



HAL
open science

APPORTS D'UN PROJET D'ÉCHANGES EN LIGNE À LA FORMATION EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Pierre Louay Salam

► **To cite this version:**

Pierre Louay Salam. APPORTS D'UN PROJET D'ÉCHANGES EN LIGNE À LA FORMATION EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE. Linguistique. Université Stendhal - Grenoble III, 2011. Français. NNT: . tel-00613906

HAL Id: tel-00613906

<https://theses.hal.science/tel-00613906>

Submitted on 7 Aug 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Spécialité : **Sciences du langage – Didactique du Français
Langue Étrangère**

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

Louay Pierre SALAM

Thèse dirigée par Monsieur le Professeur
François MANGENOT

préparée au sein du **Laboratoire LIDILEM**
dans l'**École Doctorale Langues Littératures et Sciences
Humaines**

APPORTS D'UN PROJET D'ÉCHANGES EN LIGNE À LA FORMATION EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Volume 1

Thèse soutenue publiquement le **12 juillet 2011**,
devant le jury composé de :

Madame Maguy POTHIER

Professeur émérite, université Blaise Pascal Clermont, Rapporteur

Madame Christine DEVELOTTE

Professeur, ENS de Lyon -IFÉ, Rapporteur

Monsieur Christian DEGACHE

Professeur, université Stendhal Grenoble 3, Examineur

Monsieur François MANGENOT

Professeur, université Stendhal Grenoble 3, Directeur de recherche



Résumé :

Cette recherche a pour objet l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans la didactique du Français Langue Étrangère en général et dans la formation initiale des enseignants de manière spécifique. Notre travail s'interroge sur l'apport réel du projet le « Français en (1^{ère}) Ligne » à la formation des étudiants de Master FLE de l'université de Grenoble 3. En effet, ce projet les met dans une situation d'apprentissage actif où ils seront amenés à concevoir des activités pédagogiques et à accompagner des apprenants.

Notre cadre conceptuel, résolument pluridisciplinaire, fait appel à des bases théoriques en didactique des langues, en analyse des interactions, en sciences de l'éducation, en formation des adultes et en technologies pédagogiques. L'objectif général de la recherche consiste à mieux comprendre le fonctionnement d'une approche active pour la formation aux TIC de futurs enseignants en didactique du FLE et à en évaluer les apports.

Nos analyses se déclinent en trois points : le premier consiste à examiner comment les étudiants s'organisent pour concevoir des tâches en ligne et à analyser les activités produites ; le deuxième a pour but d'identifier la construction d'une relation pédagogique en ligne et la pratique de la fonction de tuteur ; le troisième vise à déterminer le rôle de l'enseignante partenaire dans la formation des étudiants. Pour cela, adoptant une démarche ethnographique, nous avons récolté plusieurs types et genres de données que nous croisons pour répondre à nos questions de recherche. Les résultats obtenus pour chaque objectif spécifique nous renseigneront de façon complémentaire sur l'objectif général en nous permettant de définir les compétences professionnelles acquises.

Cette étude a deux visées : d'une part une visée descriptive, analysant les tâches et les échanges en ligne afin de mieux comprendre les actions des participants, les relations qu'ils construisent entre eux et les compétences qu'ils acquièrent. D'autre part, cette thèse a aussi une visée praxéologique. En effet, la description nous permet de réaliser une modélisation de certaines variables de ce projet. Nous pointons divers facteurs d'efficacité en ce qui concerne la formation des enseignants aux TICE et l'utilisation de celles-ci dans la didactique des langues. Ces éléments nous permettront de mettre en place des recherches-actions.

Mots-clés : didactique du FLE – TIC – échange – compétence – projet – formation

Abstract:

This research focuses on the integration of Information and Communication Technology (ICT) in teaching French as a Foreign Language in general and in the initial training of teachers in specific areas. Our work examines the real contribution of the project "le Français en (1^{ère}) Ligne" (F1L) on the training of FFL Master students from the University of Grenoble 3. This project puts them in a situation of active learning where they will be able to develop educational activities and support learners.

Our conceptual framework, which is strongly multidisciplinary, draws on theoretical foundations in language teaching, interaction analysis, education science, adult education and learning technology. The overall objective of the research is to better understand the role of an active approach to ICT training for FFL teachers and evaluate the contributions. Our analyses are divided into three points. Firstly, we will examine how students organize themselves to develop online tasks and analyze the activities produced. Secondly we will show how to identify building a pedagogical relationship online and practicing as a tutor. Thirdly, we will determine the role of the associated teacher in training students. To do so, through an ethnographic approach, we collected several types and kinds of data that we crossed to answer our research questions. The results will give us more information on the main objective and will allow us to define the professional skills acquired.

This study has two goals: firstly, a descriptive one, analyzing tasks and online interaction to better understand the actions of participants, as well as the relationships they build between themselves and the skills they acquire. Moreover, this thesis has a praxeological aim. The description allows us to produce a model of some of the variables in this project. We point out various factors of efficiency in terms of teacher training in ICT and their use in language teaching. These elements will allow us to implement action research.

Keywords: Teaching French, ICT, interaction, competence, project, Training

Remerciements

Voici une longue aventure scientifique qui s'achève, ouvrant la route à de nouvelles. Mesurant la richesse de l'expérience accumulée, je souhaite rendre hommage aux personnes qui l'ont rendue possible.

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de recherche, François Mangenot, pour la confiance et le soutien, pour les conseils toujours avisés et surtout pour le temps considérable qu'il m'a accordés durant ces années d'initiation à la recherche en didactique des langues et TICE.

Je tiens à exprimer toute ma gratitude aux membres du jury, Christine Develotte, Maguy Pothier, Christian Degache, pour avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Une pensée nostalgique à tous les étudiants du Master FLE qui ont accepté ma présence, répondu à mes questions et permis de ce fait à cette recherche d'exister.

Je remercie chaleureusement tous ceux qui ont bien voulu partager avec moi un temps de discussion autour de ce travail, qu'ils soient de notre laboratoire d'accueil le LIDILEM, ou des chercheurs que nous avons rencontrés dans le cadre de réunions scientifiques que ce soit en France, en Syrie, au Maroc, au Liban et dans d'autres lieux. Une pensée particulière à Charlotte, Thierry, Elke, Jacqueline, Denis, Marcel, pour ne citer que ceux-là. Une pensée positive aussi aux jeunes chercheurs avec qui nous avons partagé de nombreux moments d'échange dans les couloirs du laboratoire ou autour d'un café ou en ligne. Vous verrez, on va y arriver. Merci à Tatiana et Fred pour la traduction du résumé.

Merci à ma sœur, mon frère, ma grande famille, mes amis, mes collègues et à toutes les personnes qui, directement ou indirectement, ont permis que cette recherche se fasse, par leurs encouragements, nos discussions ou par leur présence.

Je tiens à remercier ma mère, Anne-Marie, pour ses encouragements, ses relectures, ses conseils avisés et son temps. Tu as ouvert la voie et j'espère rester digne de ta confiance.

Je ne remercierai jamais assez ma femme, Dima, pour son écoute, ses encouragements, son aide technique. Sans toi, cette recherche n'aurait pas pu aboutir.

Enfin, cette thèse est dédiée à vous tous, à vous qui êtes partis et veillent sur nous, à vous qui êtes encore là et adorez ce que vous faites, à vous qui viendrez et continuerez le chemin tracé.

Sommaire du Premier Volume

REMERCIEMENTS	5
SOMMAIRE DU PREMIER VOLUME	7
INTRODUCTION	9
1. LES MOTIVATIONS DU CHOIX DU SUJET	10
2. LE TERRAIN D'ETUDE	12
3. LA PROBLEMATIQUE ET LA METHODOLOGIE.....	13
4. LE PLAN DE LA THESE.....	16
CHAPITRE 1. LA DIDACTIQUE DU FLE, CHAMP EN CONSTANTE EVOLUTION.....	19
1. LA CONSTITUTION D'UN CHAMP COMPLEXE	20
2. L'APPRENANT D'UNE LANGUE ETRANGERE	26
3. L'ENSEIGNANT DE LANGUE ETRANGERE	28
4. LES INTERACTIONS EN CLASSE DE LANGUE	52
5. LA SYNTHESE CONCLUSIVE	68
CHAPITRE 2. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS	71
1. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS, UNE REALITE COMPLEXE.....	72
2. LE REFERENTIEL DE COMPETENCES PROFESSIONNELLES	78
3. L'APPRENTISSAGE ACTIF.....	87
4. LA SYNTHESE CONCLUSIVE	100
CHAPITRE 3. L'INTEGRATION DES TIC DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES	101
1. LES TICE	102
2. LES CHAMPS DE RECHERCHE INVOQUES EN TIC ET LANGUES.....	108
3. LA CLASSE DE LANGUE ETRANGERE AVEC LES TIC.....	125
4. LA CONCEPTION DES ACTIVITES EN LIGNE	133
5. LE TUTORAT EN LIGNE.....	142
6. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AUX TICE.....	149
7. LE REFERENTIEL DE COMPETENCES	152
CHAPITRE 4. LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE.....	157
1. LE TYPE DE RECHERCHE CHOISI.....	158
2. L'OBSERVATION ETHNOGRAPHIQUE DU TERRAIN	160
3. LES DONNEES RECOLTEES	168
CHAPITRE 5. LE PROJET LE « FRANÇAIS EN (PREMIERE) LIGNE ».....	189
1. PROJET FRANÇAIS EN (PREMIERE) LIGNE : RETOUR AUX SOURCES	190
2. L'ANNEE 2006-2007 : GRENOBLE – TOKYO.....	201
CHAPITRE 6. LA CONCEPTION DE TACHES EN LIGNE	233
1. L'ORGANISATION DU TRAVAIL DE CONCEPTION	234
2. LES PRODUCTIONS DES ETUDIANTS	250
CHAPITRE 7. L'ACCOMPAGNEMENT EN LIGNE	301
1. L'ORGANISATION DU DISCOURS EN LIGNE	302
2. L'IDENTIFICATION DES PROFILS PARTICIPATIFS.....	320
3. LA CONSTRUCTION DE LA RELATION INTERPERSONNELLE EN LIGNE	333

CHAPITRE 8. LA COMMUNAUTE D'APPRENTISSAGE ET DE PRATIQUE	397
1. LA RENCONTRE AVEC L'ENSEIGNANTE JAPONAISE	398
2. LA CONSTITUTION DIACHRONIQUE D'UN ENGAGEMENT MUTUEL	400
3. LA SYNTHESE SUR LA COMMUNAUTE EN CONSTRUCTION	419
CHAPITRE 9. CONCLUSIONS.....	421
1. LA SYNTHESE DES RESULTATS.....	421
2. LES APPORTS ET LES LIMITES DE CETTE RECHERCHE	434
3. LES PERSPECTIVES.....	436
BIBLIOGRAPHIE.....	439
LISTE DES FIGURES	463
LISTE DES TABLEAUX.....	465
INDEX DES AUTEURS.....	467
INDEX DES NOTIONS	471
TABLE DES MATIERES.....	475

Introduction

Savoir intégrer les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans son enseignement est considéré actuellement comme une compétence-clef des enseignants en général. Ainsi, depuis une trentaine d'années maintenant, de nombreux chercheurs et praticiens s'interrogent sur les apports possibles des TIC à la classe de langue étrangère (Mangenot, 2000). La diffusion d'Internet a permis l'émergence de nouvelles pratiques pédagogiques faisant appel à la dimension d'information et de communication de ce réseau mondial. L'enseignant transforme progressivement ses pratiques pédagogiques au contact de ces outils : désormais, il utilise des sites Web comme documents authentiques (Mangenot & Louveau, 2006), participe à des dispositifs de formation alliant présentiel et en ligne (Charlier, Deschryver & Peraya, 2006), conçoit des ressources multimédia et des cyber-tâches (Guichon, 2006, Mangenot et Soubrié, 2010), échange en ligne avec des apprenants (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006b), met en place des projets internationaux (Furstenberg & English, 2006) et participe à des communautés virtuelles d'apprentissage et de pratique (Daele, 2007). Il est évident que ces nouvelles pratiques nécessitent de nouvelles compétences professionnelles de différents ordres que le chercheur en didactique doit être en mesure de définir afin d'accompagner les étudiants dans leurs acquisitions.

En outre, la diffusion du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001-2005), désormais connu sous le sigle de CECR, incite l'enseignant de langue à adopter une perspective actionnelle. Qui plus est, influencé par les recherches des anglo-saxons en TBLT¹, les auteurs du CECR préconisent une approche par tâches. D'un autre côté, les études sur les interactions en classe de langue ont confirmé l'importance de la relation interpersonnelle entre les apprenants et l'enseignant pour la réussite de l'action

¹ Task Based Language Learning and Teaching (Voir ch.1.3.3.1).

pédagogique. Cela amène aussi son lot de questionnements pour la formation des futurs enseignants.

Notre recherche s'interroge sur les possibilités de relier les problématiques sur l'intégration des TICE et celles plus générales de la formation initiale des enseignants de FLE. En effet, les dispositifs de formation en ligne et hybrides semblent propices à l'intégration d'une approche par tâches, comme l'ont montré Mangenot et Penilla (2009) ainsi que les travaux présentés dans le dernier colloque Tidilem consacré à cette question des tâches et des TICE (Foucher, Pothier, Rodrigues, Quanquin, 2010). Plusieurs auteurs (Lebrun, 2008, Develotte & Mangenot, 2010) incitent à rendre les formés acteurs de leur apprentissage en les amenant à découvrir par eux-mêmes les fonctions de concepteur et de tuteur afin de développer les compétences nécessaires. Ils proposent d'adopter une des méthodes développées par le courant de l'apprentissage actif, l'approche par projet.

Dans cette introduction, après avoir, en premier lieu, expliqué l'intérêt que nous avons eu pour un tel travail, nous présenterons notre terrain et nos objectifs d'analyse, avant de poser les questions de recherche, puis de présenter notre plan de thèse.

1. Les motivations du choix du sujet

Notre intérêt pour la formation des enseignants en général remonte à la fin du siècle dernier (précisément à l'année 1998) où nous entamons nos premiers pas dans le domaine complexe de la didactique du FLE. En effet, nous avons eu l'opportunité de prendre en charge une classe de FLE précoce au sein d'une association d'enfants d'expatriés à Alep en Syrie durant notre deuxième année d'études universitaires. Si les compétences en langue française ne nous faisaient pas défaut, nous ressentions un net besoin de formation aux compétences professionnelles d'enseignant. Nous avons donc suivi un stage intensif au Centre Culturel Français de Damas, sous la direction de deux formateurs adoptant chacun une technique différente. Avec le recul, nous considérons que le premier avait adopté une approche transmissive traditionnelle alors que le second était plus acquis à l'apprentissage collectif et par problèmes. Naturellement, nous avons été séduit par le second.

En avançant dans notre formation, nous avons toujours observé la présence de ces deux approches chez les formateurs et cela encore plus avec la découverte des TIC². Bien que nous ayons eu un ordinateur dès l'obtention de notre baccalauréat (1997), la découverte

² Le sigle dominant était plutôt les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC).

d'Internet et de son potentiel pédagogique s'est véritablement faite en 1999, lors d'un stage en didactique du FLE à l'université de Perpignan dont la dernière semaine était dédiée à la fois aux ressources *off-line*³ et en ligne. Cette découverte nous a fasciné et nous estimons que nous avons été, en quelque sorte, « victime » du discours technocentriste qui a accompagné la diffusion des TIC. Cela a coïncidé avec la légalisation d'Internet en Syrie et la diffusion massive des *internet-cafés*, devenus lieux « branchés » pour la communauté étudiante et scientifique syrienne. C'est dans ces lieux que nous avons organisé nos premières formations initiant collègues, amis et apprenants à l'usage de ces outils. Convaincu de leur efficacité et de la nécessité de réfléchir à leur intégration à la formation des enseignants, nous avons suivi plusieurs formations techniques (traitement des images, conception de site web...) qui nous ont permis d'acquérir un niveau technologique assez avancé. Cela nous a amené à préférer suivre une formation de troisième cycle en TICE plutôt qu'un Master FLE. Nous avons obtenu en 2003 un DESS en Ingénierie des Médias pour l'Education (IME) à l'université de Poitiers. Cette formation, axée sur la pratique, nous a permis de participer à différents projets en collaboration avec des praticiens. Notre retour en Syrie a coïncidé avec l'ouverture du Campus Numérique Francophone en 2003, plateforme technologique co-financée par l'université d'Alep et l'Agence universitaire de la Francophonie, ayant, entre autres objectifs, la formation des cadres universitaires à l'intégration des TIC. Grâce à notre Master et notre niveau linguistique, nous avons été recruté pour le poste de responsable de formations et de contenus que nous avons assuré jusqu'à notre départ (septembre 2005) pour la France pour la préparation de notre travail doctoral.

Notre formation ayant toujours été plutôt professionnelle, nous avons souhaité suivre un Master FLE recherche afin d'acquérir les compétences nécessaires pour continuer en thèse. Nous avons été accepté à l'université de Grenoble 3 et très vite il est apparu évident que notre sujet de mémoire porterait sur les TIC et la formation des enseignants FLE. Nous précisons que le présent travail fait suite aux réflexions menées lors de cette première étude.

Notre recherche est partie d'un double constat. D'un côté la communauté scientifique est de plus en plus convaincue de la nécessité d'intégrer les TICE dans la formation initiale et continue des enseignants de FLE, ce qu'il est aisé d'observer à travers la multitude

³ Principalement des logiciels et des jeux éducatifs qui nous ont peu séduit sur le moment car nous ne disposions pas d'un centre de ressources sur notre lieu de travail.

d'articles, de numéros thématiques de revues et de colloques dédiés à ces questions (voir ch.3). De plus les TIC font partie intégrante du cursus de la majorité des Master FLE qui existent en France (voir ch.3.6). D'un autre côté, nous avons constaté que de nombreuses formations TIC suivent un modèle transmissif (linéaire) où l'objectif est plutôt la manipulation du plus grand nombre possible d'outils sans réelle contextualisation. En tant que formé, formateur puis responsable de formations TICE, nous avons observé les écueils de la méthodologie du « step by step » où le formateur fait découvrir les logiciels à travers une présentation approfondie des fonctionnalités techniques. Certes, les participants étaient amenés à concevoir des scénarios pédagogiques, mais ces derniers restaient dans beaucoup de cas à la phase de « prototype » et disparaissaient progressivement même de la mémoire de leurs concepteurs. Ces deux constats nous ont poussé à réfléchir sur les approches permettant à la fois de former aux outils et aux pratiques pédagogiques.

2. Le terrain d'étude

Avant d'exposer notre problématique de recherche, il nous semble nécessaire de décrire brièvement le projet qui nous servira de terrain d'analyse (pour plus de détails, voir ch.5) ainsi que la première découverte que nous en avons faite.

Quand nous lui avons fait part de nos réflexions empiriques (voir *supra*) sur la formation des enseignants et l'intégration des TICE, notre directeur de recherche nous a proposé de travailler sur un dispositif de formation initiale des futurs enseignants de FLE qu'il a mis en place depuis 2002 en collaboration avec différents partenaires dans le monde. Il s'agit du projet le *Français en (première) ligne* (désormais F1L). À la différence des cours que nous avons connus jusqu'alors, celui-ci suit une méthodologie influencée par les techniques de l'apprentissage actif. Notre mémoire de Master nous a permis de découvrir ce projet et d'analyser certains de ces aspects (Salam, 2006).

Durant l'année 2006-2007 du projet F1L, des étudiants du Master FLE professionnel de l'université de Grenoble 3 (France) ont conçu des tâches en équipe pour un public spécifique qu'ils ont aussi dû accompagner à distance (tutorat). Il s'agissait dans le cadre de notre étude doctorale⁴ d'apprenants japonais de niveau B1 de l'université Sophia de Tokyo (Japon). Chaque étudiant avait en charge un groupe d'apprenants. En outre, les

⁴ Dans notre mémoire (Salam, 2006), nous avons analysé l'année précédente du projet qui s'était déroulé alors avec un partenaire espagnol (voir ch.5).

étudiants étaient accompagnés sur place par leur enseignant français ainsi que nous en tant qu'assistant technique. Ils pouvaient également compter sur les conseils d'une enseignante japonaise qui assurait aussi le lien avec les apprenants. Les échanges avaient lieu via la plateforme de l'université partenaire.

Ce projet, qui est toujours actif, permet aux étudiants de participer à une situation écologique d'intégration des TICE à la didactique du FLE.

3. La problématique et la méthodologie

Le postulat de départ sur lequel se fonde cette recherche est le suivant : s'il est largement accepté que, par sa focalisation sur les savoirs, le modèle transmissif ne permet pas toujours d'acquérir des compétences professionnelles, il n'a pas été démontré que le modèle actif permettait de le faire et à quelles conditions. Certes, la contextualisation des savoirs est une pratique motivante, cependant l'immersion, alors que l'on est encore sur les bancs de l'université, dans une situation comportant de « vrais » apprenants et donc de véritables enjeux, peut aussi perturber certains étudiants. Il nous a semblé nécessaire de nous interroger sur les apports de cette situation de formation à la construction effective de compétences professionnelles. Pour cela, nous avons construit notre questionnaire général en reprenant la notion de « signifiante ». Guichon (2004) explique que pour qu'un projet de formation pédagogique soit réellement signifiant, il faut qu'il réalise deux conditions : l'adhésion des utilisateurs (formés et formateurs) et le développement de compétences spécifiques. Nous nous sommes posé la question suivante :

- Le projet F1L est-il réellement signifiant pour les étudiants ? autrement dit, génère-t-il une adhésion des participants tout en leur permettant de développer des compétences spécifiques aux fonctions d'un enseignant de Français Langue Étrangère engagé dans les dispositifs de formation en ligne ? Si oui, pourquoi et comment ?

Pour répondre à cela, il était nécessaire de commencer par identifier les fonctions spécifiques à acquérir afin de pouvoir analyser si ce projet a permis de les développer. Nous en avons identifié deux principales : celle de concepteur réalisant des activités pédagogiques médiatisées par les TIC et celle de tuteur accompagnant les apprenants dans la réalisation de ces dernières à travers la plateforme. Nous nous sommes aussi interrogé sur les situations concourant à la formation des étudiants de Master et nous en avons

identifié trois : la conception en groupe, le tutorat en ligne et l'échange avec l'enseignante japonaise. Elles se distinguent par les lieux d'interaction : la première dans une salle informatique en France, alors que les deux autres ont lieu dans des espaces distincts de la plateforme du partenaire. Pour mieux les analyser, il nous a paru nécessaire de prendre le temps de mieux découvrir le projet (voir *supra* et ch.4).

Trois thèmes principaux se sont donc définis ainsi que les questions de recherche qui ont conduit cette étude :

- La conception des tâches en ligne : comment les étudiants s'y prennent-ils pour concevoir des tâches ? Les tâches conçues correspondent-elles aux différentes attentes du projet ?
- La relation pédagogique à distance : comment les étudiants assurent-ils leur fonction de tuteur ? Comment se construit la relation interpersonnelle (sociocognitive et socio-affective) avec les apprenants ? Ont-ils réussi à être « présents » malgré la distance ?
- L'entrée dans la communauté des enseignants de FLE : la situation réelle dans laquelle sont immergés les étudiants les amène-t-elle à ressentir une évolution de leur statut ? Comment mettent-ils à profit la présence de l'enseignante japonaise et ses conseils ? Observons-nous la mise en place d'une communauté de pratique⁵ entre eux ?

À travers nos analyses, nous chercherons à mettre en évidence les indicateurs d'appropriation de compétences professionnelles dans chaque situation. Ces trois entrées ont guidé notre réflexion tout au long de notre recherche doctorale. En effet, notre cadre théorique (ch.1, 2 et 3) et nos outils méthodologiques (voir ch.4) se sont développés autour des notions liées à la conception (l'ingénierie), au tutorat (interactions pédagogiques en ligne) et aux communautés virtuelles.

Notre thèse s'inscrit dans le domaine des sciences du langage et plus particulièrement de la didactique des langues (ou du FLE), à qui nous empruntons la majorité de nos notions et outils. Cependant, convaincu qu'une recherche de ce type ne peut qu'être pluridisciplinaire, nous ferons aussi appel à des bases théoriques issues du champ des sciences de l'éducation ainsi que des technologies éducatives (qui sont partagées entre ces deux champs).

⁵ Nous définirons ce terme dans le ch.2.2.3.

Cette étude a deux visées : d'une part une visée descriptive, analysant les tâches et les interactions en ligne afin de mieux comprendre les actions des participants, les relations qu'ils construisent entre eux et les compétences qu'ils acquièrent. D'autre part, cette thèse a aussi une visée praxéologique. En effet, la description nous amènera à réaliser une modélisation de certaines variables de ce projet. Cela nous permettra de pointer divers facteurs d'efficacité en ce qui concerne la formation des enseignants de FLE aux TICE, afin de proposer sur le court terme des préconisations et des conseils pour les enseignants souhaitant intégrer les TICE et la formation en ligne dans leur cours, ainsi que pour les formateurs souhaitant adopter une approche active. Sur le long terme, nous espérons que cette recherche nous permettra de mettre en place des projets pédagogiques et des recherches-actions dans le domaine de l'intégration des TICE pour la formation des enseignants mais aussi pour l'apprentissage des langues étrangères. Nous précisons que bien que notre recherche se base sur des données écologiques, nous ne considérons pas ces résultats comme généralisables en l'état. Tout travail de mise en place de dispositif de formation nécessite au préalable une étude des besoins ainsi qu'une prise en compte du contexte spécifique à travers les différents éléments de chaque situation didactique. De plus, il devrait être précédé d'un travail de collaboration et d'échange mutuel avec les différents acteurs impliqués et en particulier les enseignants en charge des cours (Ellis, 2010). C'est cela qui, à notre sens, fait toute la richesse du travail de chercheur en didactique des langues étrangères.

En ce qui concerne notre méthodologie (pour plus de détails, voir ch.4), nous avons adopté une approche résolument empirique du fait que nous nous basons sur des données issues d'une situation effective de formation pour en tirer des conséquences et des préconisations. Vu la complexité des situations écologiques, nous avons commencé par une observation ethnographique de l'ensemble de la situation durant le semestre 2006-2007. À la fin de cette période, nous avons collecté différentes données, à savoir l'ensemble des productions et des échanges qui ont eu lieu via la plateforme et nous avons mené des entretiens semi-directifs avec les différents participants. Notre démarche s'inscrit dans la triangulation des données au sens que lui donne Van der Maren (1996) (voir ch.4.3.6.3). Dans chaque étape de notre recherche, nous avons croisé des données différentes afin de les compléter ou de combler certains manques d'informations. Pour réussir cela, nous nous sommes basés sur des outils reconnus dans nos champs théoriques de référence, à savoir l'analyse du discours et du discours en interaction et l'analyse de contenu. Bien que nous situant dans un

paradigme essentiellement qualitatif, nous n'avons pas hésité à compléter nos analyses par des statistiques, comme le conseille Mangenot (2007).

4. Le plan de la thèse

Ce travail s'organise en deux grandes parties : le cadre conceptuel et l'analyse du projet observé. Il présente huit chapitres.

En ce qui concerne la partie conceptuelle, compte tenu de l'étendue de notre ancrage théorique et de sa pluridisciplinarité (voir *supra*), nous avons opté pour une séparation en trois chapitres distincts : le premier s'inscrit clairement dans la didactique des langues et le second dans les sciences de l'éducation. Nous avons traité ces deux champs sans faire allusion aux TICE, afin de pouvoir, plus aisément dans le troisième, mettre en valeur les différentes transformations induites par leur intégration.

Le premier chapitre fera le tour des notions de référence en didactique des langues, essayant d'y sélectionner les éléments utiles à notre propos. Nous chercherons à identifier la place des études sur la fonction enseignante dans notre champ disciplinaire ainsi que les évolutions de cette fonction spécifiquement avec l'arrivée de la perspective actionnelle. La dernière partie fera appel aux recherches sur les interactions en classe de langue afin d'identifier les variables qui interviennent dans la relation pédagogique. Cette partie nous permettra d'avoir des outils théoriques pour mieux comprendre les activités conçues par les étudiants ainsi que la fonction d'accompagnement pédagogique.

Le deuxième chapitre présentera la formation des enseignants à travers quatre entrées : la situation actuelle de la formation des enseignants de FLE, les cadres théoriques convoqués, les moyens pour s'approprier les compétences professionnelles en situation de formation et enfin les méthodes de formation pour rendre les étudiants actifs. Après une introduction qui nous permettra d'indiquer la relation privilégiée entre ce champ et celui de la didactique du FLE, nous nous intéresserons plus en détail aux outils nécessaires pour identifier les compétences professionnelles. Cela nous amènera à évoquer la théorie des communautés de pratique. La dernière partie s'intéressera à l'apprentissage actif, qui s'est développé dans l'enseignement scolaire puis diffusé progressivement dans les sphères universitaires. Nous nous attarderons sur une des techniques proposées par les chercheurs issus de ce courant, l'approche par projet. Ce chapitre nous permettra donc d'avoir les

outils nécessaires pour étudier les compétences acquises par les étudiants, la relation qui se construit entre eux et l'enseignante japonaise et aussi pour décrire l'organisation du projet.

Comme nous l'avons indiqué, le troisième chapitre complète l'ancrage de cette recherche, en décrivant les transformations induites par l'intégration des TICE. Nous verrons dans quelles perspectives cette intégration a été analysée dans le champ de la didactique des langues étrangères jusqu'à maintenant. Nous décrirons les trois champs émergents dans lesquels s'inscrit notre travail, à savoir l'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO), la Communication Médiatisée par Ordinateur (CMO) et l'Apprentissage Collectif Assisté par Ordinateur (ACAO). Les recherches récentes dans ces domaines offrent des bases de réflexion intéressantes pour notre recherche, que ce soit pour l'identification des spécificités communicatives des outils (chat, forum ou plateforme), la distinction des modes de travail collectif ou encore la notion de communauté virtuelle. Par la suite, nous nous intéresserons aux transformations induites par les TICE dans la classe de langue, que ce soit pour les dispositifs de formation, la conception des tâches en ligne ou la relation pédagogique. Les outils issus de ce chapitre nous permettront de construire nos grilles d'analyse définitives.

Le chapitre quatre conclura cette première partie en indiquant le type de notre recherche, nos choix méthodologiques, la multitude de données récoltées et enfin les outils d'analyse.

La partie « analyses » a été construite en quatre chapitres. Nous précisons que ce découpage est une distinction purement conceptuelle appliquée à un objet unique, le projet FIL. En effet, les analyses ne peuvent être comprises les unes sans les autres, elles ne prennent vraiment sens que dans leur complémentarité.

Le chapitre cinq commencera par faire le tour de l'évolution du projet FIL en indiquant les objectifs et les différentes orientations des auteurs prenant ce projet comme objet de recherche. Cette première étape nous a semblé importante pour mieux comprendre les tenants et aboutissants de la situation observée que nous présenterons en détail. Nous analyserons ses différentes phases ainsi que certaines situations spécifiques.

Les trois chapitres suivants seront dédiés aux trois thèmes principaux d'analyse, à savoir la conception, la relation pédagogique et la communauté de pratique. Pour chacun d'eux, la problématique et la méthodologie seront présentées avant que nous n'exposions les résultats obtenus.

Le chapitre six s'organisera en deux parties : la première décrira l'organisation du travail collectif de conception, tandis que la seconde s'intéressera à l'analyse en trois temps des activités produites par les étudiants. Pour synthétiser, nous précisons que la première analyse distinguera entre les activités pédagogiques et les tâches, la deuxième décrira ces tâches en détail et la dernière étudiera leur évolution diachronique.

Le chapitre sept, fondé sur les interactions en ligne, commencera par la définition des unités d'analyse, puis cherchera à identifier des profils participatifs afin de sélectionner quatre tuteurs. Par la suite, nous analyserons en détail le discours de chacun d'eux afin de décrire la construction de la relation socio-affective et la relation pédagogique à travers des descriptions ethnographiques. Cette analyse nous permettra enfin de faire ressortir l'ethos communicatif des étudiants.

Le chapitre huit cherchera à définir la relation qui se construit entre l'enseignante japonaise et les étudiants en faisant appel aux outils de la théorie des communautés de pratique. Cela nous permettra de repérer l'influence de l'enseignante sur les actions des étudiants ainsi que les apports mutuels.

Le chapitre neuf correspond à une conclusion générale de notre travail. Après une synthèse dans laquelle les résultats, obtenus suite à chaque analyse, seront rassemblés à travers un référentiel de compétences, nous mentionnerons les apports et les limites de notre étude ainsi que les pistes de recherches futures auxquelles elle invite.

Chapitre 1. La didactique du FLE, champ en constante évolution

Notre recherche s'inscrit dans le champ disciplinaire de la didactique du Français Langue Étrangère (ou plus largement de la Didactique des Langues), si l'on admet que les recherches sur la formation des enseignants et sur l'intégration des TICE font partie intégrante de ce champ. Ainsi, nous analyserons celui-ci de manière générale dans ce chapitre, pour ensuite nous intéresser plus particulièrement aux recherches sur la formation des enseignants (ch.2) et à celles sur les TICE (ch.3).

La didactique du FLE, champ en recomposition et évolution constante, cherche ses marques par rapport aux disciplines qui l'ont vue émerger : les différents mouvements en didactique des langues, la linguistique interactionnelle, certaines recherches en acquisition des langues et les sciences de l'éducation, pour ne citer que les principales. Nous rappelons que la discipline s'est constituée au milieu du siècle dernier malgré le fait que les questions d'apprentissage et d'enseignement des langues soient bien plus anciennes. Actuellement, nous la retrouvons à travers le monde entier dans de nombreux départements universitaires, Masters, Doctorats, colloques, sites ainsi que dans les associations et les revues spécialisées⁶.

En résumé, voici les questions qui ont guidé la construction de ce chapitre :

- Quelle place l'étude de la fonction enseignante occupe-t-elle dans notre champ disciplinaire ?
- Quelles évolutions a connues cette fonction, notamment avec l'arrivée de la perspective actionnelle ?

⁶ Pour ne citer que les principales : ELA (Études de Linguistique Appliquée), le Français Dans le Monde avec sa version mensuelle « tout public » et sa version trimestrielle « Recherches et Applications » et Mélanges du CRAPEL.

- Quelles variables interviennent dans la relation pédagogique et nous permettent de mieux la comprendre ?

Pour cela, nous commencerons par présenter les trois principaux axes de recherche de la didactique en précisant la place qu'occupe notre travail par rapport à eux. Par la suite nous nous attarderons sur la fonction d'enseignant en nous focalisant tout particulièrement sur la notion de tâche que nous rattacherons aux différentes évolutions didactiques. La sous-partie 4 sera dédiée à la relation pédagogique qui se construit dans la classe de langue, ce qui nous amènera nécessairement à faire appel aux recherches en analyse des interactions verbales pédagogiques. Ces différentes parties nous permettront de préciser nos outils d'analyse. Ce premier chapitre a aussi pour objectif de pointer les évolutions du champ sans nécessairement faire appel aux TICE auxquelles nous avons choisi de dédier un chapitre entier (ch.3).

1. La constitution d'un champ complexe

De tout temps, l'enseignement des langues étrangères a eu pour objectif « (...) *de répondre à une demande sociale* » (Pothier, 2003, p.34). Cette première partie a pour objectif de montrer la constitution du champ en tant que discipline de recherche reconnue ainsi que les objets étudiés par les spécialistes.

Bronckart, Bulea et Pouliot (2005) expliquent que deux raisons ont poussé à son développement au début du XIX siècle : « *le spectaculaire accroissement des échanges commerciaux a suscité une demande sociale de maîtrise pratique des langues étrangères* », et le fait que « *la puissance d'une nation tenait notamment à sa capacité d'interagir avec les autres nations (et surtout à exercer une influence sur elles), ce qui impliquait une connaissance efficace des langues* » (p.19). Par la suite, l'intérêt pour les langues s'est développé avec l'augmentation de la demande surtout après la fin de la deuxième guerre mondiale.

Porcher (1995) situe la naissance du champ de la didactique du FLE (DFLE) en particulier, à la fin des années cinquante avec l'émergence de demandes nouvelles en apprentissage d'une langue plus utilitaire, plus proche de l'emploi concret. Plusieurs institutions ont permis le développement de ce champ et cela dès la fin des années cinquante comme le

CRECIF⁷, le BELC⁸ (rattaché au CIEP⁹) ainsi que le Conseil de l'Europe (à partir des années 1970). Elle fut inscrite officiellement en tant que discipline dans l'enseignement supérieur français en 1983-84 quand l'université Paris 3 proposa un DEA et un doctorat en Didactique des Langues et Cultures (Pothier, *op.cit.*). Depuis, vingt-sept universités françaises¹⁰ proposent des Masters FLE (voir ch.3) et nombreuses sont celles qui acceptent des inscriptions en doctorat. Comme nous n'avons pas trouvé de chiffres officiels, nous avons réalisé une prospection exploratoire afin d'identifier le nombre d'inscrits en doctorat ainsi que celui des thèses déjà soutenues à travers les bases de données officielles. En consultant le Fichier Central des Thèses (FCT)¹¹ avec comme mots-clés¹² « didactique du FLE », nous avons obtenu une soixantaine de titres alors qu'avec « français langue étrangère », le nombre atteint les 577 résultats. Une consultation rapide des titres et des laboratoires d'accueil indique une multidisciplinarité du champ. En effet, certaines s'inscrivent en sciences du langage, en didactique des langues ou même en sciences de l'éducation. En ce qui concerne les thèses déjà soutenues, nous avons interrogé la base « SUDOC¹³ » en précisant, grâce au mode de recherche détaillé proposé, que nous cherchions uniquement des thèses en France et en français, à partir de 1987 et que l'occurrence pouvait être dans n'importe quel champ (titre, résumé, mots clés...). Le premier terme a donné 184 résultats, le second 412. À titre indicatif, cela donne une moyenne de huit ou dix-sept thèses par an depuis l'officialisation de la discipline¹⁴. Nous sommes conscient que ces chiffres obtenus par procédé automatique ne représentent pas l'ensemble des doctorats et peuvent aussi avoir donné des résultats non pertinents. Cependant, ils confirment une certaine présence du champ dans la recherche universitaire.

⁷ Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français, né en 1959 et dissous en 1996, il disposait d'un large réseau de centre de formation à travers la France (Barthélémy, 2007).

⁸ Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger, connu principalement pour les stages à destination des enseignants même s'il ne propose plus que les stages courts : en été (quatre semaines en juillet) et en hiver (une semaine en février) (*op.cit.*).

⁹ Centre international d'études pédagogiques (créé en 1945) compte une équipe de 200 personnes et intervient dans différents domaines, que ce soit pour la formation des enseignants ou la mise en place de test (DEL, DALF, TCF, DILF...) (*op.cit.*).

¹⁰ À la date de la rédaction de la thèse et selon les chiffres officiels du CIEP. Cependant, la demande croissante liée à la diffusion du champ peut avoir amené l'ouverture de nouveaux départements FLE entre-temps.

¹¹ Comme indiqué sur le site (<http://www.fct.abes.fr/>) « *Le Fichier central des thèses signale les sujets de thèses de doctorat en cours de préparation dans les universités et les établissements d'enseignement supérieur et de recherche français habilités à délivrer le doctorat.* »

¹² Nous avons privilégié l'usage des mots-clés au lieu de celui de « discipline » car la didactique du FLE peut s'inscrire dans différents champs.

¹³ Catalogue du Système Universitaire de Documentation, <http://www.sudoc.abes.fr/>

¹⁴ En considérant que le premier doctorant inscrit en 1984 a mis trois ans pour finir son doctorat, ce qui signifierait que la première soutenance a eu lieu en 1987.

1.1. La relation avec les champs proches

Avant de nous intéresser aux objets de la DFLE, il nous a semblé important de présenter les différents champs proches qui ont un certain effet sur notre discipline. Les auteurs consultés (voir *infra*) s'accordent pour considérer qu'il existe deux autres champs partageant le même objet avec nous, à savoir la Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM) et la Didactique du Français Langue Seconde (DFLS). Nous définirons aussi les spécificités du champ de la Didactique des Langues auquel de nombreux chercheurs préfèrent se rattacher.

La DFLM s'intéresse plus au public de locuteurs de langue maternelle française (comme la France, le Québec, la Belgique...) et principalement au public scolaire alors que la DFLE s'ouvre à une multitude de publics. Proposant une analyse historique de l'évolution des champs de la DFLM et de la DFLE des années 70 à la fin des 90, Dabène (2008) indique les « *tentatives relativement récentes de rapprochements entre les deux domaines* » (p.12). L'auteur préconise la mise en place de recherches comparées communes, que ce soit du point de vue de l'enseignement ou de l'apprentissage, ce qui est aussi le choix fait par Macaire, Narcy-Combes et Portine (2010) dans le numéro 48 du Français Dans Le Monde, Recherches et Applications qui s'interrogent sur les questions épistémologiques en rapport avec notre discipline (voir *infra*).

En outre, la DFLS est plus axée sur un public de locuteurs ayant le français comme deuxième langue officielle ou maternelle. Cependant, une certaine ambiguïté persiste sur l'usage de l'adjectif « seconde » car il concerne à la fois la « *scolarisation en français de millions d'enfants en Afrique, celle des enfants créolophones dans nombre de territoires, celle des enfants et des adultes de la migration en France et dans d'autres pays et régions francophones* » (Coste, 2007, p.222). Cet auteur explique que « *la plupart des didacticiens s'accordent à considérer qu'elle ne relève aujourd'hui ni du FLE ni du FLM* » (*ibid*). Ces constats rendent la distinction des frontières entre le DFLE et DFLS assez difficile à établir et certains auteurs (Cuq, 2003), que nous suivons, préfèrent les unir en un seul champ DFLES¹⁵.

Actuellement, nous notons une tendance forte à la « *transversalité* » comme le préconisait Galisson¹⁶ (1990, p.10), incluant la DFLE dans une discipline commune, plus large, qui est

¹⁵ C'est aussi le choix des Masters FLE qui contiennent tous des cours en DFLS.

¹⁶ Rappelons que c'est Galisson aussi qui proposa dès 1977 de remplacer « linguistique appliquée » par « Didactique des langues étrangères » (Cuq, 2003).

la Didactique Des Langues (DDL)¹⁷ avec qui elle partage plus d'affinité que la DFLM (Dabène, *op.cit.*). Narcy-Combes (2005), considère qu'« elle se définit par un va-et-vient entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue) et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés » (p.147).

En plus d'un champ d'application pratique, la didactique du FLE est aussi un domaine de recherche pluriel où se côtoient des approches diverses (voir *supra*). De plus, elle a toujours joui d'une certaine liberté par rapport aux autres disciplines « pédagogiques » car elle n'a jamais été réellement intégrée au contexte scolaire¹⁸ ce qui lui a permis de s'intéresser aussi à la formation des adultes (voir ch.2). Selon Martinez (1996), elle a aussi fait appel à différents champs complémentaires comme la linguistique appliquée à l'enseignement des langues (phonétique, grammaire, lexicologie, sémantique, stylistique...), la pragmatique, la psychologie, la sociologie, la sociolinguistique, les sciences de l'éducation...etc.

Cependant, cette ouverture disciplinaire a donné naissance à certaines incertitudes sur son lieu d'intégration institutionnelle entre sciences du langage et sciences de l'éducation dans le champ de la didactique des disciplines. Ces considérations sont aussi différentes selon les pays : en France, elle fait partie uniquement des sciences du langage (elle relève de la section 7¹⁹ du CNU²⁰) alors que dans les universités anglo-saxonnes²¹ et d'Amérique du Nord, nous la retrouvons aussi dans des départements des sciences de l'éducation (Cuq, 2003).

¹⁷ À condition de considérer la DDL comme un champ n'intégrant que les questions d'apprentissage et d'enseignement des langues étrangères. L'absence de ce consensus poserait le problème de l'inscription des recherches en acquisition de langues maternelles (autres que le français), mais ce n'est pas le sujet de notre recherche.

¹⁸ Même si, depuis quelques années, les enseignants titulaires (professeur des écoles, CAPES...) qui souhaitent « accueillir » des enfants nouvellement arrivés en France, doivent avoir obtenu un Master FLE.

¹⁹ Cela en dépit des appels de certains chercheurs comme Galisson (1990) (proposant l'appellation de Didactologie des Langues et Cultures qui a été très peu adoptée en dehors de l'université Paris 3) et Porcher (1995) souhaitant instaurer une section indépendante DDL (voir aussi Cuq, 2003).

²⁰ Conseil National des Universités qui est l'instance nationale qui se prononce sur les mesures relatives à la qualification, au recrutement et à la carrière des enseignants-chercheurs (professeurs et maîtres de conférence) de l'enseignement supérieur. Chacune de ses sections (77 à la date de la rédaction de la thèse) correspond à une discipline.

²¹ Ellis (2010) dans un article dans le FDLM R&A (en français) parle de « recherches sur l'enseignement et la pédagogie des langues » (p.46).

1.2. Les choix et les objets de recherches en DFLE

Au-delà des distinctions institutionnelles, la recherche en FLE a pris différentes directions selon les cadres théoriques des auteurs. Galisson (1994, pp.124-125) différencie entre deux types de chercheurs :

- les « *dépendantistes* » ou les « *applicationnistes* » qui ont une volonté d'appliquer une théorie issue majoritairement de la linguistique.
- les « *autonomistes* » ou « *indépendantistes* » qui partent de la classe pour bâtir une théorie.

Pour notre part, nous considérons que notre positionnement scientifique, comme la majorité de nos auteurs de référence, se situe entre ces deux démarches. En effet, nous nous référons à des théories reconnues en sciences du langage et plus particulièrement chez les interactionnistes (voir *infra*), en sciences de l'éducation et spécialement en formation des adultes (voir ch.2) sans pour autant chercher à les appliquer à notre champ d'étude. Cependant, tout en étant de type descriptif et ethnographique (voir ch.4), notre étude poursuit un objectif praxéologique sur le long terme qui est la mise en place de formations d'enseignants par la suite (voir introduction et conclusion).

Bronckart, Bulea et Pouliot (2005) expliquent que les recherches en didactique des langues ont pris deux orientations principales. La première centrée sur les processus de l'apprentissage comme les recherches en acquisition des langues (RAL). Cependant, ces recherches, par leur centration sur les apprenants, « *ne permettaient pas d'identifier les démarches que les enseignants pourraient mettre en œuvre pour exploiter les capacités des élèves et guider, accompagner et améliorer leurs apprentissages* » (*op.cit.*, p.28). Cela a donné lieu au deuxième mouvement, dans lequel s'inscrit notre travail, qui s'est intéressé à « *une analyse des interactions didactiques dans l'ensemble de leurs dimensions, et mis l'accent en particulier (parce que c'est ce sur quoi les didacticiens peuvent le plus directement agir) sur les caractéristiques réelles du travail des enseignants* » (*op.cit.*, p.28).

