

Internet et La classe de Langue : tâches, discours, communication avec le monde extérieur

François Mangenot
(Université Stendhal -Grenoble3, France)

Mangenot, François. (2013). Internet et La classe de Langue : tâches, discours, communication avec le monde extérieur. *Foreign Language Education Research*, 16, 35-51.

Il est devenu presque banal de parler aujourd'hui d'exploiter Internet en classe de français. Mais j'espère tout de même réussir à pointer ici quelques paramètres qui me semblent cruciaux, paramètres que j'illustrerai de plusieurs exemples liés à ma pratique de formation d'enseignants de français ou tirés d'articles d'autres didacticiens. Mon propos sera articulé en trois parties, qui correspondent à trois approches différentes d'Internet – approches nullement exclusives les unes des autres -, la conception de **cybertâches**, l'introduction des apprenants dans les **discours** qui se développent sur le réseau, enfin les **projets** de télécollaboration permettant de mettre en contact des apprenants de pays différents.

Key words : internet, classe de langue, tâche , discours, communication, projets, apprenants, enseignants.

I . Les cybertâches

1. Tâches et Internet : quelles évolutions ?

J'ai proposé en 1998, dans la revue en ligne *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* (<http://alsic.org>), d'appliquer à l'exploitation d'Internet en classe de langue **l'approche fondée sur les tâches** (« task-based approach ») des didacticiens anglo-saxons (Nunan, 1989, Ellis, 2003, pour citer deux ouvrages parmi les plus connus). Je rappellerai très brièvement les premiers jalons posés à cette époque :

une tâche linguistique réellement profitable est celle qui part de données riches et authentiques, qui propose des activités d'un bon niveau cognitif (liens données/activités pertinents, situations-problème, appel à la créativité), et qui prévoit des interactions variées (notamment - mais pas exclusivement - évaluatrices) pendant et après l'exécution de la tâche. [Mangenot, 1998]

Depuis cet article, j'ai formé beaucoup d'enseignants ou d'étudiants de français aux TICE et j'ai ainsi été amené à faire concevoir un grand nombre de tâches ou de scénarios pédagogiques fondés sur Internet. On peut alors se demander ce qui a évolué depuis 1998. Je retiendrai trois éléments :

1) Le scénario en tant que mise en situation

Dans l'ouvrage *Internet et la classe de langue*, Elisabeth Louveau et moi (Louveau & Mangenot, 2006) précisons que l'expression « scénario pédagogique », qui désigne le plus souvent en ingénierie pédagogique la planification précise d'un cours en ligne, prend une acception particulière en pédagogie des langues, celle de **simulation du monde réel** et parfois celle de **jeu de rôle**. Rien là de bien nouveau par rapport aux pratiques qui ont cours en FLE ou FLS depuis très longtemps : que l'on pense aux simulations globales, proposées dès les années 1970. Les simulations globales par Internet¹ présentent simplement deux intérêts : la documentation est plus facile, la mise en commun (la socialisation des productions) également. Un critère important d'évaluation des tâches ou scénarios exploitant Internet est le caractère plausible des mises en situation et la probabilité que les apprenants puissent s'identifier avec les rôles qu'on leur fait endosser (voir Penilla & Mangenot, à paraître). Le fait que le réseau soit devenu un véritable espace de communication contribue bien sûr à la vraisemblance de ces mises en situation.

2) Agir à travers Internet

Au fil des années, on s'est rendu compte qu'Internet n'était pas seulement une source d'information ou un canal de communication, mais qu'il s'agissait également d'un environnement à l'intérieur duquel on pouvait agir : je prendrai pour exemple les couples qui se rencontrent grâce au réseau². On pense alors bien sûr à la perspective actionnelle préconisée par le *Cadre commun européen de référence pour les langues* : n'y aurait-il pas des situations possibles d'action – et non plus simplement de simulation - sur Internet pour nos apprenants ? J'y reviendrai dans ma seconde partie. Mais on notera qu'une des caractéristiques de la tâche, selon Ellis (2003), est son **résultat** (« outcome »), résultat qui peut être d'ordre langagier ou non. Par exemple, préparer à travers Internet un séjour dans un pays francophone (séjour qui aura vraiment lieu) relève de cette perspective.

