intégrant les habiletés ou au contraire en les travaillant séparément). S'agissant de l'apprentissage à distance, il faut ajouter à cette liste certains problèmes linguistiques (le principal étant de loin la difficulté de la pratique de l'oral interactif) et d'autres, qui sont plus génériques. Parmi ceux-ci, les deux principaux sont la nécessité de socialisation – pour lutter contre l'isolement et les risques d'abandon – et la mise en avant du processus d'apprentissage (puisque la gestion de celui-ci par l'apprenant et la réflexion de l'apprenant sur ce processus

1. Voir sur la didactique des réseaux la récente synthèse de Thorne et Payne (2005) ; et sur le développement de l'oral, voir le numéro spécial de *Language Learning and Technology*, vol. 9, num 3, septembre 2005, <http://llt.msu.edu/>

sont à la fois les indices et les conditions d'une autonomie sans laquelle le téléapprentissage court vite à l'échec). À l'heure des réseaux électroniques et des écrans partagés, comment donc créer des conditions de travail qui respectent toutes ces exigences ?

Q *u'attendre d'un dispositif conçu pour parler-écrire en ligne en temps réel ?*

Certaines réponses sont aujourd'hui fournies par les institutions, qui entendent s'appuyer sur les TICE pour dispenser des enseignements soit 100 % à distance, soit hybrides (*blended learning*), soit co-situés (apprenants rassemblés sur un seul site où ils communiquent en réseau). Parmi ces réponses, nous nous attarderons sur celle de l'*Open University* britannique, qui concerne le collecticiel audio-graphique *Lyceum*, choisi non seulement parce qu'il est conçu pour véhiculer l'oral-écrit en temps réel (voir la description détaillée de ses fonctionnalités dans Reffay & Betbeder, ici même), mais aussi parce qu'il convient à un enseignement de masse. En effet, faisant l'économie de la vidéo, il n'exige pas de ressources informatiques inaccessibles pour l'utilisateur moyennement équipé qui se connecte à partir de son domicile.

Au terme de cinq ans de pratique du système *Lyceum*, on peut mettre en regard les attentes originelles de ses concepteurs et les retours de ses principaux utilisateurs (enseignants et étudiants), ce qui va permettre d'éclairer les trois questions posées dans l'introduction de cet article.

Les concepteurs de *Lyceum* entendaient créer un outil qui restitue les comportements éducatifs présentiels, grâce à un environnement qui puisse suppléer les capacités du papier en s'inspirant des pratiques de l'enseignant dans sa classe (Buckingham Shum, S., & al., 2001). Par exemple *Lyceum* permet de montrer des images, de dévoiler progressivement une image comme le ferait un conférencier avec un transparent ou de faire co-rédiger des textes comme cela se pratique dans les ateliers d'écriture. L'architecture même de l'environnement renvoie à une métaphore présentielle scolaire (les « tableaux d'affichage », les « salles », plénières ou « petites salles pour sous-groupes, matérialisées à l'écran par une colonne de petits carrés représentant deux ou trois « étages », chacun portant comme dans les vrais couloirs de la fac un numéro identifiant : salle 102 au premier, 201 au second, etc.)

Pour les enseignants de l'*Open University* à qui l'institution proposait cet outil en 1997, l'atout principal du système n'était pas sa capacité de restitution de la classe physique mais sa capacité de soutien de l'interactivité orale à distance. C'est cette priorité donnée à l'aspect vocal qui

explique la prépondérance, lors des premiers essais, de questions et débats sur le son (la qualité du son serait-elle aussi bonne que dans « la réalité » ? ; la mécanique de l'octroi de tour de parole, manquant de « naturel », rebuterait-elle les apprenants ? ; la voix seule exprimant les affects, n'y aurait-il pas de risques de malentendus, impossibles à dissiper par un sourire ou une bourrade amicale, comme dans la « réalité » ?). Malgré un consensus sur la valeur novatrice de *Lyceum* et l'enthousiasme souvent déclaré des futurs usagers pour l'aventure méthodologique à laquelle ils se trouvaient conviés par la mise à disposition de cet outil, on voit qu'en réalité les attentes des concepteurs comme celles des utilisateurs restaient essentiellement axées sur ce qui rappelait le présentiel.

Quelles pratiques réelles dans le virtuel ?

Un encadrement par *Lyceum* est proposé aux apprenants de français, d'espagnol et d'allemand de l'*Open University*, quel que soit leur niveau linguistique. Pour certains, les TP sur *Lyceum* viennent en option facultative de programmes où l'auto-apprentissage, appuyé sur des supports conventionnels (manuels imprimés et DVDROMs), constitue l'essentiel du cursus. Pour d'autres, *Lyceum* est utilisé comme support de modules intensifs obligatoires, où la qualité et la quantité de la participation sont évaluées². Ce contexte posé, voici un bref recensement des micro- et macro-tâches mises en œuvre dans les « TP » sur *Lyceum*.

Micro-tâches : les facilités graphiques de *Lyceum* permettent à tous les participants d'afficher, de déplacer ou d'effacer signes, mots et dessins, ce qui facilite la pratique de micro-tâches réalisées collectivement telles que reconstituer des puzzles, remplir des QCM, décider Vrai ou Faux, classer des éléments (par ordre de priorité ou de préférence), renseigner des tableaux, trouver l'intrus, etc.

Macro-tâches : le trio son-texte-graphique permet l'intégration de micro-tâches en une macro-tâche qui peut durer un quart d'heure ou une demi-heure (par exemple un jeu de rôle), ou en un projet qui peut intégrer plus largement les différentes habiletés et s'étaler sur plusieurs sessions (par exemple une simulation globale, un jeu d'aventure ou la préparation collaborative d'un produit publiable sur la Toile). Enfin le système s'adapte également à des méthodologies moins ludiques et plus heuristiques, par exemple l'exploration, l'analyse et l'évaluation de sites Internet que le groupe peut interroger directement sur la Toile durant la session *Lyceum*, en configuration plénière ou en sous-groupe. On voit donc que les méthodologies mises en œuvre sous *Lyceum* ressortissent principalement de l'approche communicative, même si d'autres procédés s'y voient de temps en temps déployés, au sein d'un

2. Dans cette catégorie se placent aussi les étudiants de Besançon, dont l'expérience est retracée dans Chanier et al. et Jeannot et al., ici même.

éclatisme de bon aloi. Voyons maintenant où se situe la spécificité du média et des comportements de ses usagers.

La matérialité de l'environnement

Dès lors qu'il entre dans un environnement virtuel comme *Lyceum*, le « connecté » rencontre une certaine tension. Aussi forte soit son envie de communiquer spontanément comme il a l'habitude de le faire *via* la médiation du téléphone, une évidence s'impose rapidement à lui : il va falloir composer avec la matérialité du média. Exemples : s'il oublie de maintenir le bouton *Talk* en position « enfoncé », sa voix ne passera pas, même si son micro est bien réglé. Ce mécanisme, bâillonnant tous ceux qui n'ont pas cliqué sur *Talk*, va empêcher que soient entendus leurs rires et autres réactions affectives, auxquels il faudra donc substituer des notes écrites (dans la fenêtre de clavardage) ou des manifestations iconiques (binettes). L'utilisateur devra aussi se souvenir que, tant qu'il continue d'appuyer sur *Talk*, tous les sons de son environnement physique seront audibles pour le groupe (aussi bien la sonnette de son appartement que le « blip » d'un message MSN arrivant sur son ordinateur). Pour réparer de tels petits accrocs survenus dans le tissu de la conversation, l'utilisateur va souvent s'en expliquer, ce qui va générer de nouvelles interactions, que l'on peut appeler « périphériques », en s'inspirant des « acquis périphériques » de Peraya (2005).

La matérialité de l'outil est également à prendre en compte lorsque l'utilisateur se sert des fonctions graphiques et iconiques pour communiquer. Ainsi la « petite main levée », signal du désir d'intervenir, qu'il ne faudra pas oublier de désélectionner si la conversation, en suivant son cours, a laissé loin derrière elle le sujet sur lequel on voulait s'exprimer. Certains ont par ailleurs inventé une manière de subvertir l'ordonnement de la demande de parole symbolisé par la « petite main » afin d'exprimer à leur façon leurs émotions : en cliquant à répétition sur cette icône, ces utilisateurs se sont aperçus qu'on obtient un effet de clignotement, fortement suggestif de l'impatience de celui qui brûle de dire quelque chose. D'autres ont utilisé cette technique pour signifier qu'ils applaudissaient. Autre exemple d'effet de la matérialité sur l'interaction : il ne suffit pas à l'enseignant d'afficher une image pour que celle-ci ait la même lisibilité sur chacun des écrans que regardent les apprenants. Elle sera précise ou plus floue, colorée ou pâle, selon la vétusté de la machine et la capacité de l'utilisateur à en maximiser la performance. Ces contraintes matérielles ont des incidences sur la communication, pas nécessairement négatives. Exemple, ce jeu de rôle impliquant un groupe de Britanniques chargé de choisir, parmi six photos de stations balnéaires, l'hébergement convenant le mieux à une famille fictive. L'une des participantes, induite en erreur par la médiocre

qualité de l'image sur son écran, crut voir un parking à étages alors que les autres avaient devant les yeux une coquette résidence de bord de mer. S'ensuivit une discussion animée sur les différences entre l'architecture des stations balnéaires britanniques et celles d'Europe continentale, cette dernière étant perçue par quelques-uns comme tendant à « parquer » les gens dans des constructions à étages. Que ce débat ait rempli presque tout le temps que l'enseignante pensait consacrer au jeu de rôle peut en inquiéter certains. D'autres y verront au contraire un bénéfice périphérique, en l'occurrence une tâche conversationnelle authentique, motivante pour le groupe puisque née de leur interaction même, et non imposée de l'extérieur. Parfois source de comique, parfois de méprises ou de confusions, on voit que la matérialité du média induit certains comportements et façonne les discours, fournissant dans tous les cas matière à échange.

Le parler multimodal

Il est clair dans ce qui précède que les participants font feu de tout bois, trouvant des moyens de contourner ou de suppléer les fonctionnalités de l'outil afin de s'exprimer par tous les moyens et sur tous les modes, vocaux, textuels et iconiques. Regardons maintenant d'un peu plus près comment les utilisateurs articulent les deux modes spécifiquement prévus pour soutenir le travail oral, c'est-à-dire l'audio et le clavardage. Lors des premiers TP, les consignes d'utilisation du canal audio et du clavardage avaient été simplifiées et se résumaient aux suivantes :

- mode audio, à privilégier pour les présentations, conversations et négociations ;
- fenêtre de clavardage, à utiliser comme solution de repli lorsqu'une panne d'audio empêche la participation orale (usage de la langue maternelle tolérée, afin de ne pas ajouter de difficultés linguistiques aux difficultés techniques).

À l'examen des utilisations réelles qui sont faites de ces deux outils, on constate effectivement une bonne adoption de l'audio et des protocoles de prise de parole, mais aussi un important usage du clavardage, qui est loin de se limiter aux individus en panne d'audio. Le clavardage interagit de plusieurs façons avec l'audio pour former des conversations « parallèles » ou « croisées ». Par exemple :

- en conversation « parallèle », sans interaction audio-écrit, sur des sujets indépendants (ex : l'oral concerne la tâche, le clavardage est centré sur la localisation possible d'un retardataire) ou sur le même sujet (ex : à l'oral on parle du temps qu'il fait en Grande-Bretagne, pendant qu'en clavardage, on échange sur le temps qu'il fait dans l'Iowa, où se trouve l'une des apprenantes) ;

– en conversation « croisée », avec interaction audio-écrit, sur des sujets divergents (ex : le début de la conversation orale concerne la tâche, mais l'appel « clavardé » d'un apprenant qui a besoin d'une aide technique, méthodologique ou linguistique déclenche une intervention orale collective de la part du groupe pour dépanner le demandeur) ou convergents (ex : la conversation orale porte sur l'Alliance française pendant qu'en clavardage on échange sur le *British Council*. La conversation orale reprend les deux thèmes et compare les deux organisations).

Dans ces conversations parallèles et croisées, rares sont les utilisations du clavardage pour la fonction d'assistance technique qui lui était réservée par les concepteurs mais nombreuses sont les occurrences d'interactions socio-affectives et d'autres types de discours, comme on voit dans le tableau qui suit. La colonne de droite se restreint à quelques hypothèses : pour une véritable analyse des intentions conversationnelles des participants, il faudra des outils (questionnaire, interviews) auxquels il n'a pas été possible de faire appel dans le cadre limité du présent article.

Types de discours (par ordre de fréquence décroissante)	Contenu des échanges oraux-écrits parallèles ou croisés	Pourquoi le clavardage ?
Socio-affectif	salutations, plaisanteries, compliments, excuses	– pour éviter de freiner la conversation ; – pour échanger des apartés. (NB le clavardage étant public, ceux-ci expriment un affect orienté vers le destinataire en même temps qu'une complicité avec le groupe entier.)
Cognitif	proposition d'idées, de documentation, de sites Internet	pour communiquer une information : – non compatible avec l'oral (par exemple des statistiques ou une adresse Internet) ; – complémentaire par rapport à la conversation.
Méthodologique	demande de clarification sur les consignes, devoirs et évaluations	pour que restent visibles à l'écran les traces des échanges
Linguistique	vérification ou proposition de vocabulaire ; demande de corrections de vocabulaire ou de prononciation	– pour la visibilité des traces (vocabulaire notamment) – pour éviter de freiner la conversation
Technologique	demande d'aide ; proposition d'aide	par nécessité (en cas de panne audio)

Quelles conséquences pour la didactique des langues ?

Trois principales conséquences découlent des observations rapportées dans cet article. Elles touchent les domaines de la compétence discursive, de la logistique de préparation de cours et de la conception de tâches.

Pour commencer par le domaine discursif, dont le tableau ci-dessus permet d'appréhender la complexité, on s'aperçoit qu'aux discours qui cohabitent traditionnellement dans la classe de langue communicative (discours relatifs à la tâche, à la sociabilité et à la gestion du groupe), viennent s'ajouter de nouveaux discours qui amènent l'apprenant à développer de nouvelles ressources lexicales et métaphoriques en langue cible. Conséquence didactique : ces nouveaux discours demandent à être enseignés au même titre que les anciens. En voici des exemples (en français pour simplifier la lecture) :

- le discours du « *one-to-many* » ; les tours de parole « clavardés » étant lisibles par tout le groupe, il convient d'apprendre à rédiger les apartés dans le registre adéquat (semi-public/semi-privé) ;
- le discours technologique, qui ponctue et commente la manipulation des fonctionnalités (« tape ton nom dans la fenêtre » ; « re-clique sur le point bleu » ; « je vais me déconnecter puis me re-connecter » ; « à chaque fois je me fais éjecter par le système ») ; aider l'apprenant de langue seconde à maîtriser ce discours, c'est assurer la continuité de la communication en langue cible, même en cas d'incident technique ; c'est aussi maintenir l'authenticité de l'interaction, vu l'ubiquité des problèmes de manipulations informatiques dans la conversation ordinaire ;
- le discours de la pseudo-spatialité de l'environnement virtuel (« je t'attends dans l'entrée » ; « je viens de la voir sur MSN elle arrive ! » ; « revenez en 101 dans cinq minutes » ; « je vais chercher Bernard » ; « pousse ton tableau, il me gêne ! »).

Dans le domaine logistique, les difficultés conséquentes au passage en ligne échoient avant tout à l'enseignant. Pour lui, la préparation du cours est plus complexe. Ainsi de nombreux courriels sont nécessaires pour organiser les rendez-vous en ligne, pour assurer l'envoi en temps voulu aux apprenants de la documentation et des visuels accompagnant chaque session, pour tenir le groupe au courant des hyperliens disparus ou remis à jour, etc. Personnellement, l'enseignant devra aussi se construire un fil directeur afin de faciliter sa prise de notes pendant la session, lorsque ses mains seront occupées par le pilotage de l'ordinateur. Le fardeau cognitif qui lui incombe pendant la session ne saurait être minimisé : il va devoir réagir vite et bien à divers signaux simultanés sur son écran et dans son casque (« mains levées », remarques

orales, commentaires écrits, productions visuelles affichées). Sans oublier les bonnes pratiques de suivi de groupe : attentif aux noms des « connectés » listés sur l'écran, il veillera à ce que chacun participe, tout en surveillant aussi le devenir des retardataires (lorsqu'ils « arriveront » en ligne, auront-ils connaissance de la consigne, s'intégreront-ils à leur sous-groupe sans perturber leur collègues ?), et des absents (sont-ils déconnectés, ou sont-ils « égarés » dans une autre « salle », auquel cas il faudra quitter le groupe momentanément pour « aller les chercher »). Enfin, il lui faudra s'être familiarisé avec le système et s'être fabriqué une « foire aux questions » techniques que lui poseront inévitablement certains de ses étudiants.

Le travail de structuration du cours (et du cursus lui-même) va se faire différemment, en conséquence de cette logistique alourdie. Comme dans le présentiel et dans l'asynchrone textuel, on retrouve dans le multimodal la nécessité de bien communiquer les objectifs de l'apprentissage et d'assurer une parfaite compréhension des consignes. Mais dans un environnement électronique où les manipulations techniques ralentissent le flux de la conversation, où le silence (par exemple d'incompréhension) de l'un est palpable par tous, et où les malentendus peuvent provoquer de grosses pertes de temps, il convient que l'enseignant sache s'organiser afin d'éviter que ces impératifs ne pèsent plus lourd qu'en présentiel. Par exemple, puisque le système est accessible à tous 24 heures sur 24 et 7 jours sur 7, il est possible de demander aux participants d'effectuer une partie du travail hors connexion (par exemple réfléchir aux objectifs, étudier les consignes, réaliser la partie individuelle de la tâche), afin de privilégier l'échange lors des sessions en connexion. Mais du coup la logistique du travail en et hors connexion implique un planning particulier, différent de ce qui se ferait en présentiel.

Pour terminer sur une note plus encourageante, ajoutons que ces systèmes présentent le gros avantage de permettre la collaboration entre enseignants et la mutualisation des pratiques. Rien de plus facile que de faire circuler des idées, des plans de cours, des visuels et des productions d'apprenants : il suffit de les envoyer par courriel, ou de prendre rendez-vous avec le ou les collègues afin de se retrouver via *Lyceum* pour une discussion orale. Pour ceux que n'effraie pas la transparence, il est en outre facile, comme cela se fait couramment à l'*Open University*, d'inviter un collègue à se connecter pour observer les sessions à des fins de formation initiale ou continue, formelle ou informelle.

S'agissant des apprenants, d'après les observations faites à l'*Open University* auprès de groupes jeunes ainsi que moins jeunes (20 jusqu'à 90 !), ils semblent s'adapter facilement au maniement de l'outil mais la contrainte est plutôt d'ordre psychosocial : l'apprentissage en ligne exige de l'apprenant une autonomisation plus importante que dans le

présentiel, autant pour la bonne gestion des tours de parole que dans la réalisation des tâches collectives. Chun déjà en 1994 et Nissen de nouveau en 2005 montrent que l'autonomisation est à prendre en compte pour le succès de l'interaction dans les dispositifs textuels. Dans un environnement multimodal comme *Lyceum*, la nécessité de manipuler non seulement divers boutons mais aussi divers systèmes sémiotiques en temps réel ne fait qu'intensifier l'obligation pour chacun d'une auto-préparation logistique autant que cognitive avant son « arrivée » dans une session.

