
La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne

François Mangenot

Lidilem (EA 609)
Université Stendhal – Grenoble 3
BP 25
38040 Grenoble Cedex 9
francois.mangenot@u-grenoble3.fr

RÉSUMÉ. Le e-learning, après une première période durant laquelle l'importance des interactions en ligne a été largement sous-estimée, reconnaît maintenant leur nécessité à la fois sur le plan socio-affectif et sur le plan socio-cognitif. Beaucoup de chemin reste néanmoins à parcourir pour caractériser plus précisément ces interactions, qui peuvent se dérouler selon des schémas communicationnels très divers, du rapport un à un entre tuteur et apprenants par courriel au travail collaboratif en petits groupes sur une plateforme, en passant par toutes sortes d'autres configurations de la participation. C'est à cette caractérisation que cet article voudrait contribuer, en développant la notion de « scénario de communication » et en tentant d'en décortiquer un certain nombre de paramètres, d'un point de vue d'ingénierie pédagogique.

ABSTRACT. In its first period, e-learning has neglected the importance of online verbal interaction. It now acknowledges the centrality of such pedagogic online exchanges, as well on the socio-affective as on the cognitive level. A lot of work is nevertheless still needed to analyse this online verbal interaction more thoroughly. Communicational schemes may vary a lot, from a one-to-one student-tutor relationship to small-group collaborative work, also including other types of participatory structure. This paper aims at characterising some of these schemes, proposing to name them "communication scenarios", and at describing some of their parameters, from an educational technology point of view.

MOTS-CLÉS : formation en ligne, scénario pédagogique, tâches, interactions en ligne, tutorat, apprentissages collectifs, collaboration.

KEYWORDS: e-learning, learning scenarios, task-based teaching, online interaction, tutoring, collaborative learning.

Cet article voudrait contribuer à une meilleure caractérisation des interactions pédagogiques en ligne, en développant la notion de « scénario de communication » et en tentant d'en décortiquer un certain nombre de paramètres, d'un point de vue d'ingénierie pédagogique. Après une revue de ce que différents auteurs ont écrit sur le lien entre tâches, communication et encadrement tutoral, on proposera un certain nombre de paramètres qui paraissent importants lorsque l'on conçoit un *scénario de communication*. Ces paramètres seront illustrés par une analyse d'échanges en ligne dans le domaine de l'apprentissage des langues, où la communication joue, on le verra, un rôle particulier par rapport aux autres disciplines.

1. Revue de la question : des modèles généraux au détail des échanges en ligne

Un relatif consensus existe sur le fait qu'une formation en ligne comporte essentiellement des ressources, des activités pédagogiques (ou tâches) et un accompagnement tutoral, de même que sur la centralité des tâches (« *ce ne sont pas les objets de connaissance qui sont centraux, mais les activités qui leur sont associées* », Pernin *et al.*, 2007 : 117). De nombreux auteurs insistent cependant sur la complexité de l'interrelation entre ces composantes.

1.1. Modélisations du rapport entre tâches, accompagnement et échanges

Un certain nombre de modélisations ont été proposées dans le domaine de l'ingénierie pédagogique concernant la manière dont s'articulent tâches et échanges (avec le tuteur et entre apprenants) dans une formation en ligne. (Oliver *et al.*, 2001 : 20), dans un guide pour la conception de cours universitaires en ligne, placent les tâches au sommet d'un ensemble de trois cercles entrecroisés nommés « *learning tasks* », « *learning resources* » et « *learning supports* ». Ce sont les intersections entre ces cercles qui retiennent l'attention : par exemple, au croisement des tâches et de l'accompagnement (« *supports* »), l'on trouve le travail en équipes, la collaboration, les travaux dirigés, les discussions, l'aide des pairs ou de tuteurs. Ces auteurs précisent l'intérêt de bien distinguer les tâches des ressources, cette distinction permettant une meilleure réutilisation de ces dernières. Nous verrons plus loin que l'on peut également dissocier tâches et modalités d'échanges.