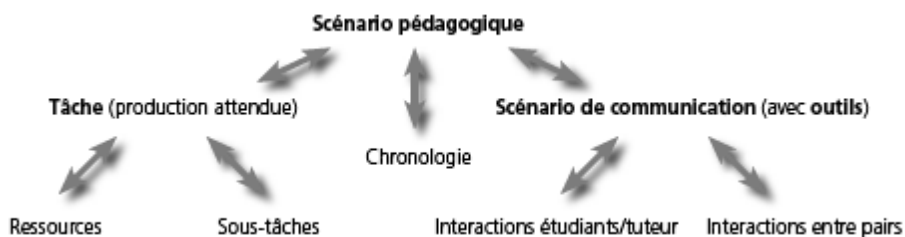
¹ De nombreux pédagogues ont proposé des simulations globales via Internet. Michèle Magnin a intégré cette technique pédagogique à un cours de composition : <http://home.sandiego.edu/~mmagnin/PagePedagogique.html>

² Dans un livre significativement nommé *Life on the Screen*, la psychologue Turkle (1999) décrit des mariages virtuels.

3) L'évolution des outils de communication en ligne

Les outils de communication se sont multipliés. Ils peuvent être synchrones ou asynchrones, fonctionner plutôt en mode un à un (courriel, Skype), un à tous (blog, site Web), tous à tous (forum), mêler l'écrit, l'image fixe et la vidéo, être « publics » ou « privés ». La plupart de ces paramètres se combinent et ont une influence sur les discours qui circulent sur Internet, on y reviendra. Les plateformes de formation en ligne (comme *Moodle*), pour leur part, sont en fait des combinaisons d'outils, mais en permettant d'agencer ceux-ci de diverses manières, elles constituent comme une sorte de méta-outil. Au moment de concevoir une tâche en ligne, tout cela rend souvent difficile le choix du meilleur outil de communication – ou de la meilleure combinaison d'outils. Cette évolution m'a amené à consacrer de plus en plus de place à cette question dans mes cours et à proposer la notion de **scénario de communication**, prévision des échanges en ligne que l'on cherche à susciter chez les apprenants (voir figure 1) : quels contenus y a-t-il à échanger, à travers quel canal, selon quelle temporalité, avec quelle configuration de participation, avec quelle aide de l'enseignant (quand l'aide est en ligne, on parle de tutorat) ? Autre question importante, on y reviendra dans la seconde partie : le discours attendu est-il en cohérence avec les usages sociaux de l'outil préconisé ? A propos des interactions en classe, Ellis (2003) distingue **l'authenticité interactionnelle** (les apprenants ont-ils une véritable raison d'échanger ?) de **l'authenticité situationnelle** (les tâches correspondent-elles à une activité du monde réel ?), jugeant les deux souhaitables.

FIGURE 1 : Tâche et scénario de communication



2. Illustration : un scénario réalisé par des étudiants de master

En 2008, des collègues du master à distance de FLE de l'université Stendhal – Grenoble 3 et moi-même avons eu à évaluer sept scénarios réalisés par nos étudiants ; précisons que cette réalisation avait eu lieu à travers un travail collaboratif en ligne par

équipes de quatre, les étudiants étant dispersés aux quatre coins du monde. Il s'est trouvé que l'un des sept scénarios a remporté l'unanimité de nos suffrages, remplissant tous les critères que nous nous étions fixés. Ce scénario, « A la rescousse du français », constituera donc la première illustration et je vais essayer d'en faire ressortir les étapes essentielles ainsi que les points forts par rapport aux évolutions pointées auparavant³.

Commençons par la fin, le **résultat de la tâche** : il s'agit de réaliser une pub pour la langue française, sous forme d'affiche ou de prospectus. Le scénario est prévu pour de jeunes adultes de niveau B1. Le processus de réalisation se déroule en plusieurs étapes, la plupart du temps par équipes de trois, et utilise différents outils de communication, sans négliger des épisodes de discussion en classe (il s'agit donc d'un scénario dit « hybride ») :