Enfin, dans le domaine de la conception de tâches, on notera tout d'abord que ni les activités individuelles – réceptives ou productives – ni les tâches centrées sur la forme (grammaire, stylistique) ne sont privilégiées par les enseignants dans ce média, sauf à s'intégrer dans un échange vocal (par exemple lire un texte puis se mettre d'accord oralement sur le sens à lui donner). Respectueux des spécificités grâce auxquelles l'outil facilite telle ou telle forme d'apprentissage (autrement dit de ce que les psycho-cognitivistes anglo-saxons appellent les « affordances » de l'outil), ce parti pris implique également que les tâches s'adaptent le mieux possible aux fonctionnalités disponibles. Par exemple lors d'une prise de contact en début de trimestre, inutile de demander à chacun de décliner son identité, puisque les noms sont automatiquement listés à l'écran, mais au contraire tirer parti du tableau blanc pour afficher un plan de la ville et inviter chacun à apposer ses initiales sur une rue, un parc, une berge de fleuve, qui lui rappelle un souvenir marquant qu'il est prêt à raconter au groupe. En fin d'exercice chacun aura partagé quelque chose de personnel et le groupe possèdera la trace d'un itinéraire collectif qui pourra être enregistrée puis réutilisée comme base de discussion le cas échéant. Pour prendre un deuxième exemple, la disponibilité permanente de l'Internet pendant la session permet une meilleure intégration dans la tâche de certains procédés heuristiques : ainsi faudra-t-il se demander s'il est plus utile de répondre à une question (transmission du savoir), ou au contraire d'« envoyer » les apprenants découvrir eux-mêmes la réponse sur la Toile, d'où ils « reviendront » pour partager oralement et visuellement avec le groupe ce qu'ils auront trouvé. Cette facilitation d'une pédagogie de la découverte est une « affordance » particulièrement précieuse pour les langues puisqu'elle ouvre directement sur le monde international et multiculturel de l'Internet.

* *
*

Le bilan de *Lyceum* pour l'enseignement des langues à l'*Open University* a de quoi encourager ceux qui souhaiteraient adopter des outils vocaux synchrones pour développer l'oral. Mais l'arrivée de la voix synchrone sur la Toile ouvre des questionnements qui portent bien plus loin que la simple qualité du son, ou l'enseignement de la phonétique.

La médiation de la communication par ces nouveaux outils a ses spécificités, qui rendent pour partie caduques les comparaisons avec l'enseignement présentiel et bousculent l'ordre du jour éducatif : c'est avant tout d'alphabétisation médiatique que tous les communicateurs multimodaux vont avoir besoin.

Références

- BUCKINGHAM SHUM, S., et. al. (2001). *Lyceum: Internet Voice Groupware for Distance Learning*. Proceedings of Euro-CSCL 2001: 1st European Conference on Computer-Supported Collaborative Learning. Maastricht, The Netherlands.
- CHUN, D. (1994). « Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence », *System* vol 22, p 17-31.
- NISSEN, E. (2005). « Autonomie du groupe restreint et performance », *ALSIC* vol 8, <http://alsic.org>
- PERAYA, D. (2005). « Soutenir des projets d'innovation techno-pédagogiques : rôle et place des acteurs de terrain, et de leurs représentations », communication proposée au colloque SIF (Les institutions éducatives face au numérique), 12-13 décembre 2005.
- THORNE, S.-L. & PAYNE, J.-S. (2005). « Internet-Mediated Text and Multi-Modal Expression in Foreign Language Education », *CALPER Working Papers Series*, No. 5.
Consulté le 31/3/2006: <http://language.la.psu.edu/~thorne/>

R *etrouver le chemin de la parole en environnement audio- graphique synchrone*

THIERRY CHANIER

ANNA VETTER

MARIE-LAURE BETBEDER

CHRISTOPHE REFFAY

UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTÉ

La situation d'apprentissage présentée ici constitue une des premières études sur une formation en langues se déroulant entièrement à distance dans un environnement audio-synchrone. Il s'agit d'une formation pour non-spécialistes destinée à un public universitaire mélangeant formation initiale et continue, avec tout ce que cela implique d'hétérogénéité dans les compétences et le vécu langagier. L'objectif pédagogique se concentre sur la participation, voire l'animation de tâches professionnelles collaboratives dans laquelle la langue étrangère seule, en l'occurrence l'anglais, sert de principal vecteur pour accomplir ces tâches. L'étude menée permet de mesurer précisément le degré d'investissement des apprenants en ce qui concerne la production langagière, particulièrement orale. Les résultats que nous présentons ici permettent donc de se faire une idée de l'intérêt de ce type d'environnement technologique en apprentissage des langues, pour des compétences jusqu'alors réservées au présentiel.

Sur le plan de la recherche universitaire en apprentissage des langues étrangères, les études sur la communication textuelle à l'aide de l'outil de clavardage (*chat*) sont nombreuses et permettent avec le recul du temps de se faire une idée précise des possibilités offertes par ce moyen de communication directe et synchrone (Calico, 2005). Mais, même si un faisceau convergent de résultats montre l'impact que peuvent avoir certaines formations qui en font largement usage sur les compétences orales (voir, en particulier, Payne & Whitney, 2002) ce

n'est que depuis peu que des environnements technologiques offrent la possibilité de mettre les apprenants en situation simultanée de compréhension et de production orale dans des vrais dialogues, ou plutôt polylogues. Les premières recherches rassemblant audio et clavardage mettent ces deux modalités de communication en concurrence ou se limitent à des échanges individuels apprenant-enseignant. Nous nous intéressons au contraire ici à l'usage combiné de ces modalités dans des échanges de groupe.

Formation professionnelle et retour à la parole en langue étrangère

OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

La demande pédagogique qui nous était posée au premier abord était de remettre sur le chemin de l'apprentissage d'une langue étrangère une promotion de stagiaires / étudiants d'une formation professionnelle de master. Ce retour est justifié par le fait que, jusqu'à un passé très récent, la formation en langues pour non-spécialistes n'était pas assurée à l'université. Les étudiants en formation initiale pouvaient donc entamer une cinquième année avec des vécus langagiers les plus disparates. Cette hétérogénéité est démultipliée par le fait que, comme c'est souvent le cas dans les formations professionnelles de 3^e cycle, la moitié du public provient de formation continue, d'où une disparité d'âges (25 à plus de 50 ans), de niveaux d'études et d'expériences professionnelles et, bien sûr, de biographies langagières.

Sur ce dernier point, nous retrouvons à une extrémité certains bilingues russe, polonais, espagnol, diplômé d'anglais et, à l'autre extrémité, des stagiaires ayant stoppé tout apprentissage des langues depuis des années. Précisément, sur 14 apprenants, 9 ne pratiquaient plus aucune langue étrangère, dont 4 depuis 30, 25, 22 ou 15 ans, 3 entre 7 et 5 ans. Les résultats d'une autoévaluation effectuée sur le référentiel européen dispersaient le groupe entre les niveaux A1 et C1 en anglais. Ces mêmes oppositions extrêmes se retrouvaient dans l'attitude par rapport à l'apprentissage / enseignement des langues : certains se destinent à l'enseignement des langues (dont le FLE) et d'autres, imprégnés de mauvais souvenirs de leur formation scolaire, étaient rétifs à prononcer quelques mots en L2 ou abordaient la lecture d'un texte professionnel anglais (90% de la littérature de leur domaine) comme une entreprise de décryptage pour decodeurs débutants.

Nous aurions pu, bien sûr, envisager une autoformation guidée en langues, permettant à chacun de se construire un parcours individualisé avec des objectifs langagiers très différents. Outre le fait que cela

nécessite un ensemble de ressources technologiques et d'enseignants de langues spécialement formés à cette approche, toutes choses indisponibles, nous avons préféré considérer que nous étions face à une demande de formation sur objectifs spécifiques pour un groupe appartenant à une même institution, comme cela peut être le cas dans les entreprises où l'on rencontre également de telles disparités de compétences langagières. De plus, la spécialisation du master étant tournée vers l'ingénierie des dispositifs de formation ouvertes et à distance, il nous a paru intéressant de plonger ces futurs formateurs dans une nouvelle situation d'apprentissage en groupe à distance.

Comme il est de coutume en formation de langues sur objectifs spécifiques, il devenait possible de tirer parti des connaissances professionnelles du groupe (connaissances des notions en FAD, expérience de travail en groupe à distance) pour les mobiliser sur des apprentissages mêlant objectifs professionnels (découverte de nouveaux environnements technologiques) et langagiers. Sur ce dernier point, il s'agissait donc de permettre aux apprenants de (re)trouver le chemin de la parole à travers la production de discours oraux ou écrits. Dans ces productions, la cohérence sémantique et pragmatique devait être privilégiée par rapport à la correction formelle, afin d'encourager la production en L2, respectant en cela les pratiques de communication professionnelle sur Internet. La formation visant d'abord un travail sur les postures, dispositions, attitudes, nous étions ainsi plus près de ce que Carré appelle « l'apprenance », le chaînon manquant dans le rapport au savoir et, dans notre cas, celui qui ouvre la voie à des choix individuels d'autoformation en langues, au sortir de l'université.

LE DISPOSITIF DE LA FORMATION AUDIO-SYNCHRONE

À DISTANCE

Nous avons conçu avec les collègues de l'*Open University* (OU) cette formation à distance qui s'est étalée sur 10 semaines, début 2005. Les apprenants ont été répartis en deux groupes équilibrés par niveaux, le groupe des faux débutants (noté T) et celui de niveau intermédiaire à avancé (noté R). Deux formateurs de l'OU, dont un enseignant de langue, ont participé à la conception, centrée sur l'analyse et l'évaluation de sites Internet pouvant être utilisés en FAD. Chacun a tutoré un groupe différent. Deux plateformes de téléformation ont été utilisées. La première est de type asynchrone, comme celles habituellement utilisées en téléformation. Les apprenants venaient déposer des travaux écrits ou lire les consignes des activités de la semaine. Ils y disposaient d'un forum de discussion. La seconde est de type audio-synchrone. Il s'agit de *Lyceum*, développée par l'OU (voir Reffay & Betbeder, ici même). Chaque groupe a retrouvé son tuteur pendant 8 séances d'une heure à une heure trente chacune, chacun se connectant depuis son domicile personnel en utilisant son ordinateur et sa liaison Internet

propres. Ces séances synchrones, centrées sur des activités précises, donnaient souvent lieu à des préparations personnelles hors ligne. Chaque séance alternait rassemblement du groupe entier dans une même salle *Lyceum*, avec travaux en demi-groupe dans des salles distinctes. La formation totale avait été conçue comme devant correspondre à une vingtaine d'heures. L'enquête menée auprès des apprenants, qui ont l'habitude de mesurer dans le master le temps qu'ils consacrent à chaque cours, indique des variations individuelles de 18 à 30 heures, toutes activités confondues, en ligne et hors ligne.

Mesurer la participation verbale dans deux modalités

À cette formation était adjoint le dispositif de recherche du projet CoPéAS. Ce dispositif expérimental a permis d'enregistrer l'intégralité des interactions survenues dans l'environnement audio-synchrone. Un long travail de retranscriptions et d'analyses nous permet de publier les premiers résultats concernant les modalités associées aux deux outils principaux de communication, à savoir l'audio et le clavardage. Attardons-nous sur ces données quantitatives rarement disponibles en apprentissage des langues, que cela soit à distance, ou même en présentiel, si l'on ne considère que l'audio.

LIRE LES TRACES DE LA PARTICIPATION AUDIO-ORALE

Les temps totaux d'intervention audio des deux groupes sont donnés dans les tableaux 1 et 2. Expliquons le principe de calcul de ces totaux sur le groupe T, qui rassemblait 6 apprenants et un tuteur (TutT). Les 8 séances ont duré plus de 12 heures, dont plus de 5 heures se sont écoulées en silence audio.

	Apprenants			Tuteur			Silence	Total
	Audio (en heure)	Tours de parole	Moyenne (par tour)	Audio (en heure)	Tours de parole	Moyenne (par tour)		
Faux débutant T	3h36	1582	8,2s	3h22	944	12,8s	5h35	12h33
Interm. avancé R	5h23	2246	11,3s	2h39	734	13s	3h30	11h32

Tableau 1 : Cumul des participations à l'oral (audio) des 2 groupes

Faux débutants T

Intermd. avancé R

AT1	AT2	AT3	AT4	AT5	AT6	TutT	AR1	AR2	AR3	AR4	AR5	AR6	AR7	TutR
0:50	0:32	0:44	0:17	0:41	0:24	3:22	0:32	0:37	0:56	0:27	1:05	0:43	0:59	2:40

Tableau 2 : Participation audio par individu dans les 2 groupes

Ces silences apparaissent entre les tours de parole des individus. Nous pouvons les classer en deux catégories. Dans la première, on trouve les hésitations entre deux tours de parole des participants, phénomènes que nous distinguons des pauses incluses dans un même tour de parole. Le deuxième type de silence s'explique par la concentration des acteurs sur des tâches mobilisant des outils de production collective de *Lyceum*. Lorsque les apprenants sont occupés à lire ou à modifier une production écrite, on constate des « blancs » à l'audio.

Ayant ainsi isolé les silences, les autres colonnes du tableau indiquent bien le cumul des temps d'intervention de chacun. Notons au passage que les phénomènes de recouvrement sonore sont rares car les rituels conversationnels ont été clairement établis dès le départ. Le tuteur a occupé l'espace sonore pendant plus de 3 heures et les apprenants de 17 à 50 minutes chacun. Cela représente un engagement individuel conséquent. On peut mieux s'en rendre compte en comparant ces cumuls à ceux du groupe avancé R. Les 7 apprenants de R ont parlé chacun de 27 minutes à plus d'une heure, sur un total de 11 h 30 couvrant les 8 séances. Ou bien, on peut décomposer ce cumul en tour de paroles. Si l'on choisit par exemple l'apprenant AT3, qui n'a appris l'anglais qu'au secondaire et ne l'a plus pratiqué depuis 30 ans, ses 44 minutes cumulées de parole se décomposent en 292 tours de parole, soit entre 20 et 70 tours par séance.

La participation et l'engagement des participants s'apprécient aussi au niveau global par le fait que la quasi-totalité des productions langagières s'est déroulée en anglais, même en ce qui concerne les apartés et les travaux en sous-groupes en l'absence du tuteur. Les changements de code (*code switching*) se limitaient en général à l'utilisation de mots français au milieu d'énoncés en anglais ou lors de négociation de choix lexicaux, particulièrement sur le clavardage. Précisons que, particulièrement dans le groupe des faux débutants, prononciation et intonation étaient très approximatives, souvent calquées sur le français. Les tuteurs avaient choisi de ne reprendre un locuteur que si son message devenait incompréhensible (sur la question des stratégies déployées par le tuteur, voir Jeannot et *al.*, ici même). La production langagière était donc nettement privilégiée, comme nous l'avons déjà remarqué.

LA PARTICIPATION GLOBALE DANS LE CLAVARDAGE

Le tableau 3 compare la participation globale de chaque groupe dans le clavardage en termes de nombres de mots et de tours de parole. On observe que les faux débutants s'expriment presque deux fois plus dans le clavardage, mais également avec une moyenne en nombre de mots par intervention supérieure à celle du groupe plus avancé. Il semble donc que le clavardage constitue, pour ceux-ci, un soutien

significatif pour la conversation et peut-être même une alternative à la prise de parole audio.

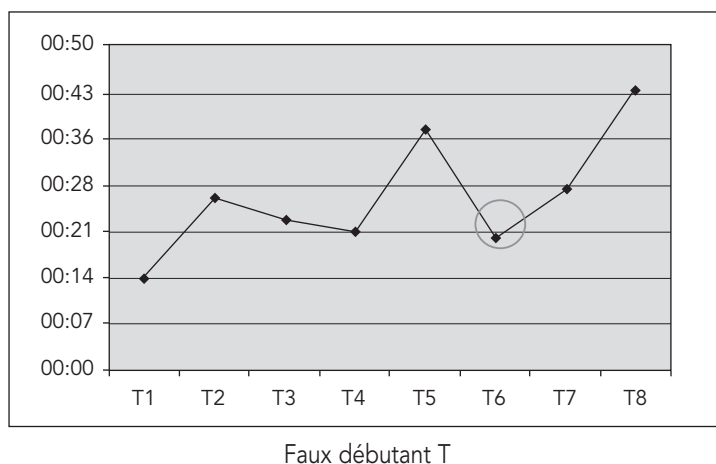
Clavardage	Apprenants			Tuteur		
	Nombre de mots	Tours de parole	Moyenne	Nombre de mots)	Tours de parole	Moyenne
Faux débutant T	2344	659	3,6	1193	222	5,4
Interméd-avancé R	1295	448	2,8	490	200	2,5

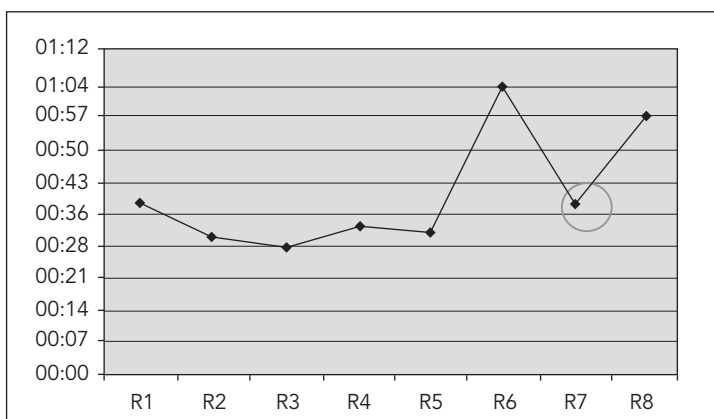
Tableau 3 – Comparaison de la participation dans le clavardage dans chacun des groupes : la moyenne correspond au nombre moyen de mots par tour de parole

COMPARAISON DES PARTICIPATIONS ET DE LEURS ÉVOLUTIONS ENTRE LES GROUPES

La lecture du tableau 1 fait ressortir de façon assez prévisible que la participation orale a été plus forte dans le groupe des plus avancés. Les apprenants du groupe faux débutant totalisent, sur l'ensemble des 8 sessions, 3 h 36 mn en audio, soit environ un tiers de moins que le groupe intermédiaire. Cet écart est par ailleurs confirmé par la comparaison du nombre de tours de parole dans les deux groupes. Mais ceci n'est qu'une vision partielle des choses.

Nous avons avancé en introduction que le but principal de cette formation en langue ne pouvait, étant donné sa durée, poursuivre de véritables objectifs de progression linguistique. Cependant, nous avons cherché à comparer les taux de participation des deux groupes entre les premières et dernières sessions. Les deux schémas de la figure 1 présentent l'évolution de la participation audio pour chaque groupe d'apprenants. Les cercles indiquent 3 absences simultanées en T6 et R7, ce qui explique la baisse observée lors de ces séances.