Pour (Tricot *et al.*, 2003), une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance consiste à se poser une série de questions sur le contexte d'apprentissage, les connaissances à acquérir, le scénario didactique, le scénario d'utilisation, la représentation des connaissances et des fonctionnalités (l'interface), le scénario de communication, l'évaluation du dispositif. Ces auteurs insistent notamment sur les processus d'apprentissage envisagés (p. 9), sur les différents types de tâches en corrélation avec les objectifs d'apprentissage (p. 10-11) et sur la difficile question de la régulation de l'activité de l'apprenant (p. 11-12). S'ils évoquent bien les échanges en ligne (avec leur « *scénario de communication* »), ils ne mettent pas ceux-ci en interrelation avec les tâches.

Certains auteurs ont proposé, à partir de leurs propres pratiques de formation en ligne, des typologies d'activités pédagogiques qui présentent l'intérêt de montrer que l'on peut introduire une progression dans les exigences du travail collectif. Mais ils n'approfondissent pas la question des échanges en ligne et surtout ne montrent pas qu'un type de tâche donné peut s'accommoder de différentes modalités d'échange. Ainsi, (De Lièvre *et al.*, 2002) proposent « *une typologie d'activités à distance qui favorisent le travail collaboratif* », certaines tâches étant proposées de manière individuelle, d'autres de manière collective. (Henri *et al.*, 2001), de leur côté, établissent une progression de cinq types d'activités collectives de plus en plus exigeantes : la fouille collective, l'analyse critique, le débat, la prise de décision, la résolution de problème. (De Lièvre *et al.*, 2006), pour leur part, analysent bien des échanges en ligne en relation avec le scénario pédagogique, mais ils se concentrent sur la manière dont les tuteurs ont utilisé les outils de communication à l'intérieur d'un scénario bien déterminé, plutôt que sur le réglage de certains paramètres de la communication. Pour eux, c'est le scénario pédagogique qui « *doit être un guide qui donne une cohérence aux activités de l'apprenant et du tuteur.* » ; ils n'évoquent pas la possibilité que le type d'interactions visées et les outils envisagés puissent avoir un effet en retour sur le scénario. Ils concluent ainsi leur article : « *Plus nous précisons le scénario pédagogique d'encadrement, plus nous irons dans le sens d'une cohérence entre la tâche et les outils pour la mener à bien... au bénéfice des apprenants.* ». Si nous sommes entièrement d'accord sur la nécessité d'une cohérence entre tâches et outils, nous pensons que cette question mérite une discussion en soi et c'est pourquoi nous proposons de considérer le **scénario de communication** (expression que nous préférons à « *scénario d'encadrement* », parce que plus générale et plus centrée sur l'apprenant) comme une composante à part entière du scénario pédagogique.

(Lamy *et al.*, 2007), enfin, dans leur ouvrage consacré à la communication médiatisée par ordinateur en langues, proposent également trois cercles entrecroisés, mais ces cercles correspondent cette fois aux **tâches**, aux **interactions entre les participants** et à la **technologie** (les outils de communication d'Internet). Ces auteurs soulignent ainsi que ces trois composantes sont en interrelation, qu'elles se contraignent les unes les autres. Une des intersections, par exemple, signale opportunément l'impact réciproque qu'ont le type de tâche et les formes d'interactions entre participants. L'intersection des trois cercles représente le lien systémique qui existe entre tâches, formes d'interactions et outils de communication : c'est ce lien que nous approfondirons dans la suite de cet article.

1.2. Formes de travail collectif

Les formes générales d'organisation du travail collectif sont probablement le paramètre qui influe le plus directement sur les interactions en ligne : la communication à l'intérieur d'un groupe restreint attelé à une tâche de production commune présente un caractère très différent de celle d'un groupe important menant

une discussion ou encore de celle qui peut s'établir entre un tuteur et un apprenant dans le cas d'un échange un à un (Dejean-Thircuir *et al.*, 2006a). Comme nous l'avons déjà argumenté dans d'autres articles (Mangenot *et al.*, 2006), nous estimons que les termes de *coopération* et de *collaboration* gagneraient à être réservés au cas où l'on a affaire à des tâches demandant une production collective en groupes restreints, en accord avec les définitions classiques. Force est alors de constater qu'il existe d'autres formes de travail collectif, même si celles-ci n'ont jusqu'à présent guère fait l'objet de typologies et si la collaboration semble, pour de nombreux auteurs, constituer le parangon de l'apprentissage en ligne.