1. On commence par un remue-méninges sur la langue française : chaque apprenant doit écrire sur un forum cinq mots qu'il associe au français et commenter les mots des autres.
2. Arrive alors la véritable **mise en situation**, assurée par deux documents en ligne, l'un écrit, l'autre vidéo, prouvant que la langue française est bien en danger. Ces deux supports langagiers sont authentiques, ils appartiennent à des genres différents (article de journal, reportage télé), ils assurent une bonne mise en situation en présentant des événements dramatiques. Un exercice de compréhension est associé à chaque support.
3. Il s'agit ensuite, dans chaque équipe, de **trouver des arguments** pour vanter la langue française, à partir de sa propre expérience, et de regrouper ces arguments sur un forum.
4. L'étape suivante apporte de nouvelles **sources langagières et culturelles authentiques**, afin d'enrichir le vocabulaire et les idées : un blog sur la francophonie, une vidéo de promotion réalisée par le ministère français des affaires étrangères, un article du *Monde*. (voir figure 2). Dans chaque trinôme, un apprenant doit consulter l'un des trois supports et chercher à en tirer de nouveaux arguments, qu'il fait partager à ses coéquipiers sur le forum du groupe. On note qu'une situation de type « information gap » est ainsi créée, rendant la communication plus authentique au plan interactionnel (*cf. supra*). On remarque également le décalage, en termes de complexité langagière, entre les discours servant de support et la pub qui est demandée comme production finale : il s'agit là d'une des caractéristiques typiques des tâches fondées sur le multimédia ; comme dans la vie réelle, on met en jeu des capacités de compréhension supérieures à

³ Le scénario est disponible en ligne: <http://home.arcor.de/pub/le/>. Les auteures en sont, comme il est précisé sur le site, Carine Aubin, Odile Duterque, Coralie Jardel, Christèle Joly, encadrées par Katerina Zourou.

celles de production.

5. Une discussion en classe a alors lieu pour **sélectionner les meilleurs arguments** et choisir le support de la pub, affiche ou prospectus.
6. Une dernière étape avant la rédaction de la pub proprement dite fait sortir du groupe classe en invitant les apprenants à aller **participer à des forums de discussion** sur la langue française. Je reviendrai sur cette étape dans ma seconde partie.

FIGURE 2 : Copie d'écran du scénario présenté

ETAPE 2

Trouvez d'autres arguments



Ce blog évoque tous les endroits du monde où on parle le français.



Des apprenants du monde entier vous donnent des arguments dans cette vidéo.



Cet article présente plusieurs métiers que des étrangers peuvent exercer en France.

Choisissez chacun un document au sein de votre groupe : mettez-vous d'accord pour cela sur votre forum de groupe.
Lisez ou écoutez votre document : essayez d'en comprendre l'essentiel.
Si ce n'est pas clair, allez demander de l'aide aux autres apprenants ou au tuteur sur le forum « aide technique et linguistique ».

Retournez maintenant sur votre forum de groupe et notez tous les arguments que vous avez trouvés. Expliquez bien ces arguments à vos deux camarades, car ils n'ont pas eu accès au même document !

Vous pourrez ensuite passer à l'étape 3.

Le scénario décrit ne comporte pas de jeu de rôle, c'est avec leur propre personnalité que les apprenants doivent défendre la langue française. Par contre, Internet contribue à contextualiser fortement la tâche, insérant la production langagière attendue dans tout un ensemble de discours ; d'ailleurs, les auteurs du scénario auraient pu faire réaliser la pub sous la forme d'une page Web ou d'un blog plutôt que d'une affiche, pour aller jusqu'au bout de cette logique d'action à travers Internet. Ce sont ces discours qui circulent à travers les réseaux technologiques que je vais aborder maintenant.

II. Les discours sur Internet

1. Un peu de théorie

Les chercheurs anglo-saxons ont proposé la notion d'*affordance* pour caractériser le lien à double sens qui existe entre un artefact technologique et les usages qui en sont faits : dans le cas qui nous intéresse, l'outil contraint en quelque sorte la communication mais les usagers disposent d'une marge de manœuvre non négligeable qui a souvent un effet en retour sur les usages de l'outil. Un exemple souvent évoqué est celui des messages SMS (ou textos), dont les prestataires de téléphonie mobile n'avaient initialement absolument pas prévu le succès et que les jeunes se sont approprié. Une nouvelle manière d'écrire, un « *langage texto* » pourrait-on dire⁴, a fait son apparition, au-delà même de sa sphère d'utilisation initiale, puisqu'on le trouve maintenant parfois sur des affiches publicitaires, dans le langage oral ou sur les blogs des jeunes (par exemple, « lol »). Le parallèle est assez frappant avec la manière dont Bronckart et ses collègues (1985) caractérisent les genres :

Fondamentalement diverses, par leur histoire, par leur insertion sociale et par les instruments qu'elles mettent en œuvre, les activités humaines définissent et délimitent des contextes différents, auxquels s'articulent des discours ou des textes. Aux catégories de contextes correspondent des types de textes (ou genres de discours), qui se caractérisent par une organisation spécifique et par une distribution spécifique d'unités linguistiques.