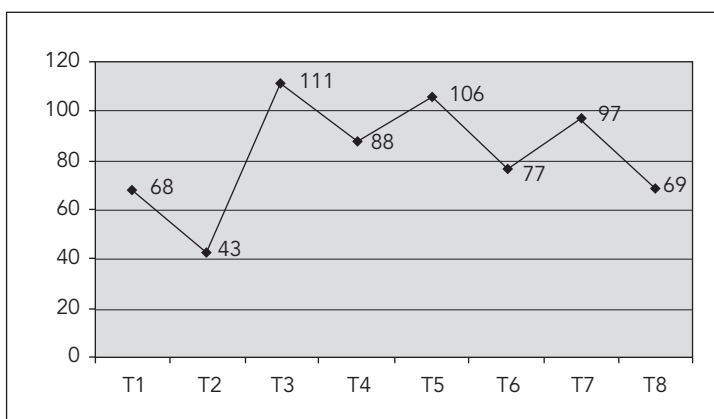




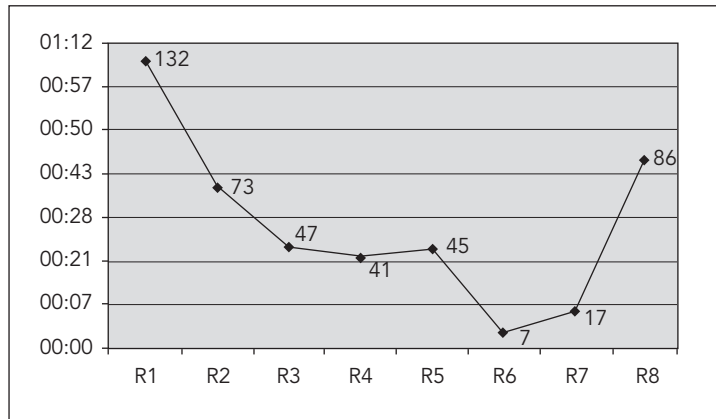
Intermédiaire-avancé R

Figure 1 : évolution de la durée audio cumulée par session

L'examen de ces mesures fait apparaître, bien que de façon irrégulière, la participation audio croissante des apprenants dans les deux groupes. La durée de production audio des faux débutants est multipliée par trois entre la première et la dernière séance, pour atteindre en fin de formation un taux comparable à celui de l'autre groupe en début de formation. Un examen complet montrerait par ailleurs que les taux maxima de participation dans les deux groupes, passé les premières sessions de familiarisation, surviennent dans celles où les tuteurs ont programmé des activités de nature collaborative.



Faux débutant T



Intermédiaire-avancé R

Figure 2 : évolution de la participation dans le clavardage (en nombre de tours de parole)

Les courbes de la participation dans le clavardage (figure 2) révèlent un comportement très différent des groupes. Le groupe de faux débutants semble trouver son rythme à partir de la troisième séance, ce qui confirme l'hypothèse que le clavardage joue un rôle de soutien de l'audio. On constate en effet qu'entre les séances 3 et 7, le taux de participation dans le clavardage accompagne, dans les hausses comme dans les baisses, le taux de participation audio. Dans le groupe le plus avancé, le faible indice de participation dans le clavardage montre que cet outil n'est *a priori* pas en lien direct avec l'audio.

La multimodalité support à la prise de parole

PRIMAUTÉ DE L'ORAL ET DE LA MODALITÉ AUDIO

Le mode oral prime sur tous les autres. C'est la raison pour laquelle, avant le début de la formation, chaque participant vérifie en se connectant au serveur de la plateforme que son système audio fonctionne correctement. Cette réussite conditionne sa participation ultérieure. De plus chaque séance débute par le rituel consistant à vérifier que chacun entend correctement les autres et est également entendu en retour. La modalité de vote (affichant une icône de sens positif ou négatif) permet de préciser la qualité de sa réception. Cette dernière modalité est fréquemment utilisée par l'enseignant qui a régulièrement besoin de vérifier la bonne compréhension de chacun. Le vote offre une réponse claire, qui engage l'apprenant. L'absence de réponse se décèle aisément.

ment. En présentiel, cela se ferait par un croisement de regards avec les apprenants et/ou la demande d'une réponse orale adressée au groupe, toutes choses peu aisées à interpréter ou vérifier. L'exemple de la figure 3, sélectionné parmi de nombreux autres, offre une bonne illustration des interactions des modes iconique et textuel avec le mode oral.

JEU ENTRE MODALITÉS QUI VIENNENT SOUTENIR L'ORAL

Il s'agit de la première séquence de la seconde session du groupe des plus avancés. La deuxième colonne code chaque tour de parole d'un participant en indiquant s'il s'agit d'un énoncé produit dans la modalité audio (aud), la modalité clavardage (clav), ou la modalité vote (vot). Le premier tour de parole de l'extrait survient après 18 minutes et 40 secondes d'échanges. Le nom du locuteur figure ensuite, puis sa retranscription. Les pauses d'une seconde sont notées par des +. Les changements de code apparaissent entre accolades, les chevauchements entre parenthèses et l'intonation montante est notée par une ≠. L'icône du vote est retranscrite par une affirmation ou une négation en anglais. Nous avons omis les silences.

Attardons-nous sur le contenu de ces échanges. L'apprenant AR4 explique en réponse à une sollicitation du tuteur (TutR) qu'il est, le week-end dernier, allé écouter un concert des « Enfoirés ». Il occasionne alors une interrogation de nature très culturelle car les deux non natifs (TutR et AR1) ne connaissent pas ce rassemblement d'artistes, qui pourtant représente un événement musical populaire en France. Les réponses provenant du vote confirment la connaissance des natifs (Français) et l'ignorance des autres. Pendant ce temps, AR6 utilise le clavardage pour donner une explication supplémentaire. AR4 indique alors qu'il va essayer de traduire le nom du groupe. Un recouvrement, sur les deux tours de parole adjacents, apparaît avec le début de l'intervention du tuteur qui demande s'il a apprécié ce concert. Les natifs continuent à donner des précisions sur l'événement et le groupe dans le clavardage et AR4 se livre à la traduction promise « restaurant of the heart » (qui correspond aux « Restos du Cœur »). L'apprenant non natif (AR1) exprime son accord en utilisant la même modalité, le clavardage, ce qui clôt l'échange sur les Enfoirés. Le tuteur demande ensuite à cette même personne ce qu'elle a fait de son côté (audio à t=19:33). Son explication orale sur son travail au restaurant pour gagner sa vie suscite en audio88 une reprise du tuteur de la traduction des Restos du Cœur. Il y a reprise en mode oral d'une information tapée dans le clavardage et donc un glissement sémantique conscient, exprimant ainsi la compassion du tuteur pour la situation de AR1. Cette intervention provoque le rire de l'apprenant et une reprise avec « heart », qui est aussi acceptable dans la situation, ce que concède le tuteur en marquant sa compassion (sur un mode ironique bien sûr).

18:40	aud79	AR4	euh no + euh I don't know the + the style ++ in french it's a band + named + {les enfoirés} ++ you know euh + {enfoirés} [] +++
18:57	vot21	AR7	yes
18:58	aud80	TutR	anybody else know []
19:00	clav23	AR6	french's singers
19:02	vot22, vot23, vot24	AR3, AR2, AR6	yes
19:07	vot25, vot26	TutR, AR1	no
19:12	aud82	AR4	(you can translate by)
19:12	aud83	TutR	(everybody except) + everybody except the foreigners + that is AR1 and I + I've not heard about this euh we haven't + so did you enjoyed the concert AR4 [] + was it good [] +
19:16	clav24	AR3	famous in France
19:17	clav25	AR2	!!
19:18	clav26	AR4	restaurant of the heart
19:27	clav27	AR1	ok
19:28	vot27	AR4	yes
19:33	aud85	TutR	ok how about AR1 [] what did you do this week [] +
19:37	aud86	AR1	euh so this week euh I worked euh very hard I + euh sometimes I worked in a restaurant + euh it's a restaurant of my friends euh + where there are euh so where they euh there are a lot of people + euh I helped them
20:04	aud88	TutR	it's not the euh the restaurant of the heart [] AR4 + has talking about then ++
21:00	aud89	AR1	<rires> no [] <rires> it's not the restaurant of the heart + no +
21:08	aud90	TutR	pity)

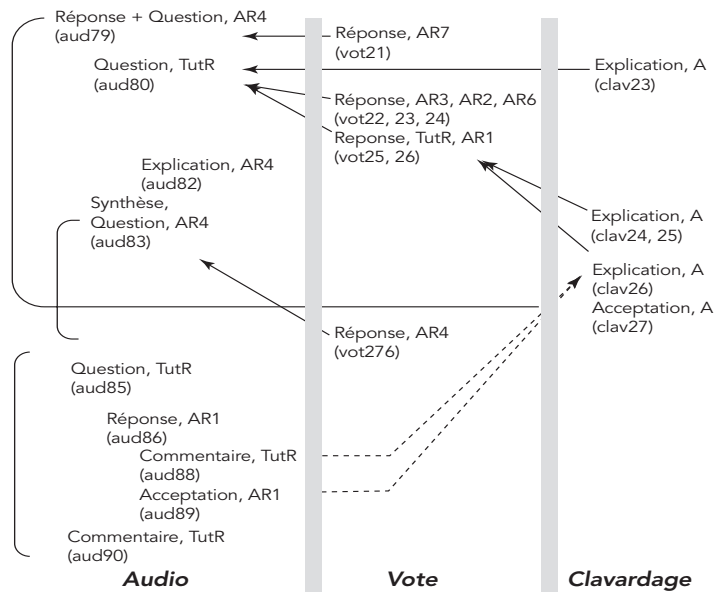


Figure 3 : extrait de retranscription et (au-dessous) mise en évidence des liens entre les tours de paroles et actes de langage dans les trois modalités

Cet exemple est représentatif des échanges mêlant les trois modalités, audio, clavardage et vote. Les votes indiquent clairement l'état de compréhension des participants et vont susciter cet échange de clarification sur le clavardage. L'usage de cette modalité permet de ne pas interrompre le fil du discours oral et de fixer par écrit le sens de ce que l'on veut dire, en limitant les ambiguïtés de l'oral. Ce deuxième fil de discours dans le clavardage s'opère au vu de tous, ce qui permet au tuteur d'y faire allusion dans le fil du discours oral.

* *
*

Dans cet article nous avons cherché à montrer que les nouveaux types d'environnements audio-synchrones offrent un cadre réaliste pour la prise de parole en langue étrangère en groupe restreint. La situation initiale des apprenants, intégrant notamment une forte hétérogénéité des niveaux de compétences et des vécus langagiers, induisait *a priori* une prise de risque individuelle importante pour arriver à tenir sa place dans les conversations, que cela soit dans un dispositif de formation en présentiel ou à distance. Le dispositif à distance exposé ici, intégrant nouveaux espaces technologiques et pédagogie appropriée, a permis ce passage à l'expression de chacun dans des discours s'organisant dans des structures originales et suivant des modalités multiples.

Les aspects quantitatifs de notre recherche nous permettent d'affirmer que l'hétérogénéité des niveaux linguistiques et des parcours des apprenants n'est pas un frein à leur engagement dans la participation orale lors d'une formation à distance dans un environnement audio-synchrone. Concernant le groupe de niveau intermédiaire-avancé, cette affirmation n'est pas nouvelle et vient seulement confirmer ce que d'autres études ont déjà noté, pour le présentiel ou la distance, à propos des groupes hétérogènes de niveau B. En revanche, les résultats sont plus originaux concernant le groupe le plus faible sur le plan linguistique. On a en effet constaté que, chez ces derniers, la prise de parole s'est effectuée à la faveur d'une répartition qui tend à réduire les écarts de participation relevés dans les deux modalités audio et clavardage. Le phénomène d'égalisation des participations entre apprenants, déjà relevé par d'autres chercheurs à propos du clavardage utilisé en tant que moyen de communication unique, apparaît ici dans des échanges où viennent se combiner modalités audio et clavardage.

Nous avons illustré dans un exemple la construction d'un discours s'opérant sur des interactions fortes entre ces deux modalités couplées à une troisième. La richesse des jeux de langue ainsi créés est un cadre fortement incitatif à la prise de parole. Les apprenants du niveau faux débutant qui ont le plus participé revoient à la hausse leurs compétences linguistiques entre les deux positionnements sur le référentiel européen. Sans conclure pour autant à une progression effective, nous

avons constaté que ces hausses ont été généralement perçues sur l'ensemble des compétences linguistiques et ne se sont pas concentrées sur une seule. La compréhension de l'agencement de cette multimodalité est sans doute un des points clefs pour le passage à un enseignement complet (dans les quatre compétences) des langues en ligne. L'expérience rapportée ici montre que « l'alphabetisation médiatique de tous les communicateurs multimodaux » (Lamy, ici même), si elle est nécessaire, n'en constitue pas pour autant un obstacle à la participation des apprenants lorsqu'elle est intégrée au dispositif de formation, phases préparatoires comprises. En revanche, elle constituera sans doute un nouvel enjeu pour les formateurs, qui doivent non seulement acquérir la culture de communication dans ces environnements en tant que simples participants, mais également concevoir, organiser et animer des activités collaboratives.

Nous tenons à remercier pour leur participation au programme de formation et/ou au projet de recherche exposés nos collègues de l'Open University, GB, Tim Lewis, Robin Goodfellow et Marie-Noëlle Lamy. Le projet CoPéAS constitue une partie du projet de recherche ODIL (Outils didactique pour les interactions en ligne) et est à ce titre partiellement financé par l'ACI « Éducation et Formation » du Ministère de la Recherche et de la Technologie.

Références

- CALICO (2005). *Special Issue on Computer-mediated Communication and Foreign Language Learning: Context, Research, and Practice*, *Calico Journal*, vol. 22, 3.
- PAYNE, J.-S. & WHITNEY, P.-J. (2002). « Developing L2 oral proficiency through synchronous CMC: Output, working memory and interlanguage development », *CALICO Journal*, vol. 20, 1, pp. 7-32, http://language.la.psu.edu/~spayne/cmc/Payne & Whitney_02.pdf

Répérage des stratégies des apprenants et du tuteur dans un environnement audio- graphique synchrone

LAURENCE JEANNOT

ANNA VETTER

THIERRY CHANIER

UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTÉ, LASELDI

La présente étude vise à décrire certains aspects du fonctionnement des interactions dans un environnement audio-graphique synchrone par le repérage des stratégies des apprenants et du tuteur, ainsi que par la prise d'indices relatifs à leur positionnement, afin de prendre en compte les relations pédagogiques qui s'instaurent dans ce type de situation d'apprentissage des langues. Elle se base sur un corpus recueilli lors d'une formation en anglais sur objectifs spécifiques, suivie à distance par les étudiants du Master Formation Ouverte et À Distance (FOAD) de l'Université de Franche-Comté en 2004-2005, et conduite par des formateurs de l'*Open University* en Grande-Bretagne (cf. Vetter, 2004). Cette formation, présentée par Chanier et al. (ce numéro), comprend au total huit séances hebdomadaires d'une heure sur la plateforme *Lyceum*, en groupes de niveaux.

Après avoir dégagé les caractéristiques principales de la situation étudiée et délimité nos objets d'étude, nous analyserons la séance 4 pour le groupe de niveau faux débutant (A1-A2 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*), soit 7 étudiants. Un éclairage sera apporté par une sélection de données issues de questionnaires et d'entretiens réalisés au terme de la formation.

Rôles et stratégies en situation de formation en langue sur objectifs spécifiques

RÔLES DES PARTICIPANTS

Les rôles institutionnalisés sont « donné[s] par une définition qui pré-existe à la rencontre » (Vion, 2000 : 106-107). Dans la situation considérée, les rôles définis par l'institution sont ceux de tuteur, d'apprenants et de pairs. L'interaction a lieu à distance et est médiatisée par la plateforme audio-synchrone *Lyceum*; les participants ne se voient pas, peuvent communiquer à l'oral ou à l'écrit en simultané, et élaborer ou s'appuyer sur des documents visibles à l'écran (pour une présentation de l'environnement audio-synchrone, voir Reffay et Betbeder, ici même). Les séances synchrones s'organisent autour de tâches d'analyse de sites Internet, préparées à l'avance par les étudiants – qui disposent d'un guide de formation. Les tâches sont réalisées en séance plénière dans une même salle ou en sous-groupes dans des salles différentes. Pour la préparation des tâches en dehors des séances, les étudiants disposent de la plateforme asynchrone WebCT ou peuvent accéder librement à *Lyceum*. Il est attendu d'eux qu'ils restituent, en séance plénière, ou négocient, en sous-groupes, ce qui aura été préparé à l'avance.

L'asymétrie de compétence en langue des partenaires, le tuteur-locuteur natif et les étudiants locuteurs non natifs de l'anglais, peut conduire à une bifocalisation, à la fois thématique et linguistique, qui se traduira par des séquences latérales et des séquences potentiellement acquisitionnelles au cours desquelles le non-expert pourra étendre sa compétence en langue avec l'aide de l'expert (Py, 1997, Matthey, 2003). Un point spécifique ici sera que, pour cette formation sur objectifs spécifiques, ces séquences pourront concerner la compréhension des notions propres au domaine et la façon dont elles s'expriment dans la langue cible. Les étudiants, non experts, ont une position faible par rapport au tuteur expert de la langue. Mais cette asymétrie des rôles tuteur/apprenants, expert/non-experts de la langue, est contrebalancée par le fait que le tuteur estime les compétences des étudiants supérieures aux siennes dans le domaine de spécialité :

[...] ils [les apprenants] ont réussi à dire quelque chose à exprimer la connaissance qu'ils ont de la technologie, qui est nettement supérieure à la mienne [...] [Entretien tuteur, ci-après TutT]

Précisons en effet qu'il s'agit là pour le tuteur d'une situation nouvelle de tutorat dans la plateforme *Lyceum*, impliquant aussi un processus réflexif sur sa pratique.

STRATÉGIES DES APPRENANTS ET DU TUTEUR

Pour Ehrman et *al.* (2003 : 316), dans le champ de l'apprentissage des langues : «[...] quasiment toutes les définitions des stratégies impliquent un mouvement conscient vers un but en langue»¹. On peut ainsi distinguer deux types de stratégies sur la base de l'intention potentiellement identifiable à leur mobilisation : communiquer ou développer ses connaissances en langue.

Pour l'analyse des stratégies de communication, on se basera sur la typologie présentée par Dornyei et Scott (1997), et sur la définition suivante : «... toute tentative potentiellement intentionnelle pour faire face à tout problème lié à la langue dont le locuteur a conscience au cours de la communication» (p. 179²). Le caractère problématique de la communication est le déclencheur de la mise en œuvre intentionnelle, ou en tout cas potentiellement intentionnelle, des stratégies.

En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage, on adoptera la définition proposée par Tarone : «une tentative de développer la compétence linguistique et sociolinguistique dans la langue cible – de les incorporer dans sa compétence interlinguale» (1983 : p. 67³).

Nous parlerons également de «stratégie du tuteur». Au sens de Legendre (1983) une «stratégie d'enseignement» est «un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par l'éducateur pour un sujet autre que lui-même». Nous relativiserons cependant la notion de planification. En effet, le tuteur, suivant la pédagogie définie préalablement, a planifié un certain nombre de façons d'intervenir dont nous retrouverons les traces dans les interactions. Mais ce type d'environnement technologique étant nouveau pour lui, il s'est volontairement mis aussi dans une situation de réflexion sur les stratégies adaptées à cette situation, stratégies qui, dans ce cas, sont certes encore conscientes mais pas toujours planifiées. Enfin, compte tenu de la nouveauté de ces dispositifs de formation, l'étude des stratégies du tuteur est un objet de recherche au même titre que celle des stratégies des apprenants.

Notre analyse concernera donc d'abord les stratégies de communication, qu'elles soient initiées par les apprenants ou par le tuteur : à ce niveau, on mettra en particulier en évidence les éléments spécifiques à la gestion des échanges dans l'environnement audio-graphique synchrone, où des modes de communication pluriels entrent en jeu. Elle concernera également les stratégies des apprenants pour s'approprier la langue au cours de l'interaction et les stratégies mises en œuvre par le tuteur en ce sens. Enfin, on évoquera brièvement les stratégies des apprenants intervenant en amont, pour préparer les séances.