Dans (Dejean-Thircuir *et al.*, 2006a), nous avons distingué, à partir de l'analyse de plusieurs formations en ligne, quatre degrés dans l'apprentissage collectif. Le premier degré est la **mutualisation**, où chaque apprenant donne son point de vue sur un sujet, lit 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. Dans la **discussion**, en grand groupe ou en groupes restreints, les apprenants doivent tenir compte des arguments des autres et s'y référer dans leur production ; une discussion peut aboutir à une prise de décision. Enfin, la **coopération** ou la **collaboration** 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 parle de **collaboration**. Nous ne prétendons pas, avec ces quatre degrés, couvrir l'ensemble des possibilités, mais on retiendra de cette hiérarchie le fait que le travail peut avoir lieu en groupes restreints ou en groupes plus importants, qu'il peut nécessiter un degré plus ou moins grand d'interaction voire de négociation entre les apprenants, que l'assiduité peut être plus ou moins capitale. Enfin, le rôle du tuteur diffère assez fortement d'une forme à l'autre.

1.3. La communication en langues

La communication en classe de langue constitue depuis très longtemps un objet d'étude pour de nombreux chercheurs en didactique et en sciences du langage, tant dans la recherche francophone qu'anglophone. Les recherches sur la « *communication médiatisée par ordinateur pour l'apprentissage des langues* » (Lamy *et al.*, 2007) constitue depuis une quinzaine d'années un sous-domaine de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur. Rappelons que l'approche dominante de l'enseignement/apprentissage des langues durant environ 25 ans a été l'approche dite « *communicative* », ce terme référant à un double niveau : les actes de parole et les situations de communication que les apprenants apprenaient à maîtriser se devaient d'être celles qui prévalent dans la vie réelle d'une part, la communication en classe devait être la plus authentique possible, d'autre part. Le Conseil de l'Europe préconise depuis quelques années une « *approche actionnelle* » qui constitue plus un approfondissement qu'une rupture par rapport à l'approche

précédente : l'accent est mis sur les tâches que l'on fait accomplir aux apprenants, tâches qui doivent être significatives et liées à leur vécu. Il est évidemment impossible de retracer plus en détail toutes ces évolutions, on se contentera donc de quelques questions importantes pour notre propos.

Une remarque s'impose tout d'abord : comme le soulignent (Lamy *et al.*, 2007), dans l'apprentissage des langues la communication langagière constitue à la fois le moyen d'apprentissage (le langage est le principal outil de médiation, comme dans les autres disciplines), mais également l'objectif visé (savoir communiquer dans une langue). Trois conséquences pour la formation en ligne en découlent. Au plan des **ressources**, le concepteur de tâches peut s'appuyer sur tous les contenus de la Toile, le problème étant surtout de trouver du matériel verbal ressenti comme pertinent, authentique, mais malgré tout abordable. Au plan pédagogique, les **échanges**, notamment oraux, ne peuvent qu'être placés au premier plan (on n'apprend pas à communiquer sans pratiquer la communication), d'où la nécessité de bien organiser ceux-ci. Au plan **interactionnel**, enfin, l'on peut avancer que toute forme d'interaction verbale, même s'il s'agit d'échanges socio-affectifs ou de demandes d'aide technologique, peut conduire à des acquisitions.