Une remarque de Bakhtine (1979, p.285) sur les genres concerne potentiellement la didactique des langues :

Nous apprenons à mouler notre parole dans les formes du genre [...]. Si les genres du discours n'existaient pas et si nous n'en avions pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il nous faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait quasiment impossible.

Si l'on accepte l'idée que chaque nouvel outil de communication induit un ou plusieurs nouveaux genres, selon les sphères dans lesquelles il est utilisé, exploiter la

⁴ Le linguiste Jacques Anis (2001) a même écrit un petit livre intitulé *Parlez-vous texto ?*

dimension discursive d'Internet consisterait alors à faire entrer nos apprenants dans ces **cyberdiscours**. Ce qui présuppose, pour les enseignants, de connaître un tant soit peu les caractéristiques sémiotiques, technologiques et stylistiques de ces **cybergenres**. Les chercheurs du domaine de la communication médiatisée par ordinateur peuvent nous y aider : Herring et ses collègues (2005) montrent par exemple que les blogs constituent un nouveau genre passerelle (« bridging genre ») entre la page Web personnelle et les forums, possédant des caractéristiques stylistiques hybrides par rapport à ces deux prédécesseurs. De mon côté, j'ai eu l'occasion d'insister sur certaines caractéristiques sémio-pragmatiques des forums, par exemple le fait que tout soit lisible par tous les étudiants, ce qui implique une attention aux questions de faces (Mangenot, 2004).

Thorne (2003) a montré par ailleurs que l'usage d'un outil donné (qu'il appelle « culture-of-use ») n'est pas forcément le même selon la culture ou le pays d'appartenance et que cela peut conduire à des malentendus lors d'échanges internationaux : il cite l'exemple d'étudiants américains et français qui n'avaient pas du tout les mêmes représentations et usages du courrier électronique, ce décalage ayant conduit à des problèmes de communication. Pour les jeunes américains, le courriel, à l'inverse de la messagerie instantanée, n'était pas l'outil approprié pour des échanges entre pairs, ils associaient à ce canal l'idée de rapports hiérarchiques ou du moins officiels.

Finalement, le problème pédagogique qui se pose consiste à trouver la meilleure combinaison entre une tâche et un (ou des) outil(s), en ayant à l'esprit la configuration de la participation et le genre de discours visé. Ces quatre paramètres se contraignent mutuellement.

2. Quelques exemples

Dans le scénario « A la rescousse du français », l'une des étapes amenait les apprenants à s'immiscer dans les discours sur Internet, celle qui leur demandait de participer à des forums sur la langue française. Ceci dit, il n'est pas facile de s'insérer ainsi dans une discussion en cours, la lecture des contributions déjà présentes risquant de ne pas suffire pour s'appropriier le genre attendu. Deux universitaires australiennes, Hanna et de Nooy (2003), témoignent de cette difficulté en présentant, dans un article que je citerai largement, le cas de quatre étudiants de FLE, deux Anglaises et deux Américains, qui ont cherché à participer à un forum du journal *Le Monde*. Ils l'ont fait avec plus ou moins de bonheur, deux d'entre elles se faisant rejeter car elles s'étaient présentées comme des étudiantes qui venaient là pour apprendre le français, ce que les autres participants ont jugé incongru. A l'inverse, ceux qui ont réellement pris part à une discussion ont pu se voir en prime corriger certains énoncés. Regardons d'un peu plus près les stratégies utilisées, telles

qu'elles sont décrites dans l'article de Hanna et de Nooy. Les deux étudiantes qui se positionnent avant tout comme apprenantes de français ouvrent un nouveau fil de discussion et se mettent ainsi en avant en écrivant les messages suivants :

Les Anglais

Salut, je suis anglaise et j'aime la France. Pourriez-vous m'ecrire pour m'aider a ameliorer me francias SVP. Merci! (20 Feb 2000 22:55)

Une fille anglaise

Je suis Anglaise et je voudrais parler avec quelq'un pour amerliorer mon Français.