Les objectifs de ces chercheurs sont de voir comment les enseignants construisent et gèrent la présentation des objets d'enseignement et comment ils rendent leur travail efficace afin d'arriver à une certaine modélisation de leur action. Au-delà de l'objectif descriptif, ces recherches adoptent aussi une visée praxéologique de formation d'enseignants (voir ch.3).

En se référant au modèle du triangle didactique, Halté (1992) identifie un troisième type de recherche en didactique (p.16) : « *Une réflexion sur les objets d'enseignement. Elle*

s'intéresse à leur nature cognitive : savoir ou savoir-faire (...) à la méthodologie de leur construction : transposition ou élaboration de savoirs... ; à leur organisation en curricula ; à leur histoire institutionnelle... La dominante de cette tendance est épistémologique » (p.16). Il explique que les deux autres recherches (qu'il appelle « *conditions d'appropriation* » et « *intervention didactique* » (*ibid*)) sont à dominante psychologique et psychosociologique. Cependant, tous les chercheurs cités insistent sur l'importance de l'interaction entre les trois types de recherches, ce que nous avons pris en compte dans nos analyses.

Convaincu de l'insuffisance de la notion de « *triangle didactique* », Dabène (1993)²² propose de l'intégrer dans un « *contexte social et éducatif prenant en compte disciplines de recherche et matières d'enseignement, répertoire verbaux des apprenants, représentations et pratiques sociales de la langue, des texte et des discours* » (p.24). Il parlera de « *constellation didactique* » (*op.cit.*) :

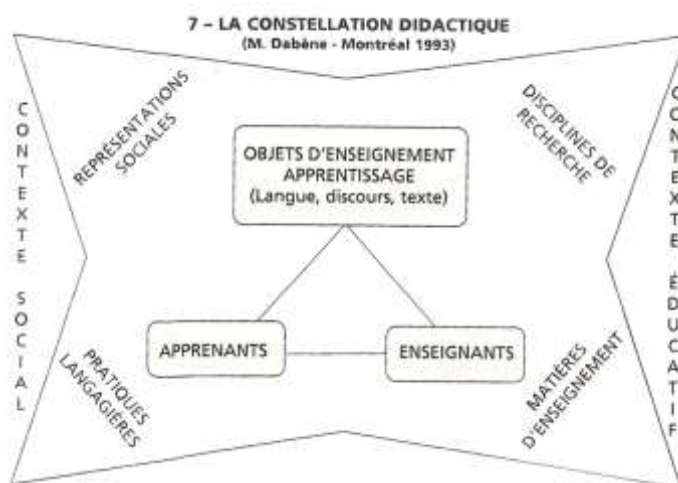


Figure 1 - La constellation didactique

Notons que ces constats sur la recherche francophone peuvent s'appliquer aussi aux recherches anglo-saxonnes en enseignements des langues. Réalisant une étude historique²³ du développement de la recherche, allant depuis le début du siècle dernier (1916²⁴) à nos jours, Ellis (2010) indique que « (...) *les années 1970 et les années 1980 ont été caractérisées par une focalisation particulière sur l'apprenant et le souci de s'assurer que l'enseignant tienne compte de la manière dont les apprenants apprennent, les années 1990 et la première décennie de ce siècle se sont intéressées aux processus cognitifs et à*

²² Cité dans Dabène (2008, p.34).

²³ Ellis précise qu'il n'a pas inclus dans son étude les recherches en rapport avec les TIC (voir ch.3).

²⁴ Date de publication du premier numéro de *The Modern Language Journal* (<http://mlj.miis.edu/>).

*l'apprentissage de l'enseignant*²⁵ (...) » (p.54). Il indique aussi que la recherche s'oriente progressivement vers un échange avec les praticiens afin de pouvoir mieux répondre à leurs besoins.

Ce panorama des recherches en didactique nous permet de rendre compte de la complexité et de la diversité du domaine, ce qui explique que nous fassions appel à plusieurs théories pour l'analyser. En revenant au champ de la didactique du FLE en particulier, nous proposons de la définir comme l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage de la langue française à un public spécifique qui ne la pratique pas en tant que langue maternelle. La recherche dans ce champ s'intéresse à trois objets en particulier : les contenus, l'apprenant et l'enseignant. Nous commençons par définir l'apprentissage avant de nous attarder sur la fonction d'enseigner une langue étrangère, ce qui nous amènera naturellement à définir le contenu à enseigner selon les différentes approches.

2. L'apprenant d'une langue étrangère

Bien que notre sujet de recherche soit la formation des enseignants, il nous a paru nécessaire de commencer par une description de ce que c'est que l'apprentissage d'une langue²⁶. En effet, comme Develay (1994) l'affirme : « *La compétence professionnelle que les enseignants ont à acquérir est au service d'une certaine conception de l'apprentissage qu'ils ont à installer avec leurs élèves* » (p.46).

Holec (1990) indique que les termes « apprendre » et « apprentissage », peuvent indiquer les « *activités particulières dans lesquelles s'engage, ou que pratique, celui qui veut se donner une compétence en langue étrangère* » (p.78). Cependant, il insiste sur la distinction entre deux processus sociocognitifs dans une activité d'apprentissage de la langue, à savoir :

- *un processus d'acquisition, c'est-à-dire, d'internalisation de savoir et de savoir-faire, c'est un processus cognitif, interne (covert), largement non-conscient et involontaire.*
- *un processus d'apprentissage proprement dit qui est, lui, observable (overt), conscient et volontaire ; ce processus est constitué d'activités de toutes sortes (exercices, simulations, écoutes répétées, lecture...) dont l'objectif, et donc la raison pour laquelle elles sont pratiquées, est*

²⁵ Par « apprentissage de l'enseignant », Ellis veut probablement parler de l'apprentissage de la fonction d'enseignant (voir *infra*).

²⁶ Qui partage certains points avec l'apprentissage d'une compétence professionnelle (voir ch.2).

l'acquisition de compétence langagière : c'est, fonctionnellement, un instrument mis au service de l'acquisition (op.cit.).

Les RAL (voir *supra*) se sont intéressées à la compréhension des processus internes de l'apprentissage. En effet, « *le processus d'apprentissage n'est plus considéré comme une boîte noire, mais comme un processus qu'on s'efforce de mieux comprendre à partir de la notion de stratégies* » (Barbot, 2000, p.17). Les recherches de cette auteure ont montré qu'il existe plusieurs types d'intelligences et donc plusieurs types d'apprentissages. Pourtant Barbot prend une certaine précaution en expliquant que « *les styles d'apprentissage ne constituent pas des catégories pour dresser des typologies et figer les personnes dans des descriptions. (...) Il s'agit d'apprendre à diversifier toutes les approches en fonction des situations-problèmes abordées* » (op.cit., p.49).

Bien que l'acquisition d'une langue soit un processus cognitif complexe, elle peut être facilitée dans des situations précises (Guichon & Nicolaev, 2009) :

- lorsque les interactions donnent lieu à des négociations et débouchent sur une production langagière compréhensible grâce à la décomposition et à la segmentation du matériau langagier à disposition,
- lorsqu'une rétroaction est fournie aux apprenants,
- lorsque les apprenants sont incités à reformuler leurs propres énoncés par leurs interlocuteurs.

Cependant quoi que fasse l'enseignant, « *l'apprenant reste d'une certaine manière le maître de la façon d'apprendre et d'interagir* » (Cicurel, 2002, p.154). Nous précisons que le terme « apprenant » est apparu en français autour de 1970 avec la diffusion de l'approche communicative (voir *infra*) et il a longtemps été considéré comme un barbarisme (traduction de *learner* en anglais) (Cuq, 2003). Pourtant, comme l'indique Tagliante (2006) « *cela ne signifie pas qu'autrefois il n'apprenait pas, ou peu, ou moins bien, mais qu'il est aujourd'hui devenu un être actif : l'apprenant se prend en main et compte aujourd'hui sur lui-même pour apprendre. Il n'attend pas tout de l'enseignant, il attend simplement son aide pour mener à bien les objectifs qu'il s'est fixés, ou du moins aurait dû se fixer* » (p.26).

En effet, nous observons une montée progressive des notions d'apprendre à apprendre et d'autonomie, grâce en partie aux travaux du CRAPEL de Nancy (Holec, 1990), mais aussi

suite à la diffusion des technologies (voir ch.3). Barbot (2000) propose de définir l'autonomie à travers dix points que nous avons synthétisés :

- 1- Elle est à considérer comme une finalité et un moyen. Autrement dit, l'apprenant doit l'atteindre pour apprendre.
- 2- Loin d'être un simple « phénomène de mode », elle s'inscrit dans un courant d'idées²⁷ qui place l'apprenant comme sujet de son apprentissage.
- 3- Il ne s'agit pas d'abandonner l'apprenant mais d'« élaborer des modalités d'aides et des interfaces entre apprenant et ressources, définir de nouveaux rôles pour l'apprenant et l'enseignant, c'est-à-dire, mettre en place des médiations humaines et matérielles adaptées aux apprenants » (p.23).
- 4- Tout apprentissage est un auto-apprentissage.
- 5- L'autonomie est un processus.
- 6- « L'autonomie n'est pas synonyme d'individualisme » (p.24). En effet, il est nécessaire de collaborer et d'interagir avec les autres pour devenir autonome. De plus, le travail en groupe accélère l'autonomisation des apprenants.
- 7- Elle touche des aspects psychologiques profonds de la personnalité que l'auteure conseille de respecter et de traiter avec délicatesse.
- 8- Dans l'apprentissage, il s'agit de développer la compétence d'apprentissage ou la métacognition.
- 9- L'autonomie nécessite de trouver des archétypes d'apprentissage adaptés à la société de communication moderne comme l'usage des TIC (voir ch.3).
- 10- « L'autonomie n'est pas une question d'âge ou de niveau, mais d'attitude et d'adaptation » (p.25).

De plus en plus d'auteurs sont convaincus que l'accompagnement à l'autonomie a permis (et va continuer à permettre), en plus des évolutions dans les domaines de l'apprentissage, des évolutions dans la vision de la fonction de l'enseignant ainsi que de sa méthodologie de travail. Ces mêmes auteurs comptent aussi sur l'intégration des TICE (voir ch.3) pour développer l'autonomie des apprenants.

3. L'enseignant de langue étrangère

En correspondance avec la conception active de l'apprentissage d'une langue (voir *supra*), l'enseignement est à concevoir davantage comme une animation et un accompagnement des apprenants, plutôt que transmission du savoir. Nous allons commencer par définir la fonction de l'enseignant de langue en général. Par la suite, à travers l'exposition des méthodologies, nous indiquerons ses évolutions fonctionnelles en ce qui concerne la conception d'activités pédagogiques et l'évaluation de l'apprentissage. Ces différentes présentations nous permettront de mieux comprendre la fonction attendue de l'enseignant

²⁷ Nous ne nous attardons pas ici sur ce courant car il s'agit des mêmes influences que l'apprentissage actif que nous allons exposer dans le ch.2.

et constitueront en même temps des outils pour l'analyse des compétences professionnelles (voir ch.2) après les avoir complétées par les évolutions des TICE (voir ch.3).

3.1. La définition de la fonction

Pepel (2002) critique la définition traditionnelle de la fonction de l'enseignant qui le rapproche d'un contenu (une matière ou une discipline) où « *devenir enseignant, c'est d'abord acquérir une compétence dans un contenu. Enseigner, c'est tenter de communiquer une partie de ces connaissances à des élèves qui doivent les acquérir* » (p.1). Il s'agit d'une approche centrée sur le contenu, qui est légitime, nécessaire mais insuffisante. L'auteur invite chaque enseignant à se poser quatre questions afin d'évoluer dans ses pratiques :

1. Quoi enseigner ? (le contenu)
2. Qu'est ce que les apprenants devront avoir acquis en termes de savoirs ou de savoir-faire ? (les objectifs)
3. Que savent-ils réellement ? (l'évaluation des acquis)
4. Comment enseigner ? (méthodes et techniques d'enseignement)

Dans une perspective communicative et interactionniste, Bange (1992) considère que « *l'activité d'enseignement d'une LE doit être définie comme consistant à influencer sur et à manipuler la communication en L2 en vue de maximiser les processus acquisitionnels de l'apprenant* » (p.69). En effet, l'enseignant devient un « *porteur, celui qui agence le va-et-vient entre le sujet-apprenant et les ressources* » (Barbot, 2000, p.6). Le qualifiant de stratégique, Cyr (1996) définit les fonctions de l'enseignant de langue en six points :

L'enseignant stratégique est un penseur, un preneur de décision, un motivateur, un modèle, un médiateur et un entraîneur (p.115).

Pothier (2003) considère que les fonctions de l'enseignant sont surtout de communiquer et d'interagir car il « *doit savoir communiquer (des savoirs, des savoir-faire, l'envie d'échanger et d'apprendre), doit savoir gérer les interactions (ou les faire gérer), ce qui doit, à terme, permettre la communication hors de la classe* » (p.31). Il peut assumer plusieurs fonctions selon les besoins du contexte d'apprentissage : transmetteur de savoirs (faire passer aux apprenants ce qu'il a déjà acquis), concepteur de manuel (médiatise ses savoirs et anticipe les difficultés), médiateur de l'apprentissage (se mettre à la disposition

de l'apprenant, cas des cours particuliers ou des petits groupes), évaluateur (du niveau de l'apprenant ou de la formation), animateur (proposer des contenus, organiser les groupes et gérer les interactions), facilitateur (suggérer des ressources et des modalités de travail pour mieux atteindre l'objectif) ...etc. Les fonctions les plus pertinentes par rapport à notre objet de recherche sont les fonctions d'animation, de médiation, de conception (de tâches principalement) et enfin d'évaluation.

3.2. De l'approche communicative à la perspective actionnelle

Depuis le 19^{ème} siècle et jusqu'à présent, plusieurs méthodologies sont apparues et ont évolué selon le développement de la recherche en didactique, mais aussi de la situation politico-économico-culturelle du monde. L'évolution des méthodologies est marquée par des changements dans les besoins, les objectifs des concepteurs et le public cible ainsi que l'arrivée de nouveaux outils. Bronckart, Bulea et Pouliot (2005), à travers un aperçu de leur développement, rapprochent les méthodologies de didactique des langues étrangères des mouvements de l'apprentissage en insistant sur l'effet des méthodes actives.

La méthodologie en didactique des langues se définit comme « *un domaine de réflexion et de construction intellectuelle (...) il correspond à toutes les manières d'enseigner et d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues* » (Cuq, 2003, p.166). Sans chercher à réaliser un tracé²⁸ détaillé des évolutions méthodologiques, nous reviendrons sur deux méthodologies en particulier, à savoir l'approche communicative et la perspective actionnelle, ce qui nous amènera naturellement vers le CECR. Ne cherchant pas l'exhaustivité, nous avons identifié les notions en rapport avec notre objet d'analyse et de recherche.

3.2.1. L'approche communicative

Après avoir longtemps parlé de méthodologie d'enseignement (traditionnelle, directe, structuro-globale audio-visuelle...), nous observons qu'avec les années 60-70, le terme « approche » est privilégié par prudence, « *dans la mesure où l'absence de noyau dur théorique ne va pas lui permettre de se constituer en une véritable méthodologie* » (Puren, 1994, p.32). L'approche communicative (AC) est apparue au début des années 70 et a conquis très rapidement le marché des méthodes d'enseignement du

²⁸ Pour cela, voir Cuq et Cruca (2005), Bertocchini et Costanzo (2008) et la majorité des ouvrages de formation en didactique du FLE.

FLE, ce qui contribua fortement à sa diffusion. Nous avons fait le choix de présenter son évolution car nous avons observé que ses effets sont toujours présents sur la pratique des étudiants analysés dans le cadre du projet FIL.

La langue y est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les habiletés sont développées à travers des activités pleinement interactives (voir *infra* pour la définition du terme). Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique...etc.) deviennent une des composantes d'une compétence plus globale : la compétence de communication. Comme l'indique Germain (1993), ce sont les travaux de Hymes qui ont eu la plus grande influence sur l'évolution de l'approche communicative : « *Pour Hymes, une théorie linguistique ne peut être qu'une partie d'une théorie plus générale portant sur la culture et la communication. Autrement dit, toute linguistique doit être fondée sur une théorie sociale et une pratique ethnographique. (...) Selon Hymes, pour communiquer entre eux, les membres d'une communauté linguistique doivent posséder à la fois un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique, c'est-à-dire non seulement des connaissances d'ordre grammatical mais également d'emploi de la langue selon la diversité des situations de communication* » (p.24).

En partant de cette théorie, Moirand (1990) conceptualise la compétence de communication en indiquant qu'elle contient quatre « *composantes* » (p.20) : linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle. Critiquant l'absence d'une composante stratégique que Moirand considère comme faisant partie d'un autre plan²⁹, Germain (1993) considère pour sa part que la compétence communicative est constituée de quatre types de compétences : grammaticale, socioculturelle, discursive et stratégique.

Cependant, en parallèle à la diffusion de l'AC, s'est développée³⁰ la notion des « quatre compétences » qui indiquait la compétence orale (compréhension et production) et écrite (compréhension et production). Rosen (2005) explique clairement que cela est dû à une erreur de traduction du terme « *skill* » qui peut prendre différents sens en anglais. Dans le cadre de l'AC, il aurait dû plutôt être traduit par « *aptitudes (ou savoir-faire, ou capacités, ou habiletés)* » (p.123). Elle indique que ce problème terminologique n'est pas anodin car il a aussi induit une modification des objectifs de l'enseignement de la langue étrangère. En se cantonnant à la dimension langagière (orale et écrite), les enseignants

²⁹ « *Les « stratégies » ne relèvent pas d'une « compétence stratégique », composante à part entière de la C.C. mais interviendraient lors de l'actualisation de cette compétence dans une situation de communication concrète* » (Moirand, 1990, p.20).

³⁰ Principalement dans le discours des enseignants ainsi que celui des éditeurs.

pourraient négliger les dimensions sociolinguistiques et ne prendraient pas en compte les « *expériences antérieures des apprenants (acquises en L1 ou lors de l'apprentissage d'autres L2)* » (*ibid*). Dans les entretiens réalisés à la fin de l'observation de notre terrain (voir ch.4), certains étudiants ont précisé à plusieurs reprises qu'ils avaient pris en compte les « quatre compétences » dans la construction des tâches, ce qui confirme la présence toujours d'actualité (peut être moins aujourd'hui) de cette confusion.

Un autre point essentiel de l'AC est l'exposition des apprenants aux documents authentiques. Cet intérêt est l'effet des travaux d'un autre linguiste américain, Chomsky. En effet, Roulet (1999) explique que « *les hypothèses chomskyennes sur l'acquisition du langage postulent que notre capacité d'apprentissage doit être exposée à des données langagières assez riches pour qu'elle puisse dégager des généralisations concernant le système et, j'ajouterais, l'emploi de la langue. Cela implique qu'on fournisse aux apprenants non des données linguistiques fabriquées, réduites, simplifiées, soigneusement graduées (...) mais qu'on les expose à des données authentiques (c'est-à-dire non fabriquées pour les besoins du linguiste ou du pédagogue)* » (p.12). Nous précisons que cette notion d'authenticité a été largement débattue par les chercheurs depuis sa proposition. En effet, plusieurs soutiennent que le document « authentique » utilisé en classe de langue ne l'est plus puisque les « *conditions extralinguistiques de réception et de production ne sont pas authentiques* » (Germain, 1993, p.103). À ce propos, Ellis (2003) établit une distinction entre l'authenticité situationnelle et l'authenticité interactionnelle. Autrement dit, les documents ayant perdu leur authenticité situationnelle, en sortant de leur contexte initial, permettraient quand même d'initier une communication entre apprenants et enseignant qui pourrait être, elle, authentique car elle concerne des sujets réels. À travers nos analyses des ressources utilisées par les étudiants (ch.6), nous reviendrons sur la distinction proposée par Ellis.

En plus des critiques précédentes, Germain (1993) indique que la plus virulente est d'avoir mis le code linguistique au second rang « *au profit d'une centration sur le message à transmettre ou sur l'emploi de la langue* » (p.94). Il indique cependant que les chercheurs conscients de ces problèmes ont proposé différentes solutions, que ce soit pour la phonétique ou le vocabulaire. En ce qui concerne la grammaire, l'AC a toujours privilégié une « *grammaire notionnelle, grammaire des notions, des idées et de l'organisation du sens* » (Martinez, 1996, p.74) rejetant les pédagogies répétitives issues des pratiques behavioristes. Cependant, Springer (2009) constate « *encore dans la salle de classe une*

tendance vivace à maintenir des formes, sans doute plus édulcorées, du conditionnement behavioriste » (p.26). De plus, la diffusion d'Internet ainsi que l'apparition d'outils assez faciles à prendre en main pour la conception des exercices autocorrectifs (QCM, textes à trous...) ont conduit à donner une deuxième³¹ vie au béhaviorisme, occultant même certaines des avancées de l'AC (Guichon, 2006). Nous sommes conscient que ces exercices pourraient être utiles pour la maîtrise du code (la grammaire, la phonétique, le lexique...) mais il faudrait éviter d'en abuser car ils ne permettent pas ou très peu³² de communication entre les apprenants. Certains chercheurs parlent alors de micro-tâche (voir ch3).

Pour finir, il faut indiquer que l'objectif principal de l'AC a été d'apprendre à communiquer en langue étrangère en formant des « *étrangers de passage*³³ » (Rosen, 2009). Pour cela, elle a donné une grande importance aux notions d'autonomie des apprenants en les rendant actifs et responsables du processus d'apprentissage. Elle a aussi fait appel à des activités de type « jeux de rôles » ou « simulations ». Cependant, malgré la large diffusion de l'AC, nous avons relevé différentes critiques et faiblesses, ce qui a amené la communauté scientifique à proposer, après trente années de développement, le lancement d'une nouvelle perspective.

3.2.2. Vers une perspective actionnelle

Un facteur important de changement dans l'enseignement des langues a été incontestablement la publication par le Conseil de l'Europe³⁴ en 2001 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Le CECR, comme il est désormais connu dans le jargon, fut développé pour répondre à un besoin d'outils de certifications en apprentissages des langues (voir *infra*). Cependant, sa visée ne se réduit pas à cela car il propose aussi de devenir un « *levier pour faire évoluer nos pratiques à travers une réflexion solide sur les perspectives proposées* » (Bourguignon, 2010, p.11). Suivant cet objectif de transformation des pratiques pédagogiques, il a été aussi introduit massivement dans les programmes de formation comme le Master FLE de l'université de Grenoble 3 que nous avons observé, où plusieurs mémoires portent actuellement sur la perspective actionnelle.

³¹ D'après nos observations personnelles, il nous semble que la diffusion du Tableau Blanc Interactif et autres outils similaires, ont parfois permis une troisième vie.

³² Dans le cas des exercices autocorrectifs, il est possible de faire travailler deux apprenants sur le même ordinateur afin de permettre une certaine communication (Mangenot & Louveau, 2006).

³³ Cette notion d'étranger de passage est aussi l'une des critiques lancées à l'AC par les traditionalistes.

³⁴ Le conseil avait déjà produit un autre outil en 1976 appelé « Un niveau-seuil » (Germain, 1993).

Le CECR propose de passer vers une « perspective actionnelle » :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel³⁵ en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (p.15).

Le CECR dépasse l'AC dans la mesure où il va au-delà, d'une part de la centration sur l'apprenant, et d'autre part de la communication comme une fin en soi. La perspective actionnelle considère l'apprenant comme un acteur social qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales), pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de sa communication langagière. De plus, l'apprenant s'engage dans une action conjointe avec les autres pour la réalisation de la tâche car « *on n'apprend pas une langue (juste) pour le plaisir d'apprendre une langue, mais en vue de s'intégrer dans une communauté différente et pour y devenir, autant que faire se peut, un acteur social à part entière* » (Rosen, 2007a, p.18).

Depuis son apparition, la perspective actionnelle suscite une abondante production scientifique européenne en didactique des langues comme nous pouvons le constater au vu du nombre croissant de conférences, d'ouvrages, de méthodes, d'articles et de numéros thématiques de revues sans oublier les nombreux colloques et journées d'études. En introduction du numéro 45 du *Français Dans le Monde, Recherches et Applications* intitulé *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, Rosen (2009) propose un tableau reprenant les différentes évolutions sous forme de continuum (mettant en avant moins des ruptures que des continuités marquées) de l'approche communicative à la perspective actionnelle. Nous l'avons réduit aux notions qui intéressent directement notre recherche, à savoir les objectifs, les activités, les principes :

³⁵ Nous avons indiqué les termes que nous allons définir progressivement dans notre développement.

	<i>Approche Communicative (AC)</i>	<i>Perspective Actionnelle (PA)</i>
Objectif ciblé par la formation	Apprendre à communiquer en langue étrangère ⇒ parler avec l'autre	Réaliser des actions communes, collectives, en langue étrangère ⇒ agir avec l'autre
Activités par excellence	Production/réception de l'oral et de l'écrit ⇒ pédagogie par tâches ³⁶ ⇒ jeux de rôle et simulations	Interaction (voire co-action) et médiation ⇒ pédagogie par tâches ⇒ pédagogie par projet
Principes forts	Importance donnée au sens via la grammaire notionnelle Pédagogie non répétitive Centration sur l'apprenant impliquant que l'apprenant devient le sujet et l'acteur principal de l'apprentissage Aspects sociaux et pragmatiques de la communication	Importance donnée à la co-construction du sens Pédagogie non répétitive, mais incluant une participation à des activités collectives pour accomplir à plusieurs un but partagé Centration sur le groupe (classe), la dimension collective, impliquant que l'apprenant devient un citoyen actif et solidaire Aspects sociaux-culturels et pragmatiques de la communication

Tableau 1 - Comparaison AC et PA

Comme nous l'avons indiqué, nous reviendrons plus loin sur la notion de tâche. Nous nous focaliserons dans ce qui suit sur les concepts d'action et de compétences qui ont eu une certaine influence sur les productions des étudiants observés (voir ch.5).

³⁶ Nous reviendrons sur la différence entre les tâches en AC et celles de la PA.

▪ **L'action**

Il s'agit du terme principal dans le CECR, ainsi que celui qui est le plus cité (Robert & Rosen, 2010). La notion d'action permet de considérer l'apprentissage des langues comme « *une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer* » (Trim, 2002, p.15). Cet auteur³⁷ explique que l'action n'est pas uniquement visible et pour éclaircir son propos, il utilise l'exemple suivant :

Parmi les passagers d'un train, celui qui est plongé dans un livre n'est pas moins actif que le couple en face qui poursuit une conversation animée. Même celui qui bâille aux corneilles peut être en train d'imaginer ce qu'il peut attendre d'un entretien vital et préparer non seulement sa défense mais aussi les réponses aux questions éventuelles (ibid).

Cette notion est issue d'un champ de recherche assez large qui prend sa source dans la pensée philosophique occidentale du XX^e siècle et, nourrie d'autres sciences humaines et sociales, se déploie en différents courants, se ramifie en différentes disciplines (sociologie de l'action, ethnométhodologie, psychologie cognitive, etc.). Baudouin et Friedrich (2001) indiquent que bien qu'il n'existe pas de « *traité des théories de l'action* », il y a quelques fortes orientations communes : « *une attention soutenue à la dimension explicite et réfléchie de l'action, aux justifications exhibées par les acteurs pour rendre compte de leur agir ou à la part d'auto-interprétation qui traverse le faire et son dire* » (p.8).

Rivière (2006) propose un aperçu synthétique du développement des différentes influences en insistant sur l'apport de la théorie des actes de langage que ce soit à l'AC (les Niveaux Seuls se déclinaient en actes de langage (Cuq, 2003)) ou à la notion d'action dans le CECR (qui la transforme en actes de parole³⁸).

Tout en indiquant l'importance de prendre en compte l'action dans sa complexité, Coste (2009) explique que l'usage qui est fait de cette notion dans le CECR est très directement lié à une « *double option* » :

- *Poser l'apprenant aussi bien que l'utilisateur de langues comme un acteur social oeuvrant dans différents domaines ;*
- *Considérer l'apprentissage et la communication comme des actions de cet acteur social (p.15).*

³⁷ Directeur du projet « CECR » au sein de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe.

³⁸ Charaudeau & Maingueneau (2002) indiquent qu'il s'agit du même terme.

Springer (2009) propose de faire appel aux théories de l'activité³⁹ pour envisager « *l'apprentissage comme une activité sociale et l'élève comme un acteur social* » (p.26). Nous observons que la perspective actionnelle élargit la notion de centration sur l'apprenant, à la centration sur le groupe apprenant. En effet, l'apprentissage y est envisagé comme une activité sociale et non pas solitaire. L'action est conçue comme « *un processus visant à mettre en relation l'intention de celui qui agit et la réussite de cette action* » (Bourguignon, 2010, p.17).

▪ **Les compétences**

Le CECR considère que les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. Elles y sont divisées en deux types : les compétences générales individuelles (l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre) et les compétences à communiquer langagièrement. Rosen (2007a) explique la différence entre les deux catégories : « *les compétences générales individuelles recouvrent les compétences qu'un individu possède, elles ne sont pas propres à la langue : ce sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières. (...) Elles sont à distinguer des compétences communicatives, même si elles l'informent et y contribuent étroitement* » (p.24). Nous synthétiserons dans ce qui suit les définitions proposées par le CECR (2001, pp.16-17) pour les compétences générales en indiquant les rapprochements entre elles :

1. Les savoirs, ou connaissances déclaratives, résultent de l'expérience sociale (les savoirs empiriques relatifs à la vie quotidienne que ce soit dans le domaine privé ou public) ou d'un apprentissage plus formel (les savoirs académiques d'un domaine éducationnel, scientifique ou technique). Le CECR distingue aussi entre la culture générale (connaissance du monde), le savoir socioculturel et la prise de conscience interculturelle.
2. Les habiletés et savoir-faire sont les compétences qui relèvent de la maîtrise procédurale, même si cette maîtrise a pu nécessiter, dans l'apprentissage préalable, la mise en place de savoirs ensuite « oubliables » et s'accompagne de formes de savoir-être. Le CECR distingue entre les savoir-faire pratiques (comme la capacité de mener efficacement les actes courants de la vie comme

³⁹ De notre côté, nous utilisons ces théories de l'activité pour décrire le projet FIL (voir ch.4-5).

se laver) et interculturels (comme la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère).

3. Les savoir-être sont tissés par des traits de la personnalité et des manières d'être, à considérer comme des dispositions individuelles, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale (voir *infra*). Ces facteurs personnels et comportementaux affectent la capacité d'apprendre des personnes mais ils peuvent aussi évoluer.
4. Les savoir-apprendre mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types. Il s'agit de la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance, quitte à modifier les connaissances antérieures. Les aptitudes à apprendre se développent au cours même de l'apprentissage.

Les compétences à communiquer langagièrement sont « *directement mises en œuvre dans la langue comme moyen de communication* » (Rosen, 2007a, p.26). Nous nous sommes particulièrement intéressé à ces compétences car l'un des objectifs du projet F1L est de développer la communication entre de futurs enseignants et des apprenants étrangers dans leur pays (voir ch.6). Le CECR présente une redéfinition de la compétence de communication (voir *supra*) qui prend en compte trois composantes : linguistique ou langagière (lexicale, grammaticale, sémantique, orthographique...), sociolinguistique (« *la connaissance et les habilités nécessaires pour utiliser correctement la langue dans la vie de tous les jours* » (*op.cit.*, p.28)) et pragmatique (« *la connaissance que les utilisateurs ont de l'organisation et de la structuration des messages et des discours, des types et genres textuels* » (*op.cit.*, p.27)).

Bourguignon (2010) précise qu'il ne faut pas confondre la maîtrise des connaissances et des savoir-faire avec leur mobilisation. En effet, l'apprenant peut maîtriser des connaissances et des capacités sans être en mesure de les utiliser de manière pertinente. Elle précise qu'apprendre à maîtriser des connaissances et des capacités se réaliserait par des exercices (voir *infra*), alors qu'apprendre à développer une compétence nécessiterait la réalisation de tâches comme c'était le cas dans le projet F1L. De plus, le développement de la compétence se réalise à travers des tâches de plus en plus complexes.

Pour finir sur la compétence, nous précisons qu'elle est liée à la notion de « stratégie ». Or, la caractéristique majeure de la stratégie est de permettre de gérer l'imprévu et de préparer à affronter du nouveau ; ainsi, relier apprentissage de la langue et compétence, c'est présenter à l'apprenant des situations qui le préparent à affronter des situations nouvelles, en le rendant ainsi de plus en plus autonome en tant qu'utilisateur de la langue. Nous pouvons donc dire que le « niveau de compétence » est lié à l'aptitude à gérer l'imprévu. Dans nos analyses, nous identifierons les compétences que la réalisation des tâches devrait permettre de développer (voir ch.4).

3.3. La notion de tâche

La didactique des langues étrangères a développé une multitude d'outils pour faire « travailler » les apprenants, dont les exercices, les activités d'apprentissage, les projets et les tâches et cela bien avant la diffusion du CECR. En effet, Bouchard (1985)⁴⁰ avait déjà proposé une distinction entre exercice, activité et tâche en renvoyant d'une part au support, fabriqué dans le cas de l'exercice et authentique dans les autres cas, d'autre part aux interactions entre apprenants, présentes dans le seul cas de la tâche. Nous avons fait le choix de consacrer un long développement à cette notion car la conception de tâches communicatives et réelles est l'un des objectifs principaux du F1L. Afin de mieux comprendre l'évolution de cette notion et les effets des différentes recherches, il nous a semblé nécessaire de commencer par un retour « aux sources », vers l'approche anglo-saxonne de la Task Based Language Learning and Teaching (TBLT) qui a eu une certaine influence sur la définition de la tâche dans le CECR (Rosen, 2007a, Mangenot & Penilla, 2009). Nous allons chercher aussi les liens et les différences entre la TBLT et la PA.

3.3.1. Task Based Language Learning and Teaching (TBLT)

Reinhardt (2009) indique que « *le cœur de la TBL est que l'apprenant soit confronté activement à la résolution d'un problème dans la langue-cible (lors d'achats à effectuer, d'une visite médicale ou de démêlés avec l'administration, etc.)* » (p.48). Les tâches sont proposées par l'enseignant qui possède un large éventail de choix, allant d'une forme très simple, comme par exemple la recherche d'informations sur un thème donné ou même des

⁴⁰ Cité dans Cuq (2003, p.234).

exercices de comparaisons⁴¹, à un projet d'échanges. Proposant une synthèse des courants ayant donné naissance à la TBLT, Ellis (2003) la considère comme une évolution significative⁴² de l'approche communicative (Communicative language teaching) sans pour autant en être l'achèvement. Les auteurs les plus cités de la TBLT sont actuellement Nunan, Ellis et les Willis.

Si Ellis (2003) indique que c'est Long qui a été le premier à préconiser l'usage de la « task » en 1985, de nombreux chercheurs considèrent que c'est l'australien Nunan⁴³ en 1989 qui a proposé une définition claire de cette notion. Celui-ci définit⁴⁴ la « *communicative task* » comme une unité de travail en classe impliquant les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production et l'interaction de la langue cible, comme l'explique Mangenot (2003) :

*pour Nunan, l'activité pédagogique est sous-ordonnée à la tâche, celle-ci prévoyant également, de manière systématique, le **dispositif** ("settings"), les rôles respectifs de l'enseignant et des apprenants, les **objectifs** et l'**input langagier** (p.109).*

Guichon (2006), tout en confirmant l'apport de Nunan, considère que c'est plutôt à Ellis (*op.cit.*) que l'on doit l'apport didactique le plus conséquent concernant l'apprentissage et l'enseignement. Mangenot et Louveau (2006) considèrent que le principal apport d'Ellis est d'avoir rajouté un élément à la tâche de Nunan qui est le « résultat », à savoir ce à quoi les apprenants aboutissent une fois la tâche réalisée. Ce résultat peut ne pas être uniquement langagier (ce qui rapproche cette notion de celle d'action dans la PA), mais sa réalisation constitue un premier critère de réussite de la tâche.

Ellis (*op.cit.*, p.9-10) propose six critères pour identifier une tâche que nous reprendrons pour l'analyse des tâches en ligne (voir *infra* et ch.5) :

1. La tâche comprend un plan (« workplan ») pour l'activité d'apprentissage, une démarche ; s'engager dans une tâche, c'est avoir un projet, être à même d'anticiper les moyens à mettre en place et pouvoir se représenter le résultat.
2. Elle donne la priorité au sens et elle contient toujours un problème à résoudre.

⁴¹ Ces activités ne sont pas considérées comme des tâches dans le CECR mais plutôt comme des tâches de pré-communication ou des micro-tâches (voir *infra*).

⁴² Notre traduction de « *strong version* » (p.30).

⁴³ L'ouvrage de Nunan est référencé par le CECR ce qui confirme la prise en compte de ses propositions dans la construction de cette notion.

⁴⁴ Citation prise et traduite de chez Ellis (2003, p.4).

3. Elle engage les apprenants dans des activités se rapprochant de la communication dans le monde réel (« *real-world process of language use* »), autrement dit, la vie extrascolaire.
4. Elle peut inclure n'importe laquelle des quatre habilités langagières (« *skills* »). Son plan de travail peut impliquer les apprenants dans une activité d' : (1) écoute ou lecture d'un texte afin d'indiquer leur compréhension, (2) production orale ou rédaction d'un texte, ou (3) un mélange d'activités de réception et de production⁴⁵. Il précise aussi que la tâche peut faire appel à un usage monologique ou dialogique de la langue.
5. Une tâche nécessite pour les apprenants de faire appel à des processus cognitifs complexes dont la sélection, la classification, la mise en ordre, le raisonnement, et l'évaluation des informations.
6. Une tâche débouche sur un « *outcome* » (résultat ou produit langagier⁴⁶) clairement défini. Le résultat permet de déterminer si les participants ont complété la tâche.

Ellis (2003, p.8) différencie entre l'outcome de la tâche et son objectif (« *Aim* »). Le premier réfère à ce à quoi les apprenants arrivent quand ils ont complété la tâche alors que le second renvoie au but pédagogique de la tâche en apprentissage d'une langue étrangère. Il précise que le plus important n'est pas d'arriver à un « *successful outcome* » (*ibid*) mais que les apprenants utilisent la langue de manière à développer leur apprentissage⁴⁷.

⁴⁵ Notre traduction de : “(1) listen to or read a text and **display** their understanding, (2) produce an oral or written text, or (3) employ a combination of receptive and productive skills.”

⁴⁶ Traduction proposée par Guichon (2004).

⁴⁷ Notre traduction de «they should use language in ways that will promote language learning. » (*ibid*)

Il propose un cadre (« framework ») à cinq entrées pour décrire les tâches, cadre que nous réutiliserons pour la définition de notre grille d'analyse des tâches en ligne :

Caractéristique	Description
1- But (Goal)	L'objectif général de la tâche
2- Support (Input)	Les informations verbales ou non verbales fournies dans la tâche
3- Conditions	La manière dont les informations sont présentées ou la manière qu'il faut suivre pour les utiliser
4- Procédures (Procedures)	Les procédures méthodologiques à suivre pour l'accomplissement de la tâche
5- Résultat prévu (predicted outcomes)	
Produit (Product)	Ce qui résulte de l'achèvement de la tâche
Processus (Process)	Les processus linguistiques et cognitifs que la tâche devrait générer

Tableau 2 - Plan de la tâche en TBLT (Ellis, 2003, p.21)

Un cours fondé sur l'approche de la TBLT suit une organisation bien structurée et dirigée par l'enseignant. Willis (2005)⁴⁸ indique les trois phases d'intégration d'une tâche fondée sur la TBL en langue :

⁴⁸ Cité par Rosen (2007, p.104).

Phase 1 : <i>Pre-Task</i> – Présentation du thème et de la tâche
L'enseignant explore le thème avec la classe, met en évidence les mots et structures utiles, aide et prépare les étudiants à accomplir la tâche. Les étudiants peuvent éventuellement écouter un enregistrement de pairs ou de natifs réalisant une tâche similaire
Phase 2 : <i>Task cycle</i>
<p>Tâche</p> <p>Les étudiants réalisent la tâche par deux ou en petits groupes</p> <p>L'enseignant est présent mais intervient peu</p>
<p>Planification</p> <p>Les étudiants préparent un compte rendu écrit ou oral pour la classe (réalisation de la tâche, décision, découvertes, etc.)</p>
<p>Compte rendu</p> <p>Quelques groupes présentent leurs comptes rendus ou échangent leurs écrits pour comparer leurs résultats</p>
Les étudiants peuvent maintenant écouter un enregistrement de pairs ou de natifs réalisant une tâche similaire et comparer leurs résultats
Phase 3 : <i>Language focus</i>
<p>Analyse</p> <p>Les étudiants examinent les caractéristiques des textes ou des transcriptions des enregistrements et en discutent</p>
<p>Pratique</p> <p>L'enseignant met en place des exercices autour des nouveaux mots et structures rencontrés</p>

Tableau 3 - Les phases d'une démarche en TBLT (Willis, 2005)

Nous notons que cette organisation méthodique n'a pas été reprise par le CECR même si certains chercheurs la préconisent (Rosen, 2007a, Reinhardt, 2009) afin de faciliter le travail de l'enseignant. Dans le large éventail des tâches listées par les chercheurs de la TBLT, nous revenons sur celles qui concernent le plus notre objet d'étude. Ellis (2003) distingue entre les « *information gap tasks* » (IGT) et les « *opinion gap tasks* » (OGT) (p.86). Comme leur nom l'indique, les IGT impliquent un échange d'informations alors que dans les OGT, les apprenants doivent en plus fournir leurs propres points de vue sur la question posée. Cependant, ils ne sont pas obligés de tenir compte de

l'opinion de leurs collègues. Ellis différencie entre deux types d'IGT, les « *one way* » (que nous pouvons assimiler aux questions-réponses) et les « *two-way* » (*ibid*) où les apprenants sont obligés d'échanger entre eux pour compléter la tâche. Il indique aussi qu'une tâche peut être composée d'une première étape qui est en fait une IGT puis passer à une OGT, ce genre de tâches complexes est appelé « *jigsaw task* » (*ibid*) (tâche puzzle). Afin d'évaluer le potentiel « communicatif » des tâches, nos analyses prendront en compte la distinction entre IGT et OGT (voir *supra* et ch.6).

En ce qui concerne la production attendue, Ellis distingue entre deux types de tâches, les tâches ouvertes, « *open tasks are those where the participants know there is non predetermined solution* » (*op.cit.*, p.89), et les tâches fermées, « *closed tasks are those that require students to reach a single, correct solution or one of a small finite set of solutions* » (*ibid*). Il précise qu'il existe une variété de degrés d'ouverture des tâches et que certaines tâches peuvent contenir des parties ouvertes et d'autres fermées.

Pour conclure, nous indiquerons les raisons qui selon Ellis justifient l'usage de la tâche : elle aborde la langue comme un outil de communication plutôt que comme objet d'étude ou de manipulation. De plus, elle constitue un instrument de recherche dans le domaine de l'acquisition des langues (RAL). À la suite d'Ellis, nous prendrons la tâche comme unité d'analyse des travaux des étudiants (ch.6). Nous nous intéressons dans ce qui suit aux éléments ajoutés par le CECR à la notion de tâche.

3.3.2. La tâche dans la Perspective Actionnelle

Influencé par les travaux des chercheurs de la TBLT, les auteurs du CECR considèrent comme essentielle la notion de tâche. Ils proposent une définition qui accentue sa relation à la notion d'action (voir *supra*) :

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe (Conseil de l'Europe, 2005, p.16).

Revenant sur cette définition, Coste (2009, p.15) indique que « *la notion de tâche renvoie à une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables* » (p.15). Adoptant une vision assez large de la tâche, il considère

que « *tout « exercice » entrant dans une séquence d'enseignement est considéré comme tâche (dans la mesure où il y a une consigne éventuelle, objectif, résultat observable et évaluable) » (p.17).*

Cependant, l'exercice (de grammaire ou de linguistique) ne peut être considéré comme une tâche, car il est « *conçu pour répondre à une difficulté particulière* » (Cuq, 2003, p.94) et non pas pour résoudre un problème (voir *supra*). De plus, les exercices, que le CECR appelle les tâches de pré-communication pédagogique, sont axés sur la manipulation de la forme, en l'absence de tout contexte, ce qui les éloigne de la définition proposée. Nous rajoutons aux différents éléments distingués par Coste, la nécessité que l'objectif final ne soit pas uniquement langagier afin d'éviter toute confusion avec l'exercice.

Comme la TBLT, le CECR donne une grande importance à la mise en place d'activités langagières variées. En effet, il propose quatre types ainsi que les stratégies y afférentes : la réception, la production, l'interaction et la médiation. Il distingue au sein de chaque activité deux modalités (orale et écrite). Autrement dit, « *des « quatre compétences » que l'on souhaitait travailler avec les apprenants en classe de FLE, l'on passe ainsi à un travail sur/en huit activités* » (Rosen, 2005, p.126).

La grande innovation serait la différenciation explicite entre les activités de production et celles d'interaction. Bien que nous comptions définir plus loin l'interaction, il nous semble important d'indiquer ici ce qui est défini dans le CECR par ce terme : « *Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux* » (p.18). Autrement dit, chaque apprenant joue alternativement le rôle du locuteur/scripteur et du destinataire, en relation avec un ou plusieurs interlocuteurs, dans le but de construire et de gérer conjointement un discours suivant un principe de coopération (Rosen, 2005). Les activités d'interaction englobent la production et la réception. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. Une question subsiste sur ce qu'entendent les auteurs du CECR par interaction écrite. Selon la liste d'exemples proposés (p.67), il pourrait s'agir à la fois d'un travail collaboratif en face à face (écrire un texte à deux) ou à distance (participer à un forum).

La principale différence avec la TBLT est l'intégration d'activités de médiation. Elles concernent principalement les domaines d'interprétation et de traduction. L'utilisateur y

joue un rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs qui ne sont pas en mesure de se comprendre. Le CECR classe dans ce type d'activité la réalisation de résumé ou de compte rendu (articles de journaux et magazines, etc.) que ce soit en L2 ou entre L1 et L2, ainsi que la reformulation (vulgarisation d'un texte pour des non-spécialistes).

Suivant la tradition de la TBLT, la tâche peut se décliner en différents types même si les propositions du CECR sont beaucoup plus restreintes que celles d'Ellis (2003). Deux types de tâches sont distinguées : les tâches réelles « *proches de la vie réelle* » et celles « *pédagogiques communicatives* » (p.18). Les premières sont choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe ou du contexte d'apprentissage et très proches de sa vie réelle. Les deuxièmes, issues de l'AC, visent à développer une compétence communicative en se fondant sur « *la nature sociale et interactive « réelle » et le caractère immédiat de la situation de classe. Les apprenants s'y engagent dans un « faire-semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible* » (p.121).

