

Formations hybrides utilisant Internet : l'importance du scénario de communication

À citer comme : Mangenot, F. (2008) Formations hybrides utilisant Internet : l'importance du scénario de communication. *Lingua e nuova didattica* 3 (giugno 2008), Atti del seminario nazionale Lend, Bologna 18-19-20 ottobre 2007, p. 78-88.

De plus en plus d'institutions d'enseignement des langues, que ce soit à l'université ou dans le privé, proposent aujourd'hui des modalités d'apprentissage panachant des séances en classe et des modalités d'autoformation, souvent à travers le réseau Internet. Cet exposé est consacré à une dimension importante mais souvent négligée de ce type de formation - quand le réseau Internet est utilisé - celle du *scénario de communication*, au sens d'une prévision des échanges en ligne recherchés.

Nous nous interrogerons tout d'abord sur les *dispositifs hybrides*, sur leur intérêt et sur les paramètres permettant de les caractériser. La question du *scénario de communication* sera ensuite approfondie. Enfin, des exemples de scénarios comportant des échanges oraux non synchrones seront présentés pour illustrer certains paramètres.

1. Les dispositifs hybrides dans l'apprentissage des langues

1.1 Définition et intérêt

Stricto sensu, l'on peut appeler **dispositif hybride** (ou *mixte*) toute forme d'enseignement apprentissage ne s'appuyant pas exclusivement sur les trois unités classiques de temps (l'heure de cours), de lieu (la classe) et d'acteurs (l'enseignant et les élèves). Ainsi, un travail en projet donné à faire à des apprenants en dehors de la classe pourrait répondre à cette définition. Par ailleurs, certaines institutions, comme le Crapel de Nancy ou l'université de Strasbourg, ont remplacé les cours de langues par du travail dit « autodirigé » en « Centre de ressources langues » ou « Centre d'auto-apprentissage », sachant bien sûr que des pédagogues sont présents en ces lieux. Ce mode d'apprentissage, parfois panaché avec des cours présentiels (c'était le cas à Grenoble il y a quelques années) ou avec des séances de conversation en petits groupes, pourrait également être qualifié de *dispositif hybride*. Cependant, c'est actuellement vers les dispositifs hybrides s'appuyant sur le réseau Internet que les regards se tournent, et c'est exclusivement de ceux-là qu'il sera question ici.

L'on peut alors adopter la définition de Charlier, Deschryver & Peraya (2006) : « des dispositifs articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique comme une plate-forme de formation ». Ces auteurs soulignent par ailleurs que « l'analyse des dispositifs hybrides ne peut se construire en dehors de la question de l'innovation ». Ils rappellent également que l'expression est la traduction de « *blended learning* », la connotation du terme « *blend* » étant celle d'un mélange harmonieux et équilibré, alors qu'hybride connote la création biologique d'une nouvelle entité à partir d'espèces existantes. On retiendra de ces métaphores l'importance d'un dosage adéquat entre les différentes modalités (hétéroformation ou autoformation), entre les différents ingrédients (ressources, tâches), entre les différents moyens de communiquer (en présence et à distance).

Si l'on s'interroge maintenant sur l'**intérêt** de proposer des dispositifs hybrides à la place du présentiel classique, on peut proposer une liste d'arguments :

- La raison la plus fréquente qui amène une institution de langues à se tourner vers des dispositifs hybrides est la possibilité de toucher de nouveaux publics, n'ayant pas le temps de se déplacer une ou deux fois par semaine. C'est le cas par exemple du Centre européen de langue française de Bruxelles, qui forme des diplomates à l'emploi du temps chargé (Tauzer-Sabatelli, Maquet, 2006). Cet argument vaut également pour l'enseignement universitaire des langues aux spécialistes d'autres disciplines, les étudiants étant déjà très pris par leur discipline principale.
- Une seconde raison peut être une plus grande individualisation de la formation : les apprenants désireux de s'investir plus peuvent par exemple se voir offrir des tâches et

ressources supplémentaires en ligne. Encore faut-il dans ce cas, comme on le verra plus loin, que le travail en ligne ne constitue pas un prérequis pour les séances en présentiel.

- Une troisième raison serait la diversification des formes d'expression : en classe, on communique le plus souvent à l'oral, par petits groupes ou en grand groupe. A distance, il est possible d'avoir une communication écrite collective débouchant sur une socialisation des productions écrites. Ou encore des séances de clavardage¹ dont il a été montré par des chercheurs américains qu'elles pouvaient amener à l'expression certains apprenants muets à l'oral.
- Un quatrième argument serait de donner plus de place à l'autoformation, à condition bien sûr que le public soit suffisamment autonome pour travailler en dehors de la présence de l'enseignant.
- Enfin, dans le cas des projets, comme celui d'où seront tirés les exemples de la partie 3, le travail en ligne peut permettre de communiquer avec des interlocuteurs extérieurs au groupe classe et d'être ainsi en contact avec d'autres locuteurs de la langue apprise. On peut citer le projet *Cultura* (Furstenberg & English, 2006), que certaines institutions choisissent d'intégrer à leur dispositif.