La première s'attire une réponse fort peu sympathique, puisque son interlocuteur va jusqu'à dénier le fait qu'elle ait écrit quoi que cela soit :

Réf. Les Anglais : Tirez les premiers, messieurs les ...

Why don't you write first? (23 Feb 2000 09:51)

Un autre participant au forum s'excuse du manque de courtoisie du précédent, mais n'en termine pas moins son message en pointant les règles du jeu : « Si vous désirez parler de n'importe quel sujet, la vache folle, l'évolution de la monarchie dans votre pays ou la construction européenne, n'hésitez pas ! (24 Feb 2000 19:09) ».

A l'inverse, les deux autres étudiants commencent par s'insérer dans un fil de discussion existant :

Réf : Combattre le modèle américain

Pardonnez-moi de ecrire en anglais. J'apprends toujours le français. (30 Aug 1999 01:30)

ref. Steve

Bonjour a tous, C'est evident que je ne suis pas francais. Je ne suis qu'etudiante de francais a l'Alliance Francaise. (19 Jul 1999 15:39)

Après ces excuses d'ordre linguistique, ils entrent dans les débats. La seconde, deux jours après son premier message, éprouve le besoin de voir confirmer la légitimité de sa participation au forum et elle obtient une réponse rassurante du modérateur officiel ; on remarque toutefois que celui-ci pointe l'attente d'une réelle participation à la discussion (*cf.* passage mis en gras) :

Au fond, c'est ouvert ou ferme, ce forum? Est-ce qu'on s'intéresse aux grandes et mauvaises américaines qui sont en train d'apprendre le français, qui lisent (avec un petit robert, bien sûr) les commentaires précédents avec intérêt.

Bonjour Laura !

Oui, vous êtes tout à fait la bienvenue - **y compris et en particulier pour votre réponse à 'Steve'**. Le forum est ouvert à tous, il admet même des gens qui parlent le français beaucoup moins bien que vous :) (21 July 1999 17:02)

Un autre participant ira jusqu'à donner à Laura une leçon de francité (« Frenchness »), montrant par là, selon les auteures australiennes, la fonction pédagogique que peut remplir un forum grand public :

on espère que vous participerez à nos petites castagnes amicales (chez les Gaulois, les querelles pour un oui ou pour un non font partie du caractère national, au même titre que le saucisson, le beaujolais, le roquefort et Descartes...) (21 Jul 1999 02:00)

Hannah et de Nooy soulignent à quel point genre et culture sont interreliés et se définissent mutuellement. Je les laisserai conclure cette réflexion :

Cette étude de cas [...] montre la manière dont la discussion électronique infléchit et est infléchi par des attentes culturelles et génériques. Nous avançons qu'une participation réussie à un forum Internet dépend de la conscience de ces mœurs culturelles et génériques et de la capacité à s'y insérer. Les enseignants devraient donc sensibiliser les étudiants à de telles questions, de manière à ce que leur participation à de telles discussions électroniques ne soient plus ressenties comme un entraînement, mais plutôt comme un engagement dans des pratiques culturelles.

Un autre exemple que je citerai brièvement, renvoyant à l'article complet en ligne, est celui d'un enseignant de FLE en Autriche qui a fait participer ses étudiants à la rédaction d'articles pour l'encyclopédie collaborative *Wikipédia*. Comme l'explique Christian Ollivier (2007), la consigne était pour les étudiants de publier sur *Wikipédia* un article présentant la ville ou le village d'origine de leur famille⁵. Bien sûr, avant de rédiger leur article, ils ont pu en consulter d'autres et repérer leurs caractéristiques discursives, ce qui a constitué « une aide appréciable à la structuration des contributions et une aide à la formulation ». A l'issue de cette expérience, seules deux contributions ont été jugées

⁵ Pour un exemple, voir <http://fr.wikipedia.org/wiki/Freistadt>

comme insuffisamment élaborées pour pouvoir figurer dans *Wikipédia*. Les autres ont souvent fait l'objet de propositions d'améliorations. Un détail particulièrement intéressant en termes de genre : les énoncés trop axiologiques, comme « admirablement situé », « entouré d'un cadre unique de montagnes », ont fait l'objet de reformulations plus neutres, comme il sied au genre encyclopédique ; les étudiants ont ainsi dû « se couler » dans le genre discursif requis, se plier aux « lois du genre ». Ollivier arrive aux conclusions suivantes quant à l'intérêt de telles pratiques :