*Repérage des stratégies
des apprenants
et du tuteur dans un
environnement audio-
graphique synchrone*

1. Notre traduction du texte original suivant : «[...] *virtually all definitions of strategies imply conscious movement toward a language goal.*»

2. «[...] *every potentially intentional attempt to cope with any language-related problem of which the speaker is aware during the course of communication.*»

3. «*an attempt to develop linguistic and socio-linguistic competence in the target language – to incorporate these into one's interlanguage competence.*»

Analyse de l'interaction

PRÉSENTATION DE LA SÉANCE

La séance 4 est divisée en quatre séquences : deux séquences introductives (S1 et S2), une séquence principale sur le thème de l'activité (S3) et une séquence de clôture (S4). Ce découpage correspond à la fois à l'unité de lieu et à la continuité thématique. Elle se déroule dans deux espaces distincts : le *lobby* et la salle 101. La discussion concerne l'analyse de sites dédiés à l'apprentissage de l'anglais et s'appuie sur un ensemble de questions à partir desquelles un document écrit téléchargeable dans l'environnement *Lyceum* devrait avoir été préparé individuellement avant la séance. Il n'y a pas pour la séance considérée de travail en sous-groupes, l'interaction se déroulant intégralement en séance plénière.

STRATÉGIES DES APPRENANTS

Les apprenants mettent en œuvre des stratégies s'appuyant sur leurs propres ressources pour communiquer. Prenons l'extrait suivant :

Extrait 1 [S2]⁴

00:15:33	aud66	TutT	and what did you do this week-end [] + AT3 [] ++
[...]			
00:15:39	aud67	AT3	I have no + I have euh made euh nothing of particular + I stay at home and I rest ++
00:15:50	aud68	TutT	you didn't go skiing for example [] ++
00:15:55	aud69	AT3	no + I don't make euh skiing
00:15:58	aud70		sil 4 s
00:16:02	aud71	TutT	ok [] your sound is very good + AT3 + very clear

4. La notation choisie des extraits indique le numéro de la séquence. Un code a été attribué à chaque participant : TutT pour le tuteur, AT1 à AT7 pour les apprenants. Le code de transcription est présenté en annexe. Précisons que *aud+n°* correspond à un tour de parole passant par la voix (mode audio) et *clav+n°* correspond à un tour de parole passant par l'écrit (clavardage). Les tours à l'oral et les tours à l'écrit sont placés dans deux colonnes distinctes.

On note une stratégie de simplification (aud67, « *I stay at home and I rest* ») et de traduction littérale (« j'ai fait... rien de particulier », aud67 et « je ne fais pas de ski », aud69). L'apprenant reprend l'élément utilisé par le tuteur en aud68, mais la formulation est marquée par une hésitation (« *make euh skiing* »). Ainsi, les interventions des étudiants comportent également des indices de la prise en compte des moyens linguistiques fournis par le tuteur. Prenons ce second extrait :

Extrait 2 [S2]

00:13:32	aud54	AT5	... this euh this week-end WebCT is euh + is kaputt [] <rires> ++ and for me euh + impossible to work + of euh + of Lyceum ++ {voilà _} <rires>
[...]			
00:14:08	aud56	TutT	ya [] + the WebCT site was down <mot accentué> + this week-end + so we all had problems + hum let's see + ...

Ici AT5 met en œuvre une stratégie de changement de code (aud55, « kaputt »). Il a recours à l'approximation et à la simplification ainsi qu'au français pour ponctuer son intervention. Le tuteur reformule alors l'énoncé et fournit l'unité lexicale manquante (aud56, « down », accentué). Cet élément linguistique réapparaît plus tard dans le discours d'une autre étudiante : « [...] on the week-end WebCT was down so I didn't access to the other + the other site ++ » [AT2, S3, aud90], sans que l'on puisse déterminer cependant s'il s'agit d'une reprise faisant suite à cette séquence. On remarque toutefois qu'un autre élément, « to access a site » (et non « to a site »), présent au cours de la séance dans le discours du tuteur (12 occurrences en mode audio, 1 en mode texte), mais qui n'a pas fait l'objet d'une mise en valeur similaire, n'est pas pris en compte.

Des stratégies de coopération sont par ailleurs repérables, les apprenants sollicitant directement ou indirectement de l'aide, et celle-ci étant apportée par un pair ou le tuteur, le plus souvent *via* le clavardage :

Extrait 3 [S3]

00:47:41	aud144	TutT	euh + can I ask [] about the + purpose + of this site + what [] + do you think [] was the purpose + of this site [] + did you have one [] + or more []	
00:47:56	aud145		sil 47 s	
00:48:16	clav48	TutT		what was the purpose of the e-tandem site?
00:48:43	aud146	AT3	euh ++ one + one learn for the other []	
00:48:48	aud147		sil 4 s.	
00:48:52	aud148	TutT	yes + that's brilliant actually + I + but + is that [] his only purpose []	
00:49:00	aud149		sil 13 s.	
00:49:03	clav49	TutT		one purpose... several purposes?
00:49:13	aud150	TutT	was it easy [] + AT3 [] + to find out [] + this ++ purpose [] + of the site [] + did you find that + very easy to discover []	
00:49:26	aud151		sil 9 s	
00:49:37	aud152	AT3	euh ++ I euh a purpose it's a ++ euh I euh I think I don't understand the name euh purpose + very well +	
00:49:50	clav50	AT6		Purpose = but???
00:49:50	aud153	TutT	ok euh ++ yes AT6 [] that's properly <AT3, XXX + AT6> ok [] + we understand what purpose is [] now [] + ya [] it's a goal + an aim + in French you have a word + {but} + for that + ya [] +++	
00:49:59	clav51	AT5	yes	
00:50:17	aud154	AT1	yes + {un but} + ok +	

La réponse de AT3 (aud146) manifeste une certaine tolérance à l'ambiguïté et une prise de risque, car on peut penser que l'étudiant y fait une première hypothèse sur la signification du mot « purpose », qui se révèle non valide et le conduit à demander indirectement de l'aide (aud152). C'est alors AT6 qui lui vient en aide, via le clavardage, la ponctuation adoptée marquant l'incertitude et la demande de confirmation (clav50). Suite à l'intervention du tuteur, deux autres étudiants s'impliquent dans l'échange et signalent la levée de l'incompréhension (clav51, aud154).

STRATÉGIES DU TUTEUR

La structure des échanges à l'oral est du type « sollicitation de l'enseignant [ici du tuteur] – réponse – réaction » (Cicurel, 1990 : 28-29), comme l'illustre cet extrait :

Extrait 4 [S3]

00:27:02	aud54	TutT	ok + that's euh + that's good + I'm looking at your concept map + AT3 []+ and + I read euh you've got a description of the course + homepage + and the third item + on your list is + required texts + can you + or anyone + tell me + a bit about + required texts [] + what
[...]			
00:27:42	aud56	AT3	it's euh + about books ++ you must read euh + before to to do the course + or doing the course +++
00:27:57	aud57	TutT	ya [] + what books are they [] + do you know [] +++
00:28:02	aud58	AT3	I don't know +++
00:28:07	aud59	TutT	anyone [] +

Le tuteur conduit la discussion, sollicite les prises de parole, en s'appuyant sur les documents préparés par les étudiants, valide ce qui vient d'être dit (aud54, extrait 4). Ainsi, il se prononce sur les productions des apprenants, ce qui correspond aux fonctions de l'enseignant en classe de langue (*ibid.*).

Pourtant, en aud57 par exemple (ci-dessus), suite à la stratégie d'auto-reformulation de AT3 marquant son hésitation entre les deux formes (aud56), le tuteur n'intervient pas pour indiquer si une des formes est à privilégier. De même, dans l'extrait 1, on peut voir que le tuteur ne fournit pas de rétroaction particulière et valide une reprise marquée par une hésitation (« skiing », aud71). Dans ce cas, cela pourrait être une façon de ne pas souligner, au moment de la prise de contact, sa position haute, cette phase ayant clairement une fonction de socialisation. Mais, plus généralement, le tuteur adopte ce positionnement, en n'interrompant pas les étudiants et en valorisant leurs interventions. En cas d'erreur, il ne corrige pas ce qui a été dit, l'essentiel étant que l'intercompréhension soit assurée et que les prises de parole ne soient pas inhibées. Il l'exprime clairement :

[...] dans un cours où on veut que les gens parlent si je passe tout mon temps à corriger leur syntaxe ou leur grammaire j'ai peur que... je vais les décourager et ça avant tout je ne veux pas le faire. [...] [Entretien TutT]

Ces façons de faire privilégiées par le tuteur, qui visent à encourager la participation, pourraient contribuer à modifier en retour les stratégies des apprenants, en déplaçant certaines prérogatives de l'enseignant vers les apprenants eux-mêmes, les incitant ainsi à prendre en charge leurs productions, à partir de leurs propres ressources, ou à se soutenir mutuellement. Le tuteur se place en tant qu'expert dans la langue du domaine (cf. sur ce point Blondel, 2001); il veut contribuer à donner les moyens aux étudiants d'exprimer leurs connaissances en les exposant aux éléments requis de la langue cible et en leur donnant la possibilité de les reprendre à leur compte :

Ce que je pouvais par contre leur offrir c'était justement les phrases, le vocabulaire, les idiomes pour essayer de les aider à étendre la gamme des choses qu'ils pouvaient exprimer même de manière fautive [...] ce que j'ai voulu qu'ils fassent c'est avoir la possibilité d'exprimer les connaissances qu'ils ont. [Entretien TutT]

Ainsi, tout en visant l'appropriation de la langue de spécialité, par des reformulations, des éclaircissements, il veut favoriser la confiance en soi, en soulignant le moins possible les erreurs et en mettant en valeur les connaissances des étudiants, ce qu'ils sont capables d'exprimer.

MULTIMODALITÉ ET GESTION DE L'INTERACTION PAR LE TUTEUR

Dans l'extrait 3 (voir 2.2), en clav49, on a vu que le tuteur reprend de manière simplifiée, dans le clavardage, une question qu'il a déjà posée en mode audio, facilite la compréhension et écarte les difficultés de discrimination auditive. Puis il reprend la proposition faite par un étudiant (clav50) en mode audio, assurant la transition d'un canal à l'autre (aud153), et confirme, donne des synonymes en anglais. Cet autre extrait montre de même comment le tuteur gère la multimodalité des échanges :

Extrait 5 [S3]⁵

00:16:12	aud2	TutT	because we had problems + with WebCT + I need euh problems with some of our sites + I would like I want to check if ++ how many of you I which of you I + manage + which of you were able + to look at the + Modern EnglishGrammar course □ + by Beth + Rapp Young ++ if you looked at that site + can you click on yes □ + please □ <parle très lentement en détachant chaque mot>		
[...]					
00:16:56	vot1	AT3			yes
00:16:57	aud3	sil 11 s			

5. Dans la transcription, vot+n° correspond à un vote (fonctionnalité qui permet de « voter » "Oui" ou "Non").

00:16:59	vot2	AT4		yes	
vot3	AT1			yes	
00:17:08	aud4	TutT	ok + so that's AT4 + AT1 + AT3 + all were able to + examine that + site +++ can I just ask about the + tandem server in Bochum + the tandem site + if you looked at the tandem site can you click yes [] + please [] <parle lentement>		
00:17:39	aud5		sil 7 s		
00:17:46	aud6	AT4	sorry I don't understand very well the + question +++		
00:17:53	aud7	TutT	ok + euh + let me try + to explain ++ I gave you + last week + the addresses + of three sites + in all ++ I asked + you to look at three + sites + but I + guess that some of you had problems + so I just want to know + if you + were able to + access the sites + that I + gave to you <parle lentement>		
?	clav1	AT5		hello every body	
00:18:47	aud8		sil 4 s		
00:18:50	vot4	AT6			no
00:18:51	aud9	TutT	you manage + you did + access them + AT4 + ya [] ++		
[...]					
00:18:56	aud10	AT4	yes +++		

En aud2, le tuteur cherche, par les stratégies d'auto-reformulation qu'il mobilise à l'oral et l'adaptation de son débit de parole, à prévenir les difficultés de compréhension. Trois apprenants sur les cinq présents au moment où la requête de vote est formulée y répondent (vot1 à vot3). En aud4, le tuteur résume les informations communiquées par l'intermédiaire du vote, ce qui renvoie à première vue à une stratégie de résumé interprétatif visant à valider sa compréhension des votes en produisant un résumé à l'oral. Cependant l'intonation n'indique pas l'attente d'une confirmation. Aussi cela permet-il davantage au tuteur de rendre compte, dans le mode principal de l'interaction (à l'oral), des actions accomplies dans d'autres espaces. Ainsi, il s'assure du bon déroulement de l'interaction en résumant les actions accomplies dans les autres modes si elles sont en rapport direct avec la poursuite de l'échange. L'interaction est multimodale, le tuteur se charge d'assurer sa cohérence et sa continuité dans le mode principal. En aud6, AT4 remet en question la mise au point qui a précédé. Son vote 'Oui' (vot2) s'inscrit rétrospectivement dans une stratégie qui consiste à faire comme si l'on avait compris. Le tuteur propose une reformulation explicative de la question de départ (aud7) et sollicite une confirmation, en revenant au mode audio (aud9).

On illustrera enfin la façon dont le tuteur s'appuie sur les possibilités de l'environnement audio-synchrone à partir de l'extrait 6, pour mettre en relief une notion propre au domaine :

Extrait 6 [S3]

00:52:04	clav53	TutT		mirror sites
00:52:06	aud164	TutT	yes [] + there hum + that's right [] + hum so there are reports + of cooperation of cooperative projects + there are links + also + to + mirror sites ++ do you know what a mirror [] + site is [] + I put it in the + textchat	
00:52:29	aud165		sil 10 s	
00:52:34	clav54	TutT		a mirror site
00:52:39	aud166	AT2	I think that you have the same euh two [] same websites for + the + only + {non []} + only one address [] + I think	
00:52:42	clav55	AT3		site miroir
00:52:51	aud167		sil 4 s	
00:52:55	aud168	TutT	ya [] + it's the same website but with different post I think really + so + euh I euh so you say in + ok that is a French expression for that + {site miroir} yes []++	
00:53:13	clav56	AT6		a mirror site???

Le tuteur décide d'éclaircir l'expression « mirror site » et recourt d'abord au clavardage pour sa mise en évidence (clav53), puis signale à l'audio (aud164) cette mise en évidence, qu'il réitère (au singulier cette fois, clav54). AT3 en fournit une traduction, également dans le clavardage (clav55). Une fois l'expression éclaircie (aud166), AT6 choisit le clavardage pour signaler que cette expression n'est toujours pas claire pour lui (clav56) mais cela passera inaperçu.

PRÉPARATION DES SÉANCES ET CONTRAT DIDACTIQUE

Dans les questionnaires recueillis au terme de la formation les étudiants rapportent tous avoir préparé les séances, le plus souvent sans autre précision. Ils ont conscience de cette nécessité, ou en tout cas du fait que cela fait partie du contrat didactique fixé dans le cadre de la formation. Précisons que le tuteur, de son côté, indique rituellement, en fin de séance, le thème de la séance suivante ainsi que les tâches à accomplir, et met à la disposition des étudiants des questions plus précises sur la plateforme WebCT. Mais cette préparation relève clairement pour lui de leur propre responsabilité, comme il l'a signifié en entretien. Dans le questionnaire final déjà cité, seuls AT3 et AT6 mentionnent un travail préparatoire plus spécifique :

- Q154. Indiquez en quoi consistaient ces préparations.
- Travailler sur le vocabulaire pour favoriser mon expression orale [AT3]
- Préparation de quelques phrases-type [AT6]

Q52. Avez-vous essayé d'agir pour réduire l'importance des facteurs qui ont pu gêner vos prises de parole? Q53. Si oui, comment avez-vous procédé?

Anticipation de questions, vocabulaire [AT3]

Les trois étudiants qui ont réalisé un document de synthèse à partir de ces questions (AT1, AT2, AT3) ont majoritairement pris la parole, alors que ceux qui n'ont pas préparé n'ont quasiment pas pris la parole (AT5, AT7), comme le confirment les données quantitatives du tableau 1.

Étudiants	AT1	AT2	AT3	AT4	AT5	AT6	AT7
Préparation à l'analyse	X	X	X	X	-	X	-
Élaboration d'un document	X	X	X	-	-	-	-
Temps de parole en flux continu audio hors silences et pauses (mn:s)	07:36	05:04	05:19	01:04	00:52	04:26	00:31

Tableau 1 - Préparation et participation en mode audio

Le court temps de parole de AT4 indique que la préparation des tâches ne lui a pas permis de pallier sa difficulté à prendre la parole, à la différence de AT6, qui sans avoir non plus élaboré de document s'est pourtant impliqué dans les échanges.

* *

*

Cette étude a montré certains aspects du déroulement des échanges en séance plénière. Le tuteur a une position centrale pour ce groupe de niveau faux débutant. Le clavardage constitue pour lui un moyen d'intervenir sans interrompre l'échange en cours. Ses façons de faire, notamment l'absence de correction, qui ont pu déstabiliser les apprenants au départ, les incitent à prendre des risques et à faire évoluer leurs stratégies pour communiquer. Les premières études indiquent l'importance des stratégies de préparation des apprenants, leurs liens avec ce qui relève de la participation aux échanges (engagement, attention). Se pose par ailleurs la question des stratégies que les apprenants mettent en œuvre par eux-mêmes afin de progresser à partir de ce qui aura été repéré en séances synchrones.

Bibliographie

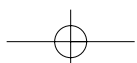
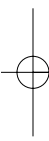
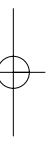
- BLONDEL, É. (2001). « L'enseignant et les savoirs spécialisés : à propos de la dénomination spécifique en classe de français, langue professionnelle ». In CICUREL F. & DOURY M. (coord.) *Interactions et discours professionnels. Les carnets du Cediscor 7*. Presses de la Sorbonne nouvelle : Paris. pp. 37-51.
- CHANIER, T., VETTER A. , BETBEDER, M.-L. & REFFAY, C. (ce numéro). « Retrouver le chemin de la parole en environnement audio-graphique synchrone. »
- CICUREL, F. (1990). « Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement ». 2^e chapitre de la 1^{re} partie in DABÈNE L. et al. *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier-CREDIF. Coll. LAL. pp. 23-58.

- DAUSENSCHÖN-GAY, U., KRAFFT, U. (1991). « Rôles et faces conversationnels : à propos de la figuration en situation de contact ». In RUSSIER, C., STOFFEL, H. & VÉRONIQUE, D. (coord.). *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence : PUP, pp. 37-48.
- DORNYEI, Z. & SCOTT LEE, M. (1997). « Communication strategies in a second language : definitions and taxonomies ». *Language Learning*, vol. 47, n° 1, Mars. pp. 173-210.
- EHRMAN, M.-E., LEAVER, B.-L. & OXFORD, R.-L. (2003). « A brief overview of individual differences in second language learning ». *System*, n° 31. pp. 313-330.
- LEGENBRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e édition). Eska : Paris.
- MATTHEY, M. (2003 [1996]). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*. Peter Lang : Bern. Coll. Exploration, Recherches en sciences de l'éducation.
- PY, B. (1997). « La conversation exolingue et la construction de la langue ». In PY B. & GROSSEN M. (coord.). *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Peter Lang : Paris. Coll. Sciences pour l'éducation, 50. pp. 203-216 (chapitre X).
- REFFAY, C. & BETBEDER M.-L. (ce numéro). « Spécificités des plates-formes audio-synchrones dans un dispositif de formation ».
- TARONE, E. (1983). « Some thoughts on the notion of "communication strategy" ». In FAERCH C. & KASPER G. (Eds.). *Strategies in interlanguage communication*. Longman : Londres. pp. 61-74.
- VETTER, A. (2004). « L'enseignement des langues avec Lyceum à l'Open University ». *Cahiers de l'AFLS*, n° 10.1.
<http://www.north.londonmet.ac.uk/afls/cahier101.html>.
- VION, R. (2000 [1992]). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Hachette supérieur : Paris. Coll. HU Linguistique.