Il faut cependant être bien conscient que les arguments ci-dessus peuvent parfois être incompatibles les uns avec les autres : par exemple, une séance collective de clavardage réintroduit une contrainte temporelle contradictoire avec un public peu disponible. Même une production écrite asynchrone, si on veut lui donner un caractère collectif, nécessite une planification chronologique et peut être partiellement en contradiction avec une individualisation poussée, comme par exemple la possibilité de s'inscrire à un cours à tout moment. Tout ceci nous amène à examiner maintenant un certain nombre de paramètres permettant soit de caractériser des dispositifs hybrides existants, soit d'effectuer des choix au moment d'en concevoir un.

1.2 Paramètres caractérisant les dispositifs hybrides

L'université Stendhal – Grenoble 3 pilote un projet financé par la région Rhône-Alpes consistant à diversifier et améliorer l'offre de formation en langues pour les étudiants spécialistes d'autres disciplines de l'ensemble du site grenoblois. Ce projet s'appelle Flodi, « Formations en Langues Ouvertes et à Distance Interuniversitaires », et offre déjà de nombreuses formations hybrides concernant une quinzaine de langues. Une collègue impliquée dans ce projet, Nissen (2006), décrit ainsi les trois formules qui se présentent à un enseignant-concepteur² désireux « d'hybrider » son cours :

- 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 présentes.
- 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.

Cependant, on s'est rendu compte par la suite que ces trois formules ne suffisaient pas à caractériser les dispositifs, la seconde catégorie, notamment, pouvant regrouper des formules très diverses. Degache & Nissen (2007) proposent ainsi d'autres critères, qui seront ici combinés avec ceux qu'établit une enseignante allemande d'anglais, Neumaier (2005) : on arrive ainsi à une liste de cinq paramètres.

Un premier paramètre très concret est la **proportion du temps de travail en présence et à distance** pour l'étudiant, qui peut aller, dans Flodi, de 10/90 à 90/10 %. Neumaier parle de « lead mode » (mode dominant), qui doit selon elle être le mode dans lequel le guidage de l'apprenant est

¹ Terme proposé par les Québécois pour traduire l'anglais « chat ».

² La conception est rémunérée grâce aux subventions qu'a obtenues le projet. Les trois formules sont celles qui étaient proposées initialement par le projet.

assuré ; cette auteure ne semble pas envisager un cours hybride où les deux modes soient équilibrés (50/50).

Un second paramètre pédagogiquement très important est le **lien présentiel / distance** (appelé « modèle d'intégration » par Neumaier), qui peut être faible ou fort. L'AFC (voir plus haut) constitue un exemple de lien faible : si le travail à distance n'est pas réalisé, le cours en présentiel ne s'en ressent pas. A l'inverse, si l'on demande aux apprenants de préparer la compréhension de documents (avec des aides), ces mêmes documents servant ensuite à une discussion en classe, on a un exemple de lien fort : si certains n'ont pas effectué ce travail, ils ne pourront pas participer au cours de manière satisfaisante. Dans le meilleur des cas, « les approches hybrides peuvent encourager les participants à faire un meilleur usage du face à face, en sachant que des préparations et des prolongements peuvent avoir lieu en ligne » (Mason, 2002).

Un troisième paramètre, selon Neumaier, est la **distribution** des contenus et objectifs d'apprentissage. Selon cette auteure, un objectif peut être visé par les deux modes ou bien par un seul. Il est ainsi fréquent que la pratique de l'oral soit réservée au mode présentiel, ce qui n'est pas le cas, on le verra, dans le dispositif présenté en partie 3.

Un quatrième paramètre est celui de la **méthodologie d'enseignement**. Neumaier voit un risque que la méthodologie ne soit pas la même en présence et à distance, sachant que le travail en ligne peut comporter à la fois des exercices auto-correctifs (avec le risque de béhaviorisme inhérent à de telles activités) et des activités tutorées beaucoup plus ouvertes.

Le dernier paramètre est celui de la **présence ou non d'échanges en ligne** entre apprenants et tuteur ; c'est celui qu'étudient Degache & Nissen (2007). Pour Neumaier, il convient d'assurer l'implication des apprenants par des structures d'interaction (« interactional patterns ») adéquates. Cela rejoint peu ou prou la notion de « scénario de communication » que nous allons aborder maintenant.