Non seulement la publication de textes sur un site en ligne reconnu incite l'apprenant à plus de précision et d'attention dans son écriture et permet une production au sein d'interactions sociales réelles, mais en outre, il permet de modifier le rapport apprenant-enseignant. L'enseignant n'est plus le destinataire final des productions [...], il n'est plus non plus celui qui juge la production de l'apprenant [...], il est celui qui est consulté en tant qu'expert et personne-ressource pour, par exemple, améliorer un texte que l'on va publier sur une plateforme internationale. Ce n'est pas l'enseignant qui fixe les critères d'évaluation, mais l'encyclopédie et ce n'est plus l'enseignant qui juge en fonction de ses critères, mais les lecteurs et éditeurs ultérieurs des articles publiés.

III. Projets de télécollaboration

Cette dernière partie de mon exposé sera consacrée aux projets d'échanges via Internet, que les auteurs anglo-saxons appellent « telecollaboration » (Belz, 2003). Pour O'Dowd & Ritter (2006, p. 623-624),

Le terme télécollaboration désigne l'usage d'outils de communication en ligne pour rapprocher des apprenants de langues de divers pays en vue de mener un projet commun et des échanges interculturels. Ce type de pédagogie des langues basée sur le réseau comprend un large spectre d'activités et exploite des outils de communication variés.

La principale caractéristique du projet par rapport à la tâche est donc qu'il implique une communication entre deux groupes de langues et cultures différentes ; ceci dit, la plupart des projets font appel à des tâches pour provoquer cette communication (cf. Degache & Mangenot, 2007, O'Dowd, 2007). Je présenterai tout d'abord rapidement un projet au scénario très structuré, *Cultura*, puis j'analyserai quelques exemples d'échanges franco-japonais tirés du projet *Le français en (première) ligne*.

1. Des projets structurés et intégrés, l'exemple de *Cultura*

Les spécialistes (par exemple, O'Dowd, 2007) montrent que les projets réussis ont tous un caractère institutionnel : ils se situent dans le cadre de cours universitaires évalués (cours de langues ou de formation à l'enseignement des langues). Tous comportent des tâches. Cependant, leur scénario pédagogique, leur degré d'intégration avec les cours présentiels, leur mode de tutorat diffèrent assez fortement. On se contentera ici de présenter l'exemple de *Cultura*, qui met en relation des étudiants états-unis et français (du moins dans sa version initiale), avec des objectifs essentiellement interculturels.

Cultura s'appuie sur un scénario extrêmement précis, décrit sur le site du projet (<http://web.mit.edu/french/culturaNEH/>) et réutilisable par d'autres institutions : dans un premier temps, les étudiants répondent, par quelques mots ou par une phrase, à des questionnaires en ligne destinés à faire émerger leurs représentations culturelles (par exemple, « Qu'évoque pour vous le mot « individualisme » ? ») ; dans un second temps, à partir du matériau constitué par les diverses réponses des deux parties, ils engagent des discussions par forum qui seront ensuite, dans un troisième temps, exploitées en classe (pour plus de détails, voir le site et les articles). On notera que les conceptrices de ce projet jugent préférable (sans que cela soit une contrainte) que les étudiants s'expriment chacun dans sa langue maternelle ; Furstenberg & English (2006) expliquent ce choix par l'objectif de leur projet, qui porte avant tout sur la découverte de la culture de l'autre : la langue maternelle permet d'aller jusqu'au bout de sa pensée et elle est porteuse de traits discursifs propres à chaque culture.

Concernant les outils et le tutorat, *Cultura*, en dehors de la première phase de réponse aux questionnaires, ne recourt qu'à un seul outil, utilisé de manière collective, le forum ; on notera qu'il existe un forum de discussion pour chaque entrée du questionnaire : pour reprendre l'exemple cité plus haut, les étudiants compareront sur un forum la conception de l'individualisme qu'ont les Américains et les Français, sur un autre forum une autre question. Les enseignants n'interviennent pas sur le forum, il n'y a donc pas de tutorat en ligne. Cependant, l'intérêt du forum est qu'il sauvegarde toutes les discussions, qui servent de base pour une réflexion ultérieure et pour des discussions en classe.