Nous remercions les participants à cette recherche et les chercheurs de l'Open University qui y ont collaboré : M.-N. Lamy, T. Lewis et R. Goodfellow. Le projet CoPéAS constitue une partie du projet de recherche ODIL (Outils didactiques pour les interactions en ligne) et est à ce titre partiellement financé par l'ACI « Éducation et Formation » du ministère de la Recherche et de la Technologie.

Code de transcription

- Pas de majuscules dans le texte sauf exceptions : *Lyceum*
- Les majuscules marquent l'emphase.
- L'intonation montante est signalée par []
- Les chevauchements à l'intérieur d'un tour de parole sont insérés dans l'intervention principale, entre les signes < et >, avec le nom de l'acteur, séparé du texte par une virgule : ... you can write + <APx, yes + but + > but
- Les pauses sont signalées par le signe + (1s) ++ (2 s) +++ (3 s). Si la pause dure davantage, elle apparait avec la durée en secondes : sil 5 s.
- Les problèmes phonétiques sont signalés par des crochets : [first]
- L'alternance codique est signalée par les accolades : {oui}
- Les passages inaudibles ou incertains sont signalés par des xxx.
- Les commentaires du transcripteur apparaissent entre < >, en français.



P *lurilinguisme et interculturalité*

MARIA HELENA ARAÚJO E SÁ
SÍLVIA MELO
GILBERTE FURSTENBERG
KATHREEN ENGLISH

«**P**odemos fazer uma
troca : eu ajudo-te no
Português e tu ajudas-
me a mim no Italiano! »

Les clavardages plurilingues en
tant que situations collaboratives
d'apprentissage langagier

MARIA HELENA ARAÚJO E SÁ

SÍLVIA MELO

UNIVERSIDADE DE AVEIRO (PORTUGAL),
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E TECNOLOGIA EDUCATIVA

Les clavardages plurilingues, objets conversationnels presque maudits par un certain discours linguistique et éducationnel orthodoxe, axé sur la redoutable utopie d'un modèle du locuteur natif parfait, sont ici envisagés en tant que lieux privilégiés où se développent les compétences langagières des participants, de par leur participation engagée dans des processus collaboratifs de construction de communautés de pratique orientées vers l'intercompréhension. Dans ce texte, nous analyserons, sous l'angle épistémologique de la didactique des langues et dans une perspective descriptive et acquisitionnelle interactionniste, quelques-uns de ces processus, dans un corpus constitué par des extraits de clavardages romanophones produits dans le cadre du projet *Galanet*. Plus précisément, nous décrirons des séquences de négociation des modalités d'apprentissage. Nous montrerons que l'on y retrouve des marques de la construction progressive des règles d'un contrat didactique du type tandem dans lequel les participants s'engagent d'un point de vue cognitif, affectif et social, tout en devenant de plus en plus conscients des enjeux langagiers de cet engagement.

Sur les spécificités énonciatives et discursives des clavardages : un objet verbal encore non identifié ?

« Podemos fazer uma troca : eu ajudo-te no Português e tu ajudas-me a mim no Italiano »

Se donner comme objectif d'étudier, d'un point de vue didactique, le clavardage plurilingue en tant que contexte où se développent les compétences langagières des participants présuppose une approche interactionnelle de cet objet conversationnel que nous essaierons ici de définir très brièvement. Ainsi, afin d'expliciter le point de départ théorique à partir duquel nous construisons cette approche, nous mettrons en relief ce que sont, à notre avis, les principaux traits caractéristiques de la situation de communication ici constituée en corpus pédagogique. Ceci en sachant que les comportements langagiers à observer, en particulier ceux qui relèvent de la co-action et du positionnement réciproque des participants en vue des apprentissages, ne peuvent être compris et interprétés que si on les intègre dans le cadre de règles énonciatives et discursives spécifiques.

L'interaction verbale médiatisée par ordinateur étudiée dans ce texte possède une dynamique interactionnelle multidéterminée qui est le résultat de son positionnement à un carrefour ou lieu de confluence de quatre *continuums* : l'oral et l'écrit (cf. Gadet, 1996), le style formel et informel, l'écriture graphique et phonétique et le monologue et le polylogue. La localisation, toujours variable, des clavardages dans ces *continuums* en fait des produits discursifs et textuels assez complexes car ils interrogent et re-situent les typologies, les méthodologies et les concepts opérationnels stabilisés dans l'analyse discursive et conversationnelle (cf. Araújo e Sá & Melo, 2003a; Crystal, 2001). En même temps, il devient difficile pour les chercheurs d'identifier dans ces échanges en ligne synchrones ce qui est vraiment nouveau par rapport aux analyses déjà entreprises sur d'autres modes de communication dits « de frontière » ou hybrides¹.

Les caractéristiques de ce genre d'échanges, définies par et dans les multiples confluences signalées ci-dessus, peuvent être systématisées en trois dimensions d'analyse : une dimension plutôt énonciative, construite sur les « ingrédients du contexte » (Kerbrat-Orecchioni, 1996, 16), une autre discursivo-textuelle, sur la co-élaboration de l'interaction par les partenaires en ligne (cf. Nuchèze & Colletta, 2002, 53) et une troisième, qui ne nous intéressera pas directement ici, portant sur l'usage des langues et des langages, en rapport avec le répertoire plurilingue et pluri-sémiotique des participants.

Pour ce qui est du fonctionnement énonciatif des clavardages, il s'agit de conversations virtuelles quasi-synchrones, qui admettent à chaque

1. Voir notamment l'intitulé de la journée scientifique organisée en 2002 par le SYLED-CEDISCOR, « Internet comme terrain de reconnaissance pour les Sciences du Langage », à l'issue de laquelle le numéro 8 des *Carnets du Cediscor* a été publié sous le titre « Les discours de l'Internet : nouveaux corpus, nouveaux modèles ? ».

fois un nombre variable d'interlocuteurs de diverses provenances géographiques et temporelles. Ceci provoque la constante reconfiguration du cadre participatif, favorisée encore par l'opacité et la fluctuation identitaires et par les constructions fictives des personnalités et des paramètres contextuels. Le résultat est une ambiance de récréation ludique où les ambiguïtés, les indéterminations et les incertitudes discursives (notamment pour ce qui est de la définition des partenaires conversationnels) sont nombreuses et nourrissent l'interaction.

En ce qui concerne le fonctionnement discursif et textuel, l'origine collective et fragmentaire des interventions, des thèmes de discussion et des contenus favorise l'émergence d'un produit textuel polyphonique, à plusieurs voix et à plusieurs vitesses, où les dispersions thématiques ou «topic migration» (Crystal, 2001, 146) sont non seulement habituelles, mais relèvent même de rituels à suivre. Si l'on ajoute le fait que les interventions apparaissent à l'écran suivant la logique du support technique et non dans un enchaînement linéaire de cohérence discursive, ces caractéristiques font que l'on considère souvent le produit des clavardages comme incohérent, illogique et déroutant (Zitzen & Stein, 2004). Or cette distribution technique des interventions incite, tout au contraire, à la réélaboration des normes de lecture et, dans ce sens, les cohérences textuelles sont reconstruites *a posteriori* par les participants. En même temps, les contingences espace-temps, motivant une gestion économique et rapide du clavardage à l'écran, réélaborent les normes d'écriture et induisent de nouvelles maximes de politesse, de quantité et de qualité, ainsi que de nouveaux comportements verbaux (voir Anis, 1998; Dejong, 2002).

2. Galanet (plateforme de formation à l'intercompréhension en langues romanes) était un projet Socrates/Lingua, coordonné par l'Université Stendhal Grenoble 3 (France), avec la participation de six institutions partenaires : Universidade de Aveiro (Portugal), Universitat Autònoma de Barcelona (Espagne), Universidad Complutense de Madrid (Espagne), Università de Cassino (Italie), Université Lumière Lyon 2 (France) et Université de Mons-Hainault (Belgique). Plus d'informations sur www.galanet.be. Le numéro 28 de la revue *Lidil* (Degache : 2003) fait référence aux travaux développés par l'équipe de recherche de *Galanet*.

Les clavardages plurilingues en tant que lieux de construction de communautés d'apprentissage langagier

Notre corpus de clavardages plurilingues a été produit dans le cadre d'un projet – *Galanet*² – centré sur l'idée de communauté romane orientée vers l'intercompréhension en langues voisines et ces clavardages se constituent en espaces où celle-ci se construit et se concrétise. En effet, les principes éducatifs du projet se situent dans une triple approche qui converge vers la constitution de ce type de communauté : actionnelle, basée sur un travail collaboratif et coopératif développé par l'interaction synchrone et asynchrone ; communicative et cognitive, supposant que ce travail permet le développement des répertoires verbaux des participants ; et «co-culturelle» et «co-actionnelle», par la confrontation de plusieurs langues et cultures. D'une façon plus précise, la finalité de *Galanet*, dont la procédure didactique

« *Podemos fazer uma troca : eu ajudo-te no Português e tu ajudas-me a mim no Italiano* »

s'inscrit dans l'approche interactionnelle et la pédagogie du projet, consiste en la réalisation de sessions thématiques d'intercompréhension en langues romanes autour de l'accomplissement collectif d'une publication sous la forme de « dossier de presse » plurilingue (voir Andrade et al, 2005 et Degache, dans ce numéro).

Revenons sur cette idée de création d'une communauté, ici conçue comme **communauté de pratique** (cf. Wenger, 2002), car elle nous permettra de mieux cerner comment, dans les clavardages qui ont lieu pendant les sessions thématiques de *Galanet*, notre communauté de pratique de l'intercompréhension romanophone se construit aussi en tant que communauté d'apprentissage de cette intercompréhension. Notons, dans un premier temps, que dans ce groupe de « galanetéens » virtuellement réunis par des pratiques d'interaction sociale créatrices de rapports entre les interlocuteurs, les connaissances, fortement situées, sont partagées, utilisées et réutilisées afin d'arriver à un produit partagé, le « dossier de presse », celui-ci étant censé gérer plus de connaissances. Ceci suppose une entente commune sur la construction de la connaissance comme étant le résultat de processus de collaboration qui se développent à partir d'interactions construites au sein de cette communauté plurilingue romanophone.

Or notre orientation interactionnelle et notre définition du clavardage en tant qu'objet conversationnel (voir ci-dessus) nous permettent de postuler que ce réseau d'interactions favorise l'émergence de processus de médiation et de négociation du sens et contribue, par conséquent, à l'avancement de la zone de développement proximale (Vygotsky, 1985) de tous les participants. Ceci dans la mesure où « chaque membre du groupe en ligne apporte ses connaissances tacites ou explicites, son système de croyances, ses capacités cognitives et sa manière personnelle d'élaborer des connaissances nouvelles » (Carabajal, Lapointe & Gunawardena, 2003, p. 225, notre traduction). D'une façon plus explicite, nous avançons que nos clavardages plurilingues provoquent et soutiennent l'engagement cognitif, affectif et comportemental des interlocuteurs dans des processus collaboratifs de construction et de gestion des apprentissages et des répertoires plurilingues : ils exigent un effort coordonné et synchrone dans la résolution des tâches et des problèmes, tout en induisant une perception commune de la situation comme étant centrée sur le groupe, ses dynamiques et ses interactions (cf. Dias, 2004 ; Watkins, 2005).

Si l'on observe de plus près les modalités de construction de ces apprentissages auxquels tous participent, elles semblent se définir autour de la confluence de trois dimensions propres au processus collaboratif : l'implication de chacun et de tous dans la constitution d'une activité commune, le partage de répertoires pluriels et hétérogènes dans la construction d'un discours collectif et enfin l'initiative conjointe focali-

sée sur les activités d'apprentissage et de construction de la connaissance (cf. Dias, 2004; Wenger, 1998). Dans ce sens, les pratiques de communication qui ont lieu, parce qu'elles supposent l'exposition des savoirs individuels et leur confrontation avec les savoirs des autres, sont toujours des pratiques d'interaction collaborative qui contribuent, à leur tour, au développement de pratiques situées d'apprentissage social et socialisant. Les clavardeurs y apprennent et s'y apprennent les uns aux autres, par le biais de la réflexion partagée sur soi-même en tant que partenaire de l'interaction et sur les modes de production de la connaissance dans une situation précise où ils jouent le rôle d'acteurs.

C'est dans cette perspective que le concept de communauté d'apprentissage et de pratique que nous venons d'explicitier peut devenir utile et heuristique à l'égard de nos propos dans ce texte : il nous permet de mieux comprendre comment se développent l'identité et l'apprentissage en ligne, conçus comme des processus de co-crédation de réseaux de sens partagés, d'idées et de mémoires (cf. Smith, 2003; Wenger, 2002). Il nous aide, autrement dit, à cerner comment se construit l'apprentissage collaboratif et comment se fait la production et l'organisation sociales de la connaissance dans *Galanet*, puisque, comme Wenger l'affirme, « une communauté de pratiques est un groupe de personnes qui partagent un intérêt dans un domaine et s'engagent dans un processus d'apprentissage collectif qui crée des liens entre eux » (2002, p. 339, notre traduction).

Étude empirique

MÉTHODOLOGIE : LA SAISIE ET LE TRAITEMENT DU CORPUS

Notre corpus est composé de 18 séquences prélevées parmi 23 sessions de clavardages plurilingues romanophones qui se sont déroulées dans le cadre de la deuxième formation à l'intercompréhension en Langues Romanes du projet *Galanet* (dite « canosession », entre mars et mai 2004, avec la co-présence du portugais, de l'espagnol, du français et de l'italien). Lors de cette formation, qui comptait 210 étudiants inscrits de diverses provenances romanophones (Europe et Amérique latine), répartis en quinze équipes selon leur langue de référence et/ou leur langue cible, le thème en discussion était « *Ridiamo per le stesse cose?... Y a-t-il un humour romanophone?* » (voir dossier de presse produit sur www.galanet.be). Ce thème devait être développé surtout par le recours à la langue de référence des étudiants, ce qui constituait le seul contrat de communication/ intercompréhension pré-établi : s'exprimer dans sa langue et essayer de comprendre celle des autres. Nous comprendrons par la lecture des exemples de notre corpus que le thème de discussion n'est suivi que dans très peu d'échanges, ce qui

est dû à la constante migration des thèmes conversationnels, le principal objet de discours dans les pratiques énonciatives des locuteurs étant la diversité linguistique et culturelle.

Le nombre de participants (et de langues romanes) à chaque session de clavardage est variable et instable, ainsi que la périodicité et la durée des sessions, vu qu'elles se sont très souvent développées en dehors du cadre présentiel hebdomadaire des sessions de formation de *Galanet*, en fonction des disponibilités des étudiants inscrits.

Pour ce qui est de la sélection de nos séquences, nous avons isolé des épisodes où les locuteurs manifestent leur confiance dans les possibilités de développement de leurs savoirs et savoir-faire langagiers grâce à la participation à ce type de clavardage, et où ils négocient les modalités contextuelles de ce développement, orientant leurs interlocuteurs dans leurs conduites de participation. Dans ces séquences, les participants mobilisent et négocient leurs représentations concernant le contexte de communication, notamment, les clavardages en tant que lieu où l'apprentissage des langues et des faits de langue est non seulement possible mais constitue un des principaux enjeux.

Partant du présupposé que l'on retrouve dans ces clavardages des traces de création et d'objectivation d'une communauté d'apprentissage constituée autour des sessions de *Galanet*, ce qui nous intéresse ici est l'analyse de la manière dont se construisent les rapports entre les membres de ce « nous » collectif. Plus particulièrement, nous observerons comment émerge, dans ce corpus, les marques discursives et les évidences pragmatiques de l'entraide entre participants, de leur engagement productif dans le processus d'intercompréhension et de leur orientation vers l'apprentissage. On essaiera, pour systématiser, de trouver des marques concernant la façon dont les participants se sentent responsables du partage des savoirs et comment ils conçoivent l'apprentissage en tant que co-construction, où le moi et l'autre sont saisis comme des ressources disponibles (cf. Watkins, 2005, 137).

Dans ce but, nous nous concentrerons sur le travail verbal des participants en ligne autour de la négociation des modalités d'apprentissage. Cette dimension de la négociation est envisagée comme centrale pour comprendre comment ils construisent, en collaboration, leur identité en tant que membres d'une communauté de pratique de la communication plurilingue romanophone s'engageant dans l'apprentissage de l'intercompréhension.

LA NÉGOCIATION DES MODALITÉS D'APPRENTISSAGE EN LIGNE

Si *Galanet* favorise l'émergence d'un sentiment d'appartenance à une communauté d'apprentissage, ce sentiment sera visible dans les dynamiques d'interaction qui s'établissent dans les espaces de communi-

« *Podemos fazer uma troca : eu ajudo-te no Português e tu ajudas-me a mim no Italiano* »

tion de la plateforme, notamment dans les échanges synchrones, où les étudiants inscrits se réfèrent, à plusieurs reprises, aux buts du projet et à ses présupposés : l'apprentissage, par la pratique, de l'intercompréhension. Nous allons illustrer les modalités de cet apprentissage en mettant l'accent sur les dimensions suivantes : les représentations des clavardeurs, en particulier en ce qui concerne leurs rôles, compétences et comportements langagiers ; leur engagement affectif par rapport aux langues-cultures en présence, et à leur apprentissage et utilisation à des fins de communication ; leur engagement cognitif dans l'appropriation des langues en contact ; leur implication sociale, qui se traduit par des marqueurs verbaux de politesse, de connivence, de demande d'excuses, ou, plus généralement, de figuration.

Les séquences où les locuteurs essaient d'établir les modalités et les paramètres d'un travail collaboratif sont nombreuses dans nos clavardages. Les participants y explicitent, les uns pour les autres, ce qu'est pour eux apprendre dans cette situation, tout en s'investissant dans la définition conjointe d'un cadre d'apprentissage de l'intercompréhension accepté par tous. L'analyse de ces séquences montre que, pour nos participants, le clavardage est avant tout un contexte qui favorise un apprentissage situé et plurilingue parce qu'il leur demande un engagement productif – social, affectif, cognitif et linguistique (voir dans ce numéro Lamy, sur les types de discours) – dans la construction du sens, ainsi qu'une responsabilisation envers les connaissances co-produites. Ainsi, on retrouve à plusieurs moments des marques des théories personnelles d'apprentissage des locuteurs, notamment de leurs représentations sur ce qu'ils croient être les conditions idéales de l'apprentissage collaboratif.