2. L'importance du scénario de communication

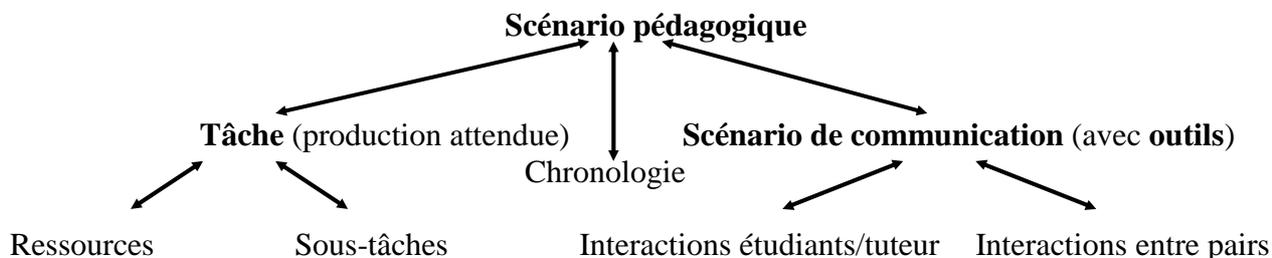
Un cours hybride peut bien sûr ne comporter aucune communication en ligne, surtout quand le travail à distance ne représente qu'une faible proportion. Mais si des échanges sont prévus, la question se pose alors de les rendre à la fois motivants (pour que les étudiants y participent) et efficaces (au plan des apprentissages).

2.1 Définition et paramètres

Un consensus existe sur l'idée que les situations de communication en ligne, en langues, doivent toujours être déclenchées par des **tâches**, au sens que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* donne à ce terme. Les outils de communication sont alors mis au service d'une approche actionnelle. Pour Dejean-Thircuir & Mangenot (2006a), le scénario de communication vient s'adjoindre à la tâche, avec laquelle il entretient une certaine indépendance, pour former un **scénario pédagogique**.

Dans tous les cas, il paraît capital d'inclure dans la conception pédagogique un scénario de communication, à savoir une prévision des échanges en ligne susceptibles de se produire. D'autres auteurs évoquent un « scénario d'assistance », mais il nous semble que cela constitue un sous-ensemble du scénario de communication.

N'aurait-on pas alors intérêt à considérer que la tâche et le scénario pédagogique relèvent de deux niveaux différents de décision, afin de mieux prendre en compte le choix des modalités de travail collectif ou individuel - et donc les interactions ? Nous proposons alors, pour le domaine de la formation en ligne, de définir la **tâche** comme un agencement d'activités d'apprentissage (appelées par certains « micro-tâches » ou « sous-tâches »), appuyé sur des ressources et prévoyant une production, et le **scénario pédagogique** comme une tâche combinée avec un **scénario de communication** et prévoyant une **chronologie** des échanges :



L'intérêt de ce schéma est de mieux mettre en avant les interactions pédagogiques, telles que le concepteur peut les anticiper, et de dissocier la tâche du mode de fonctionnement collectif, ce qui permet une plus grande adaptabilité du scénario en fonction des caractéristiques du public (la collaboration étant considérée comme plus exigeante).

Certains remarqueront peut-être que la question du scénario de communication se pose également dans le cas de cours en présentiel lors desquels on fait travailler les apprenants par petits groupes : Ellis (2003) parle dans ce cas de « participatory structure » et en fait un des paramètres de la tâche. Mais à distance, la question se complique à cause de la profusion d'outils technologiques permettant la communication en ligne : quel outil utiliser et à quelle fin ? Quelles sont les caractéristiques (notamment au plan de la temporalité) des différents outils ? Quel effet les outils risquent-ils d'avoir sur la communication ?

Le scénario de communication devra alors prendre en compte les paramètres suivants :

- **Paramètres sociaux** : qui communique avec qui (notamment dans le cas de travail par sous-groupes) ? Avec quel rôle (par exemple, le tuteur peut parfois prendre part à une interaction en se mettant sur un pied d'égalité avec les apprenants) ?
- **Paramètres communicationnels** : quelle information y a-t-il à échanger ? Y a-t-il un « information gap » (décalage d'information, Ellis, 2003) ? Une négociation est-elle requise ?
- **Paramètres d'encadrement** : le tuteur est-il toujours disponible ? Si non, à quel rythme se connecte-t-il ? Comment corrige-t-il ?³
- **Paramètres temporels** : travaille-t-on en synchronie ou en asynchronie ou les deux ? Dans le cas d'échanges asynchrones, quel est leur rythme, les délais posés, les incitations à participer envoyées aux apprenants peu actifs ?
- **Paramètres instrumentaux** : quelles sont les caractéristiques sémio-pragmatiques des outils utilisés ? Par exemple, quelles différences induit l'utilisation d'un blog par rapport à celle d'un forum ? D'une messagerie instantanée plutôt que du clavardage d'une plateforme ?