2. Quelques tâches et échanges analysés sur le plan culturel

Le projet « *Le français en (première) ligne* » (<http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne>), s'il comporte également des objectifs interculturels, diffère assez fortement de *Cultura*, notamment par l'asymétrie entre les deux groupes qui interagissent en ligne. Les uns sont des étudiants de master de FLE, qui s'initient à travers le projet à la conception de

tâches et au tutorat en ligne ; les autres sont des apprenants universitaires de FLE de divers pays (selon les années : Australie, USA, Espagne, Japon, Lettonie, en général de niveau licence) pour qui le projet présente l'intérêt d'être en contact avec des natifs. La langue d'interaction est uniquement le français, mais bien sûr la culture respective des uns et des autres fait l'objet d'échanges en ligne, d'autant plus quand ces cultures sont éloignées comme dans le cas présenté ci-dessous. Concernant le tutorat, le cas du *Français en (première) ligne* est assez complexe, dans la mesure où les étudiants de master exercent les fonctions de tuteurs en ligne vis-à-vis des apprenants distants. Ces tuteurs bénéficient cependant eux-mêmes d'un accompagnement par leur enseignant en présentiel. Les apprenants distants sont également accompagnés par leur enseignant de langue régulier, qui intègre le projet à son cours (les séances de travail se déroulent durant l'horaire institutionnel), et ils bénéficient ainsi d'un double accompagnement, ce qui permet de faire participer au projet des étudiants encore peu autonomes.

1) Des modalités de communication particulières

Vont être présentées ici quelques tâches destinées à des apprenants japonais (au nombre de 63) de niveau intermédiaire (A2 / B1) et suscitant des **productions orales en temps différé** : on notera qu'il s'agit là d'un mode de communication très rare dans la vie réelle, en dehors du cas des messages sur répondeur. Les neuf étudiants français ayant choisi d'encadrer les Japonais⁶ étaient conscients de l'artificialité de ces conditions et ont cherché à la compenser par des tâches et des scénarios de communication plausibles. Précisons encore que les Japonais réalisaient le plus souvent les tâches lors d'un cours de français hebdomadaire qui se déroulait en salle multimédia ; ils pouvaient s'y reprendre à plusieurs fois pour leurs enregistrements et ne s'en sont pas privés. 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 »).

2) Une tâche explicative

Une tâche consistait à « raconter une coutume japonaise », après une présentation par les tuteurs français, à l'aide d'une vidéo, 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 production orale (transcrits avec les erreurs audibles), enregistrés par des étudiants de sexe masculin :

⁶ Chaque tuteur avait en charge sept apprenants en moyenne. Les tuteurs concevaient les tâches par binômes.

Production orale asynchrone 1

- 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 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]

Production orale asynchrone 2

- 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 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 une double énonciation, comme c'est souvent le cas à la radio ou au théâtre. La tâche, il est vrai, a su créer un véritable décalage d'information (« information gap »), les Français n'ayant que très peu de connaissances sur la vie quotidienne au Japon. Par ailleurs, l'explication 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.

3) Deux tâches argumentatives

Sachant que les Japonais travaillaient le plus souvent par groupes de deux à quatre, les Français leur ont demandé de simuler de petites argumentations, comme dans la tâche suivante:

Tâche argumentative, production orale 1

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 proximité de cette tâche avec la vie réelle, 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 tel celui-ci :

Tâche argumentative, production orale 2

- Qu'est-ce que vous pensez pour ce sujet, Aya et Ayumi?
- Nous, on est contre [arguments]. 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]
- 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 du discours argumentatif.

4) Une communication interindividuelle

La tâche qui a suscité le plus d'engouement (en termes quantitatifs) 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. Les Japonais étaient alors invités à réagir. Les enregistrements de la part des apprenants ont été 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. 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 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.