Dans nos analyses (voir ch.6), nous avons indiqué que certaines tâches peuvent à la fois comporter les deux aspects : si elles se construisent grâce à un faire semblant, elles amènent les participants à un échange réel et interactif. Une définition assez détaillée leur est dédiée :

Les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat) (Conseil de l'Europe, 2005).

Bourguignon (2010) assure que l'apport le plus intéressant du CECR est plus dans l'introduction des tâches réelles, à qui elle désigne une série de fonctions :

La tâche sert à mettre l'apprenant en action, à le mettre dans l'action. La tâche doit permettre de rendre l'apprenant autonome en tant qu'utilisateur de la langue. La tâche doit permettre à l'apprenant de mettre en relation des besoins et un objectif à atteindre en choisissant de manière pertinente les connaissances et les capacités utiles (p.19).

Elle reconnaît l'intérêt des tâches communicatives à condition que ces dernières soient « *au service de l'accomplissement de la tâche réelle. Chaque tâche communicative a une fonction particulière dans le déroulement de la tâche* » (op.cit., p.20).

L'objectif final de la tâche est de préparer à la communication effective en langue étrangère :

La communication fait partie intégrante des tâches dans lesquelles les participants s'engagent en interaction, réception, production, compréhension ou médiation ou une combinaison de deux ou plus de ces activités (...) (ibid).

Cette communication peut être réalisée au sein de la classe ou en dehors comme quand les participants échangent via une plateforme comme dans le cadre du F1L. Bourguignon (*op.cit.*) propose un modèle pour la mise en place de tâches réellement actionnelles en classe de langue qu'elle appelle « unité d'action » qui « vise à rendre opérationnelle la notion de mobilisation inhérente à l'action, en situation d'apprentissage » (p.34).

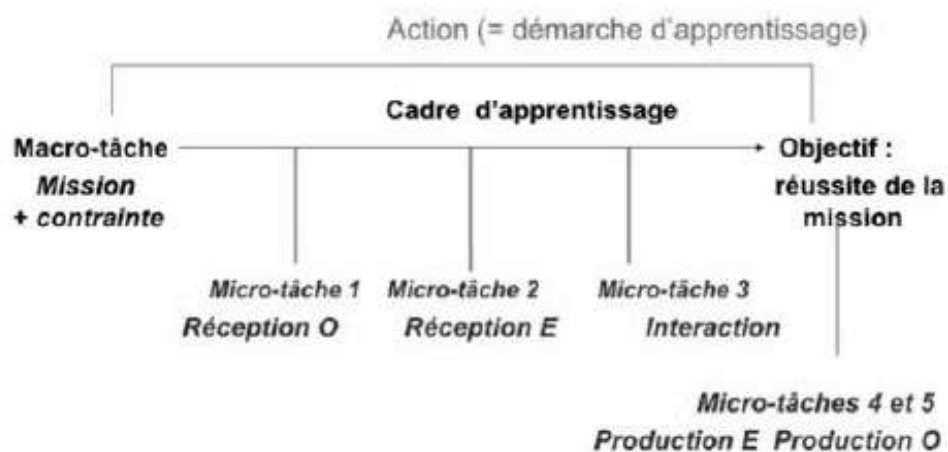


Figure 2 – L'unité d'Action (Bourguignon, 2010)

Nous avons croisé son modèle avec le cadre proposé par Ellis (et ceux proposés par d'autres didacticiens, voir *infra*) pour réaliser une grille d'analyse des tâches en ligne (voir ch.6.2.2).

Pour conclure sur la notion de tâche, nous indiquons que, bien qu'influencé par les préconisations de la TBLT sur la priorité au sens et l'importance de faire travailler les apprenants en groupe, le CECR établit une distinction claire entre tâche réelle et tâche communicative. De plus, les activités langagières sont plus nombreuses dans le CECR alors que la TBL conserve celles de l'AC (voir *supra*). Les deux approches mettent l'accent sur la présence d'une action identifiée du début à la fin de la tâche. Enfin, les deux approches s'accordent sur l'importance d'un résultat final ainsi que la nécessité d'une

phase conclusive d'analyse de ce résultat que la TBLT appelle (« focus on form ») alors que le CECR utilise les termes de correction et d'évaluation.

3.4. L'évaluation

L'une des plus vieilles fonctions des enseignants est bien celle de l'évaluation, dans sa double fonction de régulation et de validation. Avec le CECR, elle devient aussi importante que les processus d'apprentissage et d'enseignement⁴⁹. Nous nous intéressons à ce point précis de la fonction enseignante car les étudiants que nous avons observés avaient aussi pour fonction d'évaluer les productions des apprenants. Il est important ici de distinguer entre deux notions, celle de correction qui fait partie intégrante de l'échange pédagogique (voir infra) et celle d'évaluation qui peut être classée en trois types principaux. Bien que dans le F1L, les étudiants aient principalement joué un rôle de correcteur, l'enseignante japonaise leur a aussi demandé d'évaluer le travail en général des apprenants, ce qui nous a amené à nous intéresser aussi à l'évaluation.

3.4.1. La correction

En didactique des langues, la correction est considérée comme l'acte de « *rectifier une (des) production(s) lors de certaines activités (on parle par exemple de phonétique corrective), ou encore les connaissances déclaratives, les affirmations, les hypothèses, etc., d'un apprenant de langue étrangère ou d'un locuteur non natif* » (Cuq, 2003, p.58). L'objectif de la correction est différent de celui de l'évaluation car elle ne s'intéresse qu'indirectement à la compétence. En effet, l'enseignant pointe les erreurs qu'il a constatées dans la production de l'apprenant afin de l'aider à les dépasser.

Il est nécessaire de rappeler que l'AC a eu une grande influence sur la transformation du statut de l'erreur. En effet, elle y est considérée comme un « *processus « normal » d'apprentissage, voire nécessaire, elle est vue de façon positive, comme un indice susceptible de renseigner l'enseignant (ou le chercheur) sur les phases du développement de la L2 de l'apprenant* » (Germain, 1993, p.64). De ce fait, les enseignants développent une plus grande tolérance à l'erreur qui a parfois amené certains à s'interroger sur les effets néfastes de la correction sur l'apprentissage comme certains des étudiants observés dans le cadre du F1L. Germain (*op.cit.*) assure qu'« *aucun des fondements psychologiques de*

⁴⁹ Le titre complet de l'ouvrage est : « Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer » (Conseil de l'Europe, 2001-2005).

l'approche communicative ne permet en effet de conclure que, sur le plan pratique, les erreurs ne doivent jamais être corrigées » (p.65). De plus, les apprenants attendent (et exigent) une correction de la part des enseignants puisque cela fait partie intégrante du contrat d'apprentissage (voir *infra*) établi entre eux.

Bien qu'il indique qu'il s'agit d'une fonction importante de l'enseignant, le CECR ne préconise pas de conduite à adopter. En effet, les auteurs ont listé les différentes attitudes qu'ils ont observées chez les enseignants de langue face aux erreurs, allant de celui qui, s'attachant au respect de la norme, corrige tout et immédiatement, à celui extrêmement tolérant au point de considérer les erreurs comme une « langue transitoire » et de les ignorer. Ils invitent les enseignants à réfléchir sur des pistes d'exploitation efficiente de ces erreurs.

En effet, chaque enseignant développe différentes formes de correction : immédiates ou différées, individuelles ou collectives, rectificatives ou inductives. Il possède aussi toute une série de techniques correctives comme l'analyse, la reformulation, la reprise et la réparation. De plus, dans une approche par tâche, il se peut que sa correction « *porte sur le fond (la tâche menée à bien avec succès), mais (éventuellement) également sur la forme (une réalisation linguistique correcte)* » (Rosen, 2009, p.7).

Il est nécessaire de distinguer la correction (par l'enseignant), de l'autocorrection (par l'apprenant lui-même, de façon spontanée ou incitée) et de la correction mutuelle (d'un apprenant par un ou des autres, de façon spontanée ou préréglée). Ces deux notions sont apparues en parallèle du développement des notions d'autonomie (voir *supra*) et font désormais partie intégrante des pratiques de la classe de langue.

3.4.2.L'évaluation

L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ. Bourguignon (2010) indique qu'elle a pour objectif principal d'indiquer la maîtrise des compétences (voir *supra*) :

L'évaluation d'une compétence revient à porter un jugement sur une performance, c'est-à-dire sur l'usage qui est fait des connaissances et des capacités ayant fait l'objet d'un apprentissage. L'évaluation ne se conçoit pas en termes de résultat attendu, mais en termes de processus en lien avec un objectif à atteindre (p.55).

Cuq et Gruca (2005) expliquent que l'évaluation a pris plus d'importance depuis les années 1990 et qu'elle est même devenue essentielle, depuis l'apparition du CECR. En effet, « *l'objectif premier des commanditaires était bien d'harmoniser les diplômes de langue à l'échelle européenne et donc d'élaborer un ouvrage de normalisation* » (Soubrié, 2008b, p.68). Il propose un nouveau découpage basé sur les niveaux en langue allant du A1 au C2, comportant chacun un descriptif des compétences pour chaque niveau. Il est clair que l'objectif normatif a été atteint et même au-delà de l'Europe⁵⁰. En effet, ce découpage a été accompagné d'un grand mouvement de recherche afin de produire de nouveaux référentiels de compétences en langue (Beacco *et al.*, 2008) et d'adapter les tests de niveaux officiels (Barthélémy, 2007) comme le DELF, le DALF et le TCF. Tagliante (2005) indique qu'en évaluation des acquis, il faut « *séparer clairement tout ce qui relève du domaine du contrôle (évaluation sommative), de ce qui relève de l'information réciproque entre l'enseignant et l'apprenant (évaluation formative et auto-évaluation)* » (p.9). Il est traditionnellement distingué entre trois grands types d'évaluation qui interviennent à des moments différents de la formation :

- L'évaluation sommative ou normative: portée sur le passé, elle se situe à la fin de l'action pédagogique et contrôle ainsi les acquis d'une série de leçons ou, plus généralement, teste le savoir acquis au cours d'un semestre ou d'une année d'apprentissage. La performance de l'apprenant se traduit par un résultat de mesure, quantifié sous la forme d'une note brute, d'un score en pourcentage ou d'un score standardisé.

- L'évaluation *formative* : elle est centrée sur le présent. Elle constitue un processus continu qui sert à réguler l'apprentissage. En effet, elle recueille des informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant. L'analyse des acquis et des erreurs permet à l'enseignant d'ajuster un cours, de le réorganiser en fonction des lacunes ou de besoins spécifiques afin d'améliorer des objectifs. Elle ne se traduit pas toujours par des notes car elle est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'apprenant et est liée au jugement continu pour apporter une rétroaction et un enseignement correctif efficace. C'est plus une démarche pédagogique de formation ou d'autoformation qu'un contrôle de connaissances et l'évaluation formative conduit à une individualisation des méthodes d'apprentissage et des parcours de formation. Sa fonction dominante, le diagnostic, concerne aussi bien l'enseignant que l'apprenant. Cuq (2003) précise qu'elle « *peut être proactive, interactive et rétroactive* » (p.91).

⁵⁰ En ce qui concerne le FLE, bien sûr.

- L'évaluation *prospective* ou *pronostique* : orientée vers le futur, elle se situe, cependant, en amont de la formation. À partir d'objectifs fixés, elle permet de prédire ou de prévoir les possibilités ultérieures du formé, de construire son parcours et de définir les méthodes appropriées. Cuq et Gruca (2005) indiquent que ce type de « *diagnostic, souvent peu évoqué mais toujours présent, est celui que l'on retrouve, par exemple, dans les concours d'entrée ou dans les tests diagnostiques qui servent également à localiser un problème particulier* » (p.211). Ce type d'évaluation sert donc essentiellement à orienter, quelquefois à situer.

Nous chercherons à voir dans les échanges dans quelle catégorie s'inscrit l'évaluation réalisée par les étudiants du projet FIL. Dans tous les cas, l'évaluation de l'acquisition d'une langue est un processus complexe car il faut évaluer la compétence des apprenants non seulement en fonction de la maîtrise du code linguistique et des savoir-faire communicatifs, mais aussi en « *fonction d'une composante socio-culturelle et des composantes disciplinaires* » (Cuq et Gruca, 2005, p.219). Cependant, évaluer ne doit pas être une fin, mais un moyen pour aider les apprenants à évoluer dans leur apprentissage.

3.5. Perspective d'avenir

Nous pourrions nous demander si la perspective actionnelle va se développer réellement dans le sens d'une approche indépendante, ou plutôt va continuer à enrichir l'AC. De leur côté, les auteurs du CECR ne cherchent pas à imposer leur vision, comme ils l'indiquent : « *le Cadre de référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix* » (Conseil de l'Europe, 2005, p.110). Cependant, certains chercheurs ont déjà annoncé la fusion des deux et la mise en place d'une nouvelle approche baptisée « *communic'actionnelle* » comme la définit Bourguignon (2010) :

Dans l'approche communic'actionnelle, le développement des capacités à communiquer est toujours un objectif majeur ; simplement, il se fait à travers des tâches communicatives qui sont au service de la réussite d'une tâche qui met l'apprenant en action (p.38).

Nous rappelons que les méthodologies, anciennes et nouvelles, continuent à cohabiter. Malgré le discours « officiel » acquis pour la perspective actionnelle, les influences de la méthodologie audio-orale et de l'approche communicationnelle restent très présentes,

surtout à l'étranger où l'accès aux évolutions de la recherche n'est pas toujours possible. Il ne faut pas non plus négliger la résistance des enseignants ayant déjà développé des stratégies spécifiques et ne ressentant pas la nécessité de tout changer. Il est possible que nous assistions de nouveau à des formes de mélange de méthodologies qui avaient été caractérisées par Puren (1994) comme un « *éclectisme* » (p.8) ; cet auteur considère que le domaine de la didactique est tellement complexe et riche en facteurs différents qu'aucune méthodologie ne peut être satisfaisante, voire risquerait si elle est imposée de fausser dangereusement l'enseignement, surtout dans les langues.

4. Les interactions en classe de langue

Comme l'indique Pothier (2003) : « *la didactique des langues a pour objet la relation entre les actions d'enseignement et celles d'apprentissage et la transformation des premières en secondes* » (p.33). La fonction de l'enseignant n'a aucun sens sans la présence des apprenants et sans les échanges entre eux. Il s'agit d'une action conjointe, produite en général dans la durée. De plus, « *tout apprentissage réalisé par un enseignant et un apprenant est une interaction entre deux personnes, ou personnalités à part entière, engagées ensemble dans un processus de découverte commune. (...) Que l'apprenant le veuille ou non, qu'il en soit conscient ou non, son apprentissage dans la classe se fera toujours à travers cette interaction* » (Kramsch, 1984, p.78). Il nous semblait donc naturel de nous y intéresser afin de voir par la suite si le F1L formait les étudiants à ces fonctions aussi.

Nous nous intéressons dans ce qui suit, à la relation qui se construit entre les apprenants et les enseignants dans le cadre d'une classe de langue en face à face, ce qui nous amène naturellement à l'étude des interactions pédagogiques, courant de recherche construit en grande partie en se basant sur les travaux de l'interactionnisme social importé en France par Kerbrat-Orecchioni (1990, 2005).

4.1. Le discours en interaction : quelques notions

Il nous paraît nécessaire de commencer par faire appel à une série de définitions issues du champ des interactions sociales qui contribueront également à affiner nos outils d'analyse que nous compléterons par les spécificités des TICE (voir ch.3).

4.1.1. L'interaction verbale

Apparue au milieu du siècle dernier, la notion d'interaction puise ses sources dans trois champs qui sont les sciences du langage, la sociologie et la psychologie. Elle réfère à « *toute action conjointe, conflictuelle ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs* » (Vion, 1992, p.17). De ce fait, elle partage une relation étroite avec les notions de parole, de communication et d'échange comme l'explique Kerbrat-Orecchioni (1990) « *tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des « interactants », exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles – parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant. (...) tout processus communicatif implique une détermination réciproque et continue des comportements des partenaires en présence* » (p.17). L'analyse permet de voir comment les participants ont un effet les uns sur les autres.

Cependant, Goffman (1973) propose une définition de l'interaction *par excellence* :

Par interaction (c'est-à-dire l'interaction en face à face) on entend à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres : par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme « une rencontre » pouvant aussi convenir (p.23).

Cette définition exclut tous types d'interaction autres que celle en face à face, donnant une grande importance à la pression que peut exercer le destinataire sur le locuteur. Cependant, Goffman a admis toutefois que les contacts peuvent être « *face à face ou médiatisés* » (1974, p.9). À la suite de Blandin (2004), nous rappelons qu'il n'a étudié aucun cas dans lequel les interactions se déroulent d'une manière médiatisée et encore moins à distance ; et, bien qu'enseignant, il n'a jamais évoqué la relation pédagogique ni la relation éducative.

Adoptant une acception plus large, De Nuchèze et Colletta (2002) considèrent que « *l'interaction est une co-production plurisémiotique (immédiate ou différée) inscrite dans un cadre cognitif culturellement marqué* » (p.89). Nous appliquerons ces différentes définitions à nos corpus d'analyses (voir ch.7).

4.1.2. L'interaction et l'interactivité

En analyse du discours en interaction, il est nécessaire de distinguer deux spécificités discursives de l'interaction : monologal/dialogal et interactif/non interactif.

En premier lieu, il faut s'interroger si le discours étudié est réellement dialogal, autrement dit s'il « *s'adresse à un destinataire concret (qu'il soit individuel ou collectif), doté de la possibilité de prendre la parole à son tour* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p.16). Dans le cas contraire, il serait donc monologal.

De plus, un discours dialogal peut être interactif ou pas, car « *la notion d'interaction implique que le destinataire soit en mesure d'influencer et d'infléchir le comportement du locuteur de manière imprévisible alors même qu'il est engagé dans la construction de son discours : en d'autres termes, pour qu'il y ait interaction il faut que l'on observe certains phénomènes de rétroaction immédiate* » (*op.cit.*, p.17) Cette distinction indique aussi qu'un discours principalement monologal peut admettre une certaine dose d'interactivité comme les conférences magistrales où le paraverbal (comme le regard de l'assistance, leurs sourires ou leurs applaudissements) peut jouer une certaine influence sur le discours de l'orateur. Ces éléments vont nous permettre de définir le discours dans les échanges en ligne (voir ch.7).

Afin d'identifier le degré d'interactivité du discours, il est nécessaire de prendre en compte une série de critères « *d'abord la nature des participations mutuelles, et quand on a affaire à une véritable alternance des tours de parole, le rythme de cette alternance (en relation avec la longueur des tours), et la répartition des prises de parole (plus ou moins équilibrée : on peut par exemple opposer sur cette base la conversation « du tac au tac » à l'interview) ; et corrélativement le degré d'« engagement » des participants dans l'interaction* » (*op.cit.*, p.18). Partant de ces constats, la conversation est considérée comme le type d'interaction avec le plus grand degré d'interactivité. Nous compléterons cette notion de « degré d'interactivité » par les remarques des chercheurs en TICE (voir ch.3), notamment quand on a affaire à des modes de communication asynchrones.

4.1.3. La relation interpersonnelle

La notion d'engagement nous amène à décrire les relations qui se tissent dans l'interaction. En effet, « (...) *il ne suffit pas que deux locuteurs (ou plus) parlent alternativement : encore faut-il qu'ils se parlent, c'est-à-dire, qu'ils soient « engagés » dans l'échange, et qu'ils produisent des signes de cet engagement mutuel* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.17-18). Nous avons choisi de décrire cette notion et les indicateurs de sa constitution car nous les réutiliserons pour l'étude de la relation qui se construit entre les participants dans le cadre du F1L (ch.7 et ch.8).

Afin d'être engagés dans une interaction, les locuteurs doivent maintenir une certaine attention intellectuelle et affective. La manifestation la plus saillante de l'engagement réside dans le « *système de régulation* » (Traverso, 1999) : « *le locuteur interroge du regard son interlocuteur (signaux phatiques, qui se réalisent aussi sur le plan prosodique, et par de courtes verbalisations de type « hein »), et ce dernier manifeste son engagement en orientant sur le locuteur son attention visuelle, en effectuant des hochements de tête et en émettant différentes productions verbo-vocales (signaux régulateurs)* » (p.17).

Kebrat-Orecchioni (1992) considère la relation comme un système comportant trois dimensions générales, chacune d'entre elles recouvrant de nombreuses variantes, à savoir :

- 1) la relation « *horizontale* » : à travers certains marqueurs discursifs, elle propose de définir les degrés de distance et de familiarité que partagent les locuteurs.
- 2) la relation « *verticale* » : qui renvoie au système des « places », qui peuvent évoluer au cours d'une interaction.
- 3) la relation « *que je dirai non pas « affective » (car il s'agit ici de décrire des attitudes discursives, et non des états psychologiques), mais conflictuelle vs consensuelle* » (op.cit., p.35-36).

Vion (1992) fait la distinction entre deux types de relations symétriques et complémentaires, les premières se caractérisant par l'égalité entre les participants, tandis que les secondes se fondent sur la maximalisation de la différence. Certes, le contexte social ou culturel peut fixer dans certains cas une relation complémentaire (par exemple mère-enfant, médecin-malade) mais il précise qu'une « *interaction déterminée a toutes les chances de mettre simultanément en œuvre plusieurs rapports de places. Si les concepts de symétrie et de complémentarité sont définis de manière rigoureuse, il faut s'attendre à ce que la réalité soit plus complexe* » (p.125). Charaudeau et Maingueneau (2002) rajoute à

cela la notion de « *hiérarchie* » indiquant qu'il existe des échanges complémentaires non hiérarchiques (la relation commerçant-client) et hiérarchiques (la relation maître-élève). Ces différentes distinctions seront prises en compte dans nos analyses (voir ch.7 et ch.8).

La constitution d'un type particulier de relation dépendra de toute une série de facteurs (Kerbrat-Orecchioni, 1992) dont :

1. les propriétés intrinsèques, et relatives de chacun des participants (les catégories socioprofessionnelles).
2. la nature de la relation existant au préalable entre eux.
3. le type particulier de contrat qui les lie durant l'échange communicatif.
4. corrélativement : le nombre des participants, le caractère plus ou moins formel de la situation d'interaction, etc.

Kerbrat-Orecchioni ajoute aussi qu'il existe des facteurs en rapport avec ce qui se passe à l'intérieur de l'interaction elle-même, à travers le jeu de certains types d'unités.

La relation interpersonnelle n'est que très rarement figée au cours de l'interaction. En effet, sa principale caractéristique est qu'elle est « *évolutive et presque toujours négociable : l'interaction est un processus dynamique, où rien n'est jamais définitivement déterminé à l'ouverture ni acquis une fois pour toutes* » (Charaudeau & Maingueneau, 2002). De plus, certaines interactions connues pour leur caractère de complémentarité peuvent déboucher sur des moments plus symétriques comme nous chercherons à le montrer dans nos corpus d'analyses (voir ch.4, ch.7 et ch.8).

La relation partagée peut être perçue en étudiant le discours des participants. En effet, les chercheurs s'accordent pour dire qu'un locuteur donné ne s'exprime pas de la même façon selon le contexte, la situation de communication et la fonction sociale qu'il occupe. Gadet (2007) appelle cela la « *variabilité diaphasique* » qui concerne aussi bien le lexique (par ex. *automobile/voiture/bagnole*) que la syntaxe et la morphosyntaxe (différentes formes d'interrogation, omission du « ne » de la négation) et la phonétique. Mais à ces éléments du système linguistique, Gadet propose d'ajouter des choix d'ordre pragmatique orientant le discours vers plus de familiarité ou vers plus de formalité (par exemple, choix du tutoiement/vouvoiement, marques d'adresse). Enfin, selon elle, l'ensemble des facteurs précités « *se combinent pour constituer du sens, jusque dans l'évaluation de*

caractéristiques de proximité ou de distance » (p.144). Cette idée de « réglage » proximité / distance nous semble particulièrement pertinente pour analyser une situation dont la distance⁵¹ – géographique et culturelle – constitue un paramètre incontournable comme les échanges en ligne dans le cadre du projet F1L.

Gadet (*opt.cit*, p.137) explique que le type d'activité (« enjeux de l'échange, situation matérielle, sujet traité, médium ») et les protagonistes (« interlocuteur, présence ou non d'un public, relations entre les locuteurs, degré de formalité ») peuvent être des facteurs influençant le discours.

Un autre indicateur qui permet de décrire la proximité de la relation est l'usage des termes d'adresse. Il s'agit de l'ensemble des expressions dont le locuteur dispose pour désigner le destinataire de son message. Ils regroupent les pronoms d'adresse, tu et vous, mais également les noms d'adresse, c'est-à-dire les noms propres, les termes de parenté, les titres (Monsieur, Madame, Mademoiselle...), les termes de profession, les termes affectueux ou injurieux. Outre le type de terme à utiliser, le problème se pose de savoir dans quelles conditions il convient de recourir à un terme d'adresse (c'est-à-dire avec quel acte de langage et dans quelle situation). Ces termes jouent un rôle fondamental pour le marquage de la relation interpersonnelle car « ces expressions ont très généralement, en plus de leur valeur déictique (exprimer la « deuxième personne », c'est-à-dire référer au destinataire du message), une valeur relationnelle, servant à établir entre les interlocuteurs un certain type de lien socio-affectif » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.30). L'observation de ces marques énonciatives peut nous renseigner sur le degré d'appartenance, par les différents membres, au projet F1L. Elle peut également nous informer sur le positionnement des participants les uns par rapport aux autres.

4.1.4. L'ethos

La complexité de la relation pédagogique nous a amené à nous intéresser à l'image qu'affichent les enseignants dans leur discours. La communauté scientifique fait appel à la notion d'ethos, qui trouve son origine dans la *Rhétorique* d'Aristote. Elle prend place au sein de la triade logos/ethos/pathos, en désignant les qualités morales que l'orateur affiche dans son discours, sur un mode généralement implicite (il ne s'agit pas de *dire* ouvertement que l'on est pondéré, honnête ou bienveillant, mais de le *montrer* par l'ensemble de son comportement), afin d'assurer la réussite de l'entreprise oratoire. La

⁵¹ Nous reviendrons sur les notions de « distance » et « présence » dans la formation en ligne dans le ch.3.

personnalité de l'énonciateur est donc l'instance subjective qui joue le rôle de garant de ce qui est dit (Kerbrat-Orecchioni, 2005).

De plus, depuis Aristote, la notion d'ethos a été « adaptée » dans plusieurs branches de la littérature pragmatique et interactionniste contemporaine. En premier lieu, elle entretient une relation étroite avec la microsociologie goffmanienne : si le terme d' « ethos » n'apparaît pas, des notions similaires sont bien présentes sous d'autres habillages, tels que « présentation de soi » ou « gestion de l'identité ».

D'une autre côté, comme l'indique Kerbrat-Orecchioni (2005), la notion a aussi été développée en pragmatique contrastive, mais avec un sens passablement éloigné de sa signification originelle, puisque l'ethos (communicatif) désigne le « profil communicatif » ou « style interactionnel préféré » d'un groupe ou d'une société donnée. Nous adopterons cette acception du terme ethos pour analyser notre corpus (voir ch.6). Brown et Levinson (1978)⁵² donnent la définition suivante :

'Ethos', in our sense, is a label for the quality of interaction characterizing groups, or social categories of persons, in a particular society. (...) In some societies ethos is generally warm, easy-going, friendly!; in others it is stiff, formal, deferential; in others it is characterized by displays of self-importance, bragging and showing off (...) in still others it is distant, hostile, suspicious (p.248).

En analyse du discours, tout discours oral ou écrit suppose un ethos construit par le locuteur. En référence aux travaux de Maingueneau, Charaudeau et Maingueneau (2002) précisent que « l'énonciateur doit légitimer son dire : dans son discours, il s'octroie une position institutionnelle et marque son rapport à un savoir » (p. 239), construit à partir d'un « rôle » et d'un « statut ». Maingueneau (1999) indique que deux raisons l'ont incité à recourir à cette notion : « son lien crucial avec la réflexivité énonciative et le rapport entre corps et discours qu'elle implique » (p.76). Ainsi, les modalités de son dire permettent de connaître le locuteur bien mieux que ce qu'il peut affirmer sur lui-même.

Cependant, malgré cette liaison entre énonciation et ethos, il faut garder à l'esprit que « le public se construit aussi des représentations de l'ethos de l'énonciateur avant même qu'il ne parle. Il semble donc nécessaire d'établir une première distinction entre ethos discursif et ethos prédiscursif » (op.cit., p.91).

⁵² Cité par Kerbrat-Orecchioni (op.cit., p.303).

Même si dans certaines situations, il peut arriver que les co-énonciateurs n'aient aucune représentation sur l'énonciateur, cela est assez rare surtout dans les échanges pédagogiques (voir *infra*). En effet, toute situation induit des attentes en matière d'ethos. De plus, la « scène d'énonciation » joue un rôle déterminant dans la construction de l'ethos (Maingueneau, 1999) :

L'énonciateur n'est pas un point d'origine stable qui « s'exprimerait » de telle ou telle manière, mais il est pris dans un cadre foncièrement interactif, une institution discursive inscrite dans une certaine configuration culturelle et qui implique des rôles, des lieux et des moments d'énonciation légitimes, un support matériel et un mode de circulation pour l'énoncé (p.82).

L'ethos est indissociablement lié à une situation d'énonciation. L'identification de l'ethos communicatif des tuteurs nous permettra à la fois de mieux comprendre s'ils se positionnaient en tant qu'enseignants ou en tant qu'étudiants et aussi si une évolution significative dans leur ethos a été observée, ce qui marquerait, selon nous, un changement dans la relation.

4.2. Les interactions et les relations dans la classe de langue

L'analyse des interactions en classe de langue est un courant très actif de recherche en didactique des langues et en analyse du discours, depuis les années soixante-dix. Cependant si les premières études anglo-saxonnes « *avaient d'abord une visée évaluative et transformatrice des situations éducatives et de leur efficacité* » (Cicurel & Rivière, 2008, p.256), les chercheurs se sont dirigés progressivement vers une « *dimension compréhensive et processuelle des faits d'interaction* » (*op.cit.*) où « *l'interaction est décrite comme un phénomène d'ajustement réciproque dans une situation particulière* » (*op.cit.*).

L'un des principaux questionnements qui guidèrent les premières recherches françaises concerne le type d'actes de langage réalisés par les apprenants et l'enseignant en situation de classe ; c'est ainsi que dans le numéro 55 de la revue *ELA* (Coste, 1984) intitulé *Interaction et enseignement/apprentissage des langues étrangères*, les auteurs proposent des outils d'observation pour pouvoir analyser les échanges en classe de langue. Plus globalement, les chercheurs se demandaient dans quelle mesure les échanges réalisés en classe de langue ressemblent, ou au contraire se démarquent, des échanges auxquels les apprenants seront amenés à participer avec des locuteurs natifs en milieu « naturel ». Les

objectifs des chercheurs en interaction en classe de langue évoluent de façon constante comme le décrivent les thèses de Bigot (2002) et de Rivière (2006). Actuellement, la recherche s'intéresse à la mise en lumière de phénomènes interactionnels très divers comme la structuration des échanges didactiques (Bouchard, 2005), l'agir professoral (Cicurel & Rivière, 2008) ou l'appropriation d'une compétence en classe. Nous indiquons aussi l'organisation à l'université de Lyon 2 en juin 2010 du colloque intitulé « *Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes* » comptant une quarantaine de communications⁵³, ce qui confirme la richesse et l'actualité de la recherche dans ce domaine.

Dans ce qui suit, après avoir décrit les spécificités de ces interactions, nous définirons les notions de classe de langue et relation pédagogique, puis nous indiquerons le cadre participatif et l'organisation de l'interaction. Nous précisons que notre situation d'analyse est différente de celles décrites plus haut. Cependant, à la suite de nombreux chercheurs (Dejean-Thircuir, 2004, Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006a, Degache, 2006...), il nous semble intéressant de reprendre certaines notions en les adaptant à notre champ de recherche (voir le ch.3).

4.2.1. Les spécificités des interactions en classe de langue

Les interactions en classe de langue ont été reconnues comme un type interactionnel ayant ses règles propres de fonctionnement, différentes de celles qui ont cours dans une conversation familière ou amicale, ou une négociation commerciale. Elles comportent un certain nombre de contraintes qui se déclinent différemment selon les contextes et les objectifs mais qui incluent toujours (Cicurel, 2001) :

- que les interactants soient réunis dans un espace clos ou délimité pendant un temps donné, connu à l'avance, se découpant de façon plutôt régulière (d'où le mythe « emploi du temps » que l'on remet aux élèves en début d'année) ;

- qu'il y ait mise en relation d'un interactant présumé savant ou expert dans la matière enseignée avec des interactants-apprenants qui ont besoin de sa collaboration pour parvenir aux résultats escomptés ;

⁵³ Bien que la coordination fût assurée par Rivière (chercheuse en Sciences du Langage et FLE), les communications ne portaient pas uniquement sur les langues mais incluaient aussi des études en classe de sciences (mathématiques, physique...) ou en ligne (Master en sciences de l'éducation ou psychologie), ce qui était l'un des objectifs annoncés du colloque comme l'indique le titre.

- que l'interaction ait une visée cognitive : il s'agit d'enseigner/apprendre un savoir ou un savoir-faire. Ce but se réalise sous la forme d'activités, de tâches à accomplir en vue de permettre l'appropriation des savoirs ;
- que des résultats de nature diverse soient obtenus, ce qui est parfois manifeste dans l'interaction (feed-back correctif par exemple) ;
- que l'interaction soit insérée dans un programme qui a ses exigences ;
- que la connaissance intériorisée par chacun des participants d'un scénario concernant les habitudes et les comportements constitue comme une pré-connaissance du cadre-classe qui permet aux participants de suivre le déroulement interactionnel ;
- enfin, que cette transmission se fasse sous une forme dialoguée qui se construit collectivement, mettant en œuvre un système d'alternance de la parole dont on peut dire que c'est l'interactant expert qui en a la maîtrise (p.22).

Pour synthétiser, fonctionnant sous une forme dialoguée, l'interaction pédagogique a lieu dans un cadre spatio-temporel précis et comporte un objectif cognitif connu de l'ensemble des participants. Nous rajoutons qu'elle a été préalablement préparée par l'enseignant mais peut comporter des séquences non prévues. Ces différentes contraintes sont aussi présentes dans la classe en ligne (voir ch.3).

4.2.2. La classe de langue et la relation pédagogique

Bange (1992) définit la classe de langue comme « *le lieu où l'on affiche comme objectif la maximisation de l'apprentissage de la L2 par la réalisation de la relation interactionnelle enseigner/apprendre considérée souvent comme définissant une relation de cause à conséquence* » (p.69).

Au sein de la classe, les participants sont confrontés à différents types de relations (voir *supra*). En premier lieu, l'enseignant et les apprenants partagent une relation d'asymétrie (ou de complémentarité) alors que les apprenants entre eux partagent une relative symétrie. Cependant l'asymétrie « *n'est pas nécessairement préjudiciable, si on se souvient que le monde social oblige constamment l'individu à être engagé dans une interaction où toute forme conversationnelle se fait dans la reconnaissance du rôle ou de la place de l'autre* » (Cicurel, 2002, p.155). De plus, l'enseignant peut développer une certaine intimité avec quelques-uns des apprenants surtout s'il s'agit d'un cours assez long dans l'année.

Certains chercheurs ont proposé de caractériser la relation pédagogique en faisant appel à la notion de « contrat d'apprentissage » qui, à travers une série de droits et de devoirs, engage enseignant et apprenants dans la situation pédagogique. Cambra Giné (2003) explique que « *le devoir de l'enseignant est de transmettre des savoirs et des savoir-faire qu'il détient, tandis que le devoir de l'apprenant est de les faire siens et de montrer ses prestations langagières en répondant aux questions et en intervenant lorsqu'il est sollicité* » (p.84). En ce qui concerne leurs droits, les apprenants peuvent demander toutes sortes d'aides et d'explications complémentaires à l'enseignant qui de son côté, peut les solliciter, les évaluer, les corriger en plus de gérer ses différentes fonctions (voir *supra*). Le contrat fonctionne implicitement mais peut être explicité quand l'enseignant veut transgresser les règles établies, ce qui a été conseillé dans les approches actives (voir ch.2). Cependant, cette vision réduit en quelque sorte la relation à une série d'échanges pédagogiques, ne prenant pas en compte le côté socio-affectif, qui ne peut être traduit en droit et devoir. Postic (2001) préconise une évolution de la relation en classe :

La relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant (p.9).

Malgré le caractère très « scolaire » de cette définition, nous relevons qu'elle permet de mettre en lumière le fait que la relation pédagogique évolue progressivement d'un modèle uniquement cognitif vers une part plus grande du socio-affectif. Nous retenons donc cette définition, que nous adapterons au vu des recherches sur la relation pédagogique en ligne (voir ch.3) afin de pouvoir décrire celle qui se construit dans notre corpus d'analyse (voir ch.7).

4.2.3. Le cadre participatif

Nous nous sommes attardé à la définition de cette notion car nous la réutiliserons, à la suite de Marccocia (2004), dans l'analyse de nos corpus d'échanges en ligne (voir ch.5 et ch.7), afin de décrire les places qu'occupe chacun des participants au projet. D'une manière générale, le « *cadre participatif relève des éléments du contexte qui sont à la fois préétablis et co-élaborés au fur et à mesure du déroulement de l'interaction* » (Charaudeau et Maingueneau, 2002). Traverso (1999) propose de le décrire à travers trois éléments susceptibles d'influencer l'interaction :

- La relation entre les participants (voir supra).
- Leur nombre, car il peut modifier « *les contraintes pesant sur chacun (...) l'ensemble des individus qui ont accès à ce qui se passe entre les partenaires, même s'ils ne participent pas aux échanges, jouent un rôle dans l'interaction* » (*op.cit.*, p.18).
- Leurs caractéristiques (Catégories Socio-Professionnelles (CSP), âge, sexe, appartenance géographique, caractéristiques culturelles, etc.).

Dans son approche microsociologique des comportements, Goffman (1987) a proposé une conception très spécifique, distinguant entre un pôle de production et un pôle de réception. De ce fait, le locuteur occupe une place à part dans son dispositif descriptif et ce sont uniquement les récepteurs qui sont concernés par le cadre participatif. Il s'emploie à définir leur position dans la conversation en distinguant deux types d'auditeurs (ou de destinataires), les ratifiés (à qui s'adresse le locuteur) et les non-ratifiés qu'il appelle « *tiers* » (*op.cit.*, p.141). Il propose aussi de distinguer entre deux sous-catégories :

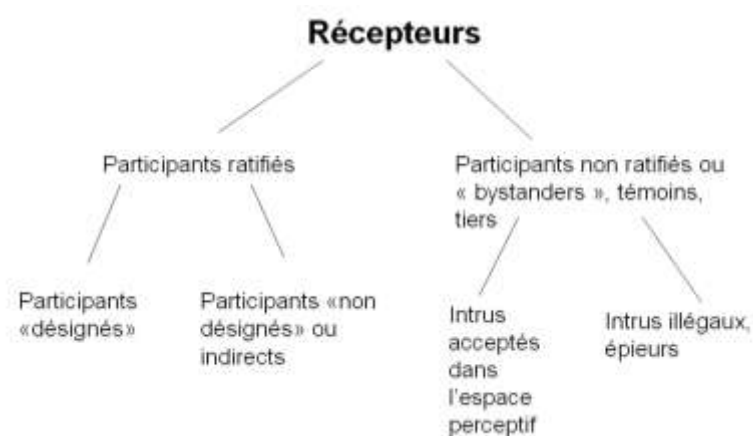


Figure 3 - Les types de récepteurs (Goffman, 1987)

Il précise aussi qu'« (...) un participant ratifié peut ne pas écouter, et quelqu'un qui écoute peut ne pas être un participant ratifié » (Goffman, 1987, p.141). Au cours de l'interaction, un auditeur ratifié peut être « désigné » par le locuteur et à qui « *il s'attend à remettre le rôle de locuteur* » (p.142). Il insiste sur le fait que cette désignation en face à face « *se fait souvent exclusivement au moyen d'indices visuels, malgré l'existence d'appellatifs permettant de la faire de façon audible* » (*ibid.*).

Les « tiers » acceptés sont ceux dont le locuteur a conscience de la présence comme les observateurs (inspecteurs, chercheurs, collègues...), alors que les autres sont totalement invisibles comme ceux qui écoutent aux portes en passant à côté de la salle. Goffman (*op.cit.*) indique que : « *leur présence est à considérer comme la règle, non l'exception. Dans certains cas, ils vont suivre pour un temps la conversation, ou bien en saisir des bribes, sans vraiment le vouloir ni faire beaucoup d'efforts, bref, la surprendre. Dans d'autres cas, ils vont profiter subrepticement de cette accessibilité qu'ils découvrent, et épier ce qui se dit, un peu à la façon de ceux qui écoutent secrètement une conversation au moyen d'appareils électroniques* » (*ibid.*). Ces outils conceptuels nous aideront à analyser la place des apprenants et des étudiants dans les échanges (voir ch.7).

En ce qui concerne le format de production, Bigot (2002) propose une notion particulièrement pertinente pour l'étude des interactions en classe de langue en présentiel mais aussi en ligne, il s'agit du « *locuteur privilégié* ». Il est « *celui qui occupe « institutionnellement » (un enseignant par exemple) ou « conjoncturellement » (un apprenant qui fait un exposé par exemple), la position de principal locuteur. Le locuteur privilégié occupe généralement le plus grand temps de parole* » (p.27). De plus, il est de plus très rarement interrompu et toute interruption doit être accompagnée de formule visant à réparer l'offense que peut constituer cette usurpation de son rôle. Dans le FIL, la fonction de locuteur privilégié est renforcée par le fait que les tuteurs soient principalement des locuteurs natifs (à l'exception d'une seule, voir ch.6).

Le statut de locuteur privilégié est principalement assuré par l'enseignant qui n'a pas besoin qu'on lui accorde la parole mais peut la conférer à un apprenant d'une manière explicite ou implicite. En outre, il peut interrompre assez facilement les autres participants, sans que cela les dérange. En effet, les apprenants reconnaissent logiquement à l'enseignant ce droit.

Enfin en ce qui concerne l'alternance de tours de parole, la communication en classe est dirigée par l'enseignant, sauf s'il en donne la responsabilité à un autre participant dans un travail de groupe par exemple. Ce droit fait aussi partie du contrat pédagogique tacite et Bange (1992) qualifie les essais d'initier une séquence venant de la part des apprenants comme des « *violations* »⁵⁴ (p.79). En effet, contrairement à ce qui se passe dans de nombreux types d'interaction (par exemple, les consultations), les séquences d'ouvertures

⁵⁴ Rappelons que Bange a observé principalement des classes dans les écoles, ce qui n'est pas toujours applicable aux cours pour adultes où nous observons une relation plus symétrique.

et de clôtures (voir *supra*) ne sont pas négociées entre les partenaires, mais imposées par l'enseignant. Dans nos corpus d'analyse, nous examinerons si les apprenants sont restés dans une fonction de récepteur en répondant aux questions de l'enseignant, ou ont initié certains échanges.

4.2.4. L'organisation structurale des interactions

Afin d'analyser l'organisation des échanges en ligne, nous avons fait appel aux différents découpages de l'interaction proposés par les chercheurs en étude des interactions. Nous adapterons par la suite ces catégories aux spécificités de notre corpus (voir ch.3 et ch.7). Traverso (1999) propose un modèle de l'interaction en cinq rangs : trois rangs d'unités dialogales (l'interaction, la séquence, l'échange), deux rangs d'unités monologiques (l'intervention et l'acte). Ce découpage n'est pas le même chez tous les auteurs. En effet, le premier modèle hiérarchique et fonctionnel de l'interaction des linguistes genevois (Roulet *et al.*, 1987) avait adopté des noms différents pour les unités dialogales qui sont l'incursion (afin de le différencier du phénomène général de l'interaction verbale), la transaction et l'échange. Dans la dernière version, inscrite dans l'approche modulaire du discours (Roulet, 1999), seules trois catégories ont été conservées : l'échange, l'intervention et l'acte. Il est important de rappeler qu'il s'agit d'un développement du premier modèle réalisé par Sinclair et Coulthard à l'Université de Birmingham, considéré comme le point de départ des études sur les interactions en classe (Bigot, 2002). Ces chercheurs ont dégagé cinq unités (la leçon, la transaction, l'échange, le mouvement et l'acte). Vion (1992) propose de rajouter une unité intitulée le « module » (voir *infra*), alors que Bange (1992) ne prend en compte que deux unités dialogales (l'interaction et la séquence).

Tout en définissant chacune de ces notions, en commençant par la plus grande et en allant vers la plus petite, nous indiquerons les différences observées. Traverso (1999) précise que l'ensemble des interactions sont insérées dans une unité globale, plus vaste, qui est « *l'histoire conversationnelle, qui comprend toutes les interactions successives de deux interlocuteurs* » (p.38). Dans les découpages des interactions en classe de langue, Bigot (2002) utilise le terme d'Histoire Interactionnelle qu'elle considère comme le cours complet alors que l'interaction correspond à une séance spécifique.

L'interaction est l'unité de rang supérieur, elle correspond à ce qui se passe du début à la fin de la rencontre entre les participants. Kerbrat-Orecchioni (1990) a insisté sur

l'importance de la continuité discursive dans l'interaction. Pourtant, il paraît difficile de la respecter dans toutes les rencontres, à moins d'adopter une acception très large du thème. Cela amène Vion (1992) à proposer de la diviser en plusieurs unités qui sont les « *modules* » dont chacun fonctionnerait « *comme « dominé » par rapport à cette interaction où il apparaîtrait* » (p.149). Cette division modulaire de l'interaction paraît assez intéressante pour l'étude des interactions en classe de langue qui conservent rarement une unité thématique du début du cours à la fin.

Cependant, son acception rend difficile la distinction de la limite avec **la séquence** qui peut être définie comme un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et pragmatique traitant d'un même thème ou centré sur une même tâche. Kerbrat-Orecchioni (1990) indique que les séquences se déroulent selon un schéma global : une séquence d'ouverture, le corps de l'interaction (contenant plusieurs séquences) et enfin la séquence de clôture. Elle précise aussi que les séquences encadrantes sont fortement ritualisées : « *ce qui signifie à la fois qu'elles ont une fonction essentiellement relationnelle, et une structure fortement stéréotypée* » (op.cit., p.220). Cependant, les autres séquences constituant le corps de l'interaction sont parfois difficiles à délimiter. Cette notion est liée à la « *progression des thèmes et à l'enchaînement des actions dans l'interaction* » (Traverso, 1999, p.38). Nous verrons si ces distinctions sont présentes dans les échanges en ligne (voir ch.3 et ch.7), spécialement si certaines spécificités techniques des forums de la plateforme adoptée dans le cadre du projet F1L (voir ch.4, ch.5 et ch.7) permettent de découper l'interaction en modules ou séquences.