2.2 Proposition d'une démarche

Conscient que l'enseignant peut se trouver bien démuni face à toutes les questions posées ci-dessus, nous voudrions proposer ici quelques pistes permettant d'aider à la conception d'un scénario de communication en ligne dans le cadre d'un cours hybride. Une précision préalable s'impose : certains cours en ligne ne prévoient pas de tutorat, ou bien un simple tutorat réactif par courriel, destiné à répondre aux questions de l'apprenant. Ces formes de travail à distance ne créent pas vraiment de communication et ne sont pas réellement innovantes par rapport à des cours classiques. Nous n'aborderons donc ici que les cas où existe d'une part un tutorat, d'autre part un désir d'établir une communication entre apprenants.

En dehors de la question de **la tâche** elle-même, fondamentale bien sûr, on peut considérer que l'on fait face, quand on conçoit un scénario de communication, à **quatre choix** qui entrent partiellement en interaction les uns avec les autres (et avec la tâche). Précisons que la tâche prévue initialement devra bien souvent être adaptée aux choix effectués, notamment en termes de consignes. Pour rendre le propos plus concret, nous prendrons l'exemple d'un scénario pédagogique disponible sur Internet et consistant à faire simuler une fin de semaine dans une région française (« Fin de

³ Ce point de l'évaluation est évidemment important, mais il se pose également en classe. Pour une discussion sur la manière dont peut s'effectuer la correction langagière en ligne, lire (Mangenot & Zourou, 2007).

semaine dans le Dauphiné »⁴), les objectifs langagiers visant essentiellement l'expression des goûts et préférences quant au domaine des loisirs / vacances. Ce scénario comporte plusieurs tâches successives, qui peuvent faire l'objet de différents scénarios de communication.

Le premier choix à effectuer concerne la **modalité synchrone ou asynchrone** (ou panachée) des échanges. La modalité asynchrone présente bien sûr le grand avantage qu'elle laisse les apprenants travailler au moment qui leur convient et qu'elle leur donne tout loisir d'approfondir leurs idées avant de les exprimer ; mais elle exige en retour une plus grande discipline (il faut se connecter régulièrement) et par là une plus grande autonomie. Par ailleurs, des choix comme celui de l'horaire de train (tâche 1 de « Fin de semaine ») ou de l'hébergement (tâche 2) gagnent sans doute à être effectués en mode synchrone (clavardage, par exemple), plus propice à une prise de décision rapide et plus conforme à ce qui se fait dans la vie réelle. Mais le mode synchrone présuppose une prise de rendez-vous : le tuteur imposera-t-il la tranche horaire du clavardage ou laissera-t-il les apprenants s'organiser ?

Un second choix consiste à décider de limiter la communication à l'**écrit** (en se disant par exemple que l'oral se pratique mieux en classe), ou au contraire à envisager une communication **orale** en ligne. Dans ce dernier cas, sans doute préférable quand une grande partie du cours a lieu à distance, l'on revient à la question de la modalité synchrone ou non. L'oral synchrone à distance en groupe présuppose des environnements spécifiques, comme les plateformes audio-synchrones (voir Chanier & Vetter, 2006)⁵. Le scénario « Fin de semaine », qui comporte de nombreuses prises de décision, pourrait assez bien s'accommoder de ce type d'environnement permettant de répartir les apprenants en petits groupes, mais il peut aussi se réaliser entièrement à l'écrit, avec l'idée d'un rendu oral en classe par la suite. L'oral non synchrone, plus simple et plus souple (il suffit de s'enregistrer et d'attacher le fichier son à un courriel ou à un message de forum), peut sembler artificiel : quand communique-t-on de cette manière là dans la vie réelle, en dehors des messages sur les répondeurs ? C'est pourtant le choix qui a été fait dans le projet présenté en partie 3.

Un troisième choix amène à prévoir la « **configuration de la participation** » (Ellis, 2003). Formera-t-on des sous-groupes ou travaillera-t-on en grand groupe ? S'il y a plusieurs groupes, comment l'enseignant-tuteur aidera-t-il chacun d'entre eux ? On notera que dans le cas d'un travail asynchrone, ce dernier point ne pose pas de problème ; dans le cas d'un travail synchrone, le tuteur devra se partager entre plusieurs groupes, ce qui reste possible jusqu'à trois groupes, mais guère au-delà. Le scénario « Fin de semaine » est conçu de telle manière qu'il ne laisse pas de choix à ce niveau, sauf à transformer profondément les tâches : il exige la formation de groupes de trois ou quatre apprenants.

Un dernier choix conduit à s'interroger sur le **degré de collaboration** exigé par la tâche. Dejean-Thircuir & Mangenot (2006a) distinguent quatre degrés :

- la simple **mutualisation**, où chaque apprenant donne son point de vue sur un sujet, lit (ou écoute) ce que les autres ont produit, mais n'interagit pas vraiment avec ses pairs ; cette forme de travail peut sans problème se faire en grand groupe.
- la **discussion**, en grand groupe ou en groupes restreints, où les apprenants doivent tenir compte des arguments des autres et s'y référer dans leur production. Une certaine négociation du sens a alors lieu. Une discussion peut aboutir à une prise de décision (des outils de sondage sont disponibles sur certaines plateformes ou sur des sites Internet).
- la **coopération** ou la **collaboration**, qui se déroulent obligatoirement en groupes restreints (souvent 3 ou 4 personnes) et visent une production collective. La différence entre les deux formes tient au degré de partage des tâches : si les apprenants se répartissent le travail, on parle plutôt de coopération, s'ils négocient collectivement tous les aspects de la production, on parlera de collaboration.