Les didacticiens des langues anglo-saxons ont, dès le milieu des années 1980, proposé une déclinaison de l'approche communicative qu'ils ont nommée « *Task-based language teaching* ». La tâche en tant qu'unité d'apprentissage a été décomposée en plusieurs paramètres (Ellis, 2003), parmi lesquels certains restent pertinents pour la formation en ligne ; nous n'en mentionnerons ici que deux, la **structure de la participation** (« *participatory structure* »), à savoir l'organisation des contributions des apprenants et de l'enseignant à la réalisation de la tâche, et le **résultat de la tâche** (« *outcome* »), qui doit être clairement identifiable et ainsi permettre de juger si celle-ci a été menée à bien. Une autre notion importante est celle, difficilement traduisible, d'« *information gap (task)* » : des chercheurs américains ont ainsi comparé, sur le plan des interactions verbales suscitées chez les apprenants, des tâches à « *information gap* » avec des tâches n'obligeant pas à échanger de l'information, d'une part, et une structure de participation en grand groupe (toute la classe) et en petits groupes, d'autre part ; les résultats montrent que l'on obtient les interactions les plus riches, quantitativement et qualitativement, dans la condition du travail en petits groupes avec des tâches à échange d'information (Doughty *et al.*, 1986). On ne voit pas pourquoi ce résultat ne serait pas transposable aux interactions en ligne.

2. Définition et paramètres du scénario de communication

2.1. Définition

Il semble que (Tricot *et al.*, 2003) aient été les premiers à utiliser l'expression « *scénario de communication* », ensuite reprise en didactique des langues par

(Nissen, 2006) et par (Dejean-Thircuir *et al.*, 2006a). Certains auteurs (Paquette, 2002) préfèrent utiliser l'expression « *scénario d'assistance* », mais cette proposition présente l'inconvénient, comme celle de « *scénario d'encadrement* » (*cf. supra*), de mettre en avant le rôle imparti au tuteur plus que la nature des interactions entre pairs. Nous estimons que les questions que posent (Tricot *et al.*, 2003 : 16-17) à propos du scénario de communication restent pertinentes : « *Quel est le rôle de chacun (apprenant, tuteur, enseignant, concepteur, etc.) ? [...]. Qui communique avec qui et dans quel sens ? [...]. Quelles communications sont publiques et lesquelles sont privées ? [...]. Quel est le moment et la durée des communications ? Lesquelles seront synchrones et lesquelles seront asynchrones ? [...]. Quel est le contenu des communications ? [...]* ».

Pour sa part, (Nissen, 2006) analyse une quinzaine de cours de langues hybrides en fonction de leur scénario de communication et s'interroge sur les facteurs qui ont conduit les enseignants à choisir un scénario plutôt que l'autre : « *Communication avec réalisation commune entre apprenants* », « *Communication entre apprenants sans réalisation commune* », « *Pas de communication entre apprenants (travail individuel)* ». On notera qu'un contact avec le tuteur existe toujours et que les deux premières catégories correspondent peu ou prou à la distinction vue plus haut entre coopération / collaboration d'une part et mutualisation / discussion d'autre part.

Dans le but de « *mieux prendre en compte le choix des modalités de travail collectif ou individuel - et donc les interactions* » (Dejean-Thircuir *et al.*, 2006a : 313) ont proposé une définition et un schéma. La tâche est définie comme un agencement d'activités d'apprentissage (ou « *sous-tâches* »), appuyées sur des ressources et prévoyant une production verbale, et le *scénario pédagogique* comme une ou plusieurs tâche(s) combinée(s) avec un *scénario de communication* et prévoyant une *chronologie* des échanges. L'intérêt de cette définition est de 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.

2.2. Paramètres

On a vu, avec la « *participatory structure* » de (Ellis, 2003), que la question du *scénario de communication* se posait également dans le cas de cours de langues présentsiels. Mais à distance, la question se complique à cause de la profusion d'outils technologiques permettant la communication en ligne, en temps réel ou en temps différé : quel outil utiliser et à quelle fin ? Quel effet les outils risquent-ils d'avoir sur la communication (Lamy *et al.*, 2007) ? Nous proposons de prendre en compte cinq paramètres, tout en restant bien conscient que chaque paramètre peut avoir des retentissements sur les autres – ainsi que sur la tâche elle-même, qui reste l'élément central - et que l'ensemble est donc à considérer d'un point de vue systémique. A l'instar de (Tricot *et al.*, 2003), nous déclinons ces paramètres sous

forme de questions posées aux concepteurs, sans nous interdire de reprendre certaines des leurs.