L'échange peut être défini comme la plus petite unité dialogale construite par deux participants au moins. Selon Traverso (1999), « *il est composé au minimum de deux interventions produites par des locuteurs différents, l'intervention du premier locuteur (intervention initiative) imposant des contraintes sur l'intervention réactive que doit produire le second locuteur* » (p.37). L'échange est considéré comme une unité fondamentale de l'interaction et de nombreuses études lui ont été consacrées. Reprenant la distinction effectuée par Goffman entre « échange confirmatif » (généralement à deux constituants) et « échanges réparateurs » (généralement à trois constituants), les chercheurs de l'Ecole de Genève (Roulet, 1999) et tous ceux qui se sont inspirés par la suite de leur modèle, ont travaillé sur les différentes formes que peut revêtir l'échange. Nous reviendrons dans ce qui suit sur trois formes : simple, étendue et tronquée.

Bange (1992) explique qu'un échange simple en classe de langue est rarement constitué de deux interventions. Il suit plutôt le schéma ternaire identifié par Sinclair et Coulthard : 1) question de la part de l'enseignant (initiation), 2) réponse de l'apprenant (réplique), 3) confirmation de l'exactitude de la réponse (évaluation). Il considère que ce schéma est constitué de deux paires adjacentes couplées : « *la première est constituée par l'initiative et la réplique, (...) la seconde paire adjacente comporte comme premier élément la première paire et comme second élément l'évaluation qui comporte un jugement sur l'adéquation de la réplique à l'initiative* » (p.71).

Cependant, il relève plusieurs situations où l'échange devient plus « étendu » comme :

Après une initiative de l'enseignant, il arrive que l'élève ne réponde pas, ou qu'il donne une réponse partielle, ou encore qu'il réponde incorrectement ou de manière jugée asymétrique. Une telle réponse donne lieu à une évaluation négative de l'enseignant. L'évaluation négative provoque l'enchâssement d'une « séquence d'élicitation secondaire ». L'initiateur emploie alors des stratégies diverses : répétition, suggestion après des répliques incorrectes ou incomplètes, simplification et décomposition de l'acte initiatif, jusqu'à obtenir la réplique attendue par son initiative de départ. La séquence⁵⁵ est achevée lorsqu'une évaluation positive de l'enseignant entérine l'adéquation de la dernière réplique à la première initiative (ibid).

Un échange peut être tronqué lorsque « *l'intervention réactive attendue n'est pas produite que ce soit sous une forme verbale ou non verbale* » (Traverso, 1999, p.38). Il s'agit d'une situation assez rare dans la classe de langue surtout si l'initiation vient de la part de l'enseignant qui a normalement la possibilité d'exiger une réponse de l'apprenant, ce qui n'est pas toujours le cas de la classe en ligne, surtout si elle a lieu en mode asynchrone (voir ch.3). Nous appliquerons ces trois distinctions aux échanges en ligne (voir ch.7).

Comme nous avons pu le constater, l'**intervention** est produite par un locuteur particulier dans un échange particulier. Elle est constituée d'actes de langage, mais qui ne sont pas tous fonctionnellement équivalents. Dans le cas le plus simple, elle ne contient qu'un seul acte. Cependant, elle peut en comporter plusieurs, qui sont hiérarchisés et elle est considérée dans ce cas comme une intervention complexe. De plus, elle est composée d'au moins un acte directeur « *qui donne sa valeur illocutoire à l'énoncé et qui peut être*

⁵⁵ Rappelons que la séquence et l'échange sont égaux dans les classifications de Bange (voir *supra*).

précédé ou suivi d'actes subordonnés facultatifs » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.200).

Cette idée de contrainte, imposée sur la suite de l'échange par un acte initiatif, se rapproche de la notion, développée par les analystes de la conversation, de « *dépendance conditionnelle* » reliant deux tours de parole à l'intérieur d'une paire adjacente. Les chercheurs de l'école de Genève distinguent les interventions initiatives, réactives et réactives-initiatives (lorsqu'elles remplissent les deux fonctions à la fois). Ces notions sont souvent utilisées dans les analyses d'échanges en ligne (voir ch.3 et ch.7).

Enfin, **l'acte** est l'action verbale minimale effectuée par un locuteur. Il a trois propriétés : c'est l'unité segmentale minimale, il a une fonction interactive et il peut transférer son potentiel illocutionnaire au constituant de rang supérieur. Sur ce point, il paraît important de préciser que certains actes comportent un degré d'interactivité (voir *supra*) plus élevé que les autres. À titre d'exemple, nous faisons appel à la question qui a une place privilégiée dans les interactions pédagogiques. En effet, comme l'explique Kerbrat-Orecchioni (1991) en introduction d'un ouvrage dédié à « *La question* » :

(...) l'acte de question est à coup sûr le plus intrinsèquement interactif, ou du moins « dialogal », en ce sens que sa réalisation implique très fortement l'autre (destinataire de l'acte de langage). (...) c'est un acte initiatif, qui permet de lancer et relancer efficacement la conversation ; en outre, c'est un acte particulièrement « contraignant » pour l'interlocuteur, qu'il somme véritablement de réagir : la question est une sorte de mise en demeure. (...) Toute question est donc un appel à l'autre, convié à compléter sur-le-champ le vide que comporte l'énoncé qui lui est soumis (p.10).

Cette distinction s'est révélée utile pour l'étude du degré d'interactivité du discours des tuteurs dans les forums en ligne. Pour conclure, nous précisons que l'acte peut être de nature voco-verbale comme de nature non verbale (Nuchèze (de) & Colleta, 2002) : un soupir, une syllabe accentuée, un geste d'exaspération, un silence ou un rire seront considérés comme ayant des effets sur l'interlocuteur et la situation.

5. La synthèse conclusive

Nous proposons de décrire le chemin tracé dans ce chapitre, que nous avons organisé en trois grandes parties, en suivant les questions exposées en introduction. Nous avons commencé par expliciter les raisons de l'inscription de notre recherche sur la fonction d'enseignant dans le champ de la didactique des langues en général et du FLE en

particulier. En effet, de nombreux chercheurs se sont déjà intéressés à la question en adoptant différents points de vue et outils d'analyses. Nous avons montré que les processus d'apprentissage ne constituent pas le but unique de la réflexion didactique mais doivent être pris en compte par l'enseignant. Cette première partie indique l'importance du contexte général et la nécessité d'un cadre théorique pluridisciplinaire afin de pouvoir mieux étudier la fonction enseignante.

Dans la deuxième partie de notre chapitre, nous nous sommes attardé sur l'évolution de la fonction enseignante à travers la description de l'influence de l'AC et de la PA. Cette étude nous a permis de pointer les principaux changements survenus avec l'arrivée du CECR. Cela nous a amené naturellement à nous intéresser à deux fonctions en particulier qui se complètent, à savoir la fonction de conception de tâches et celle d'évaluation des productions des apprenants. Ces études nous ont permis de distinguer les différentes grilles proposées pour concevoir et analyser les tâches, que nous utiliserons pour mettre au point notre grille d'analyse des tâches en ligne (voir ch.6) en les complétant par les spécificités des tâches en ligne (voir ch.3).

À la suite de plusieurs chercheurs cités, nous avons dédié la troisième partie à la relation pédagogique en classe de langue. L'objectif de cette partie était de baliser l'arrière-plan conceptuel et méthodologique des études des interactions verbales en précisant celles auxquelles nous ferons appel dans nos analyses. Par la suite, nous nous sommes attardé sur les spécificités de la recherche en interaction pédagogique, avec laquelle notre objet d'étude partage divers points de vue (voir *supra*). Cela nous a permis de définir différentes notions que nous compléterons avec les spécificités des TICE (voir ch.3). La description de l'organisation structurale de l'interaction nous permettra aussi de classer nos données (voir ch.4) en prenant en compte les recherches en Communication Médiatisée par Ordinateur (CMO) (voir ch.3).

Ayant montré que la fonction d'enseignant en classe de langue constitue un des objets d'analyse en didactique des langues, il nous semble nécessaire maintenant de nous attarder sur la formation des futurs enseignants. Nous avons fait le choix de séparer ces deux parties qui se complètent dans notre étude car nous faisons appel à des notions issues du champ de recherche des sciences de l'éducation et principalement de la formation des adultes, des compétences et de l'approche par projet.

Chapitre 2. La formation des enseignants

Si les chercheurs en didactique des langues se questionnent sur la relation ternaire entre le contenu, les apprenants et les enseignants (ch.1), ils sont aussi amenés, par leur mission de formation des étudiants (futurs enseignants) et des formateurs, à s'intéresser aussi à la construction des personnes. Comme nous l'avons indiqué, la majorité des bases théoriques traitées dans ce chapitre ont été empruntées aux recherches en sciences de l'éducation et plus spécifiquement à l'andragogie et à la formation professionnelle (voir *infra*) qui nous paraissent constituer des outils efficaces pour étudier notre objet de recherche. En effet, le projet F1L a pour objectif de former des futurs enseignants de FLE en les mettant dans une situation de « *formation pour la pratique* » (Lieutaud, 1992, p.6), autrement dit qui amène les formés à développer des compétences qu'ils pourront réinvestir dans leur champ d'action, à savoir la didactique du FLE.

Dans cette partie, nous répondrons aux questions suivantes :

- Quels cadres théoriques sont convoqués dans le domaine de la formation des enseignants ?
- Quels moyens pour s'appropriier des compétences professionnelles en situation de formation et quels outils pour les analyser ?
- Quelles méthodes de formation pour rendre les étudiants actifs ?

La première partie du chapitre s'interrogera sur la notion de formation d'enseignants et son rapport avec le champ de l'andragogie et de la formation universitaire. Par la suite, nous nous attarderons sur la notion de compétence professionnelle, dont l'acquisition est une des conditions de la signification du projet (voir introduction et hypothèse de départ). Enfin, il nous a aussi paru important de décrire la méthode pédagogique employée, à savoir l'approche par projet, tout en la replaçant dans ses champs théoriques spécifiques ainsi

qu'à ses applications pratiques en rapport avec le champ de la formation initiale des étudiants.

Cette partie nous permettra aussi de présenter certains des outils que nous emploierons dans nos analyses, à savoir les listes de compétences professionnelles, les notions de communauté de pratique et d'approche par projet.

1. La formation des enseignants, une réalité complexe

Bien qu'elle soit apparue à la fin du XIX^{ème} siècle, cette notion est montée progressivement dans le discours théorique à partir de la moitié du siècle dernier en devenant progressivement une préoccupation permanente des didacticiens chargés de former les enseignants, que ce soit dans les universités ou dans les instituts de FLE. Cet intérêt a augmenté avec l'institutionnalisation du champ dans le milieu des années quatre-vingts (voir ch1 et *infra*).

La communauté scientifique s'est toujours intéressée à cette question et nous pouvons citer à titre d'exemple le numéro spécial du *Français Dans Le Monde, Recherches et Applications*, intitulé « *Des formations en Français Langue Étrangère* » (Lieutaud, 1992) dans lequel Le Hellaye et Moirand (1992) indiquent l'existence d'une « *place privilégiée occupée par les textes explicitement destinés à « former à l'enseignement » dans l'ensemble des textes produits au nom de la didactique* » (p.21). Elles proposent de distinguer entre les actes d'« *enseigner* » et de « *former* » au niveau de la construction syntaxique afin de mieux les comprendre (p.22) :

L'ENSEIGNANT	ENSEIGNE APPREND	QUELQUE CHOSE	À QUELQU'UN
Mais			
LE FORMATEUR	FORME INSTRUIT EDUQUE	QUELQU'UN	
LE FORMATEUR	FORME	QUELQU'UN	À QUELQUE CHOSE

Tableau 4 - Distinction entre enseigner et former (Le Hellaye & Moirand, 1992)

Cette distinction montre que l'usage du terme « formation » n'est pas anodin, car il indique une valorisation de l'individu (le formé), devenu objet direct et du même coup acteur principal du processus formatif. De ce fait, le formé (la personne en formation) « *se pose en objet irréductible de l'acte de former puisqu'il devient l'égal du formateur auquel l'opposent les nouvelles compétences acquises* » (Cuq, 2003, p.104). Depuis, de nombreux articles, ouvrages, colloques et thèses se sont intéressés à la formation des enseignants (voir *supra*) dont le *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE* (Bertocchini & Costanzo, 2008). Comme nous, les différents auteurs font appel à la fois aux recherches en didactique des langues et en sciences de l'éducation.

Le FIL s'inscrit dans le cadre d'une formation universitaire qui est de ce fait à la lisière du champ de la pédagogie et de l'andragogie. Cela nous amène à nous interroger sur les recherches sur la formation des adultes afin de souligner les solutions proposées. Conscient de l'effet du cadre institutionnel sur la poursuite du projet, nous nous intéressons à la situation particulière de la formation universitaire à la didactique du FLE en France, afin de pointer les évolutions réalisées et celles qui restent encore à faire selon la communauté scientifique.

1.1. De la pédagogie à l'Andragogie

Tout chercheur s'intéressant à l'apprentissage en formation universitaire hésite à utiliser la notion de pédagogie. En effet, bien qu'elle soit considérée comme l'ensemble des principes et méthodes ayant pour visée de faire apprendre, son origine sémantique (du grec *paid* : enfant et *agogos* : guide) la renvoie au champ de l'école. La communauté scientifique a donc développé un nouveau terme spécifique à la formation d'adulte, l'andragogie (*andros* : homme⁵⁶ et *agogos* : guide). Bien que ce terme soit souvent réservé à la formation en entreprise (Knowles, 1990), la spécificité de la situation observée qui concerne des étudiants en fin de parcours universitaire et ayant pour la plupart déjà une certaine expérience ainsi que des attentes spécifiques (voir ch.6), nous a amené à nous intéresser à ce champ ainsi qu'aux préconisations des auteurs de référence.

Se basant sur des recherches en psychologie, Goguelin (1983) indique les différences principales entre l'enfant et l'adulte :

⁵⁶ Chez les chercheurs inscrits dans ce mouvement, l'usage du terme « homme » est pour distinguer entre l'homme et l'enfant et non pas entre l'homme et la femme.

L'adulte est mûr, son développement affectif, mental, sensorimoteur, moteur et sexuel est achevé, parfois pas très bien ; encore vaudrait-il mieux dire qu'il « a été achevé », puisqu'à partir d'une quinzaine d'années l'homme commence à régresser progressivement. Si le mental tend à contrôler de mieux en mieux l'affectif, le mental se détériore : d'abord la capacité à apprendre « par cœur » diminue et, pour mémoriser, il devient nécessaire de pouvoir établir des liens logiques, une structure logique entre les éléments à retenir ; puis l'adaptabilité et la créativité baissent, l'adulte désire en général de moins en moins changer, le sens du risque diminue, on veut du sûr, du stable ; l'habileté et la résistance physique, les capacités perceptives (vue, ouïe notamment) se détériorent doucement (pp.49-50).

Tous ces éléments poussent l'adulte, inscrit en formation, à être plus exigeant car il dispose au préalable d'une quantité importante de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire. Boutinet (2007) explique aussi que ce sont les expériences vécues par l'adulte ainsi que le fait qu'il soit déjà inséré dans un environnement socio-professionnel qui le rendent différent de l'enfant et qui lui donnent la possibilité « *d'opérer une distanciation critique lui permettant de relativiser ce qu'il apprend* » (p.85).

Reconnu comme l'un des promoteurs de l'andragogie, Knowles (1990) attache beaucoup d'importance à la capacité de l'apprenant adulte à s'autogérer. Indiquant l'inefficacité des modèles de la pédagogie où « *l'enseignant décide de plein droit ce qui sera appris, quand et comment cela sera appris et si cela a effectivement été assimilé* » (p.67) pour un public d'adultes, il conseille de prendre en compte plusieurs de leurs spécificités. En effet, ils ont « *besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose* » (p.70) et ils « *ont conscience d'être responsables de leurs propres décisions* » (p.71), donc ils veulent être vus comme « *des individus capables de s'autogérer* » (*ibid*). De plus, il est nécessaire de prendre en compte leurs expériences passées et de leur prouver que les contenus de la formation « *leur permettent de mieux affronter des situations réelles* » (p.73). Nous verrons dans les analyses comment la participation au F1L permet aux étudiants d'employer directement les notions apprises, que ce soit dans le cours lui-même ou dans les autres cours du Master, ainsi que les connaissances issues de leurs expériences pratiques antérieures (voir ch.5). De plus, l'opportunité de participer à des situations pédagogiques « réelles » leur confirme l'importance de la formation pour leur construction personnelle en tant qu'enseignant de FLE.

L'andragogie se fonde aussi sur un constat empirique qui est que « *l'adulte sait beaucoup plus de choses qu'il n'en a conscience. (...) si tout ce qui est appris est acquis, tout ce qui est acquis est loin encore d'être appris* » (Boutinet, 2007, p.83). Pour accéder aux

connaissances implicites, l'adulte doit réaliser un retour sur sa propre expérience. Cet accès permettrait de transformer l'expérience en savoir. Dans cette optique, nous décrirons les stratégies réflexives mises en place par l'enseignant responsable du projet F1L.

En effet, le rôle du formateur consiste en plus de la prise en compte des spécificités du public adulte, de l'aider afin de réaliser ce retour réflexif. Dans cette optique, le formateur d'adulte n'est plus « *un meneur de troupes* » ni « *un orateur brillant* », mais plus un « *accompagnateur : il montre la voie la plus facile, encourage pour avancer vers l'objectif et tend la main à l'approche d'un obstacle* » (Feuillette-Cunningham, 2003, p.5). Nous reviendrons à cette notion d'accompagnateur dans la présentation de l'apprentissage actif.

1.2. La formation à la didactique des langues

À la suite de Causa (2007), nous sommes convaincu du rôle décisif de la formation initiale et continue dans le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant, dans l'articulation entre formation théorique et formation professionnelle ainsi que dans le développement de compétences spécifiques (voir *infra*). Nous évoquerons l'évolution de la formation vers sa forme actuelle. Nous soulignerons les spécificités du champ en rapport avec notre objet d'analyse.

1.2.1. Les tâtonnements du début

Bien que certaines universités⁵⁷ aient mis en place des diplômes de formation des enseignants à la didactique du FLE avant les années 80, l'absence de reconnaissance officielle les a contraintes à rester rattachées à d'autres départements. Cela amena aussi la mise en place de centres spécialisés en formation et recherche comme le BELC et le CREDIF (voir ch.1) afin de répondre aux besoins grandissants en formation, surtout à l'étranger. Durant cette période, la formation des enseignants de FLE se caractérisait par le fait qu'elle était une formation « *continuée* » (Dabène, 1994), autrement dit à la suite d'une formation initiale dans le domaine des lettres ou des langues vivantes. Les enseignants suivaient un stage d'une longueur variable selon les centres.

Une fois qu'elles eurent pris pleinement leur fonction formatrice (voir ch1), les universités françaises ont développé de nombreuses maîtrises FLE (jusqu'au passage au LMD, beaucoup d'étudiants se contentaient de cette quatrième année d'université) et par la suite,

⁵⁷ Dès les années 20 pour Paris 3 (Porcher, 1995) et en 1896 pour l'université de Grenoble (Cuq et Grucca, 2005).

des Diplômes d'Etudes Approfondies (DEA) et des Diplômes d'Etudes Supérieures Spécialisées (DESS) (Porcher, 1995, Pothier, 2003). Nous rappelons que les premiers préparaient à la recherche (thèse) alors que les seconds avaient pour fonction de préparer des cadres opérationnels en complément de la maîtrise. Dabène (1994) regrette que les premières formations aient davantage pris en compte les orientations des chercheurs (souvent éloignées de la didactique et ancrées en sciences du langage) qu'une analyse réelle des besoins des enseignants. Il invita à une « *recentration sur l'enseignant* » (p.198) s'articulant autour de cinq pôles essentiels : une formation disciplinaire, une formation sur la discipline, une formation didactique de la discipline, une formation professionnelle au métier d'enseignant, une formation à l'interdisciplinarité. Nous observons bien l'importance que prenait cette question de la professionnalisation de la fonction d'enseignant.

1.2.2. Vers la « professionnalisation »

Ces recommandations furent progressivement appliquées par la communauté scientifique et les formations actuelles répondent mieux aux besoins spécifiques du champ (Weber, 2007). De plus, l'entrée dans le système Licence-Master-Doctorat (désormais LMD) à partir de 2002 en France (Rosen, 2007b) a nécessité une refondation de ces formations devenues Master Recherche (MR) ou Professionnel (MPr). Au-delà des intitulés, la nouvelle formule a permis de prévoir des cursus sur deux ans, conclus par un stage de quatre mois pour la version professionnelle. Cette nouvelle organisation a permis aux chercheurs d'enrichir la formation et de mieux répondre aux attentes des étudiants dont le nombre a progressivement augmenté pour atteindre des effectifs importants. En nous référant à la base de données développée par le CIEP⁵⁸, nous avons relevé l'existence actuellement⁵⁹ de trente-cinq MPr et vingt-quatre MR en France.

Il est nécessaire de distinguer la présence de deux types de publics dans les formations universitaires. Le premier est le public « habituel » de la formation initiale, constitué d'étudiants n'ayant pas (ou peu) interrompu leurs cursus universitaires alors que le second est constitué d'enseignants ayant déjà une certaine expérience ou qui souhaitent changer d'orientation professionnelle. Ils sont considérés par l'administration comme relevant de la

⁵⁸ Consultable à l'adresse : <http://www.ciep.fr/carnetadFLE/formation/univer.php>

⁵⁹ À la date de la rédaction de la thèse. En effet, nous estimons que ces masters vont continuer à augmenter, à titre indicatif, nous en avons relevé 32 en 2009.

formation continue. Leur intégration a été possible par la mise en place des procédures de validation d'acquis d'expérience (VAE)⁶⁰. Ces deux publics se côtoient dans les couloirs de l'université, ce qui est l'une des richesses de la formation. De plus, les étudiants, étant de plus en plus nombreux à partir en stage (court ou long⁶¹) avant de finir leurs études universitaires, peuvent se retrouver facilement dans une situation intermédiaire. Ce fut aussi le cas des étudiants qui ont participé au projet F1L, dont la grande majorité disposait déjà d'une certaine expérience dans l'enseignement du FLE (voir ch.5).

En outre, une autre forme de formation continue (ou tout au long de la vie) a continué à se développer dans des centres spécialisés (comme le CIEP⁶², l'Alliance Française⁶³ de Paris ou encore les instituts universitaires de FLE⁶⁴) en formation d'enseignants en s'adressant exclusivement à un public à la recherche de formations courtes ne donnant pas lieu à la délivrance d'un diplôme national.

1.2.3. Les perspectives

Les évolutions actuelles du champ de la didactique du FLE ont nécessité de nouvelles adaptations de la formation universitaire et continue. En effet, de nouvelles questions (approche actionnelle, ENAF⁶⁵, plurilinguisme, intercompréhension entre les langues, TICE, FOS...) sont apparues accompagnées de nouveaux besoins, comme en témoigne le numéro 41 du *Français Dans Le Monde, Recherches et Applications*, intitulé « *Formation initiale en FLE : actualité et perspective* » (Causa, 2007). De leur côté, les 43^e et 44^e *Rencontres de l'ASDIFLE* ayant pour thème « *Quelles formations durables en FLE/FLS... ?* » (Berchoud & Huver, 2010) ont permis de montrer la diversité et la diversification des formations à l'enseignement des langues. Dans les conclusions, si Berchoud appelle à une plus grande prise en compte du contexte professionnel de

⁶⁰ Ce dispositif permet l'obtention de tout ou partie d'une certification sur la base d'une expérience professionnelle salariée, non salariée et/ou bénévole et/ou volontaire. Cette expérience, en lien avec la certification visée, est validée par un jury. (<http://www.vae.gouv.fr/>).

⁶¹ Le Ministère des Affaires Etrangères (MAE) propose des stages d'un an uniquement accessibles aux étudiants encore inscrits à l'université.

⁶² Il propose les stages du BELC (long et court), les habilitations pour être correcteur du DILF, concepteurs d'examen DELF-DALF et depuis peu l'habilitation pour être tuteur pour le dispositif PROFLE (voir ch.3).

⁶³ Différentes formations sont proposées dont le plus connu est le Diplôme d'Aptitude à l'Enseignement du Français Langue Etrangère (DAFLE) (<http://www.alliancefr.org/>) qui est exigé pour enseigner dans les alliances françaises en cas d'absence du Master FLE.

⁶⁴ À titre indicatif, le Centre Universitaire d'Etudes Françaises de Grenoble (<http://w3.u-grenoble3.fr/cuef/>), propose un stage semestriel (Diplôme Supérieur d'Aptitude à l'enseignement du français langue étrangère) et sept types de stages intensifs, principalement en été. Nous retrouvons des formules proches dans la majorité des instituts de ce type comme le CAVILAM-Vichy, le CUEFP- Perpignan...etc.

⁶⁵ Enfants Nouvellement Arrivés en France.

l'entreprise dans les formations universitaires en favorisant par exemple « *le travail en équipe* » (p.201), Huver invite les formateurs à adopter une posture à la fois réflexive et critique sur leurs actions. Elle précise que l'objectif est « *de construire – d'apprendre à construire – un « autre regard » qui permette d'imaginer des continuités lorsque les notions et les pratiques sont généralement envisagées comme clivées, ainsi qu'une posture créatrice d'articulations inédites, ce qui renforce la nécessité d'adossement des formations à la recherche* » (p.205). Nous verrons à travers nos analyses si ces deux préconisations sont prises en compte par le projet F1L (voir ch.5 et conclusions).

2. Le référentiel de compétences professionnelles

De nombreux chercheurs, que ce soit au niveau scolaire (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1998) ou universitaire (Dabène, 1994, Causa, 2007, Pescheux, 2007, Raucant, Verzat & Villeneuve, 2010), attirent l'attention depuis plusieurs années sur la nécessité que la fonction d'enseignant évolue vers ce que Perrenoud (1994)⁶⁶ appelle la professionnalisation (au sens de la transformation du métier en profession). Pour cela, les enseignants doivent prendre en main la résolution de leurs problèmes en devenant plus autonomes. Cela passe nécessairement par un travail en synergie dans le cadre d'équipes pédagogiques et l'organisation de la gestion de leur formation continue. Ce qui nécessite d'acquérir des compétences professionnelles nouvelles car le métier d'enseignant n'est pas « *immuable. Ses transformations passent notamment par l'émergence de compétences nouvelles (liées par exemple au travail avec d'autres professionnels ou à l'évolution des didactiques) ou par l'accentuation de compétences reconnues* » (Perrenoud, 2004, p.16).

Nous nous sommes particulièrement intéressé à ces notions car comme nous l'avons indiqué dans nos hypothèses de départ (voir introduction), pour qu'un projet de formation comme le F1L soit réellement signifiant, il faut qu'il permette aux participants de développer des compétences spécifiques aux fonctions d'un enseignant de FLE engagé dans les dispositifs de formation en ligne. Cela nécessite une double démarche de notre part : comprendre la notion de compétence professionnelle et connaître les processus reconnus pour la développer.

Nous commençons, donc, par définir le sens des notions de compétence professionnelle (CP) et de référentiel de compétences. Par la suite, nous nous intéresserons

⁶⁶ Cité par Charlier (1998, p.98).

aux recherches sur la manière (le comment), qui permet aux professionnels en général et aux enseignants en particulier d'acquérir ces CP. La dernière partie sera dédiée à la théorie des communautés de pratique, qui peut aider à caractériser certains aspects de la situation mise en place par le FIL (voir *infra*).

2.1. Les définitions

La notion de « compétence professionnelle » est désormais très présente dans le discours des didacticiens⁶⁷ et des formateurs avec l'intégration de l'approche par compétences (Chauvigné & Coulet, 2010) dans les cursus universitaires et les discussions animées qui l'ont accompagnée entre partisans d'un rapprochement de l'université et du monde professionnel et adversaires craignant « *un appauvrissement de l'enseignement par la relégation au second plan des savoirs* » (p.15). Malgré cet intérêt, il est assez difficile d'opter pour une définition unique de la compétence professionnelle, face à une profusion de définitions dans la littérature spécialisée. En effet, chaque auteur revendique « sa » définition de la compétence et ses méthodes d'analyse. Selon Bélisle et Linard (1996) la notion de compétence « *a évolué pour désigner aujourd'hui une habileté acquise grâce à l'assimilation d'informations pertinentes et à l'expérience. En d'autres termes, c'est un savoir-faire ou une qualification reconnus qui permettent de circonscrire et de résoudre des problèmes spécifiques relevant d'un domaine précis d'activité* » (p. 26).

Ropé et Tanguy (1994) affirment qu'elle « *ne peut être appréciée, mesurée que dans une situation donnée* » (p.14). Coulon et Haeuw (2001) confirment ce point de vue et précisent qu'une bonne définition doit « *relier la compétence à l'action, autrement dit considérer que la compétence n'existe pas en dehors de l'usage que l'on en fait, et qui plus est, et c'est le plus important, dans un contexte donné* » (p.145).

Cependant, Perrenoud (2001) propose de la concevoir comme maîtrise globale d'une situation, ce qui la distingue d'une capacité précise. Considéré comme le spécialiste de la question en sciences économiques, Le Boterf (2008) explique que la compétence est une activité qui exploite une combinaison de ressources et dont la performance est mesurable sur base de critères.

⁶⁷ Il est nécessaire de la distinguer de la compétence langagière importée du CECR (ch.1) qui peut cependant faire partie des savoirs nécessaires pour devenir un enseignant de langue.

Nous avons donc décidé de retenir la définition de la norme AFNOR X50-570 d'avril 1992 qui considère la compétence comme une « *mise en œuvre de capacités en situation professionnelle qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité* » (Beau, 2008, 41), que nous utiliserons pour définir les compétences acquises suite à la participation aux différentes phases du F1L. Des différentes citations précédentes, nous retenons l'importance de relier la compétence à une action réelle ainsi que la nécessité de réaliser une analyse rigoureuse pour mesurer les compétences.

Les compétences sont recensées et classées dans des référentiels de compétences. De manière générale, les référentiels se présentent comme des listes d'actes et de performances observables (Beau, *opt.cit.*).

Le Boterf (2008) considère que la présence d'un référentiel ne peut qu'être profitable aux étudiants en fin de formation car elle va leur permettre de :

- disposer de solides chances de réussir dans leur insertion et vie professionnelles,
- se positionner comme offreur de compétences et non comme simple demandeur d'emploi,
- savoir prendre des initiatives pertinentes dans des situations complexes,
- savoir combiner et mobiliser en situation professionnelle des ressources variées,
- évoluer et de se développer professionnellement pour pouvoir s'adapter à des marchés du travail,
- être des acteurs d'innovations dans leurs activités et contextes professionnels,
- travailler de façon solidaire et efficace dans des collectifs de travail.

Si nous avons fait appel à cette notion de référentiel, c'est dans un autre objectif que ceux énumérés par Le Boterf. En effet, nous ne pensons pas que notre analyse, dont les résultats finaux sont bien ultérieurs à la formation analysée, puisse valoriser les compétences des étudiants. Cependant, la mise en place du référentiel nous permettra, outre la réflexion sur la formation des futurs enseignants, de mettre à l'épreuve notre hypothèse de départ. Nous considérons le référentiel comme un « *instrument pour penser les pratiques, débattre d'un métier, repérer des aspects émergents ou des zones controversées* » (Perrenoud, 2004, p.17). Nous avons, donc, défini les grandes familles de compétences et nous avons cherché à identifier dans les données (voir ch.4), les compétences acquises par les étudiants. Nous reviendrons dans le chapitre 3 sur ces

familles, car il nous a semblé nécessaire de commencer par définir la spécificité de l'intégration des TIC avant de décrire les compétences directement liées à leurs usages dans un contexte pédagogique.

2.2. L'acquisition des compétences professionnelles

Afin d'identifier les compétences professionnelles acquises lors de la formation, il nous semble nécessaire de faire un détour par les recherches en apprentissage professionnel, spécifiquement celles liées au développement professionnel des enseignants (Perrenoud, *op.cit.*, Daele, 2007...).

Schön (1994) considère que c'est par les interactions avec la pratique que le professionnel développe ses compétences. Il explique que le praticien apprend à partir de théories qu'il élabore par une réflexion vis-à-vis de ses actions professionnelles. En outre, il distingue entre deux types de réflexion en rapport avec la pratique professionnelle:

- la réflexion dans l'action : elle se réalise simultanément à l'action. Dès lors, elle fait intervenir des connaissances tacites qui sont développées et démontrées dans l'action même.
- la réflexion sur l'action : à caractère rétroactif, la réflexion porte sur un objet du passé sur lequel elle jette un regard distancié.

Sur son lieu de travail (la classe), l'enseignant apprend dans l'action (en enseignant). Il ancre le processus réflexif dans une situation initiale qui pose problème. Plusieurs moments sont distingués par Schön (*op.cit.*) que nous adaptons au contexte du FLE:

- pour commencer, il y a une situation d'action (conception ou application d'une tâche) à laquelle le praticien apporte des réponses spontanées, routinières,
- ces réponses produisent un étonnement car les résultats diffèrent de ce qu'il avait envisagé (les apprenants n'adhèrent pas à la tâche ou produisent des réponses sans rapport avec l'action demandée),
- cela l'amène à une réflexion dans l'action (il cherche des solutions pour remédier à ce constat en explicitant plus en détail la consigne ou en donnant des exemples),

- il réfléchit sur cet événement et expérimente une nouvelle action pour résoudre le problème (l'enseignant propose au cours suivant une tâche proche mais en exploitant les manques observés dans la première),
- si celle-ci réussit, il la met en mémoire.

En un sens, le processus réflexif implique de « *passer d'une situation problématique à l'identification d'un problème proprement dit* » (Collin, 2010, p.29). Schön ne rejette pas pour autant la place de la théorie, mais considère qu'il s'agit de deux paradigmes qui soutiennent le développement des compétences chez les professionnels expérimentés (Pescheux, 2007). En se référant à Schön, cette auteure indique que si la théorie est rigoureuse, rationnelle, simple, certaine, stable et généralisante, la pratique est pertinente, expérimentale (par essai, erreur ou intuition), complexe, incertaine, instable et constituée de singularités. Nous chercherons à travers nos données à identifier les processus réflexifs que les étudiants adoptent face à certaines difficultés.

Selon Yinger (1977)⁶⁸, l'apprentissage de la fonction enseignante n'est possible que dans la pratique. Celle-ci met l'enseignant en contact avec des connaissances qui ne sont pas disponibles ailleurs. Elle lui permet d'appréhender des conduites, des routines en situation, c'est-à-dire dans la circonstance et au moment où elles sont efficaces. Cet apprentissage dans l'action nécessite pour l'enseignant d'adopter une position d'acteur et non pas de simple spectateur : il doit agir sur les situations, les modifier en expérimentant de nouvelles. Ceci suppose qu'il accepte de faire des erreurs, qu'il considère l'erreur comme inhérente à la formation, ce qui l'amène à prendre des risques et à gérer des incertitudes.

Dans un contexte de formation d'instituteurs en Belgique impliqués dans une pédagogie de projet (voir *infra*), Charlier (1998) décrit les conditions qui permettent au formé de développer ses compétences professionnelles « *à partir de, par et pour la pratique* » (p.107) que nous avons synthétisées :

- il peut apprendre à partir de la pratique dans la mesure où celle-ci constitue le point de départ et le support de sa réflexion sur l'action, que ce soit sa propre pratique ou celle de ses collègues,
- il apprend par la pratique, en se confrontant à la réalité qui lui résiste et en expérimentant des conduites nouvelles afin de découvrir des solutions adaptées,

⁶⁸ Cité par Charlier (1998, p.107).

- il apprend pour la pratique car « *si le point de départ de l'apprentissage est dans l'action, son aboutissement l'est aussi* » (*ibid*). Il valorise ses apprentissages en voyant les retombées directes sur sa vie professionnelle.

Ces recommandations issues de la formation en situation des enseignants peuvent paraître inexploitable dans une situation de formation initiale traditionnelle. En effet, elles nécessitent d'expérimenter des situations réelles, de pouvoir se tromper et chercher les solutions. Cependant, dans notre cas, l'intégration du projet F1L dans la formation permet, grâce à Internet, aux étudiants de pratiquer l'enseignement du FLE dans un cadre de formation universitaire. Ces différents indicateurs seront employés afin d'identifier les compétences acquises par les étudiants durant les différentes phases du projet.

2.3. Les communautés de pratique

L'une de nos hypothèses (voir introduction) concerne la relation qui se construit entre l'enseignante japonaise et les étudiants de Master. Afin de la modéliser et d'étudier ses effets, il nous a semblé intéressant de faire appel à la théorie des Communautés de pratique (CoP). Le concept de CoP est apparu à la fin des années 1990 en gestion organisationnelle mais s'impose depuis quelques années dans le champ de la formation (Deschryver, 2008), témoin des modifications de temps, de lieu et de relations qui s'installent entre les acteurs du savoir.

Wenger (2005) est considéré comme l'initiateur de la notion de CoP qu'il rattache à la théorie de l'apprentissage social. Bien que Wenger ait décrit surtout l'apprentissage réalisé par la participation à une communauté de pratique dans le cadre de l'entreprise, il a souligné qu'elle peut s'appliquer à différents domaines, ce qui nous amène à l'utiliser dans le cadre de notre recherche. Après avoir présenté les idées fortes de cette théorie, nous décrirons les composantes d'une communauté de pratique.

2.3.1. Les bases théoriques de la CoP

Afin de construire son modèle, Wenger (*op.cit.*) fait appel à la théorie de l'apprentissage social (AS) dont les principes fondateurs sont :

- l'homme est un être social,
- la connaissance est une question de compétence en lien avec des projets,

- la connaissance consiste à participer à la poursuite de tels buts, ce qui se traduit par un engagement dynamique dans le monde,
- la recherche de sens est ce que vise l'apprentissage.

Le point de départ de cette théorie est la participation sociale qui est considérée comme la base de l'apprentissage (qui est aussi un processus social). Il identifie les composantes nécessaires pour la caractériser :

- Le sens : la capacité (en évolution), individuellement et collectivement, d'expérimenter la vie et le monde de façon significative.
- La pratique : les ressources sociales et historiques partagées qui peuvent soutenir l'engagement mutuel dans l'action.
- La communauté : des configurations sociales qui facilitent la réalisation de projets personnels définis comme valant la peine d'être poursuivis, où la participation est reconnue comme une compétence.
- L'identité : l'apprentissage permet de changer la personne et de créer « *des histoires personnelles en devenir* » (Wenger, 2005, p.3) dans la communauté.

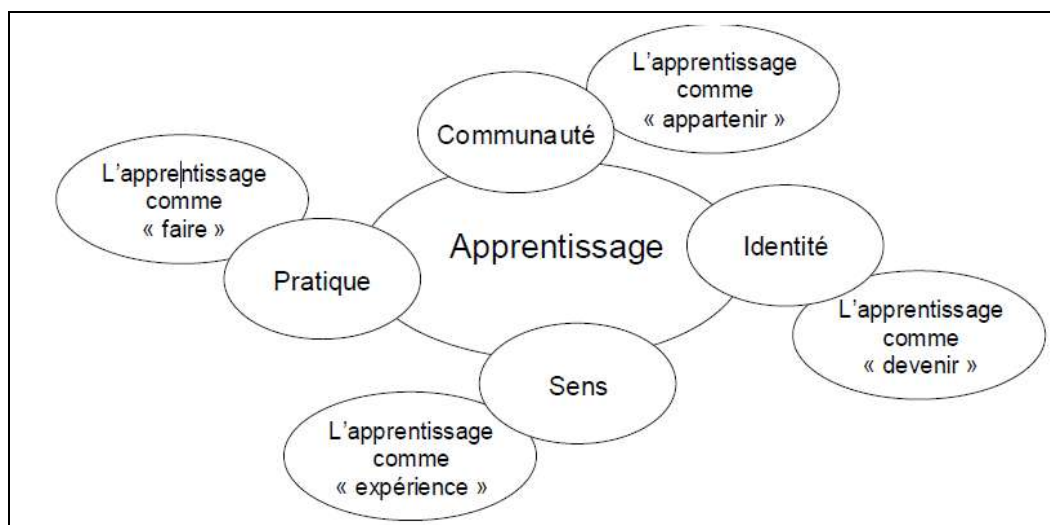


Figure 4 - Les composantes d'une théorie de l'apprentissage (Wenger, 2005)

Wenger précise que « *ces éléments doivent être appréhendés les uns par rapport aux autres* » (*ibid*). En outre, il indique que la négociation de sens correspond à un processus continu à la base de tout apprentissage et qui implique l'interaction de deux processus : la participation et la réification. D'une part, la participation décrit : « *l'expérience sociale de vie dans le monde, d'appartenance à des communautés sociales et d'engagement dynamique dans des projets collectifs* » (p.61) et elle est à la fois personnelle et sociale.

D'autre part, la réification décrit « *le processus qui consiste à donner une forme à notre expérience en créant des objets qui la cristallisent en une « chose ».* Elle contribue à créer des points de convergence autour de la négociation de sens » (p.64). Il insiste sur la complémentarité entre les deux processus dont chacun compense les limites intrinsèques de l'autre. La participation à l'activité est toujours source d'apprentissage puisqu'elle contribue à la construction de l'identité. La personne apprend en participant à différentes communautés et cette participation prend diverses formes.

2.3.2. Les éléments constitutifs d'une CoP

Selon Wenger (2005), une Cop est source d'apprentissage pour celui ou celle qui y participe. Partant d'une acception large de la notion de communauté, l'auteur la considère non pas comme un idéal à atteindre, mais comme une réalité. En fait, chaque personne participe à plusieurs communautés (adhésion multiple) et cette participation lui semble si naturelle que la plupart du temps, il n'en est même pas conscient. De façon corollaire, le processus de participation est également un processus de construction des communautés (Henri & Pudelko, 2006).

Wenger propose de se baser sur trois dimensions de la pratique pour définir la CoP, qui sont : l'engagement mutuel, l'entreprise commune (ou projet commun) et la négociation du sens. Très liés entre eux, ces éléments forment la source de cohérence d'une communauté.

- L'engagement mutuel

L'engagement des participants est la confirmation de l'existence de la CoP. Deschryver (2008) explique que l'engagement « *nécessite que chacun y perçoive bien un intérêt personnel et que le climat social soit ouvert et favorable à la confiance mutuelle* » (p.93). Il est dynamique car construit dans l'échange mais ne nécessite pas une égalité de statut (la CoP peut compter des experts et des novices).

L'engagement est mutuel car fondé non seulement sur la compétence d'un des membres, mais aussi sur celle des autres. Il fait appel à leurs connaissances et leurs réalisations ainsi qu'à leur capacité commune de mettre à profit le savoir et les contributions des autres. Autrement dit, il s'agit d'un rapport d'échanges entre les participants.

Cet engagement met en place des relations et des liens. Cependant, ces relations ne présument pas toutes « *d'une coexistence pacifique, d'un soutien mutuel ou d'une allégeance immuable* » (p.86). Il n'est pas rare qu'un engagement interpersonnel soutenu

produise des tensions et des conflits entre les membres de la communauté, ce que Wenger considère aussi comme une forme de participation. La pratique partagée lie les membres de la communauté entre eux de façon complexe et diversifiée.

- Le projet commun (ou l'entreprise commune)

Selon Wenger (2005), il est le résultat d'un processus collectif de négociation entre les participants afin d'arriver à une meilleure pratique. Il s'agit aussi de la définition commune des objectifs. Les CoP ne sont pas autonomes mais se développent dans des contextes spécifiques, avec des ressources et des contraintes particulières. Bien qu'elles créent elles-mêmes leur pratique, les CoP peuvent être influencées, exploitées ou contraintes à la soumission. Cependant, elles peuvent aussi être aidées, conseillées ou éclairées, ce qui leur permet de devenir plus fortes.

Le projet commun met en place un lien de responsabilité mutuelle qui devient partie intégrante de la pratique et qu'il est nécessaire de négocier entre les participants en toute clarté. Au cours du cycle de vie de la communauté, le projet évoluera en fonction des enjeux nouveaux qui se présentent et des problèmes ou sujets nouveaux qui surgissent.

- Le répertoire partagé

La poursuite continue d'un projet commun (voir *supra*) amène les participants à développer une série de ressources qui vont constituer un répertoire partagé et qui peut dans certaines situations, ne faire sens que pour les membres de la CoP. Nous pouvons citer en exemple la surprise d'un étudiant (ou d'un enseignant étranger) dans un Centre de Langues en France, en entendant certains sigles (TBI⁶⁹) ou les abréviations (guid'péda⁷⁰) dans la conversation des enseignants chevronnés. Wenger (2005) explique que le répertoire partagé comprend « *des routines, des mots, des outils, des procédures, des histoires, des gestes, des symboles, des styles, des actions ou des concepts créés par la communauté, adoptés au cours de son existence et devenus partie intégrante de la pratique* » (p.91). Ils peuvent aussi être développés au cours des interactions afin de répondre aux besoins du projet commun. Certaines communautés renforcent cette identité par des indicateurs tangibles d'appartenance (des codes vestimentaires, des styles d'interaction...) et par une discrimination plus ou moins forte vis-à-vis des communautés ou des individus qui ne partagent pas leurs valeurs (Dillenbourg *et al.*, 2003).

⁶⁹ Tableau Blanc Interactif.

⁷⁰ Guide pédagogique.

Afin d'analyser la relation qui se construit entre l'enseignante japonaise et les étudiants français, nous ferons appel à ces trois éléments constitutifs (voir ch.4 pour la méthodologie et ch.8 pour les résultats) ainsi qu'à l'analyse de l'évolution de cette CoP. Cela nous permettra d'identifier certaines des compétences acquises par les étudiants grâce à l'échange.

3. L'Apprentissage Actif

Nous nous intéresserons dans ce qui suit à la méthode pédagogique adoptée par l'enseignant pour permettre aux étudiants d'acquérir des compétences spécifiques à l'intégration des TICE, à savoir l'approche par projet. Elle fait partie d'un ensemble de méthodes reconnues par les pédagogues, comme le courant de l'Apprentissage Actif (AA) (Lebrun, 2007). Il nous a paru nécessaire de commencer par décrire ce mouvement et ses spécificités avant de nous intéresser en détail à l'approche par projet.

En opposition avec l'apprentissage « passif » et « transmissif » où l'apprenant doit écouter un enseignant, de nombreux chercheurs ont développé des outils qui le transforment en acteur de son apprentissage, tout en encourageant le travail de groupe.