5) Synthèse de ces échanges franco-japonais

Plusieurs facteurs ont finalement concouru à ce que la communication orale en temps différé, mode de communication *a priori* artificiel, suscite tout de même des productions nombreuses et riches. On remarque tout d'abord que l'on avait affaire à des situations de communication plausibles, qu'il s'agisse d'un véritable échange d'information entre Japonais et Français ou de discussions entre Japonais destinées, *in fine*, aux tuteurs français. Les productions demandées, à l'exception peut-être de la dernière, relevaient plus ou moins d'un genre de discours existant dans la vie réelle, documentaire ou débat. Dans le cas de la dernière tâche, les interviews proposées aux réactions des Japonais pouvaient faire penser à un genre courant, le micro-trottoir. Enfin, l'outil utilisé, la plateforme *Moodle*, était déjà connue 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 des photos) aux messages. Comme l'avaient déjà analysé (Mangenot & Zourou, 2007, p. 87) 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.

IV. Conclusion générale

On l'aura compris, ce sont surtout les possibilités de communication offertes par le réseau Internet qui suscitent mon intérêt. Les outils se multiplient: courriel, messagerie instantanée, forums, blogs, wikis, sites de partage de vidéo (*U-Tube*, *Daily Motion*), sites de présentation de soi et de socialisation (*My Space*, *Facebook*), 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 *cybergenres*. Quant à la communication en ligne, elle s'appuie la plupart du temps sur 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 pédagogique revient en partie 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 décalage d'information entre les interactants.

BIBLIOGRAPHIES

- Bakhtine, M. (1979) *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Belz, J. A. (2003, dir.) *Language Learning & Technology*, vol.7, num.2, Telecollaboration. Revue en ligne : <http://llt.msu.edu>
- Bronckart, J.-P. et alii (1985) *Le fonctionnement des discours*. Paris, Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Degache, C., & Mangenot, F. (2007, dir.) Echanges exolingues via internet et appropriation des langues cultures. Grenoble, Ellug, *Lidil* 36.
- Dejean-Thircuir, C., & Mangenot, F. (2006, dir.) *Le français dans le monde, Recherches et applications n°40*. Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation.
- 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 n°40*, 178-191
- Hanna, B., & de Nooy, J. (2003) A Funny Thing Happened on the Way to the Forum: Electronic Discussion and Foreign Language Learning. *Language Learning & Technology* vol.7, num.1, 71-85. <http://llt.msu.edu>
- Herring, S. C., Scheidt, L. A., Bonus, S., & Wright, E. (2005) Weblogs as a bridging genre. *Information, Technology & People*, 18(2), 142-171.
- Louveau, E., & Mangenot, F. (2006) *Internet et la classe de langue*. Paris, CLE International.
- Mangenot, F. (1998) Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. *Alsic* vol. 1, n°2, 133-146.

- 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*, 103-123. Villeurbanne, Presses de l'Enssib.
- Mangenot, F., & Penilla, F. (2009) Tâches, Internet et vie réelle. *Le Français dans le monde, Recherches et applications* 45, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, 82-90. Paris : CLE International.
- Mangenot, F., & Penilla, F. (2009) *Le français dans le monde, Recherches et applications* n°45 (janvier 2009).
- Mangenot, F., & Zourou, K. (2007) Pratiques tutorales correctives *via* Internet : le cas du français en première ligne. *Revue Alsic* vol. 10 (2007), 65-99. <http://alsic.org>
- Nunan, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- O'Dowd, R., & Ritter, M. (2006) Understanding and Working with 'Failed Communication' in Telecollaborative exchanges. *CALICO Journal*, 23(3), 623-642.
- O'Dowd, R. (2007, dir.) *Online Intercultural Exchange*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Ollivier, C. (2007) Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant. In Lamy, M.-N., Mangenot, F., Nissen, E. (coord.) *Actes du colloque Epal* (Echanger pour apprendre en ligne). <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.htm>
- Thorne, S. L. (2003) Artifacts and Cultures-of-Use in Intercultural Communication. *Language Learning & Technology*, vol.7, num.2, 38-67. Revue en ligne : <http://lt.msu.edu>
- Turkle, S. (1997, 1^{ère} éd. 1995) *Life on the Screen*, Identity in the Age of the Internet. Touchstone Book, Simon & Schuster, New York.

François Mangenot

Département de sciences du langage

Université Stendhal-Grenoble3, BP 25, 38040 Grenoble Cedex 9

Tel: +33-(0)4-76-82-68-00

Email: François.Mangenot@u-grenoble2.fr

Received on June 30, 2013

Reviewed on October 10, 2013

Revised version received on November 10, 2013

Accepted on December 6, 2013