⁴ http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/simul.htm. Tel que ce scénario est présenté, il est plutôt prévu pour susciter des échanges en classe. Mais on peut le faire réaliser à distance.

⁵ Des outils comme Skype permettent des « conférences audio » à plusieurs, mais cela ne fonctionne pas toujours bien. Il n'existe pas actuellement, à notre connaissance, de plateforme audio-synchrone gratuite.

Le scénario « Fin de semaine » peut se réaliser selon la modalité « discussion » ; pour rendre les tâches collaboratives, il faudrait imaginer une production commune au sous-groupe, par exemple la réalisation d'un carnet de voyage.

Il convient, à notre avis, de répondre à toutes les questions ci-dessus parallèlement au choix des outils de communication qui seront utilisés. Dans les exemples proposés dans la partie suivante, deux des choix ci-dessus avaient été effectués préalablement à la conception des tâches : on avait décidé que la communication serait asynchrone et comporterait une part importante d'oral. La configuration de la participation et le degré de collaboration étaient par contre laissés à l'appréciation des concepteurs des tâches, sachant toutefois qu'il n'était pas envisageable de demander une production collaborative lourde, s'étalant sur plusieurs semaines.

3. Exemples de tâches et scénarios de communication

Pour illustrer tout ce qui précède, nous allons maintenant présenter quelques tâches, avec leur scénario de communication respectif, tirées du projet « Le français en (première) ligne »⁶. Ce projet consiste à faire concevoir des tâches à des étudiants français en deuxième année de master de français langue étrangère à l'intention d'un public distant, australien, américain, espagnol ou japonais, selon les années. Les tâches sont mises en ligne sur une plateforme (WebCT, Dokeos, Moodle, ...) et les étudiants français deviennent alors les tuteurs (mais également les interlocuteurs) des apprenants étrangers : ils animent la réalisation de la tâche, corrigent les productions qu'ils estiment devoir être corrigées et plus largement entrent en interaction avec les apprenants distants.

3.1 Des modalités de communication particulières

Nous avons ici sélectionné quelques tâches destinées à des apprenants japonais (au nombre de 63) de niveau intermédiaire (A2 / B1) et suscitant des productions **orales en temps différé**. Le choix du mode asynchrone était dû avant tout au décalage horaire entre la France et le Japon, rendant très compliquée toute communication en temps réel. L'objectif était néanmoins de faire pratiquer l'oral, pour au moins la moitié des tâches. Les neuf étudiants français ayant choisi d'encadrer les Japonais⁷ étaient bien conscients de l'artificialité de ces conditions et ils ont cherché à la compenser par des tâches et des scénarios de communication plausibles. Précisons encore que les tâches étaient données selon un rythme hebdomadaire et que les Japonais les réalisaient le plus souvent lors d'un de leurs cours de français, qui se déroulait en salle multimédia ; ils pouvaient s'y reprendre à plusieurs fois pour leurs enregistrements et ne s'en sont pas privés⁸. Au plan technique, les enregistrements étaient toujours postés comme des fichiers de format mp3 attachés à des messages de forum, ils étaient donc généralement accompagnés de quelques mots écrits (par exemple, dans un cas minimaliste, « Bonjour x, voilà mon oral, signature »).

3.2 Une tâche explicative

Une tâche consistait à « raconter une coutume japonaise », après une présentation par les tuteurs français de certains rites autour de la dégustation d'un bon vin. Les consignes conseillaient aux Japonais de réaliser la tâche à deux. Voici deux extraits de leurs productions orales (transcrites avec les erreurs audibles), enregistrées par des étudiants de sexe masculin :

- *Bonjour, c'est Takuya.*
- *C'est Naokazu.*
- *Aujourd'hui, on va vous présenter des coutumes japonaises. Je pense que la coutume unique et amusante au Japon est le train bondé. Il y a beaucoup beaucoup de monde dans une voiture. J'entends souvent que les étrangers s'étonnent à la vue du train bondé en heure d'affluence pour la première fois qu'ils viennent au Japon. C'est très fatigué pour les personnes qui vont à ses*

⁶ Site Internet du projet : <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/>

⁷ Une autre partie du groupe travaillait avec des Espagnols. Chaque tuteur avait en charge sept apprenants, en moyenne. Les tuteurs se mettaient par deux pour concevoir les tâches.