Goguelin (1983) précise que : « *les méthodes actives s'appuient à la fois sur l'activité des élèves pour la développer et sur la vie sociale de l'élève en favorisant le travail en groupe. (...) les méthodes actives vont conduire les élèves à se confronter directement avec la totalité (la globalité) d'un problème* » (p.113). L'usage du terme « élève » n'est pas neutre, surtout par un auteur comme Goguelin travaillant sur la formation des adultes. En effet, il s'agit d'une théorie issue du champ de la pédagogie scolaire mais qui s'est intégrée progressivement dans le champ de la formation des adultes et plus tard universitaire (voir *infra*). Selon l'auteur, la méthode active se base sur trois principes : les apprenants doivent réaliser eux-mêmes l'activité, elle doit être réalisée en totalité (selon un cycle ternaire d'observation, de réflexion et enfin d'expérimentation), la réalisation doit passer par un travail de collaboration. Ces méthodes permettraient d'acquérir une plus grande autonomie tout en développant les relations sociales à travers le travail en groupe. En outre, elles développeraient la créativité. La méthode active serait plus motivante et garantirait une meilleure réussite de la classe dans son ensemble en permettant un ajustement permanent. En contrepartie, ces méthodes demandent un grand effort de la part de tous les participants et exigeraient un temps d'action beaucoup plus long (+50% selon l'estimation de

Goguelin). Pour réussir cela, différents outils de formation ont été développés (Lebrun, 2008, Bouvy *et al.*, 2010) dont les plus connus sont l'Apprentissage Coopératif (AC), l'Apprentissage Par Problèmes (APP) et l'Approche par Projet (AP ou Projet).

Cependant, le passage à un apprentissage par l'action nécessite aussi un changement de la fonction de l'enseignant (ou du formateur) qui devient un accompagnateur. Lafortune et Deaudelin (2001)⁷¹ proposent de définir l'accompagnement comme « *un soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage pour qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances. Il s'agit de les aider à activer leurs connaissances et à transférer le fruit de leur apprentissage en situation réelle. Il présuppose une interaction entre la personne accompagnatrice et celle qui est accompagnée* » (p.199). L'accompagnement se fait à la fois sur le plan cognitif et affectif.

Afin de mieux comprendre l'origine de ces méthodes, nous commencerons par une présentation du développement de ce courant dans la pédagogie scolaire afin d'identifier les principes généraux qui ont influencé la conception de l'AP. Par la suite, nous nous attarderons sur les raisons qui ont motivé le transfert de ces méthodes à la formation universitaire ainsi qu'aux difficultés évoquées par les chercheurs. En troisième lieu, nous nous intéresserons en détail à l'Approche par Projet, celle adoptée dans le cadre du FIL.

3.1. L'apprentissage actif dans la pédagogie

De nombreux chercheurs (Barbot, 2000, Romainville, 2007, Lebrun, 2007) expliquent que, bien qu'il ne s'agisse pas d'une démarche nouvelle puisque Platon, Comenius et Rousseau y faisaient allusion, elle s'est surtout développée au début du siècle dernier avec les travaux, entre autres, de Dewey, promoteur du « *Learning by doing* », suivis par ceux des pédagogues de l'éducation nouvelle, entre autres Decroly, Montessori, Claparède, Ferrière et Freinet. Ces différents chercheurs partagent plusieurs points communs, comme le fait de mettre l'enfant au centre du processus pédagogique et l'importance des échanges égalitaires avec l'adulte. Plusieurs ont développé leurs propres écoles en marge du système public même si certaines ont été intégrées par la suite à l'institution officielle⁷² de leurs

⁷¹ Cité par Raucent, Verzat et Villeneuve (2010, p.17).

⁷² Ce fut le cas de l'école de Decroly en Belgique ainsi que celle de Freinet en France.

pays. Cela a été encouragé par la montée des théories⁷³ constructivistes et de la psychologie cognitive. Notre objet d'étude étant la formation des étudiants (et donc des adultes), nous avons fait le choix de ne pas décrire en détail chacun de ces mouvements. Nous nous focalisons sur les apports de trois pédagogues qui ont eu chacun son influence particulière sur le mouvement d'éducation nouvelle : Rousseau, Dewey et Freinet. Nous indiquons aussi leur influence sur les méthodes de l'apprentissage actif en général.

3.1.1. Rousseau et le « Laissez croître »

Selon Romaiville (2007), la découverte d'un enfant acteur de ses apprentissages est attribuée à Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) qui, dans *l'Émile*, évoquerait l'emploi de méthodes actives et vivantes. Bien qu'il n'ait pas mis d'école⁷⁴ en place, ses idées pédagogiques ont eu une influence sur la majorité des chercheurs de l'éducation nouvelle. Son principe fondamental est la conservation de la liberté individuelle de l'enfant qui devrait apprendre par lui-même (Resweber, 2007). Il a appelé à une pédagogie non directive (négative) affirmant que l'enfant n'est pas une page blanche mais qu'il est bon par nature. Comme l'explique La Borderie (2005) « *l'enfant n'est pas un adulte en devenir, il a sa spécificité ; la pédagogie doit se fonder (...) sur le sentiment et non sur la raison, sur la prise en compte de la nature et non sur les livres. Ce n'est qu'après une première phase d'éducation négative - préserver l'enfant du vice et de l'erreur - que doit se dérouler une deuxième phase d'éducation positive : acquisition de savoir* » (p.34). Dans cette première phase, l'auteur incite l'éducateur à rapprocher l'enfant de la nature qui va lui permettre de s'éveiller et de confronter ses représentations du monde. La pédagogie de Rousseau n'est pas laxiste car il considère que le bonheur ne va pas sans contraintes. En effet, il refuse de donner la solution à l'enfant avant qu'il n'ait atteint toutes ses limites. L'éducateur est là pour analyser les actions de l'enfant et le guider dans ses expériences sans intervenir directement.

De Rousseau, l'apprentissage actif a pris l'importance de respecter la liberté du formé mais aussi la nécessité de l'observer pour mieux le comprendre.

⁷³ Pour une description détaillée de ces théories voir (Legros & Crinon, 2002), (Zourou, 2006) et (Lebrun, 2008).

⁷⁴ Ce que fit Pestalozzi en suivant les recommandations de Rousseau.

3.1.2. Dewey et le « learning by doing »

John Dewey (1859-1952) a fondé l'École expérimentale du département de pédagogie de l'Université de Chicago en 1896. Il est connu pour avoir été l'initiateur des méthodes actives en pédagogie et notamment de l'approche par projet (voir *infra*). « *Pour Dewey, l'individu cherche spontanément à se développer et à atteindre un haut niveau de réalisation personnelle. Dans cette perspective, l'école doit lui fournir les occasions de se réaliser* » (Huber, 1999, p.23).

Il considère que les enfants comme les adultes sont des êtres actifs qui apprennent en affrontant les problèmes qu'ils rencontrent. Pour les uns comme pour les autres, la pensée est un instrument qui leur sert à résoudre les problèmes de leur expérience vécue.

Remettant en cause l'enseignement de son époque, Dewey souhaite donner un sens au travail des enfants (Nissen, 2003). Les élèves doivent travailler, et non pas écouter, car l'apprentissage ne peut se faire que par l'action : l'enfant doit agir, construire des projets, les mener à leur terme, faire des expériences, apprendre à les interpréter. Il insiste sur le fait que l'homme est un être social et qu'il est indispensable que l'école favorise cette socialisation en mettant en place une continuité entre les activités dans et en dehors de l'école. Il accorde une grande importance à la motivation des élèves à travers le travail dans la joie.

Il est important de réaliser que dans le « *Learning by doing* » de Dewey, c'est à la fois l'activité physique et mentale de l'apprenant qui est mise en évidence et à l'épreuve (Lebrun, 2008). En plus, il a apporté à l'apprentissage actif l'importance de donner un sens pratique à l'apprentissage ainsi que l'importance du plaisir. Cependant, La Borderie (2005) indique qu'on lui a reproché : « *de ne pas donner d'importance aux objectifs éducatifs extérieurs à l'école et d'avoir réduit l'école à un « processus de vie », négligeant ainsi tout ce qui relève de l'insertion sociale* » (p.47).

3.1.3. Freinet et le « tâtonnement expérimental »

Célestin Freinet (1896-1966) commença sa carrière éducative en tant qu'instituteur après la première guerre mondiale. Dès ses premiers mois de cours, l'enseignement transmissif ne lui convient pas comme l'explique Huber (1999) : « *Persuadé de la faiblesse d'un enseignement essentiellement basé sur le verbe, et de l'importance de l'activité librement consentie de l'élève (...), il (Freinet) cherche par tous les moyens à rendre l'élève actif* » (p.24). Il ne développa pas une pédagogie complète, mais plutôt un ensemble de

techniques (journal interscolaire, texte libre, imprimerie à l'école, bandes enseignantes...) ; c'est que le principe de base que constitue chez lui le « tâtonnement expérimental » exclut a priori toute idée, tout corps de doctrine préalable (La Borderie, 2005). Freinet se considère comme un observateur et un inventeur. Ses techniques permettront aux enfants, par un travail « imité » du travail social, de se préparer à leur vie d'adulte responsable. Il accorde aussi beaucoup d'intérêt à sortir de la classe (travail dans le jardin, promenades observatoires, enquêtes, visites...). Pour lui, il faut que l'enfant voie l'utilité de travailler. Freinet a mis en place, parallèlement à ces techniques très « actives » d'imprimerie et de correspondances scolaires, un système de « brevets » permettant de s'assurer que tous les élèves atteignent bien les objectifs fondamentaux poursuivis au travers des tâches communes (Romainville, 2007).

Freinet a permis, par le biais précisément des techniques, de faire avancer la pratique des pédagogies actives. En effet, il a valorisé le côté « expérimental » de la formation tout en signalant l'importance de ne pas rester dans la classe. Son exigence de validation est aussi à retenir pour la mise en place de formations actives.

3.2. Transférer l'AA à l'université

Après avoir décrit l'intégration des pédagogies actives dans l'enseignement scolaire, il nous a semblé nécessaire de nous attarder sur les raisons qui motiveraient leur passage à l'université, connue pour sa tradition transmissive. En effet, l'enseignant est un expert de sa discipline « *qui fait des cours ou des conférences. C'est lui qui sait : les étudiants doivent l'écouter et mémoriser les savoirs qu'il transmet* » (Verzat, 2010, p.29). Cependant, une certaine amorce de changement est observée depuis une vingtaine d'années.

Plusieurs raisons ont motivé cette évolution du paradigme, à savoir :

- 1- L'arrivée massive des étudiants depuis les années 1960 dont le nombre n'a cessé de croître.
- 2- La nécessité de répondre aux « *critiques sur le manque d'efficacité de l'école et de l'université* » (*op.cit.*, p.31). En effet, Verzat indique que de forts taux d'échec à l'école et dans les premières années universitaires ont été relevés. Elle constate qu'une partie importante des étudiants ne s'intéresse plus aux

connaissances coupées de toute pratique que propose le modèle transmissif, ce qui rend tout transfert impossible.

- 3- L'augmentation de la demande de compétences complexes transversales ou génériques comme « *interpréter correctement un problème, réagir de façon critique à une situation, travailler en équipe...* » (*ibid*). Cela induit un changement de la fonction de l'université, qui ne doit plus se cantonner à diffuser des savoirs mais doit aussi former des citoyens autonomes et capables de s'adapter à différentes situations.
- 4- Le découragement des enseignants devant l'attitude des étudiants qui « *semblent manquer d'engagement dans leurs études, assistent passivement aux activités, sont souvent absents, recherchent les moyens permettant de réussir l'examen plutôt que de s'intéresser à la formation elle-même* » (Raucent, Verzat, Villeneuve, 2010, p.16). Ce constat est assez alarmant, surtout qu'il est fait par trois enseignants universitaires dépendant de trois pays différents (Belgique, France, Canada). Nous chercherons pour notre part à voir si la participation au FIL augmente la motivation des étudiants (voir ch.5 et ch.9).

Confirmant ce constat de baisse de niveau et de motivation, Milgrom (2006) appelle au changement face au « *sentiment général de fatalité quant à l'impossibilité d'agir sur la motivation, sur les comportements, sur les performances des étudiants* » (p.27). Ce n'est pas les acteurs qu'il faudrait changer mais plutôt le « *dispositif pédagogique, qui relie les enseignants aux étudiants et par lequel les premiers visent (ou devraient viser) à donner aux seconds l'occasion d'apprendre* » (*op.cit.*, p.28).

Une des solutions proposées par la communauté universitaire serait d'adopter un des outils de l'apprentissage actif, rendant l'étudiant responsable de son apprentissage grâce à l'accompagnement de l'enseignant (voir *supra*) comme le font les enseignants faisant appel au FIL (voir ch.5). Le nombre croissant d'ouvrages publiés confirme l'intérêt de la recherche pour cette méthode de formation. De plus, des expérimentations ont été mises en place progressivement dans les universités depuis le début des années 1990, comme nous pouvons le constater à la lecture des actes du quatrième colloque « *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur* » à l'université de Louvain avec pour thème « *Les pédagogies actives : enjeux et conditions* » (Frenay, Raucent & Wouters, 2007). En effet, les diverses méthodes issues de l'apprentissage actif semblent

s'intégrer à la plupart des domaines de la formation universitaire (médecine, ingénierie, sciences humaines et sociales...), que ce soit en Europe ou en Amérique du Nord.

Considérant qu'il serait préjudiciable de ne pas prendre en compte les difficultés rencontrées par l'intégration de ces méthodes dans les écoles, Romainville (2007) propose une série de conseils:

- L'enseignant adoptant une méthode active doit veiller à conserver un certain équilibre entre la finalisation (montrer à l'apprenant que les savoirs sont utiles pour la vie) et la « *didactisation* » (rendre les apprentissages systématiquement ordonnés): « *La tradition pédagogique nous enseigne donc qu'il est impératif de tempérer les méthodes actives, notamment en leur adjoignant des dispositifs de structuration individuelle et systématique des connaissances* » (*op.cit.*, p.184).
- Il faut aussi éviter de favoriser « *les favorisés* », ceux qui ont déjà des compétences individuelles d'autonomie élevées et une capacité innée pour le travail en groupe. Il conseille alors « *d'anticiper et de contrer cet effet peu souhaitable, notamment en offrant un accompagnement accru aux étudiants et en veillant à ne pas considérer comme prérequis des compétences de travail personnel inégalement réparties entre les étudiants (...)* Il faut donc indiquer clairement ce que chacun est supposé faire et pourquoi il doit le faire, expliciter le fondement de la méthode, édicter un minimum de règles (par exemple, pour la gestion des groupes) sans trop s'en remettre à la capacité d'auto-gestion des personnes » (*op.cit.*, pp.184-185). Cela confirme l'importance de la fonction d'accompagnateur de l'enseignant.
- Il est important de ne pas oublier les fondements idéologiques sous-jacents des méthodes actives et ne pas chercher à se focaliser sur leurs qualités « *techniques* ». Il propose de réaliser un débat entre enseignants et apprenants autour de l'usage de ces outils avant de commencer la phase d'intégration pour réussir cette dernière.
- Enfin, il faut accepter le fait que ces méthodes ne seront pas acceptées directement par l'ensemble des participants (enseignants et apprenants) et que leur diffusion nécessitera du temps. Il conseille d'introduire « *des*

éléments diversifiés de pédagogie active, certes ponctuels, mais de manière large, au sein d'un dispositif « classique » plutôt que de chercher, souvent en vain, à faire basculer l'ensemble d'un programme dans une forme particulière de méthodes actives » (op.cit., p.187).

Depuis quelques années, nous notons aussi la mise en place des Services Universitaires de Pédagogie (SUP) dans la majorité des universités françaises afin d'accompagner les enseignants dans le changement de pratique. Dans cet objectif, le SUP de l'université de Toulouse 3 affiche clairement sur son site⁷⁵ que son objectif est d'aider et de valoriser « *les projets portés par des équipes d'enseignants et favorisant de nouvelles situations pédagogiques* ». De son côté, le SUP⁷⁶ de l'université de Grenoble 1, en plus des formations, organise des rencontres trimestrielles intitulées F.O.I.R.E. (Forum Ouvert et Informel de Réflexion sur nos Enseignements)⁷⁷ d'échanges « conviviaux » entre enseignants universitaires.

3.3. L'approche par projet

Nous avons fait le choix d'entrer dans les détails de l'approche par projet (aussi appelée pédagogie de projet) afin de pouvoir mieux comprendre comment analyser celle qui a été développée dans le cadre du F1L. Cette approche plonge le groupe apprenant dans une situation réelle où ils auront à réaliser un objectif concret. Bien que cette pratique soit apparue au début dans la formation technique et professionnelle (Bordala & Ginestet, 1993), elle tend à se diffuser dans l'ensemble des domaines scientifiques et nous la retrouvons depuis quelques années non seulement dans la formation des enseignants comme dans notre cas, mais aussi dans l'enseignement des langues (Perrichon, 2008). Huber (1999) définit le projet comme :

Une action se concrétisant dans la fabrication d'un produit socialisable valorisant, qui en même temps qu'elle transforme le milieu, transforme aussi l'identité de ses auteurs en produisant des compétences nouvelles à travers la résolution des problèmes rencontrés (p.43).

De nombreux chercheurs et praticiens utilisent cette approche pour ne pas limiter la formation à l'apprentissage de savoirs théoriques et « décontextualisés » (Bonizec &

⁷⁵ Pour plus de détails, voir : <http://sup.ups-tlse.fr/>

⁷⁶ Pour plus de détails, voir : <http://sup.ujf-grenoble.fr/>

⁷⁷ Dont la réunion du 16 février 2011 s'intitulait « *Le cours magistral a-t-il encore sa place à l'Université ?* ».

Rieben, 2006). En effet, elle permet de mettre le formé dans des situations dans lesquelles « *il est susceptible de construire de nouveaux rapports au monde qui l'environne* » (*op.cit.*, p.29). Nous allons décrire les différentes étapes d'un projet ainsi que les relations qui s'y construisent.

3.3.1. Le lancement du projet, entre liberté et rigueur

Dans une approche par projet, l'enseignant reste présent⁷⁸ du début à la fin de l'action (Lebrun, 2007). En effet, il doit accompagner les étudiants en identifiant les compétences nécessaires pour réaliser l'objectif et en leur indiquant les outils nécessaires pour les atteindre. Cependant, les formés conservent dans la gestion du projet une grande part d'initiative et liberté.

Une tradition pédagogique insiste même sur le fait que l'idée doit venir des apprenants afin de développer leur motivation mais qu'en plus elle devrait restée rattachée aux exigences du programme (Reinhardt, 2009). Ce « *dilemme* » expliquerait en partie l'une des difficultés de diffusion des projets : « *soit les apprenants choisissent librement le thème du projet, et l'on court alors le risque qu'il n'y ait aucun lien avec le curriculum (...) Soit l'enseignant propose une idée de projet en lien direct avec le curriculum, et l'on se trouve alors souvent confronté à un intérêt, et partant à un engagement, limité des apprenants* » (*op.cit.*, p.46).

Ce risque est moindre dans la formation d'adultes qui, comme l'a indiqué Knowles (1990) (voir *supra*), sont capables d'identifier leurs besoins. Il est cependant conseillé qu'une phase de discussion préalable soit mise en place entre les apprenants et l'enseignant afin de trouver le projet le mieux adapté. Dans tous les cas, il ne faut pas que l'objectif final soit trop facile ni trop difficile (Huber, 1999). Nous montrerons comment l'enseignant a concilié entre la tradition de l'approche du projet et les objectifs de formation dans le cadre du F1L (voir ch.5).

3.3.2. Les phases du déroulement du projet

Une fois l'idée discutée et acceptée, le projet peut être lancé. Cette approche nécessite une certaine organisation initiale qui doit être prévue à l'avance à travers une série de négociations entre l'enseignant et les apprenants. Cela n'exclut pas que les participants

⁷⁸ Contrairement à une Approche Par Problème, où il prépare le problème et les ressources, puis laisse les apprenants chercher la solution.

soient parfois obligés d'improviser mais « *ce recours ne saurait être que périphérique pour la solution de problèmes locaux et ponctuels* » (Boutinet, 2004, p.84). En effet, des problèmes imprévus accompagnent toujours la mise en place d'un projet, ce qui nécessite une présence continue de l'ensemble des acteurs. Dans cette perspective, il est pertinent de s'entendre sur des moments de contrôle, permettant de mesurer l'avancée du projet (Reinhardt, 2009).

Le projet en formation comporte quatre phases que nous utiliserons pour décrire l'évolution du F1L (voir ch.5) : l'analyse de la situation-problème, la planification (l'étude de la faisabilité, définition des étapes, définition d'un contrat avec l'enseignant), mise en œuvre (réalisation concrète) et enfin synthèse et évaluation (rédaction d'un rapport, préparation d'un exposé...).

L'ensemble des activités des apprenants s'oriente vers une production concrète, ce qui induit un ensemble de tâches intermédiaires dans lesquelles tous peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif. Huber (1999) insiste sur l'importance que la production fasse « *l'objet d'une socialisation extérieure au groupe formés/formateurs* » (p.19) afin d'augmenter le sens du projet et motiver les apprenants. Il donne en exemple la mise en place d'une pièce de théâtre ou la diffusion d'un journal ou d'un catalogue. Cela rejoint l'idée de sortir des murs de la classe, développée par plusieurs chercheurs à la suite de Rousseau, Dewey et Freinet (voir *supra*). Dans la formation universitaire, nous pourrions facilement imaginer une présentation des résultats du projet devant un jury ou devant les pairs dans le cas de projets multiples.

Les auteurs insistent aussi sur la nécessité de mettre en place une phase finale de réflexion sur l'action qui permette aux apprenants de se rendre compte de leur évolution et du même coup de s'approprier les nouvelles compétences. En effet, Boutinet (2007) explique que les acquis d'un projet ne sont pas toujours « *matérialisables* ». Il est nécessaire « *d'aller au-delà des résultats visibles et quantifiés pour aborder cette partie invisible de ce qui a été accompli, qui reste plus de l'ordre de l'interaction que de la production* » (p.271). Cependant, l'évaluation du projet doit porter tant sur « *la démarche de travail que sur le résultat acquis* » (Bouvy *et al.*, 2010, p.382). Nous nous attarderons aussi sur les techniques évaluatives adoptées par l'enseignant à la fin du projet.

Bordelo et Ginestet (1993) constatent l'existence de nombreuses dérives dans la conduite de projet en éducation, qu'ils classent en trois types : productiviste, techniciste, spontanéiste.

- La dérive productiviste : « *Le produit à fabriquer est plus important que les apprentissages visés. (...) or les impératifs de production et les objectifs de l'éducation peuvent entrer en conflit* » (p.10). Ils indiquent que le risque de cette dérive devient plus grand quand il y a « médiatisation » du projet, ce qui nécessite qu'il débouche sur le résultat attendu.
- La dérive techniciste : La planification par l'enseignant est excessive car il a peur que le projet ne réussisse pas (ce qui se rapproche de la première dérive). Les apprenants deviennent des exécutants, ce qui ne laisse pas de place pour l'expression de la liberté et de la créativité. « *Or, le projet est dévoreur de temps, il implique recherches, tâtonnements, erreurs. Au nom de l'efficacité pédagogique, il peut être complètement vidé de son sens* » (p.11).
- La dérive spontanéiste : À l'opposé du techniciste, « *le projet s'invente au fur et à mesure sans objectifs clairement définis au départ* » (*ibid*). Sous prétexte d'encouragement de l'initiative et de la liberté, les apprenants et l'enseignant inventent le projet au fur et à mesure de son déroulement. En plus d'être très coûteux en temps, puisque la durée n'a pas été négociée, l'enseignant ne connaissant pas les besoins du projet ne peut se préparer efficacement à sa fonction d'accompagnateur.

Dans chacune des dérives, que le projet aboutisse ou pas, il est fort possible que les apprenants en sortent avec un sentiment de frustration. Ces auteurs précisent que le projet relève de trois pôles : affectif, social, rationnel qui « *sont en interaction permanente. Tout l'enjeu consiste à ne pas privilégier un pôle au détriment des autres* » (p.12).

3.3.3. Les relations au sein du projet

Boutinet (2004) considère que le projet « *met dans le moment présent les acteurs en situation de choisir, de décider, d'agir ; et c'est en agissant que ces acteurs se construisent ; le projet devient donc l'instance même d'apprentissage* » (p.48). Il indique que les acteurs peuvent prendre différents statuts dont : l'auteur-acteur (qui est aussi l'initiateur du projet et le principal membre, ce statut est assuré généralement par l'enseignant), le commanditaire du projet collectif (une personne externe qui va aussi évaluer la qualité du produit), le chef du groupe-projet et les acteurs centraux (les

personnes qui vont concevoir réellement le projet, dans notre cas, les étudiants) et enfin les acteurs périphériques ressources et conseillers pour le projet. Nous utiliserons ces différents statuts définis par Boutinet (*op.cit.*) afin de décrire les fonctions de chacun des participants.

Dans une approche par projet, l'apprenant ne réalise rien tout seul (Perrenoud, 1999), car il s'agit d'un travail collectif dont la gestion revient en grande partie au groupe-classe. Les étudiants s'entraident pour réaliser le projet qu'ils défendront ensemble à la fin. De son côté, l'enseignant suit leur évolution en tant qu'animateur et responsable mais ne prend pas de décision à leur place. Il les aide à faire le point sur l'avancée du projet, leur donne des pistes, les incite à réfléchir sur leurs pratiques. Cependant, il se retire progressivement de l'action afin de permettre aux apprenants d'exprimer leur créativité sans pour autant les abandonner complètement. En effet, certaines situations critiques l'incitent à reprendre sa fonction de régulateur (conflit, absence d'un apprenant...). Nous verrons comment s'organise le travail collectif (voir ch.6) ainsi comment l'enseignant se retire progressivement (voir ch.7 et 9) tout en restant présent en cas de difficulté ou même de conflit (voir ch.5).

Bouvy *et al.* (2010) indiquent les fonctions des apprenants et de l'enseignant⁷⁹ dans les différents temps du projet (pp.383-384) à travers un tableau récapitulatif que nous avons adapté :

⁷⁹ Ces auteurs considèrent que l'enseignant appliquant une méthode active change de fonction et devient un tuteur, ce qui lui permet d'être plus proche des apprenants. Afin d'éviter la confusion avec le tuteur en ligne (ch.3), nous avons préféré conserver le terme enseignant.

Temps	Fonction apprenants	Fonction enseignant
Réalisation du projet (conception et réalisation)	<ul style="list-style-type: none"> - Réaliser le projet. - Exécuter un certain nombre de tâches permettant l'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer l'autonomie et la responsabilité collective et individuelle. - Permettre aux étudiants de prendre leur place dans la réalisation sans se substituer à eux. - Accompagner en « retrait graduel » les étudiants. - Observer, encourager et noter certains faits dont il fera part au groupe. - Mesurer la faisabilité du projet mis en œuvre par les étudiants. - Se mettre en situation de consultant pour aider à résoudre les problèmes, trouver des pistes ou des outils. - Aider à gérer les conflits sociocognitifs, affectifs, identitaires...en les analysant afin d'apporter des pistes de solution
Temps d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Approfondir les apprentissages. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aider les étudiants à approfondir leurs savoirs, à favoriser la connexion entre savoirs d'action et savoirs théoriques. - Repérer les connaissances (savoirs et savoir-faire) impliquées dans le projet. - Aider à établir les liens avec les autres disciplines concernées.
	<ul style="list-style-type: none"> - Entamer une analyse réflexive sur les savoirs théoriques et les savoirs d'action construits. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construire la cohésion du groupe dans un esprit de collaboration face aux problèmes rencontrés. - Aider les étudiants à faire leur bilan, poser des questions pour clarifier et approfondir. - Contribuer à la cohésion du groupe.

Tableau 5 - Les fonctions des apprenants et de l'enseignant dans une AP

Ce tableau rejoint bien les constatations de Christin (1997) : « *piloter un projet exige donc des qualités parfois différentes de celles que l'on demande généralement à un enseignant. Pour être un bon pilote, il faut être un technicien et un spécialiste de sa discipline, être organisé et organisateur, être disponible et avoir le sens de l'anticipation et de la remédiation* » (p.25).

4. La synthèse conclusive

Comme le chapitre précédent, celui-ci a été construit en trois grandes parties, suivant encore une fois les questions exposées en introduction. Nous avons commencé par décrire les rapports qui existent entre la formation d'enseignant et l'andragogie en général, en prenant à titre d'exemple la formation universitaire à la didactique du FLE. Cette première étape nous a permis de mieux comprendre le contexte dans lequel s'est inscrit le projet F1L ainsi que les évolutions spécifiques. Les chercheurs en formation d'adultes ayant proposé des préconisations pour la réussite d'une formation, nous étudierons à quel point elles sont prises en compte par le projet. Enfin, cette première étude confirme l'intérêt de faire appel à des théories différentes de celles adoptées par notre domaine de recherche.

La partie suivante nous a permis de constater la diversité des recherches sur la notion de compétence professionnelle et de dévoiler certains des outils proposés pour la mesurer et la développer. Nous avons indiqué que nous mettrons en place un référentiel de compétences que nous compléterons dans le chapitre suivant (ch.3). Enfin, nous avons accordé une place spéciale à la théorie des communautés de pratique qui nous permettra d'étudier la relation entre les étudiants et l'enseignante japonaise.

Dans la troisième partie de ce chapitre, nous nous sommes attardé sur l'approche par projet, dont l'objectif principal est de rendre l'apprenant actif. En décrivant son évolution entre l'éducation scolaire et la formation universitaire, nous avons cherché à pointer ses avantages et faiblesses⁸⁰. La définition de l'organisation structurale et relationnelle du projet nous a permis de concevoir un modèle descriptif que nous utiliserons pour la présentation du déroulement du projet F1L en le croisant avec une perspective systémique (voir ch.4 et ch.5).

Ayant balisé ces différentes bases théoriques, nous nous intéresserons dans le chapitre suivant, qui est le dernier de notre cadre théorique, à l'intégration des TICE dans la didactique des langues.

⁸⁰ Nous préférons parler de faiblesses plutôt que d'inconvénients car nous pensons que le didacticien « averti » peut toujours trouver un moyen pour profiter de ces faiblesses pour enrichir sa formation, spécifiquement dans le domaine de la formation des adultes (voir *supra*).

Chapitre 3. L'intégration des TIC dans l'enseignement des langues

Même s'il s'agit d'un constat évident aujourd'hui, l'ordinateur et l'Internet sont partout, dans tous les domaines de la vie active et ne sont plus réservés aux ingénieurs et informaticiens. Du banquier à l'agriculteur, tous peuvent les adapter à leurs besoins. Le monde de la didactique et de l'éducation ne reste pas loin de cette évolution. Après avoir présenté les évolutions du champ de la didactique du FLE (ch.1) ainsi que les outils de la formation des enseignants (ch.2), nous nous intéressons aux transformations induites par l'intégration des TICE. Si nous avons fait le choix de distinguer cette partie qui complète les deux autres, c'est surtout afin de mettre l'accent sur les transformations induites que ce soit au niveau de l'application ou à celui de la recherche.

En résumé, voici les questions qui ont guidé la construction de ce chapitre :

- Qu'entendons-nous par l'intégration des TICE ?
- Dans quelles perspectives a-t-on analysé cette intégration dans le champ de la didactique des langues étrangères jusqu'à maintenant ?
- Quels sont les dispositifs de formation qui émergent suite à cette intégration ?
- Quelles sont les transformations induites dans le champ de la conception des activités pédagogiques et celui des relations pédagogiques au sein de ces dispositifs ?

Pour y répondre, nous commencerons par définir l'intégration des TICE, leurs atouts, les moyens ainsi que les obstacles pour arriver à les intégrer. Par la suite, nous nous intéresserons à trois champs de recherche en didactique des langues et TICE dans lesquels s'inscrit notre travail, l'ALAO, la CMO et l'ACAO (voir *infra*). Faisant appel à la notion de dispositif de formation, nous indiquerons enfin les évolutions organisationnelles et

humaines de la classe de langue. Cela nous amènera à nous intéresser aux transformations fonctionnelles de l'enseignant de langue étrangère qui peut être soit concepteur d'activité, soit accompagnateur en ligne. Ces différentes parties nous permettront d'identifier des outils d'analyse des activités pédagogiques et des échanges en ligne. Afin de décrire le référentiel de compétences que nous avons mis en place, nous avons commencé par faire l'état de la formation des enseignants aux TICE en indiquant les points à prendre en compte. Afin d'illustrer nos bases théoriques et de préparer la description du FIL, il nous a semblé nécessaire de conclure ce chapitre par une description de plusieurs projets proches en les comparant à notre objet d'analyse.

1. Les TICE

Depuis plusieurs années, l'usage des TIC dans l'enseignement est de plus en plus préconisé, surtout par les organisations nationales et internationales. Nous estimons que le chercheur doit prendre une certaine distance face à ces discours médiatique et publicitaire, « *avec ses commentaires fascinés sur la richesse des données présentes sur la Toile et sur les nouvelles possibilités de communication apportées par Internet : ce discours ne nous dit rien de l'intégration de ces nouveaux supports dans les situations d'apprentissage* » (Mangenot, 1998, p.133).

En effet, il est important que la communauté scientifique et éducative réfléchisse à d'autres modes de travail tenant compte des avancées technologiques, mais non dirigés par elles. Cela nous amènera à définir la notion d'intégration des TICE ainsi que ses apports à l'enseignement. Par la suite, nous nous intéresserons aux recherches sur la formation initiale ou continue des enseignants en nous arrêtant sur la notion de degré de formation. Nous indiquerons certains obstacles suscités par l'arrivée des TICE en précisant leur évolution actuelle. Il nous a semblé nécessaire de commencer par préciser ce que nous entendons par TICE en les distinguant des outils technologiques en général.

▪ Des remarques préliminaires

La présence de nombreux sigles dans la recherche pour définir notre domaine reflète à la fois la rapide évolution des outils et du champ. Deux sigles paraissent avoir dominé les écrits théoriques : les TIC et les TICE.

Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) engloberaient une multitude d'outils. Ce terme a désormais surpassé le NTIC (Nouvelles) très usité à la fin des années 90. En effet, la nouveauté de ces outils n'est plus d'actualité en 2010 surtout avec l'arrivée des *digitals natives*⁸¹ sur les bancs des universités. Nous précisons que certains chercheurs continuent à faire une distinction entre les « vieilles » et « nouvelles » ou « dernières » technologies, reprenant la distinction entre l'analogique (radio, télévision, vidéo...) et le numérique (le Web, Internet, le cyberspace et les hypermédias) (Charlier & Peraya, 2007). Cependant, cette distinction n'existe plus vraiment puisque les produits dits analogiques sont en phase de disparaître pour devenir aussi numériques. Nous ne retrouvons désormais plus que l'acronyme TIC dans la majorité des articles, recherches, colloques et thèses. Mais que représente-il vraiment ?

Le Forum Français sur la Formation Ouverte et à Distance⁸² (FFFOD), dont nous retrouvons les définitions sur la majorité des sites, inclut sous l'acronyme TIC deux genres distincts : les outils informatiques et ceux de la télécommunication à base numérique. Dans le premier nous retrouvons des champs d'application reconnus, comme l'intelligence artificielle, la numérisation de l'information, le multimédia, les plateformes et la réalité virtuelle. En ce qui concerne les seconds, nous retrouvons les domaines de la téléphonie, de la télématique, des autoroutes de l'information, de la communication interactive par fibre optique, par la câblodistribution ou par transmission par satellite.

Nous pouvons considérer que TIC est un acronyme qui représente tout outil permettant de réaliser un accès illimité à des informations ainsi qu'une communication entre plusieurs personnes se trouvant à des endroits différents.

Afin de spécifier leur usage dans les champs de la didactique et de la pédagogie, la communauté scientifique y a associé le terme « pour l'Éducation », les transformant en TICE (Mangenot, 2000, Mühlstein-Joliette, 2006). Ce sigle est désormais très présent surpassant les NTE (Nouvelles Technologies Éducatives) (Le Bray, 2000).

⁸¹ Notion attribuée à Prensky, concepteur de jeux américain, qui indiquerait les générations ayant grandi dans un univers numérique. Comme Internet s'est diffusé au début des années 90, nous pouvons considérer que tous les élèves ayant passé leur baccalauréat l'année dernière (2009-2010) sont des natifs numériques. Tout en refusant la généralisation, nos observations empiriques nous indiquent les mêmes constatations de Moeglin (2010) qui indique que les digital natives seraient « *familiers de l'utilisation de différents outils et médias à la fois mais (...) les juxtaposent plus qu'ils ne les combinent dans la continuité de stratégies finalisées* » (p.119).

⁸² FFFOD, association de professionnel du domaine de la FOAD ayant pour objectif de réaliser une réflexion sur le domaine et rassemblant une grande partie des institutions françaises intéressées par le domaine. Leurs travaux sont accessibles à l'adresse : <http://www.fffod.org/>

Si, dans ce travail, nous avons fait le choix d'utiliser les deux acronymes, les TIC renverront à une acception large des technologies, alors que TICE indique clairement leur intégration dans le champ de l'éducation comme nous allons la définir dans ce qui suit.

1.1. L'intégration des TICE

De nombreux chercheurs (Mangenot, 1998, Bélisle, 2003, Barbot, 2004...) ont dénoncé les discours « *technocentristes* » qui ont suivi les premières années de l'apparition des ordinateurs, vantant leur caractère ludique et créant une illusion technologique autour de l'apprentissage linguistique facilité par le multimédia (Guichon, 2006). Certes, il n'est plus possible de « *faire comme si les technologies n'existaient pas, mais ces dernières doivent être au service de la didactique et de la pédagogie : c'est le projet qui doit induire l'utilisation des techniques et non l'inverse* » (Pothier, 2003, p.121). Toute intégration doit permettre une synergie entre les différents acteurs de la relation pédagogique (voir ch.1).

Cependant, il ne faut pas oublier aussi les spécificités des outils en constante évolution et Lamy (2010) propose d'orienter la recherche vers « *une indispensable réflexion sur l'outil, en évitant les pièges d'un technocentrisme « commercial » primaire, sans pour autant faire l'économie d'une interrogation critique sur les rapports entre le technocentrisme « culturel » et les effets qu'il induit dans les diverses cultures d'apprentissage* » (P.145).

La question de l'intégration des TICE est donc double car elle concerne la manière (le comment) ainsi que les objectifs (le pourquoi). Elle doit donc mettre en cohérence des outils informatiques d'une part et un projet de formation d'autre part pour satisfaire des finalités éducatives comme l'indique Mangenot (2000) :

L'intégration des TICE, c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages. (...) L'efficacité présuppose en fait qu'il y ait un gain à un niveau ou à un autre (p.40).

La nécessité de réaliser un gain grâce à l'intégration des TICE nous a poussé à nous interroger sur les raisons ayant motivé cette intégration qui continue pourtant à rencontrer certaines difficultés que tout chercheur doit prendre en compte. Afin d'éviter les pièges du technocentrisme, nous nous sommes interrogé dans cette recherche sur les apports réels (et non pas uniquement ceux déclarés par les concepteurs) en terme de compétences professionnelles du projet F1L à la formation des futurs enseignants de FLE (voir conclusion).

1.2. Les apports des TICE

Chaptal (2003) évoque plusieurs raisons qui sont toujours avancées pour justifier l'intégration des technologies modernes dans le monde de l'éducation. La première concerne l'évolution de la société civile où ces technologies continuent à se développer et cela dans tous les domaines de la vie. C'est donc un objectif d'alphabétisation technologique et de responsabilité citoyenne que l'éducation ne pouvait laisser de côté. Les enseignants auraient un rôle important dans le développement de la société et les TIC permettraient de renouveler le système à condition de considérer tout changement comme un progrès. Cette intégration aurait pour finalité le rapprochement de l'éducation et de la société.

Cette motivation s'est matérialisée à travers les milliers d'initiatives de diffusion de l'usage de l'informatique et plus tard d'Internet dans les systèmes scolaires et universitaires à travers le monde. En France, le projet le plus marquant fut peut être le « Plan informatique pour tous » qui vit le jour en 1985 (Pelpel, 2002). Il avait pour objectif de former les élèves et les enseignants des écoles à l'usage des ordinateurs à travers des logiciels éducatifs. Bien que de lourdes sommes aient été engagées pour cela, le bilan final a été assez morose : « *Peu à peu, l'opération s'essouffle, et beaucoup d'ordinateurs finissent leur carrière au fond des placards...* » (op.cit., p.273). Cela aurait été dû au manque d'information et de formation des enseignants, au peu de convivialité des matériels ainsi qu'au manque de logiciels éducatifs. Cela ne remet pas pour autant en question la nécessité de l'intégration des TICE qui sont présentes à tous les niveaux de l'enseignement scolaire et universitaire. Depuis la rentrée 2000-2001, le Brevet Informatique et Internet (B2I) a été créé et son obtention est devenue depuis quelques années obligatoire pour valider le parcours de fin d'études secondaires. Il comporte trois niveaux (école, collège, lycée). Pour l'université, un autre certificat « conseillé » fut mis en place en 2002, il s'agit du C2I⁸³ qui est dispensé en licence. Il est en passe de devenir obligatoire.

Une autre raison évoquée vient d'un constat, celui du gain de productivité que les technologies ont permis de réaliser dans les domaines de l'industrie, du commerce et des services. Suite à cela, il paraît évident que l'éducation et l'enseignement profiteraient aussi de ces gains en canalisant les TIC selon les besoins des élèves et étudiants. La troisième

⁸³ Pour plus de détail, consulter l'adresse : <http://www2.c2i.education.fr/>

vient de la nécessité de rapprocher le système éducatif traditionnel de la société et de ses besoins.

Afin d'éviter les erreurs du passé (voir *supra*), il nous semble nécessaire de prendre en compte les demandes de l'institution, des enseignants et des apprenants. Mangenot et Louveau (2006) considèrent que pour réussir l'intégration, les TICE doivent permettre de réaliser un gain à un niveau ou à un autre : augmentation du temps d'apprentissage (les apprenants réalisent ou continuent à réaliser des activités en dehors de la classe), possibilité de diviser le groupe (quand la moitié des apprenants travaille sur les ordinateurs, l'enseignant continue à donner son cours avec l'autre moitié), réduction des heures du présentiel (voir *infra*), diversification des moyens d'interactions (voir *infra*).

Narcy-Combes (2005) propose une liste des atouts des TIC :

- le travail sur support TIC favorise la gestion plus individualisée du temps,
- l'apprenant est plus actif physiquement devant un ordinateur qu'assis en classe,
- elles favorisent une interactivité permanente,
- elles permettent l'individualisation, mais sans l'isolement,
- elles permettent la multicanalité (son, image, texte) qui est assez intéressante en didactique des langues,
- elles sont sources de multiréférentialité⁸⁴, ce qui permet des croisements et une attitude de relativisation face à l'information,
- elles apportent souplesse et créativité au niveau des tâches (voir *infra*).

Kern (2006) ajoute aussi que les TIC en apprentissage des langues offrent un « *accès à la communication interpersonnelle avec des autochtones ou avec d'autres apprenants* » (p.17).

1.3. Les obstacles à l'intégration des TICE

En premier lieu, nous ne pouvons pas omettre la présence toujours d'actualité des contraintes matérielles ou techniques. En effet, l'accès aux TIC nécessite l'acquisition de ces outils, ce qui occasionne des frais et la « *fracture numérique existe bien, et semble*

⁸⁴ Lancien (1998) explique que cette fonction rend possible la « diversification et la multiplication des sources d'informations à partir d'un thème donné » (p.27). Cet auteur précise que cette notion prend beaucoup plus d'importance avec la diffusion d'Internet car elle n'est plus limitée par le support.

malheureusement se renforcer avec la fracture sociale, tant au niveau national qu'au niveau international » (Mühlstein-Joliette, 2006). Pour répondre à cela, beaucoup d'institutions d'enseignement du FLE se sont munies progressivement de laboratoires de langue et de salles informatiques, pourtant cela est loin d'être satisfaisant. En effet, le nombre de postes disponibles ne suffit pas toujours pour tous les apprenants et la connexion n'est pas toujours en haut débit. Nous retrouvons encore des salles de professeurs pas ou peu équipées. Progressivement, nous observons que la solution vient désormais des acteurs (enseignants et apprenants) eux-mêmes plutôt que des institutions. En effet, la diffusion du Wifi et celle des ordinateurs portables de type Netbook⁸⁵ ont permis de répondre partiellement à ce manque d'infrastructures.

La seconde difficulté vient du fait de la profusion des ressources pédagogiques (voir *infra*) sur Internet. Les sites similaires ou proches augmentent et avec eux les difficultés de tri pour les acteurs (enseignants et apprenants), sans oublier que la pertinence des contenus n'est pas toujours assurée (Mangenot & Louveau, 2006). De plus, ces ressources ne sont pas toujours stables car certains sites changent leurs contenus dans un souci de mise à jour et de renouvellement, s'ils ne disparaissent pas ou tombent en panne tout simplement.

Nous rajoutons à cela un manque de formation technique et techno-pédagogique aux TIC (Mühlstein-Joliette, *op.cit.*) car si l'institution investit dans l'équipement, nous avons relevé qu'il est rare qu'elle propose des cours techniques de prise en main adaptés au niveau des enseignants. Nous retrouvons alors des salles neuves mais qui ne sont que peu visitées par l'équipe enseignante.

De plus, une solide résistance de la part des enseignants a toujours été relevée par les chercheurs et cela depuis l'arrivée de l'Enseignement Assisté par Ordinateur dans les années soixante (Pepel, 2002). Le principal obstacle évoqué était les problèmes techniques auxquels ils ne pouvaient pas faire face comme les pannes et les pages introuvables. Ils craignaient aussi de manquer de compétences techniques surtout en comparaison des apprenants et jugeaient ces outils trop pointus, opaques et peu souples pour leur permettre de créer des ressources qui, même s'ils se décidaient à en réaliser, resteraient mal reconnues et mal rémunérées par leurs institutions (Mangenot, 2000).

Cependant, ce constat pessimiste évolue progressivement selon Moeglin (2010), qui note que les enseignants, à l'image de la société dans laquelle ils vivent, sont désormais très

⁸⁵ Ordinateur portable avec peu de ressources, ce qui permet un prix attractif (à partir de 200 euros).

intéressés par les TIC, mais que leur intérêt est plutôt dicté par le critère de l'efficacité personnelle. Leur usage de ces outils se limite principalement à leur activité professionnelle à domicile (préparation de cours ou d'examen) plus qu'à celle en présence des apprenants (*op.cit.*). Les raisons sont toujours les mêmes : manque de formation, refus de l'institution de reconnaître le surcroît de travail qu'occasionne leur usage, rigidité des programmes, insuffisance des structures de soutien. En classe, ils utilisent de préférence les outils faisant gagner du temps et certains outils comme le Tableau Blanc Interactif (TBI) deviennent de simples tableaux blancs. Par ailleurs, certains enseignants hésiteraient à utiliser les Intranet, les plates-formes et les cahiers de texte électroniques car les traces favoriseraient la surveillance des collègues, de l'administration et des apprenants (*op.cit.*).