Des traits de ces représentations sont particulièrement visibles dans l'établissement d'accords de collaboration mutuelle du type tandem (voir Helmling, 2002). Ici, chaque participant est censé adopter un double rôle : celui de locuteur natif et celui de tuteur de la formation dans sa propre langue, par exemple en évaluant les compétences des interlocuteurs :

[SilviaM] Tu parles déjà très bien³ !!!!!

et celui d'apprenant de la langue de l'autre, dans une mutualisation des responsabilités :

[unixman] practica que eu ajudo... também tens de me ajudar a praticar o espanhol, que eu também tenho algumas dificuldades :)

[SilviaM] Vamos hacer un tandem: yo enseño el portugués...

[mokab] Podemos fazer uma troca: eu ajudo-te no Portugues e tu ajudas-me a mim no Italiano!

Cet attachement et raccordement aux compétences de l'autre montre que les participants envisagent leurs interlocuteurs en tant qu'outil privilégié d'accès aux langues en présence, dans un partage de répertoirs et de territoires, soit d'apprentissage :

3. Nous maintenons l'orthographe originale de tous les exemples, ainsi que la/les langue/s utilisée/s. Les séquences sont coupées, pour des raisons de compréhensibilité et d'espace.

[NoraR] Que suerte que voy a poder practicar el portuges ya que se me dificulta a la hora de la comprension escrita),

soit d'enseignement :

[EliaC] que va Andrea, mientras entiendas lo que escribo ya está muy bien, si hay algo que no, dimelo, vale??.

Quand les règles partagées de ces doubles contrats didactiques ne sont pas respectées, les intervenants identifient les lieux de rupture et mettent en évidence les problèmes qui en résultent pour le déroulement des échanges; ainsi, un lusophone critique-t-il le comportement verbal d'un groupe d'hispanophones qui parlent entre eux et restent indifférents à ses demandes d'aides successives :

[xander] «estavamos» hablando que usted no estan facilitando la conversation

Dans ces cas, ils peuvent aussi suggérer des moyens d'autonomisation des participants, comme l'usage de ressources verbales extérieures à la communauté, qui pourraient assurer un apprentissage autodirigé et un engagement plus intensif dans l'interaction plurilingue :

[sweetangel] paumé pourquoi??? va chercher le dictionnaire!!!!!!!!!!!!

Dans ces tandems qui s'établissent, l'engagement affectif des participants devient saillant, ce qui nous conduit à interroger les jeux émotifs qui s'y déclenchent. Ainsi, ils avouent leur désir de connaître les autres langues et le plaisir que revêt cet apprentissage :

[SilviaM] Me encantaria poder hablar catalan...

ainsi que leur envie de trouver dans la conversation toutes les langues des répertoires des interlocuteurs :

[SilviaM] parla catalá...
[Andreag] tu puedes hablar en espanol
[SilviaM] NOOO: kiero catalá...
[EliaC] jo parlo el que vosaltres volgueu,

Notons, dans l'exemple suivant (interventions de SilviaM et mokab), que cette envie s'accompagne d'un véritable travail de bricolage avec les nouvelles données verbales :

[SilviaM] Escreve algo em Flamand...
[Annalisa] ok!
[mokab] escrit un petit peu en flamand! PLEASE!!!
[SilviaM] Escreve flamanego :(Vá lá!!!!
[Annalisa] hallo alles kits?
[Annalisa] ik ben 22 jaar. en jij?
[SilviaM] Kits para ti também :))
[mokab] Qu'est-ce que ça veut dire?
[SilviaM] Ich bin 26 jahre alt
[Annalisa] ohlala mais tu répons en allemand! c'est pas la meme chose hè
[mokab] Ik ben 24 jaar! Chouette, je sais parler déjà un petit peu de flamand!

Une fascination pour les langues traverse en effet toute la conversation, soit par référence à des langues précises :

[NoraR] El italiano es un idioma muy bonito

[SilviaM] Se puede comprender muy muy bien.... que idioma encantador, chica!!!!
 [EliP] el catala es molt bonic

soit concernant le monde des langues et des cultures en général :

[Eliac] la veritat que quan comences a estudiar idiomas no pots parar..o almenys això em passa a mi
 [SilviaM] Eu tambem sou assim! é o feitiço das línguas...
 [Eliac] jajaja...es verdad
 [mokab] E das culturas, pois penso que é impossível estudar uma língua sem estudar também a sua cultura!

Dans cette attitude plurilingue et interculturelle, on constate l'engagement des participants dans le développement de la culture linguistique de leurs interlocuteurs. Ainsi, dans une des séquences, EliaC explicite la situation linguistique de la Catalogne :

[Eliac] sobretot si es Barcelona ciutat, però depend per on vaigis de Catalunya la gent només sap parlar català o parla molt malament el castellà

Dans un autre extrait, on observe de l'ironie et de l'humour dans des jeux avec les familles de langues, où l'allemand et l'anglais surgissent en tant que langues extérieures à la communauté :

[colombia] hier wird nicht deutsch gesprochen
 [romautos] Please? Isso também é romano???

Ces positionnements affectifs sont particulièrement visibles dans les extraits où les participants explicitent leurs biographies linguistiques :

[NoraR] Yo estoy haciendo Tecnicatura en ingles y frances con idiomas optativos como el aleman, italiano y portuges. El año pasado hice ademas de ingles y frances, italiano. Este es mi ultimo año de carrera en el cual voy a hacer una ayudantia en lengua española.

leurs compétences en langues :

[NoraR] Hablo el ingles y el frances, al italiano solo lo comprendo tanto en el habla como en lectura pero no lo hablo, por ahora!!!!
 [JavierT] también entenderás portugués, ¿no?
 [NoraR] Si lo entiendo pero es el idioma en el que mas dificultades tengo a la hora de la comprension.

leurs projets linguistiques :

[JavierT] me gustaría aprender alemán
 [JavierT] y japonés
 [JavierT] y serbocroata
 [JavierT] por no hablar de las lenguas muertas
 [JavierT] sin duda, cuando sea mayor estudiaré acadio

ainsi que leur soutien actif du plurilinguisme :

[NoraR] En realidad los idiomas son apasionantes y el no saber algunos o varios puede llegar a ser una gran barrera en el momento de comunicarse.

Nos séquences donnent encore la preuve de l'engagement cognitif des participants dans l'apprentissage des langues. Notons, par exemple, les constantes réflexions de nature métacognitive, quand ils se réfèrent à leurs répertoires linguistiques :

[Isadora] Anch'io amo molto le lingue, soprattutto il francese, e non

conosco affatto il portoghese, ma provo a capirti!!!

à leur disponibilité pour l'apprentissage :

[SilviaM] Catalá... Pueden hablar catalá conmigo? es que ya sé español...

et auto-évaluent leurs connaissances dans les langues de l'interaction :

[NoraR] Yo soy del grupo Che Río Cuarto. Que suerte que voy a poder practicar el portuges ya que se me dificulta a la hora de la compren-sion escrita

[Remy] IO non so scrivere il portoghese Romautos, ma se sai il francese non ho problemi...

[romautos] nao percebo nada de alemao

Les marques de la constitution progressive d'une communauté de pratique et d'apprentissage de l'intercompréhension romanophone dans le clavardage relèvent aussi de l'implication sociale des locuteurs; on en retrouve des manifestations très diverses dans le corpus. Ainsi, il est possible de dégager des marques de nature plutôt discursive qui traduisent la volonté d'être avec les autres participants en ligne :

[deusa-das-treva] porque nós também temos muita vontade de falar com vocês

de les connaître :

[NoraR] Unixman de donde sos???

et de se faire connaître :

[mokab] Faço 25 anos no dia 30 de Abril!

ainsi que de relever leur appartenance à un groupe virtuel d'amis :

[SilenaM] ciao amici

On observe aussi de nombreuses marques d'engagement social en rapport avec l'usage des registres. Par exemple, les locuteurs ont recours à l'emploi constant d'un répertoire familier qui rapproche les interlocuteurs :

[ChristianD] super Annaïck, tout en finesse :))

et à des formules de politesse qui ménagent leurs faces, tout en induisant un climat de détente et bien-être propice aux échanges et aux apprentissages :

[SilviaM] Salut Gérard! On s'amuse bien ici!!!!!!

Dans ce même but, on observe la constante implication personnelle dans le discours de l'autre :

[SilviaM] Eu tambem sou assim!

de multiples manifestations d'entente et de connivence :

[EliaC] jajaja...es verdad

[ElenaT] perfetto!

et l'insistance sur l'attrait à l'égard des origines géographiques, culturelles et linguistiques des autres :

[SilviaM] Oh eu adoro a Bélgica!!!!!!

« Podemos fazer uma troca : eu ajudo-te no Português e tu ajudas-me a mim no Italiano »

Quand les compétences langagières réciproques sont en jeu, l'hétéro-évaluation est toujours positive :

[SilviaM] Tu parles déjà très bien!!!!

tandis que l'on observe l'usage fréquent de formules d'excuses pour justifier des lacunes dans la langue de l'interlocuteur :

[Andreag] excusez moi...comme je etudie l'espagnol de 2 mois, je ne sais pas parler bien. Je m'excuse.

Ce travail conversationnel s'accompagne de procédures spécifiques de mise en discours de l'autre, en particulier pour ce qui est des formules de sélection de l'interlocuteur, d'adresse et d'attribution de tour. Nous pouvons relever de nombreux exemples d'utilisation du prénom :

[ValeriaT] ciao teresa
[TeresaC] Ciao valeria

et des formules de proposition à l'interlocuteur du choix du thème :

[SilviaM] Claro! Queres parlare de que?

Notons encore l'usage des codes en présence, verbaux et non verbaux, notamment des essais de rapprochement vers la langue de l'autre :

[SilviaM] io volgueu catalá... (...) Oppps... mi catalán es un atentado al catalan de verdad....

l'utilisation d'émoticônes et de majuscules à valeur affective et sociale :

[CleliaDC] CIAO A TUTTE!!!
[AlejandroG] :-)

et la reproduction écrite d'onomatopées :

[CristinaV] jajajaja

Si l'on évoque le concept de bifocalisation proposé par Bange (1992) comme inhérent aux situations d'apprentissage linguistique, on peut maintenant systématiser notre analyse en observant que cette communauté de pratique et d'apprentissage de l'intercompréhension romano-phone se construit et se renforce par des processus de négociation qui se développent autour de la définition de possibilités d'apprentissage et d'interaction simultanément. Ces possibilités, qui se précisent par le biais d'un travail conversationnel complexe, très marqué par l'affectivité et habillé des caractéristiques d'une communication exolingue plurilingue favorisant l'émergence de séquences potentiellement acquisitionnelles (Matthey, 1996), concernent :

– la gestion des activités discursives, aspect pourtant assez problématique dans ce contexte interactionnel de constantes migrations des thèmes et des interlocuteurs :

[ChristianD] noi facciamo un brain-storming sul tema?
[ChristianD] remue-méninges : « ridiamo sulle stesse cose? », ça vous fait penser à quoi?

– la gestion des langues en contact, les participants évoquant le contrat de communication, en particulier la nature plurilingue des échanges et la pluralité des répertoires linguistiques des clavardeurs :

[ElenaT] Scusa Romautos il faudrait parler portugais et espagnol et français
 [romautos] vou escrevendo algumas palavras em português
 [romautos] e se alguém encontrar a tradução escreve ok?
 [ElenaT] Sofia che lingue parli? Leggi, capisci?
 [Remy] IO non so scrivere il portoghese Romautos, ma se sai il francese non ho problemi...

– le guidage du cadre participatif, par la distribution et prise du droit de parole, notamment en l'adressant à des interlocuteurs précis :

[EliaC] llavors, Silvia tu has estudiat català?
 [Annalisa] ciao a tutti!
 [mokab] Olá Annalisa! De onde vens?

– l'anticipation de problèmes linguistiques-communicatifs, à partir d'auto-représentations sur la situation de communication et les compétences romanophones de soi-même ou des autres participants en ligne :

[NoraR] El italiano es un idioma muy bonito. Mis antepasados son todos sicilianos es por eso que yo amo mucho el idioma italiano pero en realidad me gustan todos los idiomas extranjeros ya que considero que el saberlos derrumba barreras. Vos sabés? te estoy entendiendo casi un 100% de klo que escribis. Me entusiasma bastante. Y vos? comprendes lo que te escribo?

– la résolution des pannes linguistiques-communicatives, dans des épisodes de réparation structurés autour des trois éléments constitutifs déjà identifiés dans les interactions en salle de classe par Van Lier (1988) : le déclencheur, la verbalisation de panne et le travail interactionnel qui s'ensuit (voir Araújo e Sá & Melo, 2003b) :

[laura] he oido a la televisión que ahier en Alicante en un banco ha estado una rapina, que ha ocurrido?
 [PauV] rapina????
 [laura] si ladri, come si dice in spagnolo?
 [PauV] un robo
 [PauV] ladri= ladron
 [PauV] en catalan= lladre
 [laura] ha, que ha ocurrido?

Dans cette dernière séquence, l'énoncé en espagnol de Laura, italo-phonie, pose un problème lexical à PauV (« *rapina* », mot calqué de l'italien), ce qui entraîne les deux locuteurs dans un travail de découverte et de négociation du sens qui se finit par la manifestation de compréhension de Laura, à la fin de la séquence, moment où elle reprend sa question initiale et fait avancer la conversation.

Les clavardages plurilingues analysés peuvent, dans ce sens, être définis en tant que contexte de pratique de l'intercompréhension où l'on apprend avec et grâce à l'interlocuteur (voir Brammerts & Calvet, 2002, 35), sachant que « la communication authentique entre les partenaires sert de matière première à l'apprentissage; ce sur quoi ils commu-

niqum et la manière dont ils communiquent influencent leur apprentissage» (idem, 38).

* *
*

Le travail verbal des clavardeurs que nous venons d'analyser semble montrer qu'ils définissent ce clavardage comme une situation de communication à fortes potentialités acquisitionnelles, tout en affirmant leur engagement soutenu en tant que locuteurs plurilingues et apprenants des langues de l'interaction. En fait, au fur et à mesure qu'ils négocient ces potentialités (en particulier, dans les exemples observés, les modalités d'apprentissage), ils établissent des rapports entre eux – cognitifs, affectifs et sociaux – à travers lesquels se construit progressivement leur appartenance à une communauté romanophone de pratique et d'apprentissage de l'intercompréhension.

C'est dans ce sens que notre étude nous conduit à réfléchir sur l'intérêt, d'un point de vue didactique, de la participation à ce type d'échanges. Si, dans les extraits observés, cette participation permet aux clavardeurs de s'exercer à développer leurs compétences plurilingues, les activités langagières réalisées ainsi que les contrats didactiques dans lesquels elles prennent sens sont fortement conditionnés, à notre avis, par leur encadrement pédagogique. Autrement dit, nos données nous conduisent à penser que les circonstances spécifiques réelles de ces clavardages, tout particulièrement les discours pédagogiques qui les soutiennent, ne sont pas sans conséquences sur la conscience que les étudiants manifestent d'être impliqués dans la mise en œuvre d'un tel contrat. C'est cette conscience qui incite les locuteurs à s'engager dans des processus complexes de construction de ce langage collectif dont nos extraits présentent de nombreux exemples. Il en résulte des échanges d'une grande plasticité, où la constante mutabilité des signes fait ressortir, au-delà du caractère social et dialogique de l'interaction, la nature téléologique du langage (Vygotsky, 1985); l'intercompréhension devient non seulement possible mais le moteur même des activités verbales.

Ces conclusions parcellaires ont des implications pédagogiques évidentes. Elles exigent néanmoins d'autres analyses plus fines de ces interactions, en particulier des analyses qui croisent différents angles d'observation des activités langagières en ligne, de façon à mieux cerner comment améliorer le cadre pédagogique de Galanet : développer une pédagogie de l'intercompréhension en langues romanes capable de stimuler et de promouvoir les interactions plurilingues entre des locuteurs de ces langues.

« Podemos fazer uma troca : eu ajudo-te no Português e tu ajudas-me a mim no Italiano »

Références

- ANDRADE, A.-I.; ARAÚJO E SÁ, M.-H.; LOPEZ ALONSO, C.; MELO, S. & SÉRÉ OLMOS, A. (2005). *Galanet: manual do utilizador*, Universidade de Aveiro.
- ANIS, J. (1998). *Texte et Ordinateur. L'écriture réinventée ?*, De Boeck Université.
- ARAÚJO E SÁ, M.-H. & MELO, S. (2003a). « Del caos a la creatividad: los chats entre lingüistas y didactas », in C. LOPEZ ALONSO & A. SÉRÉ OLMOS (dir.), *Los textos electrónicos: nuevos géneros discursivos*, Biblioteca Nueva, p. 45-61.
- ARAÚJO E SÁ, M.-H. & MELO, S. (2003b). « Beso em português diz-se beijo ». La gestion des problèmes de l'interaction dans des chats plurilingues romanophones », in *Lidil*, n° 28, p. 95-108.
- ARAÚJO E SÁ, M.-H. & MELO, S. (sous presse), « On-line plurilingual interaction in the development of Language Awareness », in *Language Awareness*, Volume 16.
- BANGE, P. (1992). « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », in *AILE*, n° 1, p. 53-85.
- BRAMMERTS, H. & CALVET, M. (2002). « Apprendre en communiquant », in HELMLING B. (coord.), *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Didier, p. 31-40.
- CARABAJAL, K., LAPOINTE, D. & GUNAWARDENA, C. (2003). « Group Development in Online Learning Communities », in MOORE M.-G. & ANDERSON W.-G. (ed.), *Handbook of distance education*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, p. 217-234.
- CRYSTAL, D. (2001). *Language and the Internet*, Cambridge University Press.
- DEGACHE, C. (dir.) (2003). *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues*, de Galatea à Galanet, *Lidil*, n° 28, Lidilem, Université Stendhal, ELLUG.
- DEJOND, A. (2002). *La cyberl@ngue française*, La Renaissance du livre.
- DIAS, P. (2004). « Processos de aprendizagem colaborativa nas comunidades online », in DIAS A. & GOMES M. (coord.), *E-learning para E-formadores*, TecMinho, p. 19-31.
- GADET, F. (1996). « Une distinction bien fragile: oral/écrit », in *Tranel*, n° 25, p.13-27.
- HEMLING, B. (coord.) (2002). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Didier.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). *La conversation*, Seuil.
- MATTHEY, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Peter Lang.
- NUCHÈZE, V. & COLLETTA, J.-M. (ed.) (2002). *Guide terminologique pour l'analyse des discours – Lexique des approches pragmatiques du langage*, Peter Lang.
- SMITH, M.-K. (2003). « Communities of practice », in *The Encyclopedia of informal education*. Consulté le 16/12/2005 : www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm
- VAN LIER, L. (1988). *The Classroom and the language learner*, Longman.
- VYGOTSKY, L. (1985). *Pensée et langage*, Éd. Sociales (trad.).
- WATKINS, C. (2005). *Classrooms as learning communities*, Routledge.
- WENGER, E. (2002). « Communities of practice », in *Encyclopedia of the Social Sciences*, vol 1.5, article 5, Elsevier Science, p. 2339-2342.
- WENGER, E. (1998). « Communities of practice: Learning as a social system », in *Systems Thinker*, vol 9, n° 5. Consulté le 9/12/2005 : <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>
- ZITZEN, M. & STEIN, D. (2004). « Chat and conversation: a case of transmedial stability? », in *Linguistics*, 42-5, p. 983-1021.

Communication interculturelle franco- américaine via Internet

Le cas de Cultura

GILBERTE FURSTENBERG
MIT (BOSTON, USA)

KATHRYN ENGLISH
ÉCOLE POLYTECHNIQUE (PARIS)

1. Les exemples présentés dans cet article viennent de plusieurs semestres et échanges. Nos partenaires, qui ont changé au fil des années, ont inclus des établissements divers (universités et grandes écoles), et depuis septembre 2005 l'expérience *Cultura* se fait entre des étudiants du MIT qui suivent un cours de français et des étudiants de l'École Polytechnique qui suivent un cours d'anglais.