⁸ D'après l'enseignante japonaise sur place, ils procédaient un peu comme pour une répétition de théâtre.

travail en train. Donc on va au Hanami (cerisiers en fleurs) pour se remettre de la fatigue au printemps.

[suit une présentation par Naokazu des coutumes autour des cerisiers en fleurs]

- *Bien que la plupart des Japonais soient bouddhistes, on fait beaucoup de cérémonies de différentes traditions, n'est-ce pas Natsuo?*
- *Oui, c'est vrai. Par exemple, le Noël, c'est chrétien et on fête le Nouvel An de la manière shintoïste. Et en général, on fait les funérailles dans un temple du bouddhisme.*
- *Et la cérémonie du mariage est parfois bouddhiste, parfois chrétienne. Vous verrez si vous vous mariez avec un Japonais comme moi.*

On constate très clairement que ces étudiants s'adressent à leurs tuteurs français, bien qu'ils dialoguent apparemment entre eux : ils s'identifient, expliquent le sens de mots comme « Hanami », prennent un recul humoristique par rapport à leurs conditions de vie et vont même jusqu'à envisager le mariage avec leur tutrice... On observe donc une espèce de double énonciation, comme c'est parfois le cas à la radio ou au théâtre. La tâche, il est vrai, a su créer un véritable « information gap », les Français n'ayant que très peu de connaissances sur la vie quotidienne au Japon. Par ailleurs, rapporter une coutume ou raconter une histoire drôle est un processus relativement monologique : on est donc dans un genre de discours plausible et la tâche aurait fonctionné également si les enregistrements avaient été individuels (ce qui a d'ailleurs été le cas pour certains apprenants ayant travaillé à domicile).

3.3 Deux tâches argumentatives

Sachant que les Japonais travaillaient le plus souvent par groupes de deux à quatre⁹, les Français ont eu l'idée de leur demander de simuler de petites argumentations, comme dans la tâche suivante :

Production orale.

Consigne :

Vous obtenez une bourse pour venir étudier un an en France, dans quelle ville aimeriez-vous aller ? (Paris ou Grenoble)

Vous vous mettez par groupe de 2 ou 3 et vous expliquerez votre choix dans un dialogue.

Constituez des groupes avec au moins un étudiant désireux de venir à Paris et un étudiant voulant venir à Grenoble afin de voir l'intérêt des deux villes.

La durée du dialogue sera entre 2 min et 4 min.

Avant la discussion, faites la liste de vos arguments en vous aidant des sites suivants :

[un site pour Grenoble et un autre pour Paris]

La consigne a bien été respectée et les étudiants ont comparé les deux villes d'un point de vue personnel. Il faut savoir qu'ils auront probablement à effectuer réellement un tel choix, un séjour en France étant prévu dans la suite de leurs études : cela suffit sans doute à assurer la plausibilité de cette tâche, outre le fait que les sites Internet étaient authentiques.

Une autre discussion orale consistait, après avoir écouté la chanson « Le lion est mort ce soir », à se prononcer pour ou contre les zoos et le fait de prélever des animaux dans la nature. Les productions ont abouti à des polylogues comme celui-ci :

- *Qu'est-ce que vous pensez pour ce sujet, Aya et Ayumi?*
- *Nous, on est contre. Parce que primitivement, ils vivent dans la nature et pour seulement amusement d'hommes, ils sont forcés à emmener dans un zoo et montrés à beaucoup de monde tous les jours. Ils éprouvent un sentiment de frustration pour les animaux et ils doivent vivre dans une cage toute sa vie. C'est terrible, n'est-ce pas Yuri ?*
- *Oui, c'est sûr. Si on les met en cage, les animaux doivent vivre loin de la famille, je pense que c'est [...], n'est-ce pas Kozue et Mihoro?*
- *Je n'ai pas d'accord, et toi Kozue?*
- *Moi non plus, parce qu'il y a beaucoup des animaux qui ont perdu leurs parents. Le zoo les protège. [rires]*

⁹ Condition qui n'est pas toujours facile à remplir dans un cours à distance, notamment si les apprenants travaillent chez eux.

- *Mais on les met en cage, ils perdront l'instinct d'animaux.*

On ne sait pas si les étudiants expriment là leur opinion réelle sur la question, mais on remarquera que le sujet se prête en tout cas à l'expression d'opinions divergentes et que les étudiants utilisent bien les marques classiques du discours argumentatif. La tâche ci-dessus se terminait par une proposition de chanter en chœur, à quatre, « Le lion est mort ce soir » et d'envoyer l'enregistrement aux tutrices ; deux groupes l'ont fait, écrivant même dans leur message sur le forum « C'est agréable de chanter cette chanson ensemble! », deux autres groupes n'ont pas osé, du fait notamment de la présence de l'ensemble de la classe dans la salle informatique¹⁰.