► *Paramètres de travail collectif*

Quel degré de collaboration entre les apprenants envisage-t-on, sachant que le travail collaboratif à distance est la forme la plus exigeante ? Dans le cas d'une production en groupes restreints, mettra-t-on en place des procédures destinées à éviter que les apprenants se répartissent le travail en entretenant un minimum d'interactions les uns avec les autres (comme cela a été observé dans Mangenot *et al.*, 2006) ? Dans le cas d'une simple mutualisation, quelles dispositions prendra-t-on pour que les apprenants se lisent bien les uns les autres (par exemple, obligation de commenter les productions) ?

► *Paramètres sociaux et communicationnels*

Qui communique avec qui ? De manière publique ou privée ? A-t-on des interlocuteurs extra-institutionnels ou s'insère-t-on dans un circuit de communication social (par exemple, en faisant écrire les étudiants sur des forums grand public) ? Dans le cas d'un travail par sous-groupes, une mise en commun entre les groupes est-elle prévue ? Quel rôle endossent les participants aux échanges (par exemple, le tuteur peut parfois prendre part à une interaction en se mettant sur un pied d'égalité avec les apprenants) ? Quelle information y a-t-il à échanger ? Y a-t-il un « *information gap* » ? Une négociation, des décisions sont-elles requises ?

► *Paramètres temporels*

Travaille-t-on en synchronie ou en asynchronie ou panache-t-on les deux modes ? Dans le cas d'échanges asynchrones, quel est leur rythme, les délais posés, les incitations à participer envoyées aux apprenants peu actifs ? Dans le cas d'échanges synchrones, qui fixe les plages horaires et comment ? Le tuteur impose-t-il ces plages ou laisse-t-il les apprenants s'organiser ? La modalité asynchrone présente bien sûr l'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. Les décisions gagnent souvent à être prises en mode synchrone (clavardage, par exemple), plus propice à des choix rapides et plus conforme à ce qui se fait dans la vie sociale.

► *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 ? Ces questions sont liées aux usages sociaux des outils, l'idéal étant de ne pas trop s'en éloigner pour des raisons de proximité avec la vie réelle. Concernant la **modalité**, décidera-t-on de se limiter à la communication **écrite** (en se disant que l'oral se pratique mieux lors de regroupements présentsiels), ou au contraire envisagera-t-on une communication **orale** en ligne ? Dans ce dernier cas, préférable

quand une grande partie d'un cours de langue a lieu à distance, l'on revient à la question du mode synchrone ou non : l'oral synchrone à distance en groupes présuppose des environnements spécifiques, comme les plateformes audio-synchrones. L'oral asynchrone, 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 ?

► *Paramètres d'encadrement*

Le tuteur sera-t-il toujours disponible ? Si non, à quel rythme se connectera-t-il ? Comment corrigera-t-il ? Est-il dans une posture plutôt réactive ou proactive (De Lièvre *et al.*, 2006) ? Dans le cas d'un travail par groupes restreints, comment répartira-t-il ses interventions (avec les clavardages, l'expérience montre qu'un tuteur peut se partager entre trois groupes simultanément mais guère au-delà) ? Les modes d'intervention du (ou des) tuteur(s) devraient découler à la fois des autres paramètres retenus et du degré d'autonomie des apprenants auxquels on a affaire ; des contraintes financières liées à la rémunération des tuteurs peuvent également venir influencer ces choix.

Il est rare qu'un concepteur se trouve face à tous les choix évoqués ci-dessus : le contexte vient souvent imposer ses contraintes. Ainsi, dans les analyses proposées ci-après, certaines décisions avaient été prises préalablement à la conception des tâches : l'on avait décidé que la communication serait asynchrone (en raison du décalage horaire), comporterait une part prépondérante d'oral (central dans l'apprentissage d'une langue) et se déroulerait selon un rythme hebdomadaire. 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. Analyse de tâches et de scénarios de communication

Pour illustrer ce qui précède, nous allons maintenant présenter quelques tâches, avec leur scénario de communication respectif, tirées du projet « *Le français en (première) ligne* »¹. 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 et les étudiants français deviennent alors les tuteurs (mais aussi 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.