2. Comme le dit l'introduction au colloque sur l'interculturel qui s'est tenu en janvier 2005 à l'Université de Louvain-la-Neuve.

S'appuyant sur une expérience menée entre des étudiants d'une université américaine et des étudiants d'un établissement supérieur français, cet article analyse le rôle et l'impact des échanges en ligne pour l'apprentissage de l'interculturel, dans le cadre d'un cours de langue. Nous décrivons d'abord *Cultura*, ses objectifs, son approche et son dispositif. Puis, nous nous centrerons sur les échanges en ligne et illustrerons par de nombreux exemples¹ le rôle qu'ils jouent dans le processus de développement de la compréhension de la culture de l'autre. Nous analyserons enfin le rôle central que jouent la langue et le discours dans l'appréhension d'une culture étrangère.

L'interculturel qui, dès les années 1970, grâce aux travaux de Robert Galisson et de Geneviève Zarate, avait fait en France son entrée sur la scène de l'apprentissage des langues étrangères, et qui est devenu depuis « un des axes essentiels de toute pédagogie » des langues², connaît maintenant un nouvel élan, grâce à Internet et ses forums de discussion. Celui-ci est progressivement devenu un outil de médiation interculturelle (Belz et Thorne, 2006) et il n'est plus rare de voir des étudiants communiquer (en général dans la langue cible) avec des étudiants appartenant à la culture étudiée, par le biais de forums en ligne, de chats, ou de webcams. Cependant, comme l'ont montré de nombreuses études (notamment Belz 2003, 2006; Kramersch et Thorne 2002; O'Dowd 2003; Ware 2005), la communication par ordinateur ne conduit pas nécessairement à une meilleure compréhension interculturelle. La simple mise en relation d'étudiants avec des natifs d'une autre culture ne se traduit pas automatiquement par une meilleure compré-

hension de l'autre. Cette intercompréhension doit se construire, avec une approche et des outils.

Cultura : objectifs, approche et dispositif

Créé au MIT en 1997³, *Cultura* est né d'une constatation évidente en cette ère de la mondialisation : le besoin croissant de préparer nos étudiants à communiquer et interagir de façon compétente avec des personnes de cultures différentes. L'apprentissage que propose *Cultura* est hybride : il s'agit d'un cours de langue en présentiel auquel s'ajoute une importante composante en ligne, sous la forme de forums de discussion.

L'objectif précis de *Cultura* est d'essayer de faire découvrir à nos étudiants (américains et français) les concepts, valeurs, croyances et attitudes sous-jacentes à la culture de l'autre de façon à ce qu'ils puissent mieux comprendre leurs différentes façons de voir, de penser et d'interagir. Bref, notre objectif était de rendre accessible et visible ce que l'anthropologue américain, Edward Hall (1966, 1981), appelle la « dimension cachée », le « langage silencieux » de la culture. *Cultura* a été conçu comme un parcours exploratoire que les étudiants de part et d'autre de l'Atlantique vont suivre ensemble, dans le but de mieux connaître et comprendre les regards et perspectives de l'autre.

L'approche que nous avons choisie d'emblée est l'approche comparative : les étudiants français et américains, dans un premier temps, analysent et comparent une variété de documents parallèles tirés des cultures française et américaine présentés en juxtaposition sur un site Internet partagé puis, dans un deuxième temps, échangent leurs perspectives sur ces documents par le biais de forums de discussion. Comme l'écrivit le philosophe russe, Mikhaïl Bakhtine (1984, p. 348-349) :

Dans le domaine de la culture, l'exotopie est le moteur le plus puissant de la compréhension. Une culture étrangère ne se révèle dans sa complétude et dans sa profondeur qu'au regard d'une autre culture [...]. Un sens se révèle dans sa profondeur pour avoir rencontré et s'être frotté à un autre sens, à un sens étranger : entre les deux s'instaure comme un dialogue qui a raison du caractère clos et univoque, inhérent au sens et à la culture pris isolément. À une culture étrangère, nous posons des questions nouvelles telles qu'elle-même ne se les posait pas.

Autrement dit, c'est à travers le regard de l'autre, par les questions soulevées par l'autre et le processus d'identification et de distanciation qui se produit vis-à-vis d'autrui que va surgir la véritable et pleine dimension des mots et des phénomènes culturels inhérents à la fois à la culture de l'autre et à sa propre culture. Cet effet de miroir a été souligné par Addallah-Pretceille & Thomas (1995) quand ils écrivent que celui

3. Par Gilberte Furstenberg, Shoggy Waryn (maintenant à l'Université Brown) et Sabine Levet (maintenant à l'Université Brandeis). Voir Furstenberg & al., 2001.

qui essaie de comprendre mieux l'autre « parviendra, dans le même mouvement, à une meilleure maîtrise et une connaissance plus approfondie de ses propres valeurs et de ses comportements culturels en les voyant à travers le miroir d'une autre culture ». C'est ce vers quoi tend *Cultura* qui propose des regards croisés sur une grande variété de documents : des sondages, des textes, des images, des films, des médias, chaque document s'enrichissant mutuellement et donnant un nouvel angle de vue à travers lequel observer les attitudes et comportements culturels. Ces documents, qui vont se recouper, se faire écho ou au contraire se contraster, fournissent la matière, complexe et multiple, qui permettra aux étudiants de part et d'autre de progressivement reconstruire le puzzle de la culture étrangère, à travers le regard de ceux qui y vivent.

Il va sans dire qu'il n'existe pas une seule culture américaine, pas plus qu'il n'existe une seule culture française. Chaque culture possède des variantes dues à des facteurs d'ordre géographique, social ou ethnique. Par ailleurs, tout individu communique des expériences uniques et un vécu qui lui est propre, mais les références culturelles s'inscrivent toujours dans une histoire et une conscience collectives. Ce sont précisément ces valeurs communes à chaque société, ces « noyaux durs », ces « normes » qui font que l'un va se reconnaître comme américain et l'autre comme français, qui vont constituer l'objet d'analyse de *Cultura*. Les variantes et différences, de même que les complexités, émergeront dans les forums, au fur et à mesure des discussions.

LES MATÉRIAUX ET LE PROCESSUS

Comprendre une autre culture est sans aucun doute un processus – une sorte de cheminement progressif que chacun entreprend. Or tout voyage se doit d'avoir un point de départ. Celui de *Cultura* est représenté par une série de trois questionnaires⁴ que les étudiants de part et d'autre de l'Atlantique remplissent anonymement avant même d'entrer dans le site⁵. Ces questionnaires ont été conçus pour sonder : le sens que les étudiants donnent à des mots comme individualisme/*individualism*, réussite/*success*, travail/*work*, famille/*family*, liberté/*freedom*, etc. ; leur conception d'un bon citoyen, d'un bon voisin, d'un bon patron, etc. ; et leurs comportements dans des situations et contextes hypothétiques divers dans le cadre de différents types de relations (avec un ami ; des inconnus, un collègue, etc.). Les réponses à ces questionnaires fournissent le point de départ de l'exploration interculturelle. Ensuite, à travers l'analyse et la comparaison d'autres documents, les étudiants élargissent et approfondissent progressivement leurs connaissances, construisant peu à peu une compréhension réciproque de la culture de l'autre. Les documents comparés et analysés au cours de *Cultura* comprennent : des statistiques et sondages nationaux (français

4. Ces questionnaires sont rédigés en anglais pour les étudiants du MIT et en français pour les étudiants en France.

5. Site de *Cultura* à l'automne 2005 : <http://web.mit.edu/21f.30/3/www/fall2005/>

et américains) permettant aux étudiants de replacer dans un cadre socioculturel plus large leurs découvertes initiales (faites à travers l'analyse des réponses aux questionnaires); des films français et leurs *remakes* américains; une variété de journaux américains et français, des textes fondateurs appartenant à chaque culture; de courts extraits de textes historiques, littéraires, philosophiques et anthropologiques écrits par des Américains sur la France et par des Français sur les États-Unis. Un module, développé plus récemment, permet aux étudiants de part et d'autre de l'Atlantique, de fournir eux-mêmes des matériaux à comparer et analyser, à savoir des photos illustrant des thèmes communs de leur choix, dans le but de constituer ainsi une banque d'images qui deviendra, à long terme, un dictionnaire visuel bilingue et bi-culturel.

Au départ, à travers l'analyse **contrastive** des réponses aux questionnaires, les étudiants de *Cultura* découvrent et voient émerger de nombreuses différences culturelles :

- la grande importance donnée à l'affect dans la culture américaine, la tendance à mettre l'accent sur les sentiments exprimés par rapport à la rationalité, la logique et la notion de savoir prônés dans la culture française;
- les différentes notions qui régissent la politesse (le respect des conventions sociales en France vs l'importance de ne pas blesser quelqu'un aux États-Unis);
- la tendance dans la culture américaine à être très explicite mais en même temps à éviter la confrontation (surtout lorsqu'on risque de blesser quelqu'un...), contrairement à la culture française, beaucoup plus intuitive et implicite, mais où en même temps, paradoxalement, on hésite moins à dire les choses en face (tout au moins dans certains contextes, qui seront analysés par les étudiants);
- les différentes conceptions de ce qui constitue la sphère publique et la sphère privée, etc.

Puis, après l'analyse initiale de chaque document (un mot, une phrase ou une situation constituant un document à part entière et ayant donc un forum dédié), les étudiants entrent dans le forum correspondant⁶.

Construction dialogique : les forums

Au cœur du dispositif de *Cultura* se situent les forums qui permettent aux étudiants d'échanger leurs observations et leurs perspectives sur les documents analysés, de formuler des hypothèses quant aux raisons des différences, et d'approfondir et affiner leur compréhension de l'autre culture, en un processus continu de questionnements. Il convient de souligner ici les caractéristiques fondamentales de ces forums – et les choix délibérés qui ont été faits : (1) ils sont asynchrones, offrant aux

6. Nous nous contentons dans cet article de prendre nos exemples dans les échanges concernant les réponses aux trois questionnaires, mais il est important de savoir que les discussions ne se font pas seulement à partir de ces seuls documents mais de tous les autres présents sur le site de *Cultura*.

étudiants la possibilité de formuler de façon réfléchie leurs points de vue et de réagir de façon mesurée aux questions de leurs partenaires transatlantiques; (2) les étudiants s'y expriment dans leur propre langue⁷; (3) les forums ne constituent pas une annexe au cours mais font partie intégrante du dispositif et donc du processus continu d'exploration. Les commentaires, écrits en dehors de la classe, sont ensuite lus individuellement par les étudiants puis examinés collectivement. De nouvelles discussions mènent à de nouvelles questions, qui sont alors débattues sur les forums, en un processus continu.

EXTRAITS DE FORUMS : ÉCHANGES DE PERSPECTIVES INDIVIDUELLES, COLLECTIVES ET SOCIÉTALES

La fonction première des forums est tout simplement de permettre aux étudiants de partager leurs observations avec leurs partenaires – ce qui les conduit à fournir spontanément, par la même occasion, des explications et des nuances. Ainsi, à propos du mot « individualisme » (automne 99), un étudiant français écrit-il :

Visiblement notre conception du mot individualism ou individualisme n'est pas du tout la même! En effet en France, celui-ci a un sens plutôt péjoratif très associé au sens du mot égoïsme. Pour vous, il semble plutôt que ce soit la considération naturelle envers un individu, un mot associé au sens de liberté individuelle. En France, on est plus enclin à s'intéresser au groupe et l'individu a moins de place au niveau du langage. Je pense cependant que l'individualisme est largement présent en France, même si on l'avoue peut-être plus difficilement.

Un étudiant américain d'origine coréenne (automne 2005) partage sa propre analyse :

America is mentioned several times on both sides. On the American side, the number of responses which view individualism as a beneficial idea is much greater than the number of negative responses to individualism. However, on the French side, it's the other way around. I found that the word "egoism" appears 12 times on the French side.

Puis il demande:

In France, does "egoism"(sic) have a negative meaning? Also, the word "egoism" is not used frequently in ordinary conversations in America. What about in France? Is "egoism" often used in everyday situations?

soulevant ainsi (phénomène très courant) la question de l'usage et de la signification exacte des mots dans les deux cultures.

Les observations mènent en effet toujours à des questions, le questionnement étant l'aspect le plus fondamental de ces forums. Ainsi, en réponse aux questions précédentes, deux étudiants de Polytechnique apportent des précisions quant à la notion d'égoïsme et d'individualisme en France :

En réponse à Kim, il ne faut pas s'arrêter au sens brut des mots, mais aussi s'intéresser à leur valeur. Ainsi, la traduction la plus fidèle du mot français égoïsme serait 'selfish' plutôt que 'egoism' (sic). Egoism se rapproche plus de égocentrique, alors qu'un égoïste agit dans le seul

7. La raison de ce choix est expliquée dans la partie suivante.

but de son intérêt personnel, aux dépens des autres. Il se rapproche alors de la vision française de l'individualiste, qui privilégie sa réussite professionnelle au dépend de sa vie familiale et sentimentale.

C'est dans les forums que les implicites culturels souvent émergent. Ainsi, dans un autre forum sur l'individualisme (automne 1999), une étudiante française écrit-elle :

Ainsi, pour les Américains, l'esprit d'initiative est très valorisé et je trouve cela très bien, mais ne pensez-vous pas que le travail de groupe est aussi très enrichissant ?

révélant un *a priori* selon lequel individualisme et travail de groupe sont incompatibles. À quoi des étudiants américains répondent, certains mettent en même temps en évidence leur expérience personnelle au MIT :

A few of you mentioned the idea of group work as well. We believe that group work is a good thing. A egotist would not participate in a group because he/she would think that he/she is too good and smart for the group. Yet an individual would work in a group because he/she can share their individually thought up ideas with the group to result in more ideas generated.

Dans le contexte d'un autre forum sur « les plus grandes craintes », un étudiant américain amplifie plus tard cette notion, dans sa réponse au message d'un étudiant français qui critiquait les étudiants américains pour n'avoir mentionné que des craintes personnelles et en concluait qu'ils sont « matérialistes ». Il y offre par la même occasion, en termes très personnels et profondément ressenti, une véritable apologie de l'individualisme américain :

[...] most of the fears that normally occupy my mind are those that I have a direct effect over. I don't have a direct effect over most political events, and therefore they are not worthy, in my opinion, of a large part of my time. My fears are those of not succeeding, but I don't mean not succeeding to graduate. I mean not succeeding to accomplish the personal set of goals which I set out for my life. I want to contribute knowledge to mankind that nobody before me has. I'm a physics major, but I don't view it as a major...it is my life and its direction. I study physics because I love it. My strongest desire is to learn as much as I can about the way the world around me works. True, I would like to be remembered for accomplishing something, but my greatest fear is to end my life without acquiring as much information about the world as I can.

En discutant d'un mot, d'une phrase ou d'une situation, des attitudes culturelles françaises émergent au regard des étudiants américains, comme par exemple la tendance des Français à se référer souvent à des normes générales. Dans la situation où une mère dans un supermarché gifle son enfant, les réponses des étudiants américains et français sont très contrastées, malgré une réaction commune aux deux cultures, à savoir la non-intervention, mais où les étudiants américains blâment automatiquement la mère alors que les étudiants français, tout en n'approuvant pas nécessairement la mère, supposent que l'enfant a mérité la gifle. En retour, les étudiants américains expliquent les raisons pour lesquelles certains d'entre eux appelleraient la police, faisant allusion au problème de la maltraitance des enfants, aux reportages fréquents sur la question dans les médias, aux comportements qu'on

accepte en public ou pas, etc. En tant qu'enseignants, nous n'intervenons jamais dans les forums. C'est une règle de base que nous nous sommes donnée et à laquelle nous nous tenons, par souci de laisser libre cours à la parole des étudiants, malgré les dérives occasionnelles des étudiants dans leurs propos.

LES FORUMS : LIEU DE NÉGOCIATION

Ces forums n'aboutissent pas automatiquement à des changements de perspectives. Ainsi l'étudiant français cité plus haut continue-t-il à déclarer que les Américains sont matérialistes, même s'il finit par mettre beaucoup d'eau dans son vin. Cependant, très souvent, ils finissent d'eux-mêmes par trouver des compromis ou faire des synthèses spontanées. Ainsi un autre Français en réaction à un commentaire d'un étudiant américain écrit-il (automne 99) :

Effectivement, je pense que Matthew nous offre une très bonne synthèse, qui explique simplement nos différences quant à l'appréhension de l'individualisme. Il y a, je pense, à prendre des deux côtés : nous aurions à gagner en France à laisser développer l'imagination, la créativité des individus; mais il y a, aux US, un « revers de médaille » : à trop vouloir pousser l'individualisme, il me semble qu'on s'isole toujours un peu plus, et, même si l'on peut au début affirmer la force de son entité, l'on arrive à mal vivre son unicité. Partager, communiquer et échanger pour s'enrichir de l'expérience des autres, on peut aussi le faire de façon unique.

Il va de soi que dans les forums, tous les étudiants français et tous les étudiants américains ne sont pas d'accord entre eux et il n'est pas rare d'assister à des argumentations entre étudiants français (surtout) et entre étudiants américains. À cet égard, le rôle des étudiants étrangers est tout à fait intéressant, dans la mesure où leur appartenance à une troisième culture leur confère un « perchoir » culturel privilégié, dont ils sont d'ailleurs souvent conscients. Ainsi, au MIT, un étudiant canadien écrit-il un jour (printemps 2001) :

Perhaps the fact that I grew up outside of the United States and then moved to the US later in life makes me more sensitive to making these observations.

En général, cependant, les étudiants étrangers ne se révèlent pas en tant que tels au départ, mais progressivement, et en viennent souvent à jouer spontanément le rôle de médiateur, s'adressant souvent à la fois aux étudiants français, bien sûr, mais aux étudiants américains également, tantôt pour se distancier d'eux tantôt pour s'en faire les porte-parole. Ainsi, Liana (automne 1999) :

I don't think that every American would agree that individualism is a good characteristic, even though it is very important to me.

Ou Catherine, le même semestre :

Ok. I'm Chinese and I have the typical Asian parents who believe their kids can do anything and will do everything. My personal opinion on spanking is that it's good.

LES FORUMS : DE L'INCOMPRÉHENSION À L'INTERCOMPRÉHENSION PAR L'EXPLICITATION

Très souvent, les forums sont le lieu où les incompréhensions et les contradictions sont relevées et soulevées. Ainsi dans un forum à propos du mot « famille » (printemps 2004), les étudiants de part et d'autre avaient découvert, en comparant les réponses à ce mot, que le terme « amour » était très souvent mentionné du côté américain mais beaucoup plus rarement du côté français, soulevant ainsi la question de savoir pourquoi. Une étudiante française fait une tentative d'explicitation, partageant en même temps une expérience concrète qu'elle vient de mener dans sa salle de classe :

Cette question est vraiment intéressante. Les Français sont, je le crois, peut-être un peu plus pudiques, plus discrets sur leurs sentiments amoureux. Je viens de faire un petit sondage dans la classe pour savoir combien d'entre nous disaient parfois « je vous aime » à leurs parents. Or, personne ne semble le faire, moi y compris. Malgré cela, il est certain que cet amour existe. [...].