3.4 Une communication plus directe

La tâche qui a probablement suscité le plus d'engouement a consisté, de la part de deux tutrices françaises, à demander à quatre de leurs proches, d'âges différents (de 10 à 45 ans), d'exprimer ce que le Japon représentait pour eux (« J'aimerais savoir à quoi te fait penser le Japon. »). Ces témoignages se présentaient comme de brefs micro-trottoirs (1 à 2 mn), comme on en entend souvent à la radio et à la télévision. Les Japonais étaient alors invités à réagir :

Vous allez répondre au moins à 3 des 4 Français que vous venez d'écouter. Vous leur parlerez de votre pays en fonction des éléments qu'ils vous ont donnés. Pour réaliser cette étape, vous travaillerez individuellement. Vous ferez un monologue à l'oral. Vous vous adresserez directement à chaque personne. Faites des enregistrements séparés pour chaque personne en vous adressant à elle.

Exemple :

- Bonjour Romain, tu as raison les mangas sont drôles
- Bonjour Camille, tu devrais aller dans un restaurant japonais
- Bonjour Ludovic,
- Bonjour Françoise,

Romain, Camille, Ludovic et Françoise attendent avec impatience vos commentaires. Nous leur ferons écouter vos productions.

Votre monologue devra durer minimum 1 minute.

Les enregistrements de la part des apprenants ont été particulièrement nombreux et la communication s'est parfois poursuivie sur deux ou trois tours, les Français réagissant aux Japonais et ainsi de suite (toujours par fichiers sonores interposés). Il s'agissait pourtant d'un mode de communication (un à un en oral différé) quasiment absent de la vie réelle, hormis quand on laisse un message sur un répondeur téléphonique. Mais le contenu de la communication l'a ici probablement emporté sur les modalités : entendre des étrangers s'exprimer spontanément sur leur vision de son pays constitue sans doute, pour tout un chacun, une incitation forte à réagir. Par ailleurs, les interlocuteurs n'avaient pas le statut d'enseignants, amenant ainsi les apprenants à sortir du cadre scolaire pour entrer dans une communication authentique, sinon dans ses modalités, du moins dans ses contenus et dans ses participants.

3.5 Comment rendre naturelle une situation artificielle ?

Plusieurs paramètres ont finalement concouru à ce que la communication orale en temps différé se déroule de manière assez naturelle et suscite en tout cas des productions nombreuses et riches. Ces paramètres varient selon les tâches, et nous les détaillerons ci-dessous, mais deux d'entre eux, les paramètres sociaux et d'encadrement (*cf.* § 2.1), étaient constants : les Français sont parvenus à devenir de véritables interlocuteurs pour les Japonais, jouant sur leur double rôle d'experts de la langue et de simples locuteurs francophones (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006b, avaient déjà fait la même constatation lors d'échanges franco-australiens) ; leur disponibilité a été sans faille.

Ceci n'enlève cependant rien à l'importance des tâches et des scénarios de communication. Comme l'écrivent deux auteurs américains spécialistes de l'approche par tâches à propos de l'optimisation des environnements pour l'apprentissage à distance, « une conception attentive d'un cours à distance peut (et doit) compenser l'asynchronie de la communication et le manque de proximité entre l'enseignant et les apprenants. » (Doughty & Long, 2003, notre traduction). Ainsi,

¹⁰ Information fournie par l'enseignante japonaise.

le paramètre communicationnel (*cf.* § 2.1) était-il toujours bien pris en compte, qu'il s'agisse d'un véritable échange d'information entre Japonais et Français (les coutumes, les représentations sur le Japon) ou de discussions – plausibles – entre Japonais destinées, *in fine*, aux tuteurs français. La configuration de la participation était pour sa part assez variée, allant du travail individuel à la production par groupes de quatre au maximum, mais dans tous les cas était prévu un destinataire français n'ayant pas seulement un statut pédagogique. Le paramètre temporel, pour sa part, était réglé sur un rythme hebdomadaire régulier, les Français proposant une nouvelle tâche chaque semaine, les Japonais la réalisant lors d'une séance intégrée à leur cursus ; les feed-back évaluatifs arrivaient en général dans un délai de deux à trois jours après la réalisation des tâches. Enfin, l'outil utilisé, la plateforme *Moodle*, était déjà connu des apprenants, leurs enseignants sur place y ayant régulièrement recours. De cette plateforme, on n'a utilisé que les forums, avec la possibilité qu'ils offrent de joindre des fichiers sonores (ou autres¹¹) aux messages. Comme l'avaient déjà analysé Mangenot & Zourou (2007) dans le cadre du même projet mais avec un public espagnol, « on a relevé certains inconvénients et avantages de la communication asynchrone : parmi les premiers, essentiellement une interactivité moindre, parmi les seconds, les occasions de réflexion individuelle sans pression à côté du cours général du dialogue. ». Il semble, aux dires de l'enseignante japonaise qui assistait aux séances en salle multimédia, que cette absence de pression ait été tout particulièrement appréciée des Japonais, qui tendent à être assez perfectionnistes, et ait amené à l'expression certains apprenants qui ne parlaient presque jamais en classe.