Bien que ces obstacles ne soient pas directement liés à notre objet de recherche, il nous a semblé nécessaire d'y faire allusion afin de mieux comprendre le contexte de l'intégration des TICE. Nous précisons que nous nous sommes intéressé aux représentations des TICE que se font les étudiants qui ont suivi le projet FIL, même si cela ne fait pas partie de nos objectifs principaux de recherche.

2. Les champs de recherche invoqués en TIC et langues

La recherche en rapport avec les TICE a commencé dès 1960 avec l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) aux États-Unis et plus tard en France (Chaptal, 2003). La banalisation de l'usage d'Internet au début des années quatre-vingt-dix a amené avec elle de nouvelles possibilités et questions (Le Bray, 2000) accompagnées d'une certaine reconnaissance (Guichon, 2004). En effet, les revues spécialisées en didactique comme le *FDLM R&A*, *ELA* ou *LIDIL*⁸⁶ consacrent plusieurs numéros thématiques à ces questions sans compter les nombreux articles qui venaient enrichir les autres numéros. De plus, des revues spécialisées ont vu le jour et nous pouvons citer à titre d'exemple *ALSIC*⁸⁷, *Distances et Savoirs*⁸⁸ (*D&S*) et plus nouvellement *Frantice*⁸⁹. C'est aussi le thème de

⁸⁶ Revue de Linguistique et de Didactique des Langues, édité par l'université Stendhal Grenoble 3 (<http://lidil.revues.org/>).

⁸⁷ *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, est une revue uniquement en ligne, lancée en 1998, visant la présentation et l'échange de travaux menés dans les disciplines ou champs pertinents pour ce domaine : didactique des langues, sciences de l'éducation, sciences du langage, psychologie, sciences de l'information et de la communication, informatique, etc. (<http://alsic.revues.org/>).

⁸⁸ Lancée en 2003, elle est consacrée à l'étude et à l'analyse de la structuration du champ de l'enseignement et de la formation à distance. Bien que principalement généraliste, le numéro 3 de l'année 2010 est intitulé « La

nombreux colloques internationaux comme Echanger Pour Apprendre en Ligne⁹⁰ (EPAL), Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau⁹¹ (JOCAIR) et le colloque de l'European Association for Computer-Assisted Language Learning⁹² (EUROCALL). De nombreux colloques reconnus en didactique du FLE proposent une session dédiée aux TICE comme le 4^{ème} colloque international de l'ADCUEFE⁹³ intitulé « *Enseigner/apprendre le FLE et les langues étrangères à l'aide des technologies numériques : du présentiel au nomadisme* » (Abry & Brodin, 2009), les journées de l'ASDIFLE de mars et d'octobre 2005 intitulées « *Les usages des TICE en FLE/FLS* » (Mühlstein-Joliette & Barbot, 2006). Les TICE font aussi désormais partie des thèmes de recherches doctorales en didactique des langues, en sciences du langage et en sciences de l'éducation.

Ce parcours de près de cinquante ans dans la recherche a amené le développement de plusieurs champs spécifiques qui se croisent parfois. Il nous a semblé nécessaire de proposer une « *cartographie synthétique du territoire complexe des différents champs de référence possibles* » (Degache & Mangenot, 2007, p.7) indiquant les évolutions significatives qu'ils connaissent. Nous nous restreindrons à ceux dans lesquels nous nous inscrivons, qui sont : l'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO), la Communication Médiatisée par Ordinateur (CMO) et l'Apprentissage Collectif Assisté par Ordinateur (CAAO). Nous indiquerons à la fin notre positionnement théorique par rapport à ces différents champs.

2.1. L'ALAO

Le domaine de l'ALAO (traduction de l'anglais CALL : Computer Assisted Language Learning), apparu au début des années 70, est un domaine de recherche et d'application intégrant les systèmes d'information et de communication en vue de modéliser l'apprentissage d'une langue, ou d'étudier comment ces systèmes peuvent être utilisés comme outils d'aide à l'apprentissage, ou encore de concevoir de nouveaux systèmes

distance dans l'enseignement des langues, frein ou levier ? » (Degache & Depover, 2010). (<http://ds.revuesonline.com/>).

⁸⁹ Lancée en 2010 et soutenue par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), ce « projet éditorial » a pour objectif d'encourager la production scientifique, notamment celles des jeunes chercheurs, sur les TICE. Elle est aussi uniquement en ligne (<http://www.frantice.net/>).

⁹⁰ Pour plus de détails, voir : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/>

⁹¹ Pour plus de détails, voir : <http://www.jocair.u-picardie.fr/>

⁹² Pour plus de détails, voir : <http://www.eurocall-languages.org/>

⁹³ Association des Directeurs de Centres Universitaires D'Etudes Françaises pour Etrangers.

d'aide à l'apprentissage et d'étudier leur influence sur cet apprentissage (Chanier & Pothier, 1998). Nous précisons que le A du début peut aussi renvoyer au terme Acquisition si le chercheur comme Chanier (1995) s'inscrit dans le champ de l'acquisition des langues.

Mangenot (2005) indique qu'il y a eu trois périodes dans l'ALAO : « *une première période a correspondu à ce que l'on nommait alors « enseignement assisté par ordinateur » (EAO) ; une seconde aux travaux sur le multimédia et ses usages ; enfin, depuis quelques années, l'accent est mis sur Internet et la formation ouverte et à distance (FOAD) » (p.313).*

Si au début, les premiers logiciels tentent de se substituer à l'enseignant, en présentant l'information et générant des exercices structuraux, dès la fin des années soixante-dix, des chercheurs s'élèvent contre cette conception de l'ordinateur comme tuteur et dans les années quatre-vingts, se fondent sur une approche plus en phase avec les avancées de la pédagogie et de la didactique des langues et proposent de nouveaux logiciels appelés aussi didacticiels. L'approche privilégiée par ces premiers didacticiels constructivistes était fondée sur le concept de simulation linguistique. Ces simulations comportaient une dimension heuristique pour les apprenants, leur permettant, grâce à la manipulation d'items langagiers, de mieux comprendre et assimiler le fonctionnement de la langue (Mangenot, 1996).

Le développement du multimédia interactif a permis de diversifier la recherche en ALAO et d'intégrer davantage les didacticiens, que ce soit sur l'analyse des spécificités des supports, l'observation des nouveaux processus d'usage et d'apprentissage ou l'identification des variables qui permettraient d'optimiser les rôles de ces supports dans l'apprentissage. Progressivement, on posa les questions sur les processus de mise en page, mise en texte, mise en hypertexte, ainsi que sur les notions d'interactivité et d'interaction, sur l'accessibilité des ressources et les auto-apprentissages comme notamment dans les actes de la cinquième journée *Notions en questions, Interaction, interactivité et multimédia* (Bouchard & Mangenot, 2001).

Le développement de ce domaine a amené à valoriser l'humain (enseignant, étudiant ou simple utilisateur) par rapport aux dispositifs technologiques dans la construction et la transmission de savoirs langagiers et non langagiers. L'arrivée d'Internet a permis l'apparition de nouvelles problématiques en ALAO, que ce soit dans le domaine de la formation des formateurs ou de l'enseignement de la langue. Plusieurs projets apparaissent,

dont celui que nous allons étudier dans cette recherche. Notons que de nombreux chercheurs francophones invitent à changer le nom du champ en remplaçant le « O » d'ordinateur par « AL&SIC⁹⁴ » (apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication). Lamy (2010) a proposé récemment d'adopter plutôt le « T » de TIC afin de pouvoir mieux représenter l'évolution du champ et l'ouverture vers les nouvelles questions de recherche, notamment celles en rapport avec le Mobile Learning.

2.2. La CMO

Il nous semble important de commencer par une petite précision à propos de notre choix terminologique. Quand les chercheurs anglo-saxons parlent de Computer Mediated Communication, certains francophones à la suite d'Anis (1998) parlent de Communication **Médiée** par Ordinateur, alors que d'autres comme Peraya (2000) et Mangenot (2002) lui préfèrent le terme Communication **Médiatisée** par Ordinateur. Les premiers s'expliquent en considérant qu'il s'agit d'une médiation de la communication via l'ordinateur qui peut alors modifier indirectement le discours et induire la création d'autres formes et d'autres genres discursifs. Pour les seconds, l'ordinateur renvoie davantage à la notion de médiatiser, à savoir faire connaître par les médias, plutôt qu'à la notion de médier qui renverrait à la notion d'intervention pour faciliter un accord. Nous faisons le choix d'adopter « Communication Médiatisée par Ordinateur ». Nous précisons que Gerbault (2007) a proposé l'usage du terme de Communication Médiatisée par les Technologies de l'information et de la communication (CMT) car la communication médiatisée ne se réduit plus aujourd'hui aux ordinateurs mais englobe aussi d'autres outils (voir *supra*).

Degache et Mangenot (2007) précisent que « *toute forme de communication humaine via Internet peut être considérée comme relevant de la Computer-Mediated Communication (CMC), en français Communication médiatisée par ordinateur (CMO), champ de recherches dont l'objectif est d'analyser les nouveaux modes de communication induits par les outils informatiques* » (p.7). Elle concerne essentiellement des chercheurs en sociologie, en sciences de l'information et de la communication (Marccocia, 2004), en sciences du langage (Anis, 1998, est considéré comme le premier représentant français) et sciences de l'éducation (Peraya, 2000).

⁹⁴ Dans le glossaire de la revue du même nom, mise à jour en 2003 par Chanier avec la participation de Lamy (accessible à l'adresse http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Info/gloss.htm).

Certains chercheurs (Kern, 2006, Charlier, Deschryver & Peraya, 2006) ont proposé de distinguer un sous-genre dans la CMO qui serait spécialisé pour les échanges pédagogiques qu'ils appelleraient Communication Pédagogique Médiatisée pour Ordinateur (CPMO). Ce choix est tempéré par Degache et Mangenot (2007) craignant un cloisonnement de la discipline.

Ce domaine de recherche consiste en l'étude de corpus d'échanges écrits entre deux ou plusieurs humains travaillant sur des ordinateurs différents. Ces échanges peuvent avoir lieu par la voie de différents canaux. Mangenot et Louveau (2006) indiquent que trois critères permettent à la fois d'influer sur les pratiques langagières, et donc sur les apprentissages, et de caractériser les outils : « *la chronologie (synchrone ou asynchrone), la modalité (écrit, son, image fixe ou vidéo) et la structure des échanges (communication collective ou interindividuelle, structurée ou non)* » (p.29). Pour le dernier critère, les auteurs proposent de distinguer entre les outils « *un à un* », les « *un vers tous* » et enfin les « *tous à tous* » (p.31).

2.2.1. Les outils de la CMO

Nous nous focaliserons sur trois outils principaux identifiés par les chercheurs en CMO et qui correspondent aux outils utilisés dans le projet que nous avons analysé, il s'agit, des chats, des forums et des plateformes de formation. Nous indiquerons les caractéristiques majeures de chacun de ces outils.

▪ Les chats

Nous précisons qu'il existe une certaine dichotomie sur le nom de cet outil. En effet, les textes officiels francophones refusent l'usage du terme « chat », trop anglophone selon eux, et ils proposent « *causette* », terme officiel recommandé par le JO de la République française du 16 mars 1999, ou *clavardage* (bavardage par l'intermédiaire d'un clavier), le terme retenu par les Québécois et préconisé par certains chercheurs comme Mangenot (2006). Nous avons fait le choix de conserver le terme « chat » car c'est celui qui est adopté par la plateforme dans laquelle ont eu lieu l'ensemble des échanges et aussi parce que c'est celui que les sujets observés ont utilisé dans les entretiens. Le changer aurait nécessité de transformer l'ensemble de nos données.

Il s'agit d'un outil permettant les échanges synchrones à base textuelle, orale ou vidéo. Les échanges peuvent se faire en groupe (des salles de conversation ouvertes en continu ou à

l'initiative de certains utilisateurs) et à deux. Il faut aussi distinguer les chats en ligne et ceux qui nécessitent le téléchargement⁹⁵ d'un logiciel spécifique. Actuellement, de nombreux logiciels personnalisés de chat existent dont la grande majorité en version gratuite comme Windows Messenger, Yahoo Messenger, Gtalk et Skype. Majoritairement prévus pour les loisirs, ces outils sont utilisés de plus en plus par les enseignants quand ils ne disposent pas de plateformes de formation (voir *infra*). Quel que soit l'outil utilisé, la principale caractéristique du chat est qu'il permet à des personnes éloignées de communiquer en temps réel. Pourtant, bien qu'à l'instar des forums de discussion les participants soient dégagés de la contrainte spatiale pour participer à une session de chat, ils doivent tout de même se plier à un horaire convenu pour se rencontrer en ligne.

En ce qui concerne l'usage de cet outil en didactique du FLE, Kern (2006) indique que les échanges par chat offrent des avantages importants pour l'acquisition d'une langue étrangère : ils peuvent stimuler : l'expression libre des idées, la motivation des apprenants, l'initiative dans la communication, l'énonciation des différences d'opinion, la multiplication des perspectives sur les sujets discutés et la réduction des différences de statut et de pouvoir parmi les participants. En effet, la CMO synchrone est « *interactive et spontanée mais en même temps sa permanence (généralement) écrite permet l'analyse des interactions pour promouvoir la compétence métalinguistique, pour développer des stratégies de communication et pour réfléchir sur la genèse des malentendus culturels* » (p.26).

Cependant l'inconvénient majeur est qu'elle ne favorise pas le renforcement des normes ni le perfectionnement grammatical et stylistique et le discours véhiculé manque de cohérence globale ou de consensus. De plus, la rapidité des échanges par chat, surtout dans les grands groupes, serait une grande difficulté pour les apprenants qui n'ont pas le temps de bien comprendre le contenu des messages. En effet, le défilement rapide des messages poserait des problèmes aux moins forts en langue.

De nombreuses recherches (Kern, *op.cit.*, mais aussi l'équipe lyonnaise du projet F1L voir ch.5) ont été menées sur l'usage des chats dans la didactique des langues. Nous pouvons citer dernièrement la thèse de Yun (2009) sur l'étude des interactions synchrones dans un projet de formation en FOU⁹⁶. S'intéressant à l'effet des activités de chat sur

⁹⁵ La majorité des fournisseurs de ces logiciels proposent désormais une version « allégée » en ligne et couplée aux adresses électroniques des usagers.

⁹⁶ Français sur Objectif Universitaire.

l'appropriation de la langue française, Yun constate un certain enrichissement du répertoire langagier des apprenants suite aux séances de chat. Elle indique aussi que l'utilisation du chat pédagogique le rapproche du forum de discussion (augmentation du temps de rédaction, de lecture, messages longs, plus structurés...).

▪ *Les forums*

Mangenot (2006) rappelle qu'il s'agit d'un des rares termes à avoir été proposés en France (en 1999) pour être ensuite assez largement adopté dans le monde anglo-saxon. Le forum est défini par le Vocabulaire de l'informatique et de l'Internet, publié au Journal Officiel de la République Française du 16 mars 1999, ainsi : « *Service permettant l'échange et la discussion sur un thème donné : chaque utilisateur peut lire à tout moment les interventions de tous les autres et apporter sa propre contribution sous forme d'articles.* »

Les principales caractéristiques de la communication par forum sont précisées par Mangenot (2004) :

La communication par forums interposés fait partie du domaine de recherche de la communication médiatisée par ordinateur (CMO – en anglais CMC) (...) Les trois propriétés essentielles relevées par les chercheurs sont les dimensions écrite, asynchrone et publique (pour le groupe ayant accès au forum) des échanges ; on proposera ici une quatrième spécificité, le caractère structuré des échanges (p.41).

Marcoccia (2004) rappelle aussi que l'espace forum est doté de mémoire, ce qui permet d'archiver les échanges pendant une durée quasi illimitée, contrairement à certains outils de chat ou de courrier électronique. La permanence des messages permet aux utilisateurs de le consulter quand ils veulent. De plus, les contributions des utilisateurs sont chaînées entre elles, constituant ainsi une représentation arborescente de la discussion, ce qui donne aux forums un caractère polylogal. À la suite de Marcoccia (2004), de nombreux auteurs considèrent que les échanges par forum « *correspondent plus ou moins à l'équivalent numérique des séquences dans l'organisation structurale d'une conversation en face-à-face* » (p.24). Cette remarque empirique amène les chercheurs en CMO à faire appel aux outils développés par l'analyse du discours en interaction (voir ch1) tout en les adaptant à la spécificité de l'Internet. L'usage pédagogique des forums permet la mise en place de processus réflexifs (Mangenot et Zourou, 2007, Jézégou, 2010) à travers la confrontation aux autres (apprenants et tuteurs). De plus, son caractère public permet à

tous les apprenants de profiter des échanges, même les « *muets* » (Celik & Mangenot, 2004). Le fait que ce soit une communication écrite, comme le souligne Bullen (1997)⁹⁷, focalise les apprenants sur le contenu cognitif du message plus que sur celui qui s'exprime, tout détail physique ou social étant absent.

Nous considérons le forum à la suite de Combe Celik (2010) comme une conférence thématique dont les contributions sont directement postées à partir du site après un enregistrement préalable et dont le participant prend connaissance en visitant le site et en suivant les différents fils de discussion. Selon plusieurs chercheurs en CMO (Crystal, 2001, Mangenot & Salam, 2010), le discours véhiculé par les forums se caractérise souvent par des spécificités propres à l'oral, à savoir les réductions et les simplifications, les phénomènes de discontinuité grammatico-syntaxique et les inachèvements et de l'autre côté il se rapproche de l'écrit par sa forte densité lexicale.

De nombreuses thèses ont eu pour objet d'analyse des échanges via les forums et nous pouvons citer par exemple la thèse de Combe Celik (2010). Henri, Peraya et Charlier (2007) distinguent quatre grands points de vue dans la recherche sur les forums en ligne selon la définition donnée à l'objet d'étude central : celui de la communication médiatisée (le forum comme dispositif médiatique), celui de l'approche interactionnelle (le forum comme lieu d'interactions), celui des perspectives pédagogiques (le forum comme lieu d'apprentissage) et enfin celui de l'approche instrumentale (le forum comme instrument). Il n'est pas rare que certains points de vue se croisent comme nous essaierons de le montrer dans nos analyses des forums.

▪ *Les plateformes de formation*

Aujourd'hui, ce terme, repris du domaine technologique et même du bâtiment, est devenu très fréquent dans le jargon didactique et pédagogique. Ce terme est presque tout à fait établi dans la communication francophone (même si nous relevons deux termes « plateforme » et « plate-forme » qui renvoient cependant aux mêmes définitions).

Il s'agit d'un environnement numérique en ligne (Deschryver, 2008) qui assure à la fois des fonctions d'information, de mutualisation, de communication et de socialisation. En effet, les différents participants ont accès aux informations et selon le profil⁹⁸ que

⁹⁷ Cité par Combe Celik (2010, p.73).

⁹⁸ Il existe dans chaque plateforme de formation, différents « profils d'utilisateurs ». En général, il en existe quatre principaux : administrateur (qui gère techniquement la plateforme et pour cela dispose de tous les droits), concepteur de cours (qui peut rajouter des contenus et créer des cours mais ne peut pas avoir d'effet

l'administrateur leur a attribué, peuvent en rajouter de nouvelles. De plus, il permet la communication et l'interaction à travers les outils de communication qu'il contient. Une plateforme d'apprentissage intègre un serveur Web, des pages dynamiques, un système de gestion de bases de données et une multitude d'outils comme les forums et les chats.

Comme son nom l'indique, une plateforme de formation a été conçue dans un objectif pédagogique en utilisant les réseaux informatiques et elle peut être utilisée en local (intranet) ou à distance (Internet). Elle est surtout un espace de socialisation des participants qui instaure, à la fois, un nouveau lieu social d'enseignement-apprentissage et de nouvelles pratiques discursives (Develotte, 2008). La socialisation des apprenants s'effectue donc à partir, et en fonction, de la plateforme de formation, et des discours qui y sont tenus par les enseignants et administrateurs, en amont de la venue des apprenants.

Plusieurs plateformes sont apparues⁹⁹ et ont évolué, parmi lesquelles nous citerons : Webct, Webboard, Acolad, Esprit, Dokeos et Moodle. Chacune suit une philosophie pédagogique différente et certaines sont plus à l'écoute des besoins du marché alors que d'autres sont gratuites et ouvertes à tous les organismes.

Develotte (2006) propose, par ailleurs, une série d'outils adaptés à l'étude des espaces de communication en ligne, dispositifs techno-sémio-pragmatiques (DTSP) (Peraya, 2000), jugeant que les outils traditionnels de l'analyse de discours textuels s'avèrent insuffisants dans la mesure où une plateforme de formation en ligne détient potentiellement les mêmes spécificités que les supports multimédias numérisés classiques, en particulier la multicanalité et l'hypertextualité (pp.95-98) :

- La mise en écran : le nombre d'écrans et leur structure en pages déroulables ou non.
- La mise en média : les différents canaux utilisés (texte, image, son, vidéo).
- La mise en rubriques : l'existence de rubriques dans lesquels il est possible de s'exprimer.
- La mise en discours : les caractéristiques énonciatives et pragmatiques des contributions publiées par les participants.

sur la programmation de la plateforme), tuteur (qui peut participer aux échanges et parfois rajouter des éléments) et apprenant (qui peut uniquement participer aux cours). Selon les plateformes et les institutions qui les gèrent, les droits de chaque fonction changent.

⁹⁹ Le site [Thot/cursus](http://www.cursus.edu/) en compte plus de 216 plateformes en 2010 tout en précisant que ce chiffre est en baisse constante depuis 2004 (300 plateformes) (pour plus d'information voir <http://www.cursus.edu/>).

Ce sont ces différents outils que nous avons utilisés pour décrire notre objet d'analyse (voir ch.5).

2.3. L'ACAO

L'Apprentissage Collectif Assisté par Ordinateur (ACAO) est une traduction de l'expression Computer Supported Collaborative Learning (CSCL), apparue dans le monde anglo-saxon au début des années 90 et dont la première conférence s'est tenue en 1995 à Bloomington (Indiana) (Dejean-Thircuir, 2004). Les deux sources d'inspiration de l'ACAO seraient l'apprentissage coopératif, très présent dans les pédagogies progressistes depuis le début du XX^{ème} siècle (notamment grâce à Dewey aux USA ou Freinet en France, voir ch.2), et le travail coopératif assisté par ordinateur (Computer-Supported Cooperative Work), qui traite de la nature coopérative du travail dans les contextes professionnels informatisés et intéresse notamment les ergonomes et informaticiens. Nous avons suivi la proposition de Mangenot et Zourou (2005) en traduisant le terme « collaborative » par « collectif » afin d'y inclure les deux modes collaboration et coopération (voir *infra*).

Dans la perspective de l'ACAO, les TICE sont envisagées comme des moyens de favoriser les échanges et l'apprentissage dans l'interaction. Il s'agit d'un domaine pluridisciplinaire où se côtoient, entre autres, des chercheurs en sciences de l'éducation, en psychologie cognitive, en informatique et en didactique qui se penchent sur l'apprentissage dans le contexte des activités collaboratives à travers les TICE (Degache & Mangenot, 2007). Cependant, il est nécessaire de différencier deux modalités de travail en commun utilisant l'ordinateur (Dejean-Thircuir, 2004) :

- Des apprenants en face à face interagissent autour d'un même ordinateur. Dans ce cas, la communication se déroule à l'oral et les indices prosodiques et gestuels doivent être pris en compte dans l'analyse des modalités de collaboration.
- Des apprenants interagissent par le biais d'un ordinateur ; les interactions entre les personnes sont médiatisées par l'outil informatique en passant par des réseaux locaux ou par Internet.

Le processus d'apprentissage ne peut donc être réalisé sans le rôle médiateur des outils. Cette médiation technologique est très importante. Si les premiers chercheurs se revendiquant de ce champ s'étaient intéressés principalement à la conception et la gestion des environnements informatiques favorisant l'apprentissage collectif (Degache &

Mangenot, 2007), Zourou (2009) indique que lors du colloque CSCL de 2009, les recherches qualitatives et empiriques ont été mises en valeur car elles permettent la compréhension des processus d'apprentissage collectif. Dans ce qui suit, nous nous intéresserons tout d'abord à la distinction entre les notions de coopération et de collaboration, qui nous permettra d'analyser les relations entre les étudiants en présentiel. Par la suite, nous définirons la notion de communauté virtuelle d'apprentissage, qui nous permettra de modéliser la relation entre les étudiants français et l'enseignante japonaise.

2.3.1. Coopération ou collaboration

De nombreux chercheurs (George, 2001, Mangenot, 2003, Zourou, 2006) distinguent entre la coopération et la collaboration pour l'apprentissage, ce qui nous amène à nous arrêter sur ces notions. Le premier vient du verbe coopérer qui signifie travailler conjointement avec quelqu'un, alors que le second du verbe collaborer qui signifie travailler en commun. Selon George (*op.cit.*), la collaboration est une « *action collective synchrone. Les acteurs collaborent par conséquent en même temps et dans un même espace de travail (réel ou virtuel)* » (p.48). Cet auteur explique que la coopération amène un partage des tâches entre les apprenants tout en conservant l'activité collective finale. George considère que les activités collectives peuvent être constituées d'une succession de phases collaboratives et d'autres coopératives.

Mangenot (2003, p.124) synthétise les principales différences entre apprentissage coopératif et collaboratif dans le tableau suivant, inspiré de George (*op.cit.*) et Henri & Lundgren-Cayrol (2001) :

	Coopération	Collaboration
Objectifs pédagogiques	Maîtrise de la matière prescrite, développement de la capacité à collaborer	Atteinte d'objectifs plus personnels sur une base volontaire et exploratoire
Contenus, activités	Structurés et présentés par le formateur	Structure à découvrir, à explorer et à élaborer (par les apprenants)
Contrôle de l'enseignant	Fort (hétérodirection)	Faible (autodirection)
Aptitudes sociales des apprenants, autonomie	Visées par les pratiques	Supposées existantes

Tableau 6 - Coopération /collaboration (Mangenot, 2003)

Mangenot (*op.cit.*) préfère, à l'instar de George (2001), parler d'apprentissages « *collectifs, cet adjectif étant considéré comme un hyperonyme de coopératif et de collaboratif* » (p.124). Cette préférence permet d'envisager une organisation plus souple du travail de la part des apprenants. Nissen (2003) précise que la collaboration ne peut pas se décréter : étant donné une tâche à réaliser collectivement, les apprenants travaillent de manière plus coopérative ou plus collaborative selon leur degré d'autonomie, selon les interventions du tuteur et selon le temps qu'ils sont prêts à consacrer à la tâche. Partant du même constat, Mangenot et Dejean-Thircuir (2009) distinguent quatre modalités du travail collectif (apprentissage collectif) des apprenants à distance : la **mutualisation** (répondre et/ou déposer son travail, découvrir ce que les autres ont produit sans interagir avec ses pairs), la **discussion** (la même que la mutualisation mais en plus tenir compte des arguments des autres et s'y référer dans sa production), la **coopération** ou la **collaboration** (travailler par groupes restreints en vue d'une production commune en partageant le travail pour la première ou en négociant tout ensemble pour la seconde). Ils proposent un tableau qui permet « *une première tentative de balisage* » (p.339) :

	Conception partagée, négociation du sens	Travail par groupes restreints	Production commune
Mutualisation	Pas nécessaire	Non	Non (productions individuelles juxtaposées)
Discussion	Oui	Non	Non (productions individuelles en interaction les unes avec les autres)
Coopération	Oui	Oui	Oui (mais répartition du travail)
Collaboration	Oui	Oui	Oui (toutes les étapes sont négociées)

Tableau 7 - Les modalités du travail collectif (Mangenot & Dejean-Thircuir, 2009)

2.3.2. Communauté virtuelle d'apprentissage

Avec l'évolution des réseaux informatiques, la communication collective a permis le développement de la notion de communauté virtuelle. Plusieurs auteurs proposent d'étudier ces communautés en faisant appel à la théorie des communautés de pratique (voir ch.2. et Wenger, 2005) en l'utilisant pour l'entraide entre formateurs (Deschryver, 2008), la formation initiale des futurs enseignants (Martin, 2003) ainsi que la formation continue des enseignants (Daele, 2007).

Ces auteurs conseillent de mettre en place des activités de partage en parallèle des cours en face à face ou à distance afin de favoriser l'émergence d'une communauté d'apprentissage et de pratique (Deaudelin & Nault, 2003). En effet, un étudiant peut rencontrer des problèmes, se poser des questions sur des sujets divers, qu'ils soient pédagogiques voire administratifs ou relationnels. En exprimant cette situation au sein de la communauté à travers des outils comme la liste de diffusion (Daele, *op.cit.*), le forum (Martin, *op.cit.*) ou le blog collectif (Soubrié, 2008a), plusieurs résultats peuvent être relevés. Le fait d'explicitier la situation à d'autres, de recevoir éventuellement des demandes de précisions, la rend plus claire et plus « traitable » pour l'étudiant lui-même. Il peut en outre recevoir des pistes de solution, suite au partage d'expériences d'autres étudiants (ou même des accompagnateurs), voire arriver à une analyse assez fine de la situation. Cet échange peut déboucher également sur des idées nouvelles et même élargir la réflexion à d'autres questions. Des besoins de développement peuvent également émerger et déboucher sur des projets de groupe au sein de la communauté. Martin (*op.cit.*) indique aussi que la mise en place d'une communauté permet de « *passer à travers des moments difficiles (qui sont, au dire de plusieurs [des stagiaires¹⁰⁰ interrogés], plus faciles à vivre lorsqu'ils apprennent que d'autres éprouvent les mêmes problèmes)* » (p.98). Selon cet auteur, l'apprentissage serait en partie le produit de la participation à la communauté.

Daele (*op.cit.*, pp.62-64) distingue cinq « processus » qui permettent le développement professionnel d'un enseignant au sein d'une communauté virtuelle : (1) des échanges : réponse à un message qui peut déboucher sur un dialogue ; (2) un partage d'expériences : réponse avec une implication personnelle de la personne qui répond (explicitation du contexte de chacun) ; (3) une analyse : identification précise de ce qui pose problème, une mise en relation de la question ou de l'observation avec des références théoriques ou pratiques, etc. ; (4) un débat : différents avis sont présentés et chacun argumente son point de vue ; (5) la création de nouvelles méthodes : résultat de la confrontation d'idées et d'argumentations.

¹⁰⁰ Terme utilisé au Canada pour indiquer les enseignants en phase de formation avant de commencer leur carrière.

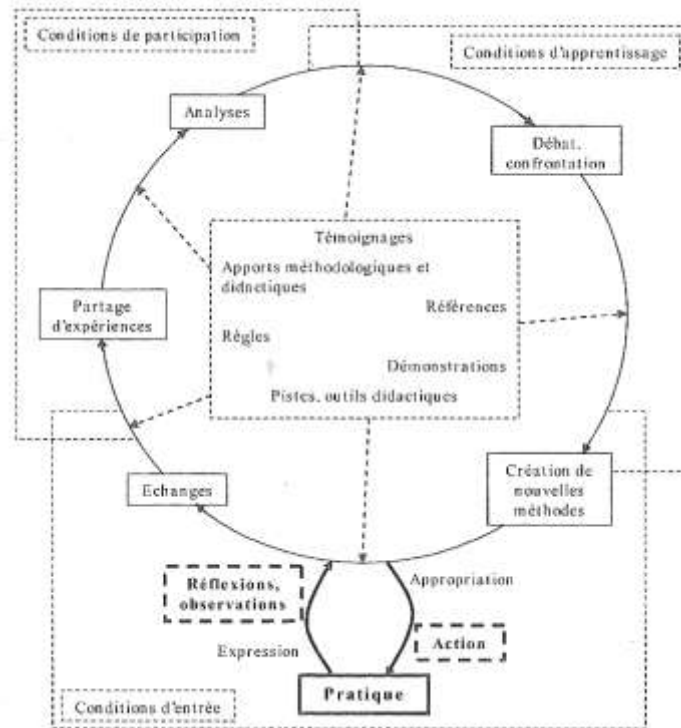


Figure 5 - Les processus d'apprentissage dans une CoP en ligne (Daele, 2007)

Selon l'auteur, ces étapes peuvent se suivre ou se produire indépendamment l'une de l'autre ou dans un ordre différent. De son côté, Martin (2003) indique que pour que les discussions s'engagent au sein des communautés virtuelles, il faut que l'accompagnateur propose des problèmes pertinents en installant une relation symétrique (voir ch.1).

Parmi les différentes communautés virtuelles d'apprentissage, certaines n'ont rien à voir avec la pratique professionnelle (Dillenbourg, Poirier & Carles, 2003, Henri & Pudelko, 2006). Nous présentons dans ce qui suit trois types de communautés distingués par ces chercheurs : les communautés d'intérêt finalisé, d'apprenants et de praticiens. Ces différentes distinctions nous permettront de modéliser les communautés qui se construisent dans le cadre du projet FIL (voir ch.8).

La **communauté d'intérêt finalisé** ne se constitue pas de manière aléatoire mais est constituée de personnes expertes, recrutées pour leur compétence ou leur expérience, qui mettent en commun des connaissances et des approches différentes reliées à leur sphère de spécialité ou d'intervention. Elle doit répondre à un défi fondamental qui peut être un besoin ciblé, un problème particulier ou la réalisation d'un projet. Sa durée de vie est fixe et liée au mandat soumis à un délai prescrit. Dillenbourg *et al.* (2003) la considèrent comme

un genre de communauté de pratique car le point commun entre les différents membres est bien la pratique professionnelle.

La **communauté d'apprenants** est formée par des étudiants de la même promotion qui peuvent se voir en présentiel ou être dispersés géographiquement (formation en ligne). Il en existe deux genres : la première est initiée par l'enseignant (Henri & Pudelko, 2006) qui souhaite induire chez ses apprenants un processus d'apprentissage par l'action, finalisé en fonction des projets basés sur la collaboration entre les pairs. Elle est un moyen de réaliser une activité pédagogique prescrite par l'enseignant. À cause de cette dépendance, elle est rarement pérenne, car ses membres ne sont pas engagés de façon durable dans l'activité à la base de sa création. Elle naît, croît et meurt au rythme des étapes d'un programme d'études. Par contre, la seconde est constituée d'un groupe d'étudiants se rassemblant d'eux-mêmes afin d'acquérir des connaissances sans que l'enseignant y soit pour quelque chose. Elle se distingue du simple groupe d'étude par le fait que les participants à une communauté d'apprentissage « *harmonisent l'aspect social de leur relation avec l'aspect académique* » (Dilenbourg *et al.*, 2003, p.14). Ils échangent non seulement sur des informations théoriques et pratiques, mais en plus sur leur compréhension individuelle de ce que l'enseignant et l'institution elle-même attendent d'eux. Il est assez courant que ces communautés échangent aussi en dehors de la vie universitaire.

La **communauté de praticiens** est considérée comme la communauté la plus cohésive (Henri & Pudelko, 2006) des quatre. Elle se développe parmi des personnes qui, au sein d'un même métier, forment déjà une communauté dans le monde réel et partagent la même pratique de travail. Elle émerge de l'activité collective. Elle ne constitue pas un but en soi, mais le résultat d'un engagement des individus dans une culture, reliée à une pratique professionnelle donnée. Dans une optique semblable, la communauté virtuelle de praticiens représente pour l'individu un moyen de s'engager dans la définition sociale ou professionnelle de son métier, de renforcer son identité professionnelle, d'enrichir et d'améliorer sa pratique quotidienne tout en contribuant à la pratique de sa communauté.

En adaptant le tableau proposé par Henri et Pudelko (2006, p.120), nous indiquons comment chaque type de communauté permet à ses membres d'apprendre en interaction :

	Communauté d'intérêt finalisé	Communauté d'apprenants	Communauté de praticiens
Apprentissage	Construction de connaissances à partir des différents systèmes de connaissances pour un usage collectif	Construction de connaissances par la réalisation d'activités situées dans un contexte social	Appropriation de nouvelles pratiques et développement de l'engagement

Tableau 8 - L'apprentissage dans les communautés virtuelles

Ces précisions nous permettront d'examiner quel(s) type(s) de communautés virtuelles se forme(nt) dans le cadre du projet FIL et quel rôle elles peuvent jouer dans la formation au métier d'enseignant des étudiants de Master (voir ch.8).

2.4. Vers une pluridisciplinarité dans la recherche sur les TICE

Nous commencerons par distinguer les trois champs présentés avant de préciser notre choix. Contrairement à l'ALAO, la CMO et l'ACAO ne sont pas des champs réservés à la didactique des langues. La CMO permet d'étudier le langage en ligne et l'ACAO concerne les applications pédagogiques des TIC en général et constitue donc un champ de recherche et d'application transversal. Nous rappelons que la CMO et l'ACAO constituent des champs d'étude distincts, mais proches et qui se recouvrent parfois. En effet, on peut considérer que toute communication exige un minimum de coopération (Crinon, Mangenot & Georget, 2002). Cependant, ces auteurs précisent que l'invocation du champ de l'ACAO nécessite la présence de deux critères, qui sont l'emploi d'un logiciel destiné aux apprentissages collectifs et la prépondérance de la dimension de résolution en commun de problèmes de natures diverses. La CMO, de son côté, nécessite l'échange entre participants via un outil technique. Pour illustrer ces différences, nous pouvons considérer que des personnes travaillant en présentiel sur le même ordinateur dans l'objectif de réaliser une tâche commune comme celles analysées par Dejean-Thircuir (2004) font plutôt partie du champ de l'ACAO. De même les situations d'échanges par forums généraux comme celles qu'étudie Marcoccia (2004) ne relèvent pas de l'ACAO car il n'y a pas de résolution

commune, sauf si l'objectif du forum est de répondre à un problème précis comme dans le cas des communautés virtuelles d'apprentissage (voir ch.3).

Notre recherche s'inscrit à la croisée des trois domaines et nous faisons appel à des bases théoriques et des outils méthodologiques reconnus dans chacun d'eux. En effet, nous sommes convaincu que ces domaines ne s'opposent pas mais se complètent car : « *le domaine de la technologie de l'éducation se construit sur base de différentes disciplines et de cadres de référence relativement diversifiés : psychologie et plus particulièrement les courants cognitivistes, pédagogie, théorie de la communication, de l'informatique, la psychologie sociale, la sociologie...* » (Charlier & Peraya, 2007, p.10). Si la pluridisciplinarité enrichit le champ, elle nécessite en même temps de réfléchir à la légitimité des outils utilisés pour répondre aux questions.

Certains chercheurs réclament la reconnaissance d'un nouveau champ pluridisciplinaire, la formation en ligne, qui concernerait l'étude des dispositifs faisant appel à Internet : la conception, les rôles et fonctions des acteurs et l'évaluation de l'efficacité. Actuellement, comme l'explique Mangenot (2007), il s'agit plutôt « *d'un objet d'étude, auquel peuvent s'intéresser diverses disciplines selon différents points de vue : informatique, sciences de l'éducation, sciences de l'information et de la communication, sciences du langage, didactique...* » (p.106).

L'objectif de notre recherche étant à la fois la formation des enseignants et l'intégration des TICE dans la classe de FLE, nous considérons que nous faisons bien partie du champ de l'Apprentissage des Langues Assisté par les Tice. Nous avons retenu Apprentissage plutôt qu'Acquisition car les outils auxquels nous faisons appel font plus partie du champ de la didactique et de l'ingénierie pédagogique que de celui de l'acquisition des langues. Étant amené à analyser les échanges relevés, nous utiliserons des outils reconnus par les chercheurs de la CMO. Enfin, nous ferons appel à certaines analyses des chercheurs en ACAO car dans le projet étudié, les étudiants collaborent ensemble pour concevoir les tâches. Ils ont été divisés en groupes et développent les processus appropriés. De plus, plusieurs tâches ont été conçues afin d'initier un travail collaboratif de la part des apprenants.

3. La classe de langue étrangère avec les TIC

L'intégration des TICE dans la classe des langues implique de passer de la notion de classe à celle de dispositif. Habituellement employé dans un contexte technique où il désigne un ensemble de pièces constituant un mécanisme, il a été importé dans le champ de la pédagogie et de la didactique par l'ingénierie de la formation au début des années 1970 (Peraya, 2000) pour désigner un ensemble de moyens matériels et humains, agencés en vue de faciliter un processus d'apprentissage. Cette évolution n'est pas anodine car elle donne aux objets, les ordinateurs en particulier, le statut d'outils cognitifs, capables d'influer notablement sur l'activité du sujet (Soubrié, 2007). L'intelligence n'est plus considérée comme appartenant à un seul individu, mais partagée avec les outils présents dans l'environnement. De plus cette évolution coïncide avec celle de la fonction enseignante qui est désormais conçue comme un ensemble complexe d'interactions entre les différentes composantes d'une situation d'enseignement/apprentissage. Cette évolution témoigne aussi de l'importance, depuis le milieu des années 90, des théories socioconstructivistes et interactionnistes dans l'apprentissage assisté par ordinateur (Legros, Maître de Pembroke & Talbi, 2002). Le modèle de construction de l'intelligence élaboré en psychologie cognitive reste d'actualité mais il est redéfini dans le cadre de l'approche socioculturelle et de nouvelles théories comme la cognition située, partagée ou distribuée¹⁰¹ qui insistent sur le rôle que jouent les environnements technique et humain dans la (co-)construction des connaissances. Après avoir défini la notion de dispositif, nous indiquerons les nouvelles organisations en rapport avec la place donnée aux TIC. Nous avons fait le choix de dédier la dernière partie à l'accompagnement humain (ou tutorat), que nous considérons comme le point le plus important pour la réussite du dispositif.

3.1. Les dispositifs de formation

La notion de dispositif tend à se développer dans la didactique des langues avec la diffusion des TICE et est adoptée par de nombreux chercheurs, ce qui nous a amené à mieux l'expliquer. Un dispositif nécessite une organisation structurée, dans différents espaces et différents temps (personnels, professionnels), des acteurs humains, des moyens matériels et technologiques, le tout visant un but d'apprentissage. Selon le dictionnaire de

¹⁰¹ Pour une description de ces différentes notions, voir (Legros & Crinon, 2002) ou (Zourou, 2006).

didactique de FLE/S (Cuq, 2003) : « Dans un sens général ou courant, dispositif est équivalent à système. C'est un ensemble intellectuel, technique ou matériel ayant pour fonction d'assurer la réalisation d'un projet et définissant le rôle des acteurs, des outils associés et des étapes nécessaires pour la réalisation d'une tâche préalablement identifiée, éventuellement pédagogique » (pp.74-75). La construction d'un dispositif nécessite une préparation préalable et une analyse des besoins. Peraya (2000) propose la définition suivante :

Un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement et ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement – déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels, naturels et artificiels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales, cognitives, affectives des sujets (p. 22).

L'ordinateur ne peut pas être considéré en soi comme un dispositif mais il peut être intégré dans un dispositif. Le fait d'exploiter ponctuellement une ressource pédagogique multimédia dans le cadre d'un cours de langue, selon Mangenot et Louveau (2006), constitue souvent pour les étudiants une agréable diversion. Ces auteurs soulignent qu'il est plus efficace et satisfaisant d'intégrer l'utilisation d'Internet au programme (syllabus) en mettant en place un réel dispositif.

Pothier (2003)¹⁰² précise qu'un dispositif a toujours pour objectif de répondre au mieux à des demandes variées et d'individualiser le travail grâce à la flexibilité du système ainsi qu'à la variété des supports (utilisation des TICE) et des modalités (travail personnel, tutorat, séances en groupe). Plusieurs éléments se croisent dans un dispositif intégrant les TICE et concevoir un dispositif de formation nécessite de prévoir à la fois les moments où les ordinateurs sont utilisés, les lieux d'où l'on se connecte à Internet, la configuration de participation et la présence ou non d'un enseignant ou d'un tuteur.

Avant de se lancer dans la conception d'un dispositif de formation, Pothier (*op.cit.*) indique qu'il est important de prendre en compte les trois éléments de base de toute situation d'enseignement/apprentissage qui sont : les publics, les objectifs et les conditions possibles. Pour cela, l'enseignant ou l'ingénieur pédagogique doit aussi bien que possible définir les caractéristiques du public d'apprenants y compris ses habitudes d'apprentissage,

¹⁰² Pothier préfère utiliser le terme « dispositif d'apprentissage » et elle est suivie dans ce choix par Guichon (2006) qui parle de Dispositif Médiatisé d'Apprentissage qu'il distingue de la ressource technique par la présence de l'humain.

son rapport à l'enseignement et sa tolérance à l'autonomie. L'institution ayant aussi certaines demandes et exigences de formation, il faut les connaître. Enfin, il ne faut pas négliger les conditions financières, matérielles et humaines dont le projet dispose. Nous montrerons à travers notre description de l'avant-projet, comment l'enseignant responsable a procédé afin de récolter ces différentes informations et surtout comment il les a mises à profit pour réussir l'intégration du F1L (voir ch.5).

Bourdet et Leroux (2009) distinguent trois phases dans la vie d'un dispositif de formation : « *Celle de la conception/développement*¹⁰³ (*phase générique*), *celle de sa mise en œuvre (observation et analyse d'usage)* et *celle de son évaluation (identification de points clés, propositions de remédiation, réingénierie)* » (p.15). Nous prendrons en compte ces distinctions en les croisant avec les phases du projet, telles que définies par Boutinet (2004) (voir ch.2).

3.2. Les dispositifs de formation intégrant les TIC

L'évolution des TICE ainsi que leur diffusion a permis aux ingénieurs pédagogiques de proposer de nouveaux dispositifs alliant à la fois présence et distance. L'équipe du projet Competice¹⁰⁴ a identifié cinq types de dispositifs (qu'elle appelle scénarios ou scénarii). Cependant de notre côté, nous adopterons la proposition de Peraya (2008) : « *L'intégration des TICE dans l'enseignement présentiel – le « présentiel enrichi » –, les dispositifs hybrides et la formation entièrement à distance constituent des modalités organisationnelles, pédagogiques, technologiques différentes et chacune possède ses particularités. Cependant, nous pensons qu'il serait faux de croire qu'il s'agit de trois étapes successives, progressives d'un processus d'hybridation menant « naturellement » du « tout en présence » au tout à distance* » (p.633).

Afin de faciliter la compréhension de la description, nous avons commencé par le présentiel enrichi, puis la formation en ligne et enfin les dispositifs hybrides. Ces différentes précisions nous permettront de définir le type de dispositif qui accompagne le F1L (voir ch.5).

¹⁰³ À distinguer de la phase de conception de ressources (voir *infra*).