Une Américaine, n'ayant jamais considéré les Français comme « discrets », pose alors la question suivante :

Interesting comment, Gaelle. I always thought that the French were more open about their emotions. The French always seem to be kissing and hugging each other. Whereas in America, people tend to touch less when they're in public. Some people even frown upon couples kissing in front of others and mothers breast-feeding their babies. Why do you say the French are more discreet?

Pour elle, il s'agissait d'une véritable contradiction, soulevant alors une discussion générale sur les forums et en classe, sur le dit par rapport au non-dit, l'implicite par rapport à l'explicite, et sur la différence qu'il convient de faire entre verbaliser ses sentiments et les montrer, etc.

De même, à l'automne 2005, à la suite d'une discussion à propos de la situation hypothétique où « vous voyez un étudiant à côté de vous qui triche à un examen », les réponses ont révélé une différence intéressante, c'est la tendance du côté américain à en parler au prof, comportement qui n'apparaît jamais du côté français. Plusieurs étudiants français ont alors expliqué qu'en France on ne dénoncera pas un étudiant qui triche car cela est vu comme de la « délation », rappelant les dénonciations des juifs et des résistants pendant la Seconde Guerre mondiale. Daniel, un étudiant du MIT, écrit (s'écrie !) alors son incompréhension :

In most discussions in the forums so far, you (the French students) have advocated for social justice, yet you inexplicably tolerate being cheated ...

Dans ce contexte, rien n'est jamais définitivement acquis et de nombreuses perspectives ou hypothèses sont à nouveau évaluées à la lumière des nouveaux documents analysés. Ainsi, vers la fin du parcours de *Cultura*, une étudiante du MIT, après avoir remarqué le traitement très différent de la police dans le film américain *Three Men and a Baby*

par rapport à l'original *Trois Hommes et un couffin*, écrit-elle (automne 1998) en réaction au commentaire d'un étudiant français :

I am surprised to hear that you think the French don't accept authority well, and that is why you think the men didn't cooperate in the French movie. In the word associations for "police" and "authority", the French responses were much more positive than the American. Also, I was looking at the opinion polls on the cultura page, and one poll asked French people if they had faith in the police... 70% said yes. There seems to be a contradiction here... What are your thoughts on this?

Un étudiant français répond et propose l'explication suivante :

La contradiction entre le sondage qui montre que 70% des Français ont confiance en leur police nationale, et le fait que dans le film français la police se fait doubler, est caractéristique du fait que les Français font toujours le contraire de ce qu'ils disent en public. On craint l'autorité, donc on dit qu'on est confiant en elle. Mais derrière son dos on n'y pense plus, ou pire on essaye de la contourner.

L'échange ci-dessus est intéressant à plusieurs titres : non seulement il illustre la remise en question permanente des étudiants – cette action se faisant spontanément à la lumière de nouveaux documents analysés – mais il apporte un éclairage d'initié à l'autre et il soulève un point essentiel, mettant à nu une question fondamentale : ce que **disent** les étudiants dans leurs écrits « **publics** » en ligne constitue-t-il la « réalité » ou simplement une version « publique » ? Il n'y a pas de réponse définitive à ce sujet, mais au moins la question se pose. Et c'est là que réside l'intérêt essentiel de *Cultura* – en ce processus permanent de questionnement – un processus sans fin. Comme Simone de Beauvoir, qui écrivit, en préface à son livre *L'Amérique au jour le jour* :

Je tiens à signaler qu'aucun morceau isolé ne constitue un jugement définitif; souvent d'ailleurs, je n'aboutis à aucun point de vue arrêté et c'est l'ensemble de mes indécisions, des additions et rectifications qui constitue mon opinion

les étudiants de *Cultura* n'atteignent pas non plus une compréhension « définitive » de la culture de l'autre. Le processus même par lequel ils passent requiert qu'ils suspendent en permanence leur jugement et qu'ils soient prêts à remettre en question, revoir, modifier, élargir, affiner, leur compréhension de la culture de l'autre à la lumière de nouveaux documents et perspectives en un processus collaboratif et réciproque. Toutes les questions n'auront pas de réponse. Certaines réponses seront revues d'un forum à l'autre, d'un document à un autre, des contradictions seront soulevées, créant une image à la fois de plus en plus nette et de plus en plus complexe de la culture de l'autre. À mesure des documents lus et analysés et grâce au regard de l'autre, les étudiants remettent constamment en question leurs découvertes, en un processus dynamique de questionnement et de réflexion continus. C'est cette attitude de curiosité, d'ouverture sur l'autre et de retour inévitable sur soi-même que *Cultura* veut favoriser et privilégier.

Discours et culture : un couple indissociable...

Quand il s'est agi de décider quelle serait la langue de communication entre les étudiants, le choix a été quasi immédiat : il nous est en effet rapidement apparu que les étudiants devaient s'exprimer dans leur langue maternelle⁸, et cela pour plusieurs raisons. D'abord, il nous semblait essentiel de créer une parité linguistique entre les partenaires pour les échanges en ligne. Nous voulions éviter toute domination linguistique non seulement de la part d'un individu par rapport à un autre, mais d'un groupe par rapport à l'autre. Ensuite, s'exprimer dans sa langue est la seule façon pour chacun de pouvoir aller jusqu'au bout de sa pensée. Nous nous proposons de souligner quelques-unes des différences entre le discours français et le discours américain telles qu'elles apparaissent dans les forums de discussions⁹, dans le but de montrer combien le discours lui-même est porteur et révélateur de la culture dont il est issu et devient donc un important objet d'analyse culturelle, au même titre que les autres documents de *Cultura*.

Ce qui émerge, à première vue, est la structuration du discours français par rapport au discours américain, le premier étant nettement plus formel et plus académique avec ses relations logiques et son argumentation dialectique, comme l'illustre le commentaire de Flavien cité plus haut :

En réponse à il ne faut pas.. mais aussi... Ainsi.plutôt que ... se rapproche plus de ... alors qu'un Il se rapproche alors ... Toutefois, pas exclusivement ... Est-ce que ... ne serait alors pas ...?

Ce type de discours (que les étudiants américains remarquent immédiatement) reproduit parfaitement dans sa forme la logique et la rationalité si chères aux Français, dont on verra encore un exemple plus bas. Inversement, le discours américain est un discours beaucoup plus personnalisé, illustré par l'utilisation prépondérante de la première personne, du « I ». Il s'agit là d'un discours du « cœur », qui réfléchit dans sa forme même l'affect si central à la culture américaine. Dans une étude sur les forums de discussion au sujet des élections américaines de 2004, nous avons ainsi pu constater (English, à paraître) que les étudiants américains utilisaient en effet les marqueurs de la première personne plus de sept fois par message. Les étudiants français n'y avaient recours que deux fois par message – résultats qui confirment d'autres recherches sur les écrits d'étudiants français et américains en langue de spécialité et en langue « générale » (Perry, 2001).

Cependant, une statistique sur le seul emploi de la première personne n'illustre pas les divergences dans la manière d'engager une discussion en ligne dans le cadre d'une conversation interculturelle. Dans les

8. Ou plutôt, puisqu'il y a des étudiants étrangers de part et d'autre, dans la langue du pays où ils font leurs études.

9. Les étudiants écrivent dans leur langue maternelle afin d'éviter toute domination linguistique et pour respecter une authenticité que seule l'intimité d'une langue maternelle autorise.

exemples qui suivent, tirés des échanges entre les étudiants du MIT et ceux de Polytechnique à l'automne 2005, nous proposons une interprétation plus qualitative, essayant de montrer comment l'expression de soi s'articule selon des évidences culturelles parfois invisibles (cf. Carroll, 1997). Ainsi, dans le cadre d'un forum où les étudiants commentent les réponses à la situation (dans le troisième questionnaire : «*Vous êtes au cinéma et des gens assis derrière vous commentent à voix haute*»), une étudiante de Polytechnique écrit (c'est nous qui mettons en gras) :

L'autre point très intéressant soulevé est le fait que **les étudiants du MIT** précisent **leurs** sentiments avant de décrire **leur** action, ce que nous ne faisons pas. **C'est un fait**, mais **il est dur** à analyser. **Peut-être peut-on** y voir un signe de la place importante des sentiments et sensations dans les actes des **Américains**. **C'est un sujet** largement traité par **les médias** qui cherchent des images choc pour émouvoir et une technique utilisée par **les politiciens** pour faire réagir. Je crois aussi que la population américaine est plus sensible à ces stimulations tandis que **nous** sommes conscients des risques de se laisser porter par **notre** sensibilité et que **nous** luttons contre cette tendance. **Nous** agissons **donc** plus par logique : «**on ne doit pas** déranger ses voisins et **donc on ne doit pas** parler à voix haute dans un cinéma». **C'est une règle** morale implicite que **nous** connaissons **tous** et **nous** n'avons pas à faire appel à ce que **nous** ressentons pour la justifier.

Il convient de remarquer, dans le commentaire ci-dessus, en plus de l'instanciation unique, un seul «je» par l'étudiante de Polytechnique (1), l'usage très fréquent du «on» et du «nous» collectif – qui va jusqu'au «nous tous» – affichant très nettement son identification au groupe français; (2) son utilisation de «les étudiants du MIT», «les Américains», «la population américaine», comme si elle ne s'adressait pas directement aux étudiants mais faisait une analyse distanciée; (3) sa tendance (que relèvent très souvent les étudiants américains dans beaucoup d'autres contextes) à utiliser des expressions contrastives («ce que nous ne faisons pas...», «tandis que nous...») qui accroît encore cette distanciation; (4) sa référence à l'autorité d'un tiers (les médias et les politiciens), renforçant ainsi l'effet cumulatif de carapace culturelle.

Inversement, un étudiant du MIT écrit, à propos de la même situation (c'est nous qui mettons en gras) :

I actually don't think many Americans are aware of the risks **they** take when **they** get too impulsive and say something confrontational. I think the general attitude **people** have is to «shoot first, and ask questions later». **In my opinion, many Americans** are quite impulsive, and they express their emotions at the first sign of disapproval. **If, for example,** someone was doing something rude, like talking loudly at church, I wouldn't think twice before telling that person to "Shut the hell up!" **I know I shouldn't** act that way, but **I feel** that things have to be done to protect the sanctity of the church, even if that means making a loud comment **myself**. **I think** many Americans feel the same way, and **many of us** don't necessarily view impulsiveness as a weakness. What do you guys think? [...]

L'étudiant américain, s'il parle lui aussi des Américains en général (auxquels il s'identifie également, l'emploi du **we** étant interchangeable

avec **they**), n'hésite pas à se mettre personnellement en action, à se mettre au-devant de la scène. Il y a un « moi » responsable qui s'exprime dans « l'é-moi ». L'exemple qui suit, extrait du forum qui commente les réactions à une situation hypothétique où un étudiant voit un autre étudiant tricher lors d'un examen fait également apparaître la dissonance dans l'interprétation d'une situation, non seulement dans son contenu mais dans sa forme. Ainsi, un étudiant du MIT écrit, en réponse à une observation faite à la suite de l'analyse comparative des réponses à ce questionnaire :

I also found it interesting that no one on the French side would tell the teacher about the student that cheated. **I personally have never** denounced anyone, **even though I have seen** students cheating. **I definitely think** it's wrong and **was very annoyed** by it but didn't say anything during the test because it would disturb everyone's concentration **and I didn't tell the teacher** after the test because then I would have no proof. Do you have a similar reason for not telling or are you just worried that the other students would think of you as a traitor?

Ici, l'étudiant, en rapportant son expérience personnelle, met également en scène une histoire de moralité et son adhérence au mythe de l'honnêteté américaine. Une étudiante du MIT, partageant elle aussi son expérience personnelle, dévoile en même temps ses états d'âme :

In **my** last two years at MIT, **I've seen** dozens of people, (if not more) cheat on exams and **I've never done anything about it**. **I know** that cheating is wrong and **I always kick myself** for not saying something about it to a teacher; but **I feel BAD** about kicking someone out of MIT (because that's what would probably happen). **I don't think it's my place** to judge someone else, much less do something that can ruin the rest of his/her life. **What would I gain** out of it?{..}

Par contraste, Pierre, un étudiant de Polytechnique répondant à la question posée plus haut à propos de la même situation, explique ainsi les attitudes des Français :

Il est effectivement très intéressant de comparer les réponses des étudiants américains sur ce sujet. Lors d'un examen à l'École Polytechnique, par exemple, **peu de gens** se sentent offusqués de voir un autre élève tricher car ce n'est pas leur problème et **ils n'ont pas l'impression** que cela leur porte préjudice. Le fait que **certains d'entre nous** lui sourient ou lui font un clin d'œil témoigne, à mon avis, du fait que **la tricherie peut être perçue** comme un jeu, un défi. En France, **dénoncer** un de ses camarades pour tricherie ou n'importe quelle autre injustice **est très mal jugé**, de même que **cacher sa feuille** pour empêcher quelqu'un de tricher, surtout au collège ou au lycée. Cette attitude donne à **celui qui l'adopte** une image de « petit choucou du professeur », un peu comme Hermione dans Harry Potter. Comment **serait considérée** une telle attitude aux États-Unis?

Le contraste avec le discours américain est frappant : l'emploi de la forme passive, de l'infinitif, des expressions impersonnelles, l'usage d'adverbes tels que « effectivement », de même que l'utilisation de la troisième personne « peu de gens » (qui semble inclure l'auteur) concourent à illustrer là encore une certaine distanciation par rapport à l'évènement et de « déresponsabilisation », le « je » étant écarté de l'enjeu.

Il est certain que les discours américain et français, dans leurs nombreuses différences, reflètent des habitudes culturelles profondément ancrées, les années d'enseignement dans le secondaire ayant sculpté leurs réalités respectives dans lesquelles le « je » est banni en France mais encouragé aux États-Unis. Le fait que les étudiants américains et français s'expriment dans leur propre langue révèle au grand jour ces différences culturelles qu'il est important de connaître si l'on veut éviter les grands clichés habituels selon lesquels l'Américain est très centré sur lui-même et souvent vu comme naïf, et le Français distant et arrogant.

* *
*

Notre but, en présentant le programme *Cultura*, n'est pas de l'ériger en modèle mais, plus modestement, de démontrer l'intérêt que peut représenter Internet pour l'apprentissage de l'interculturel. Ce type d'expérience présente certes des difficultés et des défis. Certains sont d'ordre logistique : il s'agit en effet d'harmoniser des horaires et des calendriers différents et de prendre également en considération les différences quant à l'accès (facile ou non) par les étudiants à l'ordinateur. Mais les défis sont surtout d'ordre méthodologique, dans la mesure où le rôle de l'enseignant se doit de changer. En effet, les enseignants, de part et d'autre, ne centralisent ni ne contrôlent l'information et leur rôle n'est plus de vérifier que les étudiants ont appris telle ou telle chose mais de s'assurer que les étudiants « avancent » dans leur appréhension et compréhension de la culture étrangère. Le matériau sur lequel travaillent nos étudiants étant par nature complexe, et portant en lui-même de nombreuses contradictions et paradoxes, il revient à l'enseignant, dans la salle de classe, d'aider les étudiants à apprendre à reconnaître et à réconcilier les éléments divers et disparates, non pas en annulant les différences, mais en les encourageant à pousser leur analyse et essayer de percer la réalité derrière les apparences. Il s'agit aussi d'encourager les étudiants à établir des rapports et faire surgir soit des rapprochements soit des contradictions et paradoxes, de les amener à une analyse plus approfondie, de s'assurer qu'ils ne vont pas tout regarder sous le même angle, chercher des recettes ou remplacer des clichés par d'autres généralisations. Il s'agit de veiller à ce que chaque étudiant, tout comme un archéologue, fouille toujours davantage et essaie de reconstruire, avec les éléments dont il dispose et avec autant d'authenticité que possible, le puzzle que constitue l'autre culture.

Le programme *Cultura* semble répondre à une attente véritable, puisqu'il est maintenant utilisé entre plusieurs universités américaines et françaises (comme l'Université Brandeis et l'Université de Lille 3, l'Université Brown et l'INT d'Évry). Les archives de *Cultura*, libres d'accès¹⁰, sont également souvent sollicitées comme documents interculturels à part entière. Par ailleurs, des versions ont été créées et d'autres sont sur le point d'être créées en allemand, chinois, espagnol, japonais, portu-

10. Les archives de *Cultura* sont disponibles à l'adresse suivante : http://web.mit.edu/french/culturaNEH/spring2004_sample_site/index_arch.htm

gais et russe, chinois et arabe, reliant des étudiants américains avec des étudiants en Allemagne, en Espagne, au Mexique, en Russie, en Chine ou ailleurs dans le monde. Nous nous réjouissons de cela, mais rien n'est jamais définitivement acquis pour nous. À l'image même du processus de construction continu dans lequel s'engagent nos étudiants, *Cultura* est constamment en mouvement, présentant de nouveaux matériaux et de nouvelles initiatives, tels des échanges de photos sur des sujets parallèles qui permettent aux étudiants de se communiquer leurs différentes réalités de vie – photos qui, tout comme le langage, se transforment ensuite elles-mêmes en nouveaux objets d'analyse culturelle grâce à leur contenu et leur forme. Les forums de discussion sur Internet permettent de faire de la compréhension interculturelle un processus dynamique qui ne connaît ni frontières dans l'espace ni limites dans le temps... sauf celles qui sont imposées par des calendriers académiques.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCELLE M. & THOMAS, A. (1995). *Relations et apprentissages interculturels*, Paris, Armand Colin.
- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BELZ, J.-A., ET MULLER-HARTMANN, A. (2003). « Teachers as Intercultural Learners: Negotiating German-American Telecollaboration along the Institutional Fault Line », *The Modern Language Journal* 87(1), p. 71-89.
- BELZ, J.-A. & THORNE, S.-L. (2006). *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*, Boston, Heinle & Heinle.
- CARROLL, R. (1987). *Les Évidences Invisibles, Américains et Français au quotidien*, Paris, Le Seuil.
- DE BEAUVOIR, S. (1947). *L'Amérique au jour le jour*, Paris, Gallimard.
- ENGLISH, K. (2006). « Intercompréhension et position du sujet dans l'échange interculturel sur Internet : le programme Cultura », *Les Cahiers de l'ASDIFLE n° 17*, Les usages des TICE en FLE/FLES, p. 107-115.
- FURSTENBERG, G., LEVET S., ENGLISH, K., MAILLET K. (2001). « Giving a virtual voice to the silent language of culture: the Cultura project », *Language Learning and Technology* 5 (1). <http://lt.msu.edu>
- HALL, E. (1966). *The Silent Language*, Anchor Books/Doubleday.
- HALL, E. (1981). *The Hidden Dimension*, Anchor Books/Doubleday.
- KRAMSCH, C. & THORNE, S.-L. (2002). "Foreign language learning as global communicative practice", in Block, D. and D. Cameron (eds.), *Globalization and Language Teaching*, London, Routledge, p. 83-100.
- O'DOWD, R. (2003). « Understanding the "Other Side": Intercultural Learning in a Spanish-English E-mail Exchange », *Language Learning & Technology* 7 (2), p.118-144. <http://lt.msu.edu>
- PERRY, E. (2001). « "Moi, je..." », Aspects de la production écrite en anglais L2 », in *L'anglais de spécialité en France : Mélanges en l'honneur de Michel Perrin*, Bordeaux.
- WARE, P. (2005). « "Missed" communication in online communication: Tensions in a German-American Telecollaboration », *Language Learning & Technology* 9 (2), p. 64-89. <http://lt.msu.edu>