4. Conclusion générale

Les outils de communication passant par le réseau Internet se multiplient : courriel, messagerie instantanée, forums, blogs, wikis, sites de partage de vidéo (YouTube), sites de présentation de soi et de socialisation (MySpace), etc. L'on peut avancer que chacun de ces outils contraint dans une certaine mesure les discours qu'il véhicule et favorise l'apparition de nouveaux genres¹². Mais il convient d'éviter le technocentrisme et d'être conscient du fait que d'autres facteurs situationnels, pragmatiques, cognitifs et socio-affectifs viennent également contraindre les genres de discours¹³. Quant à la communication pédagogique, elle s'appuie la plupart du temps sur des usages (des genres ?) déjà établis dans d'autres domaines. Ce n'était pas le cas du forum et de l'oral asynchrone employés par les étudiants japonais : il a fallu inventer un mode de communication nouveau, mais tout de même appuyé sur certains genres conversationnels, comme la discussion, l'explication ou le micro-trottoir.

Finalement, définir un scénario de communication revient sans doute peu ou prou à envisager le(s) genre(s) au(x)quel(s) se rattacheront les productions visées. C'est alors d'un ensemble de paramètres qu'il faut tenir compte : caractéristiques sémio-pragmatiques des outils, certes, mais également enjeu de la communication (notamment lien avec la vie réelle), relation apprenants – tuteurs, valeur cognitive, culturelle et affective des contenus échangés, ceux-ci devant, dans l'idéal, venir combler un déficit d'information entre les interactants.

Références bibliographiques

Chanier, T., Vetter, A. (2006) Multimodalité et expression en langue étrangère dans une plate-forme audio-synchrone. Revue en ligne *Alsic*, Vol. 9, p. 61-101. <http://alsic.org>

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, Seuil.

¹¹ Les coutumes japonaises ont ainsi été illustrées par des photos.

¹² La notion de genre est prise ici dans le sens qu'elle a en analyse du discours, où « l'on cherche à articuler des formes linguistiques et des fonctionnements sociaux » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 282). Les genres évoluent sans cesse : « une modification de la finalité du discours, du statut des partenaires ou du temps et du lieu de la communication, du support matériel, des conditions d'apprentissage des formes textuelles... entraîne à terme une modification des routines mises en œuvre par les locuteurs pour accomplir leurs tâches » (*ibidem*).

¹³ Ainsi Mourlhon-Dallies (2007) constate-t-elle que les forums de discussion ne constituent pas en eux-mêmes un genre, « Les sphères d'utilisation de la langue en jeu dans ces différents forums » étant « parfois totalement opposées (jeu, convivialité, débat argumenté, échange d'informations) ».

- Charlier B., Deschryver N., Peraya D. (2006) Apprendre en présence et à distance – Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, Vol. 4 – No. 4/2006, p. 469-496.
- Degache C. & Nissen E. (2007) Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. *Actes du colloque EPAL* : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/>
- Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006a) Tâches et scénarios de communication dans les classes virtuelles. *Les Cahiers de l'Asdifle* 17, Les usages des TICE en FLE/FLS, p. 310-321.
- Dejean-Thircuir C. & Mangenot F. (2006b) Pairs ou tutrices ? pluralité des positionnements d'étudiants de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens. *Le français dans le monde, Recherches et applications* 40 (juillet 2006), p. 75-86.
- Doughty, C.J. & Long, M.H. (2003) Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning & Technology* Vol. 7, No. 3, p. 50-80. <http://llt.msu.edu>
- Ellis R. (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Furstenberg, G., English, K. (2006) Communication interculturelle franco-américaine via Internet : le cas de Cultura. *Le français dans le monde, Recherches et applications* 40 (juillet 2006), p. 178-191.
- Mangenot, F. & Zourou, K. (2007) « Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne ». Revue en ligne *Alsic* Vol. 10. <http://alsic.org>
- Mason, R. (2002) The Global Classroom. In (Adelsberger, Collis, Pawlowski, eds.) *Handbook on Information Technologies for Education and Training*. Berlin, Springer.
- Mourlhon-Dallies, F. (2007) Communication électronique et genres du discours. Revue en ligne *Glottopol* Vol. 10 (2007). <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>
- Neumaier, P. (2005) A closer look at blended learning – parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL* 17 (2), p.163-178.
- Nissen E. (2006) Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. *Le français dans le monde, Recherches et applications* 40 (juillet 2006), p. 44-57.
- Tauzer-Sabatelli, F., Maquet, P. (2006) La formation des diplomates à Bruxelles : des dispositifs « tout à distance » aux dispositifs mixtes. *Les Cahiers de l'Asdifle* 17, Les usages des TICE en FLE/FLS, p. 89- 96.