¹⁰⁴ Accessible sur Internet à l'adresse : <http://www.educnet.education.fr/bd/competice/>

3.2.1. Les dispositifs présentiel enrichi

Il est important de distinguer entre trois types « d'enrichissement » du face à face par les TICE. En premier lieu, nous pouvons indiquer l'usage des technologies pour « assister » l'enseignant pendant le cours, comme le vidéo-projecteur ou le Tableau Blanc Interactif (TBI) qui permettent de présenter des données multimédia (texte, graphique, audio ou vidéo extraites de CD ou DVD, ou sites Internet).

Le deuxième type, indiqué par Mangenot et Louveau (2006), est le travail en salle informatique avec l'enseignant, qui s'est diffusé avec la mise en place de structures adéquates dans de nombreux instituts de langues. Ces auteurs indiquent que la pédagogie adoptée par l'enseignant est différente des autres types de présentiel enrichi puisqu'il n'est plus au centre de la classe mais intervient à la demande des apprenants.

La diffusion des plateformes de formation (voir *supra*) a permis à de nombreux enseignants de proposer des ressources et des tâches en ligne à leurs apprenants avant ou après le cours ou d'organiser des échanges via un forum de discussion (Fouquet, *et al.*, 2009). Il s'agit aussi d'un type de présentiel enrichi car la participation à ces activités n'est pas « intégrée » dans le dispositif de formation ou d'évaluation. Si l'enseignant prend en compte ces tâches dans l'évaluation finale, il est possible de considérer ce dispositif comme une forme allégée d'hybridation (voir *infra*).

3.2.2. Les dispositifs de formation en ligne

La formation en ligne est considérée comme la traduction française du terme « e-learning » (Mangenot, 2006). Nous la préférons au terme Formation Ouverte et À Distance (FOAD) qui a été accrédité par le Ministère de l'Éducation Nationale français. Le Dictionnaire de Didactique de FLE/S (Cuq, 2003) définit la FOAD comme « *un dispositif de formation et d'enseignement s'adressant à un public résidant dans des lieux multiples, souvent éloignés de l'établissement prestataire, et ayant généralement des contraintes professionnelles, familiales ou de santé* » (p.105-106). Dans cette définition est bien mis en avant que la FOAD est motivée par un besoin de la part des apprenants. Elle est issue de la fusion de deux champs qui sont l'enseignement à distance (EAD) ou la formation à distance (FAD) et la formation ouverte. Dans l'EAD ou la FAD, l'accent est mis sur le fait que les apprenants se trouvent loin de l'institution. Dans la formation ouverte, l'accent est mis sur l'accessibilité, les apprenants disposent d'une grande liberté d'accès aux ressources pédagogiques mises à leur disposition, sans aucune restriction.

Cependant, le terme FOAD est trop générique et ne renvoie pas à la spécificité des formations se basant sur le réseau Internet. Glikman (2002a) observe la montée du terme E-formation¹⁰⁵, plus représentatif du domaine par la présence du « e » de « électronique » (rapprochement avec le « e-mail »). Cette polysémie n'est pas près d'être résolue, à l'image des multiples glossaires de la FOAD comme celui du Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance¹⁰⁶ qui préfère considérer tous les termes comme des sous-ensembles. Pour notre part, nous adopterons à l'instar de nos auteurs de référence, les deux termes FOAD et formation en ligne. Nous nous intéresserons dans ce qui suit aux spécificités de ce type de dispositif.

De manière générale, la formation en ligne se différencie de la formation présentielle dite « traditionnelle » par l'espace où se passe l'acte didactique et par le public. Le présentiel est un terme utilisé pour désigner le moment où les personnes qui suivent une formation sont réunies dans un même lieu avec un enseignant pour une durée limitée.

La formation à distance implique une séparation des activités d'enseignement et d'apprentissage (Glikman, 2002a) ce qui impliquerait trois types de ruptures « *spatiale, tout d'abord, puisqu'on ne se trouve plus en face des apprenants ; rupture médiatique, ensuite, puisque médiatisation et médiation pédagogiques deviennent totalement instrumentées ; ruptures temporelles, enfin, puisque la communication se fait presque toujours en temps différé et que la conception des tâches pédagogiques a même parfois eu lieu plusieurs mois avant leur réalisation par les apprenants* » (Develotte & Mangenot, 2007a, p.129)

Enfin, il nous semble important d'indiquer qu'il s'est développé depuis plusieurs années des organismes (universitaires ou professionnels) spécialisés dans la FOAD ou la formation en ligne. Certains sont considérés comme des références dans la formation en ligne universitaire francophone comme le Centre National de l'Enseignement à Distance (CNED)¹⁰⁷ en France et la TéléUQ¹⁰⁸ au Canada.

Ce développement de la formation en ligne a permis aussi la diffusion des formations FLE vers le monde entier. De nombreuses universités françaises disposent d'une version en

¹⁰⁵ Mangenot (2006) le considère comme du « franglais » (p.15).

¹⁰⁶ Pour plus de détails, voir : <http://www.fffod.org/>

¹⁰⁷ Pour plus de détails, voir : <http://www.cned.fr/>

¹⁰⁸ Pour plus de détails, voir : <http://www.teluuq.quebec.ca/>

ligne de leur Master. Selon le Portail de la Formation à Distance (Formasup)¹⁰⁹, il existerait 35¹¹⁰ formations « labellisées » FLE sur le web. De même, plusieurs établissements de formation professionnelle se sont associés au CNED pour proposer des formules en ligne comme l'Alliance Française pour le DAFLE. Le CIEP en collaboration avec le MAE, a mis en place depuis quelques années un dispositif de formation continue intitulé PRO FLE¹¹¹ (Professionnalisation en FLE) qui se diffuse progressivement à l'étranger. Il se compose de trois modules dont chacun correspond à 40 heures de travail (30 en autonomie et 10 à 12 avec un tutorat). Selon Boisson (2010), ces différentes formations concerneraient environ 2500 étudiants chaque année dont la majorité¹¹² travaillent ou sont en disponibilité sur une durée limitée.

3.2.3. Les dispositifs hybrides

De nombreux auteurs (Lancien, 1998, Barbot, 2000...) ont indiqué l'importance d'un nouveau type de dispositif, les dispositifs hybrides (DH). Ils sont « *le résultat d'une mise à distance partielle d'une formation présentielle ou à l'inverse de l'intégration d'une composante présentielle dans une formation à distance* » (Nissen, 2006, p.44). Dans le premier cas, il permet d'augmenter le temps de travail des apprenants tout en préservant leur liberté, dans le second, il permet d'éviter le sentiment d'isolement récurrent dans les dispositifs de formation en ligne. Charlier, Deschryver et Peraya (2006) qui ont beaucoup travaillé sur l'hybridation de la formation, ont proposé la définition suivante :

Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technologique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation (p.481).

Ils considèrent que les dimensions innovantes dans un dispositif hybride sont : une articulation de moments de formation en face à face et à distance, l'usage d'un environnement techno-pédagogique (plateforme de formation) et la mise en œuvre d'un accompagnement humain spécifique. Ils ont observé de nombreux apports des DH à savoir :

¹⁰⁹ Ce répertoire mis en place par le Ministère Français de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, référencerait l'ensemble des formations proposées par les universités françaises (pour en savoir plus : <http://www.formasup.education.fr/>).

¹¹⁰ Ce chiffre est à prendre avec un certain recul car le portail en question comptabilise les formations par le nombre de diplômes obtenus, par exemple, la formation de l'UG3 est représentée par cinq formations.

¹¹¹ Consultable à l'adresse : <http://www.pro-fle.net/>

¹¹² L'auteur ne donne pas le chiffre exact.

- Adoption par les étudiants d'une « *approche d'apprentissage en profondeur* » qui est « *définie comme témoignant d'une intention de comprendre par soi-même, une meilleure compétence métacognitive supposant une prise de recul par rapport à ses propres manières d'apprendre ainsi qu'un accroissement de l'engagement en formation et une meilleure planification du temps et des activités à réaliser* » (p.489).

- Développement des compétences dynamiques « *qui renvoient à la motivation de la personne, à son mode de relation avec le monde extérieur et avec elle-même : le goût de l'initiative, de l'autonomie, de l'apprentissage, de la persévérance, de la rigueur* » (p.490).

- Développement chez les futurs enseignants de compétences professionnelles et émergence d'une communauté de pratiques contribuant à la définition de son identité (voir ch.2).

Ils ont proposé une grille d'analyse des dispositifs hybrides qui se compose de quatre entrées dont nous utiliserons certains éléments pour définir le dispositif mis en place par le FIL (voir ch.4) :

Grille d'analyse des DH

- 1- la position du dispositif relativement aux pratiques de l'institution : enclave (dispositif innovant existant sans pour autant affecter d'une quelconque manière les pratiques de l'institution), tête de pont (dispositif innovant en rupture avec les pratiques traditionnelles affectant cependant pour certains de ses aspects les pratiques de l'institution), pratique ancrée (dispositif totalement intégré dans l'institution pour lesquelles les pratiques sont ou sont devenues les pratiques dominantes).
- 2- L'approche pédagogique et l'accompagnement humain (voir *infra*)
- 3- L'articulation présence-distance
- 4- L'environnement technopédagogique
 - a. La médiatisation des objets : simples concepts ou règles
 - b. La médiation : sémiocognitive, sensorimotrice, praxéologique, relationnelle, réflexive.

Tableau 9 - La grille d'analyse des DH (Charlier Deschryver & Peraya, 2006)

3.3. Les nouvelles fonctions des enseignants

S'il est évident que tout dispositif de formation suppose la présence humaine, le changement de dispositif induit aussi une modification de la fonction enseignante en faisant appel à des modes pédagogiques différents de ceux qui président à la fonction en présentiel (Glikman, 2002a). L'enseignant conserve ses principales fonctions : cognitive, affective et métacognitive (voir ch.1). Il est évident également que cet accompagnement sera très différent d'un dispositif à l'autre en fonction de l'approche pédagogique privilégiée qui pourra être transmissive, individualiste ou collaborative (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006). Il peut être assuré par l'enseignant du cours lui-même, par des collègues (ou une équipe), par des étudiants ou des personnes ressources extérieures.

Comme l'explique Barbot (2004) « *qu'on le veuille ou non, l'enseignant est confronté à un changement d'échelle et de temporalité : si l'adieu à l'artisanat se confirme, l'intronisation comme médiatisateur ou médiateur offre bien des tribulations* » (p.35). En effet, la diffusion des nouveaux dispositifs incite les enseignants à se remettre en question (Glikman, 2002a). Nous allons présenter succinctement les nouvelles fonctions dans chaque dispositif sur lesquelles nous nous baserons pour étudier si le F1L permet aux étudiants d'acquérir des compétences qui seront nécessaires pour leur carrière.

Dans un dispositif présentiel enrichi et la phase en face à face¹¹³ d'un DH, la fonction d'enseignant ne change pas profondément. Il doit quand même acquérir un certain nombre de compétences techniques (Mangenot, 2005) afin de pouvoir manier les TIC dont il dispose, comme savoir faire marcher un vidéoprojecteur ou un TBI, savoir concevoir une présentation et utiliser un ordinateur. Il doit aussi avoir des compétences techno-pédagogiques (Guichon, 2009), comme être en mesure de trouver des ressources brutes (voir *infra*) sur Internet pour une exploitation pédagogique, d'évaluer les ressources pédagogiques et de les intégrer dans une séquence pédagogique ou bien encore de mettre en place des outils d'apprentissage médiatisés (sites, forums, blogs, wikis) à des fins de publications de travaux d'apprenants ou d'échanges écrits ou oraux.

Dans les dispositifs de formation en ligne et la phase en ligne d'un DH le changement est beaucoup plus important et Denis (2003) distingue trois pôles d'interventions des acteurs d'une formation en ligne : « *la formation/animation, la conception/réalisation des ressources, la gestion/administration du dispositif* » (p.20). Ce dernier pôle est

¹¹³ Qui est majoritairement aussi enrichi par les TICE.

principalement assuré par un personnel administratif spécialisé, mais il peut arriver qu'il soit aussi assuré en partie par le chef de projet, l'ingénieur pédagogique ou le responsable du département. De Lièvre, Depover, Quintin et Decamps (2003) indiquent que pour « *retirer du tutorat un maximum de bénéfices pédagogiques, il est essentiel de veiller à ce que les efforts déployés par le tuteur se focalisent sur l'encadrement pédagogique plutôt que d'être détournés vers des tâches secondaires relevant de la gestion technique ou administrative du dispositif* » (p.14).

Nous décrirons plus en détail les fonctions de concepteur et de tuteur, qui sont celles qu'ont assurées les étudiants dans le projet F1L, ainsi que les actions qui leur sont liées. Nous rappelons à la suite de Kern (2006) qu'il ne faut pas omettre l'importance de former les enseignants à ces nouvelles fonctions car « *repenser le rôle d'enseignant veut dire repenser la formation des enseignants* » (p.26).

4. La conception des activités en ligne

Dans les institutions « spécialisées » en FOAD (voir *supra*), la conception est organisée en deux phases (Glikman, 2002a, Denis, 2003) : la conception des activités et la réalisation. Dans la première, il s'agit de définir le cahier des charges des produits à construire, de produire le contenu pédagogique en relation avec le chef de projet. La réalisation des produits de formation est majoritairement assurée par des techniciens : informaticiens, graphistes, rédacteurs, documentalistes. Le recours à la formation en ligne implique de plus en plus qu'ils soient spécialistes dans l'usage d'outils informatiques : logiciels de création de produits multimédias (pour la réalisation de cours interactifs), d'infographie (pour l'illustration des notes de cours), d'outils de communication (pour la création de forum). Ayant dirigé durant sa thèse la conception d'un dispositif d'apprentissage médiatisé, Guichon (2006) préconise un travail en équipe entre concepteurs de contenu (didacticiens) et réalisateurs techniques car cela oblige les membres « *à se décentrer, à sortir de leur routine respective, à confronter leurs représentations à celles des autres. Elle aménage un espace pour le conflit d'interprétation entre des logiques didactiques (savoirs théoriques), pédagogiques (connaissance du public cible et du contexte) et informatiques (potentialités technologiques) avant de parvenir à un compromis riche de toutes ces perspectives* » (p.24).

Dans le cas d'un dispositif de formation en ligne recourant aux TICE, la création et la mise à disposition de cours et d'activités en ligne impliquent de penser autrement la formation afin de susciter et maintenir à distance l'activité individuelle ou collaborative des apprenants.

Pothier (2003) considère que les enseignants sont les meilleures personnes pour ce type de fonction car ils détiennent trois genres d'expertises nécessaires pour cela : celle des contenus, celle des réactions probables des apprenants et celle des aides envisageables par les enseignants sur place. La spécificité des échanges en ligne exige d'eux une quatrième expertise qui est rattachée au support, que nous qualifierons d'expertise technique.

Afin de décrire le produit du travail de conception, il nous a fallu adopter un terme pédagogique générique qui renverrait au caractère prescriptif, tout en évitant la polysémie avec la consigne (voir *infra*) et les autres sous-genres identifiés en didactique des langues (voir ch.1). Nous avons choisi le terme d'activité pédagogique¹¹⁴ en suivant Mangenot (2003) qui indique qu'« *une activité pédagogique se définit comme ce qui est donné à faire à l'apprenant et peut être assez facilement caractérisée par la consigne fournie et par la production attendue* » (p.109). Nous considérons que les produits principaux du travail de conception pédagogique sont les tâches en ligne, les consignes, les ressources et enfin le scénario de communication. Nous indiquerons les spécificités de chaque notion que nous utiliserons pour analyser les activités produites dans le cadre du F1L (voir ch.5).

4.1. Les tâches en ligne

Comme nous l'avons montré (ch.1), la notion de tâche a pris beaucoup d'importance en didactique des langues avec la diffusion du CECR en 2001. Cependant, les didacticiens avaient déjà fait appel à cette notion surtout dans le champ des TICE. Nous en retrouvons des traces¹¹⁵ dans différents travaux dont l'article de Furstenberg (1997) qui indique plusieurs « principes » de l'élaboration des tâches qui restent d'actualité. En effet, elle indique que la tâche doit être suffisamment ouverte pour qu'il n'y ait pas de réponse unique et qu'elle ait deux niveaux d'exploitation : individuel et collectif. Ces

¹¹⁴ Notons que certains chercheurs en didactique des langues comme Bigot (2002), Rivière (2006), Bourguignon (2010) ont préféré parler d'« activité didactique » pour différencier entre les activités spécifiques à notre champ et les autres.

¹¹⁵ La notion de tâche était présente dans l'approche communicative (Nissen, 2003) surtout suite aux travaux des chercheurs en TBL (voir ch1).

recommandations amènent vers l'interaction entre les apprenants dans la classe de langue. L'année suivante, Mangenot (1998), dans le deuxième numéro de la revue ALSIC, avançait en se référant à Nunan que la meilleure manière d'exploiter Internet en classe de langue consistait à appliquer une approche par tâches. Depuis, de nombreuses recherches ont été menées et nous ne pouvons pas les citer toutes mais nous indiquons à titre d'exemple, la dernière édition du colloque international TIDILEM¹¹⁶ intitulée « *La tâche comme point focal de l'apprentissage* » (Foucher, Pothier, Rodrigues, Quanquin, 2010) dont les actes¹¹⁷ sont accessibles en ligne.

Tous les auteurs consultés distinguent entre les tâches et les exercices autocorrectifs (QCM, choix multiples) qui sont plutôt axés sur la forme comme l'explique Lancien (1998) : « *par exercices, nous désignons ce qui est du domaine de l'application, de la reproduction, de la manipulation, et par tâches ce qui suppose des activités plus élaborées, plus communicatives et pouvant mettre en jeu de l'interactivité* » (p.39). Réalisant une étude comparative de plusieurs articles de deux revues ainsi qu'un ouvrage collectif, Nissen (2010) propose de relever les différents types de tâches évoqués par les auteurs. Elle rend compte de la présence de trois types d'activités complexes qui portent le nom de tâche : les mono-tâches (ayant une seule tâche finale mais plusieurs étapes), le projet (intégrant une ou plusieurs tâches) et la suite de tâches dans un « curriculum scénarisé ». Elle indique que pour tous les auteurs, la tâche doit être au centre du scénario pédagogique et qu'elle doit aboutir à un résultat constatable.

Mangenot et Louveau (2006) considèrent que « *deux éléments de la tâche sont spécifiques à l'utilisation du réseau Internet : le support de départ (...) et éventuellement les moyens de communication entre apprenants* » (p.41). Ces deux éléments sont en rapport avec deux activités langagières précises : la réception et la production (avec ou pas la présence d'interaction). Ces auteurs précisent que c'est l'action demandée et non pas le support qui « *va déterminer le degré de complexité de la tâche* » (*ibid*). En outre, ils précisent qu'une tâche bien conçue doit établir un lien évident entre le support proposé et l'action finale, autrement dit, les consignes et la production finale doivent « *s'articuler fortement au support multimédia servant de ressource, sur le plan sémantique (le sens de l'activité doit être en cohérence avec le sens véhiculé par le support) et sur le plan linguistique (le*

¹¹⁶ Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles, organisé par l'université Blaise Pascal, de Clermont-Ferrand.

¹¹⁷ Aller sur (<http://edutice.archives-ouvertes.fr/>) et taper TIDILEM.

support doit contenir des éléments langagiers pouvant être repris dans l'activité de production) » (*op.cit.*, p.53).

Le support peut prendre trois formes, authentique (ressource brutes voir *infra*), fabriqué ou filtré (ressource brute simplifiée). Soubrié (2010) insiste sur le fait que l'intérêt de l'usage de réseau Internet, en plus des documents authentiques, est de pouvoir faire vivre aux apprenants des situations de la vie réelle.

En ce qui concerne les interactions (voir ch.1), il nous semble important de distinguer celles qui se déroulent à deux devant le même ordinateur (suivi d'une mutualisation via la plateforme) et celles amenant les apprenants à échanger à distance pour réaliser la production finale.

En prenant en compte la production finale, nous pouvons distinguer deux catégories de tâches, celles n'impliquant pas d'interaction entre le tuteur et les apprenants, que Mangenot et Louveau (2006) appellent à la suite d'Ellis (2003) (voir ch.1.3.3), les tâches fermées, comme les questionnaires de compréhension, et celles nécessitant une validation de la part du tuteur : les tâches ouvertes. Nous verrons dans quel type d'interaction les apprenants sont engagés dans le cadre du F1L.

Avant de décrire les différentes grilles d'analyse des tâches que nous avons étudiées, il nous semble important de distinguer entre différentes notions qui co-existent dans le discours didactique, il s'agit du scénario pédagogique, la macro-tâche, la micro-tâche.

Plusieurs auteurs distinguent entre la tâche et le scénario pédagogique. Le terme « scénario pédagogique » nous vient de la formation en ligne où il indique la planification la plus précise possible du déroulement d'un cours ou d'une partie de cours. Tricot et Plégat-Soutjis (2003) expliquent que le « scénario didactique » ou « pédagogique » correspond à la manière dont les apprenants vont, en principe, acquérir les connaissances. Dejean-Thircuir et Mangenot (2006c) avaient proposé un modèle du scénario pédagogique en langue qui est constitué de plusieurs tâches (constituée chacune de ressources et de sous-tâches) et du scénario de communication (échanges entre les apprenants et les tuteurs) (voir *supra*).

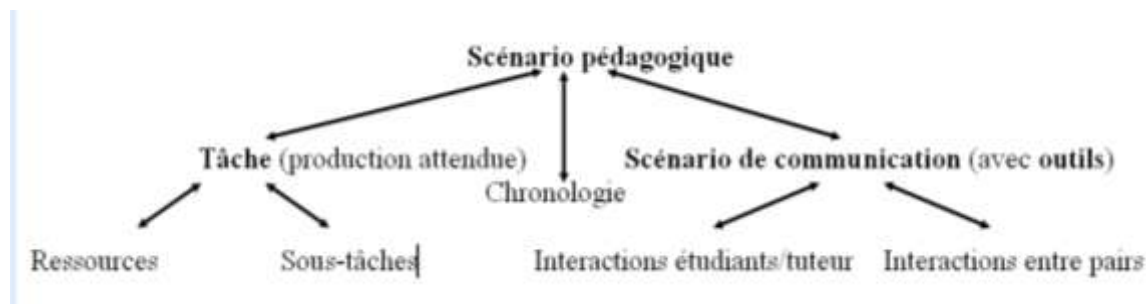


Figure 6 - Le scénario pédagogique (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006c)

Cette acception comporte aussi la nécessité que les tâches suivent une certaine progression en se complétant.

De son côté, Guichon (2006) décline la tâche en deux types : « macro » et « micro ». Il explique la différence entre les deux : « *Les « micro-tâches » consistent à faire travailler certains aspects précis de la langue alors que la « macro-tâche » correspond à un projet d'apprentissage global au cours duquel les apprenants sont amenés à traiter de l'information écrite ou orale en L2 pour construire un objet de sens écrit ou oral* » (p.54).

Nous n'avons pas conservé les notions de scénarios pédagogiques et de macro-tâche car elles ne correspondent pas à notre objet d'analyse. En effet, les étudiants ont développé des activités ouvertes nécessitant un temps limité de travail apprenant (il ne s'agit pas de macro-tâche) et n'ayant pas de relation directe les unes avec les autres (pas de scénario).

Mangenot et Louveau (2006) proposent de caractériser une ressource pédagogique à l'aide de douze critères qui sont : taille (ou durée) de la ressource, objectifs visés, aptitudes mises en œuvre, public cible, domaine, type de tâche (ouverte ou fermée, écrite ou orale), support filtré ou authentique, nature du support, rapport avec la vie réelle, mise en situation ou jeu de rôle, scénario de communication, outils requis. Dans une perspective évaluative, Soubrié (2008b) a de son côté proposé un inventaire de 10 critères tirés du CECR, d'Ellis (2003) et de Mangenot et Louveau (*op.cit.*) dont les quatre principaux étaient : la focalisation sur le sens, l'inscription de la tâche dans des pratiques sociales avérées, l'existence d'échanges entre apprenants et la présence d'un résultat identifiable. S'inscrivant dans le cadre des recherches en acquisition des langues, Guichon et Nicolaev (2009) distinguent trois caractéristiques de la tâche qui peuvent influencer sur la production orale des apprenants :

1. Le matériau langagier (input) fourni en amont de la tâche. Il s'agit de déterminer si des documents (écrits, oraux, vidéo) fournissent une aide contextuelle (par exemple du lexique utile pour mener la tâche).

2. Les conditions de réalisation de la tâche, selon par exemple que l'information est partagée ou répartie entre les interactants, le temps qui est donné pour planifier la tâche et pour la mener à bien.
3. La production langagière attendue.

S'inscrivant dans une perspective différente¹¹⁸, Mangenot et Soubrié (2010) conçoivent une banque de tâches multimédia déjà existantes, à l'intention des enseignants et des chercheurs ; cette banque doit être interrogeable en ligne selon des critères croisés et pouvoir être enrichie à tout moment.

À la suite de Mangenot et Soubrié (*op.cit.*), nous avons considéré que la tâche en ligne était le plus petit élément complexe, pouvant contenir des sous-tâches¹¹⁹ et des micro-tâches¹²⁰, isolable (utilisable en tant que tel) dans un curriculum de langue. En synthétisant les différentes définitions, nous considérons que dans la tâche en ligne la langue n'est pas considérée comme une fin en soi (focalisation sur le sens) et qu'elle aboutit à un résultat identifiable à travers une activité de production ou d'interaction. Pour cela, elle comporte au moins un degré de travail collectif entre les apprenants (voir *supra*). Toute tâche doit aussi se baser sur une ressource de nature multimodale (voir *infra*) prise sur Internet ou fabriquée par les étudiants.

4.2. La consigne

Dans la classe de langue en présentiel, l'enseignant donne un certain nombre d'indications censées permettre un déroulement optimal de la tâche. Dans le contexte de la formation en ligne, ces textes injonctifs prennent encore plus d'importance car l'enseignant ne peut pas intervenir directement afin d'explicitier ou de répéter la consigne (Guichon, 2006). Dans notre cadre particulier d'étude, les échanges avaient lieu exclusivement de manière asynchrone. Cela nous amène à nous interroger sur les indicateurs d'une « bonne consigne », qui constitueront un de nos critères pour analyser l'évolution des tâches proposées par les étudiants (voir ch.6.2.3).

¹¹⁸ La proposition de grille fait suite à un projet de recherche « tâche » auquel nous avons pris part.

¹¹⁹ Comportant une sous-action identifiable.

¹²⁰ Au sens défini par Guichon (*op.cit.*) d'activité axée sur la forme.

Dans les études sur la consigne scolaire, de nombreux auteurs (Laforge, 2001, Rivière, 2006, Hamon, 2007...) font référence aux travaux de Zakhartchouk (1999)¹²¹. Cet auteur propose la définition suivante :

Nous entendrons par « consigne » toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.). La consigne s'appuie souvent sur un énoncé explicite, mais les données nécessaires pour l'effectuer sont parfois implicites. (...) la consigne peut prendre des formes grammaticales très diverses, depuis l'utilisation de l'impératif jusqu'à la forme interrogative ; ce qui compte c'est l'orientation pragmatique du texte ou du message contenant la consigne (p.18).

Selon Zakhartchouk (*op.cit.*), la consigne est composée d'une partie informative (afin de mieux comprendre le contexte de l'activité) et d'une autre proprement prescriptive. Il insiste sur le fait qu'il n'existe pas de modèle pour la consigne idéale mais qu'il faut qu'elle reflète l'objectif de la tâche donnée. En revanche, il en existe de mauvaises comme « *celles qui cultivent l'ambiguïté et l'équivoque, celles qui prennent plaisir à faire compliqué quand on peut faire simple, celles qui ne prennent pas du tout en compte l'élève tel qu'il est ou au contraire celles qui jettent le lecteur dans la perplexité tant elles sont simples* » (p.37).

Il faut donc veiller à ce que la recherche de la clarté ne se fasse pas au détriment de la précision. Garcia-Debanc (2001) souligne cet aspect paradoxal de la fonction du concepteur de consigne qui est « *constamment pris entre deux principes contradictoires : le souci de complétude et d'exhaustivité, guidé par la préoccupation de fournir au lecteur toutes les indications qui lui sont nécessaires pour agir, et la nécessité de condenser les informations et de laisser une place à l'inférence pour alléger la charge de travail du lecteur* » (p.73).

La formation en ligne incite le concepteur à « *anticiper l'apprentissage* » (p.74) comme l'explique Henri (2003) : « *La démarche de médiatisation exige du professeur qu'il reconceptualise son enseignement. Il doit dorénavant planifier, prévoir et préparer longtemps à l'avance le scénario d'apprentissage, les documents de référence, les outils de travail et de communication que les étudiants utiliseront, les consignes et les conseils qui guideront l'apprentissage, les mécanismes d'accompagnement et de suivi, les modalités d'évaluation, etc.* » (*ibid.*). Travaillant dans le champ de la FOAD (voir *supra*),

¹²¹ Comme l'indique clairement la définition (voir *supra*) qu'il propose, cet auteur fait partie du champ de la DFLM qui entretient une relation de proximité avec le nôtre (voir ch.1.1).

Laforge (2001) indique que certains éléments linguistiques de la consigne peuvent rendre la compréhension de cette dernière plus difficile, ce qui pourrait mettre en péril la réussite de l'apprenant. Il déconseille l'usage de la négation. Hamon (2007) indique aussi que les temps verbaux peu usités comme le conditionnel passé sont à éviter. Elle précise que dans tous les cas, il faut « *penser à l'adaptabilité des consignes par rapport aux divers styles d'apprentissage (et notamment les pré-requis individuels concernant la lecture-compréhension des consignes)* » (p.119). Pour cela, Guichon (2006) recommande une phase de test des consignes avant de les transposer dans un dispositif multimédia.

4.3. Les ressources

Nous nous sommes intéressé en premier lieu aux distinctions proposées par les chercheurs entre les différentes ressources qui se trouvent sur Internet car, comme l'explique Guichon (2004), « *choisir les documents est une étape essentielle pour le concepteur d'activités pédagogiques, d'autant plus que dans la situation de découverte autonome typique de l'autoformation, l'enseignant est rarement présent pour contextualiser le document* » (p.115).

Nous précisons qu'un document utilisé comme ressource de la tâche peut contenir plusieurs aspects (Tricot, 2007) :

- Plusieurs codes : ils peuvent utiliser des codes linguistiques, iconiques, imagés.
- Plusieurs canaux et donc mobiliser plusieurs sens, comme la vision et l'audition.
- Plusieurs formats : document sonore, film vidéo, texte écrit.
- Plusieurs sources : auteurs différents, points de vue différents.
- Interaction multimodale : « *les documents peuvent être manipulés selon différentes modalités, comme les gestes (par le biais d'une souris, d'une saisie clavier, d'un écran tactile, etc.), et la voix (par le biais d'une commande vocale)* » (p.27).

En se référant à Mangenot et Louveau (2006), nous définirons trois types de ressources auxquelles les étudiants dans le F1L ont fait appel : les brutes, les métalinguistiques et les pédagogiques.

Les ressources brutes correspondent aux sites non prévus pour un usage pédagogique mais que l'on pense pouvoir exploiter en langues, comme les sites de musées, de voyages, de médias, etc. Nous pouvons les considérer comme des documents authentiques, mais qui

demandent à être « didactisés » pour une exploitation en FLE : un apprenant de FLE ne pourra travailler à partir d'un tel site que si l'enseignant lui donne des consignes de travail.

Les ressources métacognitives, destinées à aider l'apprenant dans son apprentissage comme les dictionnaires, traducteurs, grammaire en ligne, conseils de rédaction, corpus de texte... Les tests sont à la charnière de cette catégorie et des ressources pédagogiques.

Les ressources pédagogiques FLE sont des exercices et des tâches, conçus par des enseignants et mis en ligne. Les usagers peuvent les utiliser tels quels ou en les adaptant. À la différence des ressources brutes, elles comportent un degré d'interactivité (voir *infra*), par exemple l'apprenant répond à des questions à choix multiple. Bien qu'elles aient été pour la plupart réalisées comme des ressources « prêtes à l'emploi », il est conseillé que chaque enseignant les teste avant de les intégrer dans son programme. Il existe de nombreux sites-portails qui proposent de les classer afin d'éviter de perdre trop de temps comme « le point du FLE¹²² » ou « CITO¹²³ ».

4.4. Le scénario de communication

De nombreux auteurs préconisent la conception en même temps que les tâches d'un scénario de communication. Tricot et Plégat-Soutjis (2003) expliquent qu'il s'agit d'une prévision des échanges en ligne susceptibles de se produire. La difficulté de la conception du scénario de communication vient de la profusion des outils proposés en formation en ligne, synchrone et asynchrone. Mangenot (2008) propose de définir cinq paramètres que tout concepteur doit prendre en compte « *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* » (p.19). Il s'agit de :

- Paramètres de travail collectif (Quel type de travail collectif est proposé, voir *supra*)
- Paramètres sociaux et communicationnels (qui communique avec qui et comment ?)
- Paramètres temporels

¹²² Consultable à l'adresse : <http://www.lepointdufle.net/>

¹²³ Consultable à l'adresse : <http://domus.grenet.fr/cuef/cito/citoprof/accueil.html>

- Paramètres instrumentaux (caractéristique des outils)
- Paramètres d'encadrement (la présence du tuteur)

Il précise aussi que le contexte peut imposer aussi ses contraintes, ce qui nous amène à nous intéresser à la relation à distance et à la fonction tutorale. À travers nos analyses, nous mettrons en évidence le scénario de communication proposé, que ce soit pour le projet FIL dans son ensemble (ch.5) ou pour les tâches (ch.6).

5. Le tutorat en ligne

Le terme «tuteur», traduction de «tutor», désigne communément dans le cadre de la FOAD toute personne chargée de fournir un soutien aux apprenants (Glikman, 2002b). Bertin, Narcy-Combes et Gravé (2009) expliquent que l'objectif de la mise en place de l'accompagnement en ligne était principalement de réduire le nombre d'abandons dont souffrent les formations en ligne. En effet, les études évoquées par ces auteurs montrent que la principale raison (mais pas l'unique) est l'isolement (physique, psychologique, pédagogique...) dans lequel se trouve plongé l'apprenant. La solution pour rompre cette solitude consistait à faire circuler des signes de présence (Jacquinot, 2002). Cependant, si dans les dispositifs hybrides et à distance, l'enseignant devient un tuteur, sa fonction reste complexe, comme nous le montrerons à travers les différentes définitions proposées par la littérature, ce qui nous amènera à nous interroger sur les changements induits sur la relation pédagogique en ligne. Pour finir, nous indiquerons les moyens de mesurer l'interactivité du discours tutoral en distinguant les différentes modalités d'intervention.

5.1. Les fonctions des tuteurs

Nous estimons que la fonction du tuteur n'est plus une fonction mal définie, méconnue et même mal reconnue comme le faisaient remarquer Dejean-Thircuir et Mangenot (2006c) ou «*émergente*» (Celik, 2008) car actuellement nous pouvons relever de nombreuses recherches ayant pour objectif la caractérisation de cette fonction. Nous pouvons citer les thèses de Quintin (2008) (en sciences de l'éducation) et de Combe Celik (2010) (en sciences du langage) à titre d'exemples. La caractéristique de cette pratique est plutôt la rapidité de son évolution.

La richesse actuelle du domaine complique la tâche de l'analyste. En effet, nous avons relevé une trentaine de définitions des fonctions des tuteurs. Afin d'éviter de faire des listes interminables, nous en présenterons certaines en indiquant les points communs.

Nous commencerons par celle proposée par Glikman (2002b) qui distingue neuf grandes dimensions de la fonction tutorale : « *l'orientation* », « *l'aide didactique* », « *l'aide méthodologique* », « *l'aide psychologique* », « *l'aide sociale et personnelle* », « *l'aide structurale* », « *l'aide technique* », « *l'aide spécialisée* », « *l'aide par l'organisation d'un travail collectif* » (pp.226-228). Comme nous l'observons, la fonction du tuteur selon Glikman est principalement d'aider l'apprenant à dépasser les difficultés de la formation en ligne afin d'atteindre ses objectifs. Le tuteur est là principalement pour éviter que l'apprenant décroche, comme l'explique Lamy (2001), « *La gestion de l'interaction en ligne est d'autant plus problématique que les participants n'ont aucun contact présentiel. (...) il existe un déficit socio-affectif au départ, qu'il est important de compenser (...). Le pédagogue en ligne doit donc se construire par l'unique biais du discours un rôle nouveau, prenant en compte les propriétés matérielles de l'outil (interface, utilisation de l'espace et du temps) ainsi que les comportements autant cognitifs que socio-affectifs d'une communauté d'apprentissage créée elle aussi de toutes pièces par un ensemble de discours* » (p.143).

Le tuteur doit guider les apprenants dans cet environnement informatique si peu convivial que sont les plateformes. En effet, le cours en ligne est préalablement conçu et ne peut tenir compte de chaque individu. Le tuteur assure l'adaptation de l'enseignement aux attentes, aux besoins et aux capacités des apprenants en les aidant à résoudre les divers problèmes qu'ils sont susceptibles de rencontrer au cours de leur formation.

Dans le même esprit, Denis (2003) précise que le tuteur a principalement « *un rôle d'animateur et de médiateur* » (p.25). Cependant, elle lui rajoute des fonctions de l'ordre cognitif comme l'« *auto-régulation et la méta-cognition* », « *l'évaluation* » et le fait d'être la « *personne-ressource attitrée* » des apprenants. Le tuteur décrit par Denis prend plus de responsabilité dans le dispositif et cela reflète une certaine évolution de sa fonction, qui acquiert des droits tenus classiquement par l'enseignant (Bourdet, 2006). À la suite de Quintin (2008), nous relevons d'une manière générale la présence de quatre catégories d'intervention : pédagogique (et pour certains, métacognitive), organisationnelle, (socio-)affective et technique. Adoptant une démarche d'analyse de contenu quantitative,

cet auteur propose de caractériser les diverses interventions d'un tuteur dans un dispositif de formation en ligne.

Pour synthétiser, nous pouvons considérer que le tuteur en ligne a une fonction complexe car il doit à la fois encourager l'expression des apprenants (Grosbois, 2006), modérer en structurant les contenus tout en gérant les échanges entre les participants. Il peut être aussi amené à transmettre des savoirs. En plus de cela, il participe à la construction du lien social (Develotte & Mangenot, 2004) entre les apprenants afin de combler le déficit socio-affectif (voir *supra*) dû à l'absence du contact présentiel.

5.2. La relation pédagogique à distance

La principale difficulté de la relation pédagogique à distance vient de son caractère imprévisible, comme l'écrit Bourdet (2006) : « *dans une FOAD, la situation didactique est bien différente de ce qu'elle est dans les situations non distantes et non ouvertes. Tuteurs et utilisateurs apprenants interviennent dans un contexte à la fois précis (un environnement a été développé, un dispositif conçu et testé) et flou (personne ne peut prendre la connaissance complète de ce qui va s'y passer et encore moins un usager débutant)* » (p.38).

Jacquinet (2002) préconise aux tuteurs de véhiculer les signes de présence afin d'éviter le déficit socio-affectif. S'appuyant sur les travaux de Dewey et de l'approche européenne du socio-constructivisme, Jézégou (2010) considère que trois types de présence se construisent dans le cadre de la formation en ligne ; la présence cognitive, la présence socio-affective et la présence pédagogique. Réalisant une étude des différentes acceptions de la présence pédagogique, elle (*op.cit.*) précisera que la présence pédagogique résulte des échanges que le tuteur entretient à distance avec les apprenants pour soutenir les présences cognitive et socio-affective. Ces échanges consistent à favoriser les « *transactions* » entre les apprenants tout en contribuant à un climat socio-affectif basé sur « *la symétrie de la relation sociale et sur l'aménité*¹²⁴, au sein d'un espace numérique de communication » (p.270) au sein d'un espace pédagogique de CMO.

¹²⁴ Elle renvoie aux aspects affectifs de l'interaction sociale entre pairs : Etre attentif à l'autre, exprimer un désaccord avec le point de vue d'autrui sans agressivité, être empathique à l'égard de l'autre, s'encourager mutuellement et s'entraider sont autant d'aspects, parmi d'autres, propices au développement d'une dynamique collaborative à distance (*op.cit.*).

Nous décrivons en premier lieu les indicateurs proposés par les chercheurs pour relever des traces des présences socio-affective et socio-cognitive. Nous utiliserons ces différents indicateurs pour étudier les relations qui se construisent en ligne dans le cadre du F1L (voir ch.7 et 8).

5.2.1. La présence socio-affective

À travers le discours, le tuteur peut indiquer son engagement personnel dans le projet, ce qui permet aux apprenants de le découvrir en tant qu'« *humain* ». Ces derniers se sentent alors plus à l'aise dans l'environnement technique. Mais le passage par la plateforme concourt à compliquer ce dévoilement, principalement à cause de l'absence du canal visuel et de tous les éléments paraverbaux qui l'accompagnent. Croisant les notions de communauté et de travail collaboratif, Dejean-Thircuir (2008) propose quatre catégories d'indicateurs : dévoilement de soi, humour, gestion des conflits et constitution d'un code commun. Elle considère que le dévoilement de soi « *passé souvent en premier lieu par le dévoilement de son univers (professionnel, personnel, familial) puis de certains traits de son caractère* » (p.21). En plus du dévoilement de l'univers et du caractère (voir *supra*), Celik (2008) cherche à identifier les marqueurs de l'implication dans le dispositif.

Un autre moyen de se dévoiler à distance vient de l'expression des émotions à travers les échanges. Atifi, Gauducheau et Marcoccia (2005) ont indiqué l'existence de deux modes d'expression émotive en CMO à savoir : la formulation explicite d'états émotionnels et les moyens iconographiques et typographiques comme les émoticônes¹²⁵. En analysant les fonctions de ces expressions faciales dans des forums généraux de discussion, ils en ont identifié quatre : fonction expressive (décrire l'émotion ressentie par le scripteur, principalement joie, tristesse, colère, surprise), fonction métalinguistique (lever les ambiguïtés des messages et indiquer la manière dont ils doivent être interprétés, il s'agit généralement de marqueurs d'ironie ou d'humour), marqueur de relation (permet d'indiquer le type de relation avec son destinataire, les auteurs expliquent qu'ils ont généralement une fonction phatique car ils n'amènent aucune information supplémentaire au message) ou procédés de politesse (principalement pour atténuer le caractère menaçant d'un énoncé). Nous nous baserons sur ces distinctions pour étudier les émoticônes employés par les étudiants dans le cadre du F1L afin de remplacer en quelque sorte les

¹²⁵ Il serait intéressant de spécialiser le terme « émoticône », mot-valise certes d'origine anglaise mais tout à fait plausible en français, dans la désignation de ce type de marque, dans la mesure où il s'agit bien d'icônes (ce qui n'est pas le cas des smileys obtenus à partir de signes de ponctuation) et d'expression d'une émotion. Mais l'usage montre une utilisation massive et indifférenciée des termes « smiley » et « émoticône ».

fonctions du paraverbal (Marccocia, 2000). Cependant, un même émoticône peut avoir plusieurs fonctions à la fois, de même que plusieurs d'entre eux peuvent jouer le même rôle. Crystal (2001), pour sa part, insiste sur le fait que les néologies les plus répandues du *Netspeak* concernent le lexique et le graphisme (ponctuation expressive, étirement vocalique ou consonantique, emploi des majuscules, etc.), tous phénomènes également analysés par Anis (1998). Les tuteurs ayant utilisé les différents modes, nous les avons classés et analysés afin de voir leur effet sur la construction de la relation.

5.2.2. La présence uniquement pédagogique

De nombreux travaux (Develotte & Mangenot, 2004, Degache, 2006, Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006b, Quintin, 2008, Combe Celik, 2010) s'intéressent plus en détail à la présence socio-cognitive, que ce soit à travers l'envoi des consignes, les sollicitations pédagogiques, la construction d'un contrat pédagogique, l'autorégulation, l'organisation des réponses, l'incitation à la prise de parole et à la relecture.

Les tuteurs sont aussi amenés à devoir assurer une fonction d'évaluateur ou de correcteur (voir *supra*). Analysant les pratiques correctives dans le projet le F1L, Mangenot et Zourou (2007) s'intéressent en détail à la dimension évaluative de la communication médiatisée, qui constitue une forme d'aide humaine à l'apprentissage. Ils relèvent des choix différents chez les étudiants, que ce soit sur l'exhaustivité de la correction ou la manière de corriger (ne pas être scolaire et ne pas être négatif). Ils indiquent aussi qu'un « *certain nombre de tuteurs ont tenté – à l'écrit - une pratique courante en présentiel à l'oral, l'hétéroreformulation (...) qui peut contribuer à donner un caractère moins stigmatisant à l'erreur* » (p.76). Ils proposent de nombreux indicateurs pour analyser les corrections (centration sur le sens ou sur la forme, explications métalinguistiques, commentaires métacognitifs...) que nous réutiliserons pour l'étude des évaluations réalisées par les étudiants de notre corpus. Ils s'intéressent aussi aux différentes techniques employées pour corriger l'écrit et l'oral. Ils indiquent que, même dans ces échanges très normatifs, l'affectif n'est jamais très loin, ce qui est confirmé par les échanges que nous analyserons.

Faisant appel à la notion d'ethos communicatif (voir ch.1), Soubrié (2008a) observe que les étudiants adoptent des types d'*ethos* différents dans les messages qu'ils postent dans leurs blogs réflexifs : *ethos* « étudiant », *ethos* « enseignant stagiaire », *ethos* « enseignant normatif », *ethos* « enseignant citoyen ». Ce qui rejoint en partie les réflexions de

Dejean-Thircuir et Mangenot (2006b) qui avaient étudié une version précédente du projet F1L. En faisant appel aux notions de « mise en scène » et « représentation », ces auteurs indiquent que les tutrices se positionnaient tantôt comme des pairs (relation symétrique avec les apprenants) et tantôt en tant qu'enseignantes (relation asymétrique). À la suite de ces chercheurs, nous avons identifié l'éthos communicatif de chaque tuteur (voir ch.7) et nous avons accordé un intérêt à son évolution dans le temps.

5.3. Mesurer l'interactivité du discours tutorial

Le tuteur a pour fonction principale d'interagir avec les apprenants. Il nous semble important de s'attarder sur la définition des notions d'interaction et d'interactivité que nous emploierons à plusieurs reprises dans nos analyses (voir ch.7 et ch.8). Nous avons déjà traité ces termes dans les recherches en interactions verbales (voir ch.1.4.1) et pédagogiques en face à face (voir ch.1.4.2). En revanche, ces termes sont polysémiques et difficiles à cerner dans les échanges en ligne, principalement ceux asynchrones. Mangenot (2001) indique qu'une « *solution pour lever cette ambiguïté consisterait à réserver le terme d'interactivité aux rapports homme/machine et celui d'interaction aux rapports humains, en comprenant bien sûr dans le second terme les rapports humains médiés par un système technologique* » (p.13).