¹ Site du projet : <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/>. Les échanges cités plus loin peuvent y être écoutés.

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**. Les neuf étudiants français ayant choisi d'encadrer les Japonais² 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 »).

3.2. 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 :

- 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 leur 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

² Chaque tuteur avait en charge sept apprenants en moyenne. Les tuteurs concevaient les tâches par binômes.

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 « 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.

3.3. 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 :

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 :

- 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.

3.4. 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.

3.5. Discussion : 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. supra*), 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 *et al.*, 2006b, avaient déjà fait la même constatation) ; 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 *et al.*, 2003, notre traduction). Ainsi, le paramètre social et communicationnel était-il toujours bien pris en compte, qu'il s'agisse d'un véritable échange d'information entre Japonais et Français 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 collaborative (ou coopérative si chaque étudiant prenait en charge un sous-thème différent, comme Takuya et Naokazu, § 3.2), par groupes de quatre au maximum, mais dans tous les cas était prévu un destinataire français n'ayant pas seulement un statut pédagogique ; la collaboration était par ailleurs rendue plus aisée par le fait de la co-présence des apprenants dans le même lieu. 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 des photos) aux messages. Comme l'avaient déjà analysé (Mangenot *et al.*, 2007 : 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.

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, sites de présentation de soi et de socialisation, 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 *genres*³. 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 discours*. 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 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 déficit d'information entre les interactants.

³ 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 *et al.*, 2002 : 282).

5. Bibliographie

- Charaudeau P., Maingueneau D., *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002.
- Dejean-Thircuir C., Mangenot F., « Tâches et scénarios de communication dans les classes virtuelles », *Les Cahiers de l'Asdifle* 17, Les usages des TICE en FLE/FLS, 2006a, p. 310-321.
- Dejean-Thircuir C., Mangenot F., « 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.
- De Lièvre B., Depover C., Acierno M., « Analyse du soutien fourni aux apprenants par les tuteurs à l'aide d'outils synchrones et asynchrones », *Actes colloque Jocair'06*, Amiens, 2006 (consulté en février 2008 sur le site http://ute.umh.ac.be/site_ute2/menu.htm).
- De Lièvre B., Quintin J.-J., Depover C., « Une expérience d'implantation d'activités organisées à distance au niveau universitaire », *Actes du 19^{ème} colloque de l'AIPU*, Louvain-la-Neuve, 2002 (consulté en février 2008 sur le site http://ute.umh.ac.be/site_ute2/menu.htm).
- Doughty C., Long M., "Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning", *Language Learning & Technology* Vol. 7 (3), 2003, p. 50-80. <http://lt.msu.edu>
- Doughty C., Pica T., "Information gap tasks: do they facilitate second language acquisition?", *Tesol Quarterly* vol. 20 (2), 1986, p. 305-325.
- Ellis R., *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, 2003.
- Henri F., Lundgren-Cayrol K., *Apprentissage collaboratif à distance*, Presses de l'université du Québec, 2001.
- Lamy M.-N., Hampel R. *Online Communication in Language Learning and Teaching*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2007.
- Mangenot F., Nissen E., "Collective activity and tutor involvement in e-learning environments for language teachers and learners", *Calico Journal* Vol. 23 (3), 2006, p. 601-622.
- Mangenot F., Zourou K., « Pratiques tutorales correctives *via* Internet : le cas du français en première ligne », revue *ALSIC* Vol. 10 (1), 2007, p.
- Nissen E., « Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides », *Le français dans le monde, Recherches et applications* 40 (juillet 2006), p. 44-57.
- Oliver R., Herrington J., *Teaching and Learning Online*, Edith Cowan University, 2001.
- Paquette G., *L'ingénierie pédagogique*, Presses de l'Université du Québec, 2002.
- Pernin J.-P., Trouche L., « Mutualiser les ressources numériques pour la formation : quels modèles ? », *TICE : l'usage en travaux*, Scéren – CNDP, 2007, p. 115-123.
- Tricot A., Plégat-Soutjis F., « Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC », revue *STICEF*, Vol. 10, 2003.