Cependant, cette solution ne peut pas convenir à la distinction faite par Kerbrat-Orecchioni (2005), que nous devons prendre en considération, même si elle est ancrée dans une approche bien spécifique, l'analyse conversationnelle. En effet, cette auteure précise que le discours véhiculé par le courrier électronique est certes dialogal, car deux interlocuteurs échangent, mais non interactif car il s'agit d'un échange en différé. La notion d'interaction impliquerait selon cette auteure que le destinataire soit en mesure d'influencer et d'infléchir le comportement du locuteur de manière imprévisible alors même qu'il est engagé dans la construction de son discours : en d'autres termes, pour qu'il y ait interaction, il faut que l'on observe certains phénomènes de rétroaction immédiate comme c'est le cas dans les échanges synchrones comme les chats ou la visioconférence. Si les forums¹²⁶ partagent certaines caractéristiques du courrier électronique, leur structure se rapproche de celle de la conversation (Marccocia, 2004) et peuvent de ce fait parfois donner une impression de synchronie. De nombreux auteurs (voir *infra*) considèrent qu'ils permettent un certain degré d'interactivité (notamment Mangenot & Zourou, 2007). Ces

¹²⁶ Qui ne sont pas traités par Kerbrat-Orecchioni.

auteurs, étudiant l'année 2005 du projet FIL, ont montré que certaines spécificités des plateformes, comme la fonction réponse des messages sur forum ou l'organisation en liste des messages (voir ch.4 et ch.6) peuvent créer « *une certaine impression d'interactivité* » (p.85). Il nous paraît important de s'arrêter sur les outils proposés par la communauté scientifique pour mesurer le degré d'interactivité des forums (Celik, 2008).

L'interactivité des messages les uns par rapport aux autres dans les forums est une dimension étudiée depuis longtemps dans la CMO. Il s'agit de voir si les messages se juxtaposent sans beaucoup de liens les uns avec les autres, à la manière de monologues en parallèle, ou bien si au contraire, selon la perspective socioconstructiviste, les locuteurs tiennent compte des messages précédents ainsi que de la réaction des destinataires pour élaborer leurs interventions. En se référant à Bretz (1983), Henri (1992) définit trois étapes dans l'interactivité : un message initial (A), une réponse (B), suivie par un second message (C) qui est lié au premier. Elle considère qu'il y a participation interactive quand les participants construisent leur savoir en s'appuyant sur les contributions des autres participants en faisant des références explicites ou implicites aux messages des autres. Par ailleurs, Henri distingue quasi-interactivité et la vraie interactivité. Ainsi, la quasi-interactivité est lorsque l'échange s'arrête après la première réponse alors que dans une vraie interactivité, nous relevons plusieurs tours de message. Ces classifications peuvent être rapprochées de celle de l'échange pédagogique (ternaire ou étendu) indiqué par Bange (1992)¹²⁷. Nous pouvons considérer l'échange ternaire comme une quasi-interactivité et l'échange étendu comme une vraie interactivité. Cette prise en compte est repérable grâce aux outils de l'énonciation comme l'ont fait Quintin et Masperi (2006). Ces auteurs considèrent qu'il y a participation interactive quand les participants font des références explicites ou implicites aux messages des autres.

Il est cependant important de préciser qu'il existe dans les forums deux types principaux d'intervention tutorale : réactif et proactif (Glikman, 2002a). Le tutorat réactif est un mode dans lequel le tuteur réagit uniquement aux questions des apprenants, comme l'indiquent De Lièvre, Depover et Dillenbourg (2005) : « *La modalité d'intervention qualifiée de « réactive » consiste en l'attente d'une sollicitation de l'apprenant pour lui fournir l'information dont il a besoin. Les actions mises en œuvre dans le cadre de cette modalité réactive ne sont déclenchées qu'à partir du moment où l'apprenant les sollicite* » (p.163). Cette modalité est privilégiée dans les grands groupes (Celik & Mangenot, 2004).

¹²⁷ Voir ch.1.

Toutefois, les observations empiriques (Develotte et Mangenot, 2004) sur des suivis en ligne ont déjà montré que si le tuteur se contente d'attendre les sollicitations des étudiants pour y réagir, la participation des apprenants reste assez limitée.

Par ailleurs, la modalité proactive « *consiste à proposer à l'apprenant certaines manières de procéder, à lui dispenser des conseils, à lui poser des questions... en intervenant dans son travail sans attendre une sollicitation de sa part* » (De Lièvre et al., 2005, p.163). Le tuteur ne se contente pas de répondre aux questions, mais sollicite les étudiants et s'applique à faire émerger des demandes. Le tutorat proactif se situe dans une approche constructiviste et socialisante du processus d'apprentissage car il a pour but essentiel d'impliquer activement l'apprenant dans son processus d'acquisition des connaissances. Quintin (2008) indique que « *en situation d'apprentissage collectif, la modalité proactive s'est révélée significativement plus efficace qu'un modèle réactif* » (p.100).

Toutefois, quel que soit le choix du tuteur, il est important de ne pas oublier qu'un « *dosage judicieux des formes d'interactions avec les apprenants constitue également un facteur susceptible d'avoir un effet positif sur l'efficacité du dispositif* » (De Lièvre, Depover, Quintin & Decamps, 2002, p.14). Ces différentes distinctions nous permettront de mesurer le degré d'interactivité dans les messages (voir ch.7) dans le cadre de notre étude de la relation qui se construit dans les échanges du F1L.

6. La formation des enseignants aux TICE

De nombreux chercheurs se sont intéressés à la question de la formation des enseignants aux TICE qui nécessitent, selon nous, deux types de questionnement : le premier concerne le « comment », autrement dit les moyens pour former les enseignants (comme l'objectif de cette thèse), alors que le second concerne le « pourquoi » ou les objectifs de la formation.

Pour répondre à la première question de nombreuses études ont été réalisées dans le cadre des universités intégrant les TICE, comme celles rassemblées dans l'ouvrage dirigé par Guir (2002), qui s'intéressent à la fois aux initiatives de formation des enseignants aux TICE ainsi qu'aux changements induits par elles. Étudiant les différents profils d'enseignants utilisant le dispositif Virtual Cabinet¹²⁸ qu'il a conçu, Guichon (2006)

¹²⁸ Virtual Cabinet est un site d'apprentissage de l'anglais pour les étudiants de Lyon 2. Visant la complémentarité entre compréhension de l'oral et production écrite, les étudiants sont amenés à écouter trois

explique que l'appropriation des TICE est un processus qui en plus de nécessiter du temps, doit passer par quatre « moments » : « *adoption, découverte, apprentissage et banalisation* » (p.132).

Mangenot et Louveau (2006, p.7) définissent huit stades de formation des enseignants aux TIC que nous synthétisons : (1) stade de découverte d'Internet (recherche et courrier électronique), (2) familiarisation avec Internet (sauvegarde de pages et d'images pour une utilisation comme documents pédagogiques), (3) utilisation avec la classe de scénarios réalisés par d'autres enseignants, (4) sélection de ressources (voir *supra*) intéressantes sur Internet, (5) modification d'un scénario déjà existant, (6) conception de nouveaux scénarios, (7) conception d'un dispositif utilisant Internet (voir *supra*), (8) conception à concevoir des exercices autocorrectifs et des plateformes de formation. Nous pensons que le dernier stade comporte deux niveaux car il n'est pas rare aujourd'hui que des enseignants sachent utiliser une plateforme sans avoir eu à réaliser des exercices autocorrectifs. Nous pourrions y rajouter des compétences plus poussées en informatique, comme la programmation de logiciels.

Cependant, cela amène le deuxième questionnement relatif au niveau de maîtrise technique que doivent atteindre les enseignants suite à une formation aux TICE : faut-il en faire des experts techniques ou leur donner un niveau basique leur permettant ensuite d'évoluer s'ils le désirent ?

À ce propos, Mangenot et Zourou (2005) comparent la première version¹²⁹ du F1L avec une recherche américaine (Hegelheimer *et al.*, 2004). De nombreux points sont partagés entre les deux équipes, que ce soit les publics (étudiants futurs enseignants¹³⁰), l'approche de la formation, et le nombre d'heures d'enseignement équivalent. Mangenot et Zourou (*op.cit.*) expliquent que « *la principale différence qui apparaît alors entre les deux formations est la place accordée à la dimension purement technologique: dans le projet américain, celle-ci est mise au premier plan et la réalisation multimédia, qui se fait au second semestre, semble ne constituer qu'une mise en pratique de ce qui a été appris, tandis que dans le projet français, la réalisation (et donc la pédagogie) est au premier plan, les technologies n'étant là que pour permettre la communication avec le*

documents sur un événement de l'actualité britannique avant d'écrire une note de synthèse pour conseiller un ministre du gouvernement britannique sur un futur projet de loi. (pour en savoir plus, aller à <http://sites.univ-lyon2.fr/vcab/demo/>).

¹²⁹ Comme nous l'indiquerons en détail dans le chapitre suivant (ch.5), le projet F1L a évolué fortement depuis sa première version qui avait été analysée par les chercheurs cités.

¹³⁰ En FLE dans le F1L et en anglais dans le projet américain.

public-cible » (p.67). En effet, Hegelheimer *et al.* défendent la nécessité que les enseignants de langue atteignent un niveau professionnel de maîtrise des technologies alors que Mangelot et Zourou visent un niveau moins élevé, souhaitant les aider à devenir « *des enseignants de langue sachant intégrer le multimédia de façon pertinente* » (*ibid.*). Ce principe est resté le même durant toute l'évolution du FIL, comme nous le verrons par la suite (ch.5). Cependant, il est nécessaire de se poser cette question avant de se lancer dans un projet de formation aux TIC.

Suite à ces constats, il nous a semblé nécessaire de nous intéresser à l'intégration des formations TICE dans les cursus de Master Professionnel FLE¹³¹ (MPr) en France. Comme nous n'avons pas identifié de recherche globale sur cette question, nous avons réalisé une prospection exploratoire en nous appuyant encore une fois sur la base de données du CIEP (voir *supra*) et nous avons consulté l'ensemble des Masters ainsi que les programmes proposés sur leur site¹³². Nous avons relevé¹³³ que sur les trente-trois Masters FLE, trente proposaient au moins une UE en rapport avec les TICE (91%) qui est majoritairement en ouverture. Cette UE est proposée dans la première année dans vingt Masters (67%) et dans vingt et un en deuxième (70%). Seulement onze Masters (37%) proposent plusieurs unités TICE dans les deux années, dont le Master de Grenoble 3. Ce relevé indique bien que la formation aux TICE est présente dans le domaine de la formation à la didactique du FLE même s'il n'existe pas de consensus sur les dénominations des UE.

Quels que soient les choix de départ, les chercheurs indiquent qu'une formation d'enseignants aux TICE ne doit pas avoir pour unique objectif les compétences techniques. En effet, il serait plus intéressant qu'elle leur donne aussi des pistes d'intégration de ces outils dans les pratiques pédagogiques, en accord avec les principes de l'andragogie (voir ch.2). Relatant les résultats d'une enquête qu'ils ont réalisée dans une université canadienne, Larose, Grenon et Lafrance (2002) indiquent que malgré l'atteinte d'un niveau minimal d'alphabétisation informatique, de nombreux enseignants conservent des usages « traditionnels » des TICE alors que le projet de l'université était de les amener à développer de nouvelles pratiques pédagogiques. Cet objectif a été atteint chez les « *jeunes professeurs* » qui adoptent dans les entretiens « *un discours centré sur les*

¹³¹ Nous avons choisi de nous restreindre au MPr en présentiel pour que cela corresponde au contexte observé (voir ch.5). Ceci dit, plusieurs Masters recherche contiennent aussi des UE en rapport avec les TICE mais plus en rapport avec la recherche.

¹³² Sur les 35 consultés, deux ne proposaient pas de programme détaillé et nous avons contacté les responsables par courrier électronique sans résultat, nous ne les avons pas inclus dans nos résultats finaux.

¹³³ Voir tableau dans Annexes p.97.

avantages que les technologies des réseaux présentent en tant que contexte d'apprentissage favorisant potentiellement le développement d'une certaine autonomie intellectuelle » (*op.cit.*, p.43). De son côté, Lebrun (2003) relève que la participation au projet Learn-Nett¹³⁴ (Learning Network for Teachers¹³⁵) a permis aux enseignants, en plus de la maîtrise des TIC, de découvrir de nouvelles pratiques comme le travail en équipe, la communication et l'apprentissage collaboratif. Nous avons donc souhaité identifier en plus des compétences techniques, l'ensemble des compétences que la participation au projet F1L a permis aux étudiants de développer.

7. Le référentiel de compétences

Pour concevoir notre référentiel, il nous a semblé intéressant, voire nécessaire, de partir de l'existant : identifier ceux déjà existants. Nous en avons sélectionné six qui nous paraissaient correspondre à notre domaine de recherche : deux généralistes¹³⁶ (Perrenoud, 2004, Barbot & Camatarri, 1999) mais qui prennent en compte l'intégration des TIC, un décrivant les compétences nécessaires pour les enseignants souhaitant intégrer les TICE (C2I enseignant¹³⁷), un spécifique aux enseignants de langues utilisant les TICE (Mangenot, 2005) et enfin deux issus de la formation en ligne (Denis, 2003, Coulon & Haeuw, 2001). Comme aucun des référentiels ne répondait complètement à nos besoins, nous les avons analysés afin de relier les grandes familles de compétences communes pour concevoir notre propre outil d'analyse. Nous distinguons entre deux types de recherches, les généralistes qui indiquent de grandes familles mais pas de listes d'actions, et celles plus détaillées¹³⁸ qui indiquent clairement les composantes identifiées dans chaque famille.

Denis (2003) considère qu'un profil de compétences doit être en adéquation avec les rôles que les tuteurs doivent remplir. Sa recherche ayant un objectif génératif et non pas la description d'un cas spécifique, Denis ne propose pas de référentiel détaillé mais trois

¹³⁴ Ce projet lancé en 1997 et qui continue toujours aujourd'hui se donne trois objectifs : pédagogique (former les étudiants, futurs enseignants, aux TIC), scientifique (analyser les usages des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage) et collaboratif (construire un réseau entre les enseignants pour réaliser une activité précise).

¹³⁵ « Un réseau d'apprentissage pour les enseignants » (traduction prise dans l'ouvrage).

¹³⁶ Pour tous les enseignants sans distinction d'un domaine précis. Il s'agit de recherches principalement issues des sciences de l'éducation.

¹³⁷ Le Certificat Informatique et Internet Enseignant (C2Ie) vise à attester des compétences professionnelles communes et nécessaires à tous les enseignants pour l'exercice de leur métier dans ses dimensions pédagogique, éducative et citoyenne à travers l'usage des TICE. (<http://www2.c2i.education.fr/sections/c2i2e/referentiel/>).

¹³⁸ Vu la longueur de chaque référentiel, nous avons fait le choix de les inclure dans le DVD.

catégories : pédagogiques et relationnelles, techniques et disciplinaires. C'est aussi le choix de Mangenot (2005) qui propose de distinguer entre quatre grandes familles de compétences des enseignants utilisant les TICE : les compétences technologiques de base qui « *seront également un pré-requis pour la plupart des autres fonctions* » (p.163), celles liées à l'accompagnement pédagogique, celles liées à la gestion et celles en rapport avec la conception de ressources technologiques.

Perrenoud (2004) établit un référentiel comportant dix familles de nouvelles compétences (composé de 49 unités) pour enseigner. Cependant, nous ne pouvions pas toutes les garder car elles étaient très spécifiquement liées à l'enseignement scolaire (comme « participer à la gestion de l'école » ou « informer et impliquer les parents »). Nous en avons gardé quatre : organiser et animer des situations d'apprentissage, gérer la progression des apprentissages, travailler en équipe, se servir des technologies nouvelles.

Barbot et Camatarri (1999) définissent un « *nouveau profil de compétences de la profession d'enseignant* » (p.191) en prenant cinq pôles fondamentaux : les compétences socioculturelles, disciplinaires et transdisciplinaires, métacognitives (ou de médiation), sémiotiques (utiliser les TIC et comprendre les changements induits par leur intégration...) et enfin pédagogiques et psychologiques (relative à l'élaboration du projet, relationnelles, de concepteur de matériel et d'évaluation). Cette organisation en pôles nous a paru intéressante pour notre objectif d'analyse.

Dans une étude très approfondie qui a permis de mettre en place la grille Compétice¹³⁹, Coulon et Haeuw (2001) proposent un référentiel des compétences du formateur en FOAD en distinguant vingt-six, qu'ils ont classées en neuf familles. Nous avons apprécié la distinction entre les différents types (savoir, savoir faire et savoir-être) et celle entre leurs différents champs d'application : le macro-niveau (sociétal), le méso-niveau (l'institution), le micro-niveau (la relation individuelle). Haeuw (2003) explique que leur objectif était de « *proposer une grille d'observation, voire un outil de diagnostic (...) à repérer les déficits de compétences de cette équipe et, par conséquent, à dresser la liste des objectifs à atteindre pour remédier à ces déficits de compétences* » (p.52), ce qui s'accorde avec notre objectif de recherche. Afin de prendre en compte les recommandations officielles en matière de compétences techniques, il nous a semblé nécessaire d'inclure le référentiel C2I enseignant qui en comprend vingt-sept réparties en sept domaines.

¹³⁹ Un outil de pilotage pour gérer les compétences des acteurs des projets TICE et accessible en ligne à l'adresse : <http://www.educnet.education.fr/bd/competice/superieur/competice/index.php>

Une fois nos référentiels réunis, nous les avons synthétisés en quatre grandes familles. Il s'agit des compétences : a) socioculturelles, b) pédagogiques et relationnelles, c) techniques et d) de réflexion et de formation de soi.

Chaque grande famille comprend des compétences spécifiques. Plus analytiquement, la famille « pédagogique et relationnelle » comporte celles qui permettent à l'étudiant d'assurer sa fonction d'enseignant avec les TICE que ce soit pour la planification des activités, la gestion des interactions avec les participants et du temps de formation ainsi que celles spécifiques au domaine de l'évaluation (voir ch.1.3.4 et *supra*). La famille des compétences socioculturelles comprend deux types : celles relatives à la gestion de la présence socio-affective dont nous avons montré l'importance (voir *supra*) pour combler le déficit affectif de la formation en ligne, ainsi que celles relatives à l'échange culturel qui est un des objectifs principaux de la mise en place du FIL (voir ch.5.1.1). Les compétences techniques incluent aussi deux types : celles en rapport avec le maniement des TIC et celles relatives à l'utilisation pertinente de ces outils dans des séquences pédagogiques, que nous avons nommées techno-pédagogiques. La famille des compétences de réflexion et de formation de soi permet de pointer le potentiel métacognitif du FIL. Elle contient l'acquisition des savoirs, qu'ils soient généraux ou spécifiques au projet, ainsi que le développement d'une compétence réflexive (voir ch.2.2.2) sur son apprentissage qui permet aux étudiants de mettre à profit cette formation.

Pour des raisons de visibilité de notre référentiel nous le présentons également sous la forme d'une grille :

A. Compétences pédagogiques et relationnelles
<p>A.1. Compétences de planification pédagogique</p> <p>A.2. Compétences de gestion des interactions avec les apprenants</p> <p>A.3. Compétences de gestion des interactions avec les autres acteurs pédagogiques</p> <p>A.4. Compétences de gestion du temps</p> <p>A.5. Compétences d'évaluation</p>
B. Compétences socioculturelles
<p>B.1. Compétences socio-affectives (présence à distance)</p> <p>B.2. Compétences interculturelles</p>
C. Compétences techniques
<p>C.1. Compétences d'utilisation des TIC</p> <p>C.2. Compétences techno-pédagogiques</p>
D. Compétences de réflexion et de formation de soi
<p>D.1. Compétences théoriques</p> <p>D.2. Compétences relatives au FIL</p> <p>D.3. Compétences de réflexion et de critique</p>

Tableau 10 - Référentiel de compétences

Durant les différentes phases de la conception de cette grille, il nous a semblé difficile de distinguer des familles de compétences hermétiquement séparées et nous restons bien conscient que chaque paramètre peut avoir des retentissements sur les autres. En effet, chaque acteur développe l'ensemble de ces compétences en même temps et en relation les unes avec les autres.

Chapitre 4. La démarche méthodologique

Pour introduire ce chapitre, rappelons que l'objectif général de la recherche consiste à mieux comprendre le fonctionnement d'une approche active pour la formation aux TICE de futurs enseignants en didactique du FLE et à en évaluer les apports. Cet objectif général est décliné en trois points : (1) le premier consiste à examiner comment les étudiants s'organisent pour concevoir des tâches en ligne et à analyser les activités produites ; (2) le deuxième a pour but d'identifier la construction d'une relation pédagogique en ligne et la pratique de la fonction de tuteur; (3) le troisième vise à déterminer le rôle de l'enseignante partenaire dans la formation des étudiants. Les résultats obtenus pour chaque objectif spécifique nous renseigneront de façon complémentaire sur l'objectif général en nous permettant de définir les compétences professionnelles acquises.

Ce chapitre vise justement à présenter notre démarche méthodologique qui est à dominante qualitative, ce qui nous amène, comme le fait remarquer Germain (1999), à « *s'attarder autant au « comment » (comment on est parvenu au « quoi ») qu'au « quoi » (résultats, descriptions)*. Ainsi afin de mieux apprécier la validité des résultats, une brève incursion dans les étapes de la méthodologie de la recherche s'impose, notamment dans celle de la sélection des sujets et dans celle du mode de collecte et d'analyse des données » (p.175).

Nous avons fait le choix de présenter nos sujets dans le chapitre suivant puisque nous y présenterons le projet étudié dont les sujets font partie. Nous nous focaliserons ici sur tout ce qui concerne les données collectées ainsi que les outils auxquels nous avons fait appel. À ce propos, précisons que nous ferons aussi intervenir des données quantitatives afin d'avoir une description plus large des phénomènes observés (Herring, 2004, Mangenot, 2007). Le double usage de données qualitatives et quantitatives permet à la fois de pallier certaines difficultés de chacune des approches tout en enrichissant les résultats de la recherche.

1. Le type de recherche choisi

La didactique des langues ainsi que les champs théoriques en rapport avec les TIC (voir ch.3) sont des domaines connus pour avoir développé de nombreux types de recherche (Crinon, Georget, Legros et Mangelot, 2002) dont il nous semble important de présenter certains afin de mieux expliciter celui que nous avons adopté. Dans un objectif documentaire et épistémologique, Gagné, Sprenger-Charolles Lazure et Ropé (1989) ont réalisé une « banque de données » en DAF (Didactique et Acquisition du Français langue maternelle)¹⁴⁰. Ils distinguent les recherches qui visent plutôt à saisir le réel dans sa complexité de celles qui utilisent une démarche hypothético-déductive. Ils proposent une classification des différents types de recherche de ce domaine ainsi que leurs démarches, objectifs et visées :

Type de recherche	Démarche centrale d'investigation	Objectif	Visée
Recherche descriptive	Stratégie d'observation	Décrire	Comprendre ou expliquer
Recherche théorique	Analyse conceptuelle	Théoriser	Comprendre ou faire des prédictions
Recherche expérimentale	Expérimentation	Expliquer	Corroborer/falsifier des prédictions
Recherche-action	Intervention	Transformer	Comprendre

Tableau 11 - Les types de recherche (Gagné *et al.*, 1989)

Notre objectif final étant de comprendre la réalité du projet le Français en (1^{ère}) ligne (désormais F1L) et d'analyser le développement de compétences professionnelles à travers la participation à un tel projet, il paraît clair que nous nous inscrivons dans le cadre de la recherche descriptive. Nous rejoignons la définition proposée par ces chercheurs (*op.cit.*) :

La recherche descriptive comprend des études dont l'objectif central est de décrire - décrire pour comprendre, décrire pour expliquer - des données de la réalité éducative empirique. Les réalités décrites peuvent être de natures variées (...) La recherche descriptive s'appuie sur des stratégies d'observation nombreuses (...) Elle peut utiliser des méthodes de type quantitatif ou qualitatif (n.p.).

¹⁴⁰Nous avons déjà décrit la relation de proximité entre la DFLM et la DFLE (voir ch.1).

Narcy-Combes (2005) considère que la recherche descriptive¹⁴¹ est uniquement qualitative (à l'opposé des recherches expérimentales qui sont quantitatives), synthétique (elle s'intéresse à l'ensemble du phénomène observé) et heuristique (elle ne part pas d'une théorie mais construit ses hypothèses au fur et à mesure). Il indique aussi que ces caractéristiques rendent le contrôle du chercheur assez limité. Cette distinction entre recherches qualitatives et quantitatives a été longtemps discutée par la communauté scientifique qui s'était presque scindée en deux groupes, chacun poursuivant un objectif distinct comme l'explique Depover (2009) : « *la recherche qualitative vise avant tout à comprendre (paradigme d'intelligibilité) alors que la recherche quantitative a pour ambition de dégager des lois et des principes à portée générale pour expliquer et prédire (paradigme nomothétique)* » (pp.9-10).

Actuellement, le discours scientifique invite les chercheurs à dépasser ce clivage et à réaliser des études faisant appel aux deux types d'analyse des données. En effet, les deux démarches se complètent et permettent malgré leurs différences de répondre aux mêmes questions (Van Der Maren, 1996, Mangenot, 2007, Depover, *op.cit.*). Dans le même esprit, nous retrouvons Herring (2004) qui confirme que le chercheur a besoin d'approches qualitatives et quantitatives pour réussir à comprendre la réalité complexe des échanges en ligne :

It seems likely that both qualitative and quantitative approaches are needed in order to arrive at a full understanding of the nature of the online social groupings that currently proliferate in cyberspace (p. 369).

Plus spécifiquement, notre recherche est une « étude de cas » car nous nous intéressons à une formation possédant un caractère « *écologique* » (Mangenot & Zourou, 2005), en ce sens qu'elle se situait à l'intérieur d'un diplôme officiel, le Master 2 professionnel de didactique de FLE, qu'elle donnait lieu à l'obtention (notée) d'une unité d'enseignement de ce Master, que les étudiants n'ont pas été sélectionnés en vue du projet (ils ont effectivement sélectionné cette unité d'enseignement parmi trois¹⁴²) et que la durée de la formation décrite s'est étendue sur plusieurs mois.

¹⁴¹ Notons que ce chercheur définit uniquement trois genres de recherche : descriptive, expérimentale et recherche-action.

¹⁴² Voir chapitre suivant pour plus de détails.

Cette méthodologie est définie par Bullen (1997)¹⁴³ :

Les études de cas cherchent à comprendre la complexité d'un système délimité qui est un phénomène comme un cours, un programme, une institution, une personne ou un groupe social. (...) Elles cherchent à révéler l'interaction entre différents facteurs caractéristiques du phénomène (p.19).

La visée première de toute recherche descriptive est de comprendre la réalité par le biais d'une certaine modélisation que nous considérons comme une construction d'une représentation générale et simplifiée du réel. Notre travail comporte aussi une visée praxéologique. En effet, à travers la description, nous comptons faire ressortir les facteurs d'efficacité de cette formation, ce qui nous permettra de proposer des préconisations (voir conclusion). Kerbrat-Orecchioni (1990) confirme que : « *le travail descriptif et la réflexion théorique peuvent déboucher sur une pratique d'intervention dans certaines sphères institutionnelles comme l'éducation, la justice, ou les administrations* » (p. 63).

Si toute recherche descriptive commence par la réalité, Van Der Maren (1996) précise deux conditions essentielles pour l'efficacité de ce type d'étude à savoir : « *d'une part, elles doivent être multidisciplinaires dans la construction du cadre conceptuel, et multimodales dans la construction des données* » (p.197). Cela nous a amené à faire appel à des notions issues à la fois de la didactique des langues, de l'étude des interactions ainsi que des sciences de l'éducation et de la formation des adultes (voir cadre théorique). Nous avons aussi récolté plusieurs types de données que nous avons classées entre données principales et complémentaires (voir *infra*). Pour cela, nous avons adopté une approche spécifique qui est l'approche dite « ethnographique ».

2. L'observation ethnographique du terrain

L'activité humaine étant complexe, cela nécessite pour le chercheur de choisir une stratégie d'observation rigoureuse. Nous commencerons par présenter l'approche choisie puis nous passerons à un rappel du terrain observé afin de mieux décrire notre place dans le projet. De nombreux chercheurs sur les interactions en classe de langue (Cambra Giné, 2003, Cicurel & Bigot, 2005...), en technologie éducative (Magli & Barchechath, 1998) ou en ALAO (Degache, 2006, Develotte & Manganot, 2007b...) ont fait appel à une

¹⁴³ Citation traduite et utilisée par Manganot et Zourou (2005, p.60), issue d'une thèse de doctorat non publiée Bullen, M. (1997). *A case study of participation and critical thinking in a university-level course delivered by computer conferencing*, University of British Columbia.

démarche de type ethnographique pour essayer de capturer la complexité de la réalité éducative. Nous décrivons les principes fondateurs de cette démarche, qui se serait développée d'abord dans le cadre de l'anthropologie selon Bigot (2002), mais qui peut « *s'appliquer à tous les domaines de l'activité sociale* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.63). Par la suite, nous nous intéresserons aux étapes constitutives d'une démarche de ce type ainsi qu'à certains éléments à prendre en compte pour tout chercheur choisissant de la suivre. Enfin, nous décrivons succinctement notre terrain¹⁴⁴ et indiquerons notre positionnement d'observateur.

2.1. La démarche ethnographique

Cambra Giné (2003) considère que l'objet de cette approche ne s'arrête pas à une description empirique des actions pédagogiques mais qu'elle a pour objectif de changer « *nos conceptions de l'acte didactique, celles des autres enseignants et de tous les impliqués dans ce domaine de connaissance qu'est la didactique des langues* » (p.13).

Elle considère la recherche en ethnographie éducative comme un paradigme de recherche bien défini en sciences du langage et en sciences de l'éducation et explique aussi que (*op.cit.*) :

Épouser une perspective ethnographique présuppose une conception multiple et holistique de la réalité, ce qui signifie s'interdire de chercher « la » vérité et de faire des prédictions. La recherche ethnographique est interprétative. (...) L'approche ethnographique est empiriste et naturaliste. Pour comprendre l'interaction, il faut comprendre aussi le contexte à l'intérieur duquel elle se produit et qu'elle produit (pp.15-16).

À travers une compréhension approfondie du contexte dans lequel ont lieu les interactions, il sera plus aisé au chercheur de pouvoir comprendre ces dernières et donc de les décrire. Ce point de vue est partagé par Cicurel et Bigot (2005) qui insistent sur l'importance de « *considérer la classe comme l'ethnologue son terrain et tenir compte de l'architecture du lieu, du contexte géographique et social, des langues en contact pour pouvoir dessiner la carte des influences de cet ensemble de facteurs sur le développement et la nature des échanges ainsi que sur les discours des professeurs qui font la classe* » (p.6).

¹⁴⁴ Nous le décrivons en détail dans le chapitre suivant.

Cette démarche est inductive et se fonde sur de « *nombreuses observations empiriques* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.63). Dans notre cas, les données ne peuvent qu'être issues d'une classe de langue et leur observation constitue une étape préliminaire et nécessaire pour mettre en vue ce qui ne paraît pas évident sans elle, comme le préconisent les auteurs du rapport du projet *Socrates Mailbox* (Magli & Barcheath, 1998).

Bigot (2002) indique trois étapes dans une démarche ethnographique :

- L'observation du phénomène étudié et la collecte de données potentiellement pertinentes.
- La définition du sujet en partant des observations ciblées.
- Le test des hypothèses que le chercheur complète par des entretiens approfondis, des observations plus ciblées, l'analyse des discours produits...

De leur côté, De Ketele et Roegiers (2006) ont insisté sur l'importance de définir un objectif général avant de se lancer dans l'observation d'une situation à étudier. Ils reconnaissent l'existence d'une observation dite « *libre* », mais elle comporterait aussi un objectif comme « *se familiariser avec une situation, observer un phénomène sous un maximum d'aspects possibles, ... Plus cet objectif est clair et explicite, plus cet acte de sélection s'en trouvera facilité, plus circonscrit deviendra l'objet sur lequel l'attention est dirigée* » (p.15). Dans notre cas, notre objectif général était en rapport avec notre problématique qui cherchait à mieux comprendre l'acquisition de compétences professionnelles dans une situation de formation active.

Durant la phase d'observation, le chercheur s'emploie à récolter une multitude de données comme les notes d'observation, les journaux de bord, les entretiens, les traces écrites de séances de concertation (comptes rendus) et autres. Les avancées des outils technologiques ont permis de nouveaux procédés de « capture de la réalité » qui consistent à enregistrer et filmer les acteurs en situation de classe de langue comme l'ont fait certains chercheurs en interaction didactique comme Dejean-Thircuir (2004) ou Rivière (2006). Il est à noter que cette procédure peut s'avérer assez contraignante à mettre en place (besoin de matériel de capture, acceptation de l'ensemble des acteurs impliqués, dérogations officielles) et exercerait une certaine influence sur la situation écologique. Un des intérêts de la recherche en CMO, indiqué entre autres par Mangenot (2007), est une plus grande « *facilité* » (p.120) dans la capture des données d'échanges (oraux et écrits) car elle a lieu dans des environnements « confinés » et « archivables », qu'il s'agisse d'environnements

pédagogiques comme les plateformes de formation (voir ch.3) ou ceux « tout public » comme les mondes virtuels (Second Life¹⁴⁵), les jeux en réseau (World of Warcraft¹⁴⁶ ou Thélème¹⁴⁷) et les réseaux sociaux (Facebook). De plus, ce moyen de capture n'exerce aucune influence sur les échanges car il a lieu de manière invisible.

Une fois les données récoltées, commence la phase d'archivage et de transcription¹⁴⁸ en vue de l'interprétation. La fin de cette étape donne au chercheur une vue globale sur le corpus ce qui aide à mieux préciser le sujet de recherche¹⁴⁹ et à comprendre les processus de déroulement du cours. Cette compréhension permettra de formuler des questions et des hypothèses qui pourront être suivies par de nouvelles analyses des données accompagnées d'entretiens et de nouvelles observations.

La dernière étape est celle d'analyse et de rédaction. Dans tous les cas, nous nous accordons avec Cambra Giné (2003) qui assure la nécessité de mettre en place « *des combinaisons de ces techniques ou des méthodes imaginées ad hoc selon les besoins de la recherche* » (p.97). Elle conseille le procédé de triangulation des données (voir *infra*).

Comme toute stratégie de recherche, la démarche ethnographique comporte aussi certaines difficultés. En premier lieu, elle nécessite beaucoup de rigueur et de disponibilité de la part de l'observateur. En effet, comme l'expliquent Magli et Barcheath (1998) « *l'ethnographie demande du temps : du temps pour l'observation, du temps pour l'immersion dans une culture et l'appropriation de ses codes culturels, du temps pour construire une narration traduisant la richesse et la complexité de ce qui a été observé* » (p.9). Durant ce temps non négligeable, le chercheur se trouve constamment face à la crainte de ne pas obtenir des résultats assez significatifs pour répondre à son objectif. Pour résoudre ce problème de disponibilité, certains analystes font appel à des personnes extérieures (étudiants, collègues ou professionnels) pour l'observation ou n'assistent pas à l'ensemble des séances, se focalisant sur certaines.

¹⁴⁵ Univers virtuel en 3D qui permet à ses utilisateurs d'incarner des personnages virtuels et de créer le monde qu'ils souhaitent. Plusieurs chercheurs ont proposé d'utiliser ce monde pour créer des cours ou des centres de langues (Lamy, 2009), pour plus d'informations sur Second Life (<http://secondlife.com/>).

¹⁴⁶ Jeu en ligne multijoueurs, pour en savoir plus (<http://eu.battle.net/wow/fr/>). Une équipe issue du laboratoire strasbourgeois « Cultures et sociétés en Europe » a développé un jeu vidéo multijoueurs sur Internet pour apprendre le français, pour en savoir plus (<http://www.theleme-lejeu.com/>).

¹⁴⁷ Une équipe issue du laboratoire strasbourgeois « Cultures et sociétés en Europe » a développé un jeu vidéo multijoueurs sur Internet pour apprendre le français, pour en savoir plus (<http://www.theleme-lejeu.com/>).

¹⁴⁸ Un autre intérêt de la CMO est que cette phase est simplifiée s'il s'agit de données écrites.

¹⁴⁹ Voilà pourquoi certains chercheurs anglo-saxons l'appellent « Data First Theory » comme Allwright et Baily (1991, p.51).

De plus, du fait du caractère empirique et écologique de cette démarche, les tenants de l'ethnographie sont critiqués par les expérimentalistes (voir *supra*) pour ne pas avoir assez de rigueur et de se baser exclusivement sur leur interprétation subjective (Crinon *et al.*, 2002). Cambra Giné (2003) considère que c'est la subjectivité qui constitue la force de cette approche qui ne s'intéresse qu'à des situations réelles et non à une reconstitution de la réalité en laboratoire. Elle précise que « *faire une recherche ethnographique c'est accepter la singularité de chaque classe et jouer sur cette compréhension plurielle de la réalité. L'ethnographe ne cherche pas de généralisation des résultats de ces études de cas, mais par les multiples apports sur des façons concrètes de faire, il aide à composer un portrait riche et dense des cultures de classe* » (p.19).

2.2. Le terrain d'observation

Comme nous l'avons déjà précisé¹⁵⁰, notre premier contact avec le projet fut dans le cadre de notre mémoire de Master Recherche ; celui-ci portait sur l'année 2005-2006 entre l'université de Grenoble 3 et l'université espagnole de León. Nous n'avions alors pas pu observer la formation en face à face. Malgré la richesse des données récoltées (échanges en ligne, entretiens semi-directifs, entretien directif avec l'enseignant responsable), nous avons ressenti un certain manque. Après réflexion, nous avons estimé que cela était dû en grande partie à notre ignorance du contexte réel du déroulement du projet. Suite à cela et durant la phase de réflexion sur le projet de recherche doctorale, en concertation avec notre directeur de recherche, nous avons opté pour une observation ethnographique. Cette première expérience nous a aussi permis d'avoir un objectif général de l'observation (voir *supra*).

Si nous avons repris le même projet, nous avons choisi de traiter une autre année, avec un nouveau groupe d'étudiants à former et un nouveau partenaire étranger ayant des exigences différentes (voir ch.5). En effet, nous avons observé l'année universitaire 2006-2007 qui s'est déroulée en partenariat avec l'université Sophia, à Tokyo. Nous avons fait le choix de décrire en détail dans le chapitre suivant les deux partenaires impliqués ainsi que les différents participants et actions qui ont eu lieu et de nous intéresser ici aux dispositifs de formation (voir ch.3) observés afin de permettre de mieux comprendre les données récoltées.

¹⁵⁰ Voir introduction.

Notre observation concernait deux dispositifs distincts, que ce soit dans le lieu, l'espace ou l'objectif pédagogique. Le premier était une formation en FLE en ligne via une plateforme dont l'objectif premier était le perfectionnement langagier des Japonais et l'échange entre neuf tuteurs francophones et soixante-deux apprenants japonais accompagnés de leur enseignante. Le second dispositif avait pour objectif la formation universitaire de futurs enseignants en face à face. Il se déroulait dans deux salles de classe tous les jeudis matin. Si l'objectif général de cette formation était le même, la première séance avait lieu dans une salle informatique (objectif plus technique et maîtrise des outils), la deuxième avait lieu dans une salle de cours (objectif plus pédagogique et relationnel).

2.3. Deux postures d'observation

L'observation d'une classe peut avoir trois fonctions : « *une fonction descriptive, une fonction formative et une fonction évaluative* » (Germain, 1999, p.171). Notre objectif se trouve à la charnière entre les deux premières fonctions, car, bien que nous cherchions à mieux comprendre le projet, nous souhaitons nous servir de ces analyses pour construire de nouvelles formations d'enseignants. La première question à laquelle nous devons répondre était sur notre place d'observateur au sein de ces dispositifs.

Cambra Giné (2003) préconise une « *immersion prolongée du chercheur dans le contexte objet d'étude* » car « *d'une part, il faut pouvoir se placer dans la perspective des participants afin de comprendre ce qui se passe à partir de leur point de vue (...) d'autre part, il est nécessaire de respecter la culture du groupe en gardant un certain recul* » (p.98). En effet, en étant présent sur les lieux de l'observation, le chercheur peut se familiariser avec les lieux et les acteurs à condition que la fréquentation du terrain soit assez longue (Le Guern, 2007).

Cependant, il est nécessaire de distinguer entre deux types d'observation : « *l'observation directe et transparente (l'observateur participe à l'action, et les observés savent qu'ils le sont) (...) l'observation indirecte opaque (l'observateur est invisible, les observés ignorent qu'ils le sont)* » (Narcy-Combes, 2005, p.104).

Nous avons tour à tour eu recours aux deux types d'approche pour essayer de « capturer » la complexité de notre terrain. D'un côté, la spécificité des échanges en ligne via la plateforme nous a permis de les observer indirectement et de façon invisible, derrière notre

écran. D'un autre côté, la situation en face à face en France nous a amené à prendre la posture d'observateur direct et participant.

Pour accéder à la plateforme du partenaire, nous avons utilisé les codes d'accès de l'enseignant, ce qui nous permettait d'observer l'ensemble des échanges. Si tous les participants avaient entendu parler de notre recherche, nous étions réellement invisible au sens où nous n'avions pas d'effet sur le dispositif puisque nous n'y avons jamais posté de message. Nous avons donc observé le développement et l'enrichissement de l'espace discursif en ligne que nous avons pu archiver (voir *infra*).

En ce qui concerne l'observation directe du cours en face à face, nous avons dû réfléchir davantage à la place que nous aurions et à la relation partagée avec les étudiants. Sur cette question de place du chercheur, la communauté scientifique s'est interrogée. Les chercheurs en sociolinguistique connaissent bien le « paradoxe de l'observateur » indiqué par Labov, qui doit observer des pratiques qui ont lieu quand il n'est pas présent (Bigot, 2002, Gadet, 2003). Refusant la prise de distance de certains chercheurs, Le Guern (2007) conseille au contraire d'entrer en interaction avec les enquêtés car « *entrer dans un terrain, y demeurer et y mener des observations suppose donc avant tout que l'enquêteur comprenne les places qu'on lui attribue, qui varient évidemment selon les circonstances et les interlocuteurs* » (p.24).

Personnellement, nous ne croyons pas que l'observateur en situation présente puisse devenir invisible. Sa présence aura toujours une certaine influence sur le dispositif, aussi avons-nous choisi d'être un des éléments du contexte. Cela nous a poussé à réfléchir au moyen adapté pour nous immerger dans la classe, en gagnant la confiance des étudiants en prévision des entretiens (voir *infra*) sans que cela paraisse trop artificiel. Cela nous a amené à adopter une posture d'observateur participant qui est intéressante car elle « *procure d'excellents résultats : les données y gagnent, outre en authenticité, en qualité et en intérêt, en compréhensibilité du point de vue des acteurs ; et c'est un accès sans équivalent aux pratiques non officielles, sur lesquelles les observés ne diront rien à un enquêteur, qu'ils les trouvent trop banales ou trop peu légitimes. La durée de l'insertion finit par avoir pour effet d'assouplir la relation enquêteur/enquêté* » (Gadet, 2003, n.p.).

Comme nous l'avons indiqué dans notre introduction, nous avons, grâce à notre formation et notre expérience, acquis un niveau avancé dans la maîtrise des outils informatiques, ce

qui nous a paru constituer une entrée intéressante pour ne pas garder une place passive. Nous avons proposé de participer au cours en tant que soutien technique¹⁵¹. Notre proposition fut acceptée directement par l'enseignant qui a uniquement émis la condition que nos interventions ne concernent pas la conception pédagogique afin de neutraliser les effets que nous pourrions avoir sur la situation observée.

Dès le premier cours, nous sommes arrivé avec les autres étudiants et l'enseignant nous a présenté au groupe après la description du cours et du projet, en indiquant que nos objectifs étaient assez généraux à ce stade de notre réflexion. Il a aussi précisé que nous assurerions un soutien technique et qu'il ne fallait pas hésiter à nous solliciter pour donner un « coup de main »¹⁵². Notre posture se différencie du participant à part entière par le fait que nous n'avons pas conçu d'activité pédagogique ni échangé avec les apprenants. En effet, nous n'intervenons qu'en support aux étudiants et à leurs demandes, ce qui nous permis de mieux comprendre certains de leurs choix et difficultés. Cette fonction nous a permis de nous intégrer efficacement à la classe et d'être accepté plus rapidement par les autres étudiants.

Ayant fait le choix de ne pas travailler sur les interactions en classe présentielle, nous n'avons pas mis en place de procédés médiatiques d'enregistrement. Dès le début du cours, nous nous placions au fond de la salle et nous prenions des notes sur un carnet de bord (Cambra Giné, 2003) ce qui nous permettait de nous fondre dans le décor. L'usage du journal de bord s'est avéré très intéressant puisqu'il nous a permis de réaliser un traçage du développement de l'activité pédagogique à travers une série d'observations empiriques. En ce qui concerne notre participation durant le premier créneau horaire (en salle informatique), nous pouvons la qualifier d'intervention majoritairement réactive. Dès le début, nous faisons le tour des groupes en même temps que l'enseignant en proposant notre aide. Cela nous permettait d'observer tout en nous rendant utile. Entre les cours, nous échangeons avec l'enseignant ainsi qu'avec les étudiants. Dans le second cours, nous n'avons plus de fonction technique et nous nous installions au même niveau que les étudiants afin de pouvoir prendre nos notes.

¹⁵¹ Notons que Zourou (2006) avait utilisé ce même procédé en 2002 mais au moment de l'organisation de notre observation, nous ne le savions pas puisque la thèse n'avait pas été encore soutenue.

¹⁵² L'enseignant réalise tout le soutien technique d'habitude.

Nous avons tenu dès le premier jour à réduire la distance¹⁵³ entre les « sujets observés » et nous, afin de ne pas être perçu comme un observateur évaluateur. Nous avons adopté un registre familier « étudiant » avec un tutoiement direct (se distinguant du vouvoiement pratiqué par l'enseignant) tout en rappelant toujours aux étudiants qu'ils pouvaient faire de même. Avec le recul, nous pensons qu'un autre élément a joué en faveur de notre « acceptation », il s'agit de la relation que nous partageons avec l'enseignant qui se trouve être en même temps le professeur du cours et notre directeur de recherche. Ce statut partagé d'étudiant a opéré un certain rapprochement qui nous a semblé bénéfique, que ce soit dans l'observation ou dans l'organisation des entretiens qui font partie des données que nous exposons dans ce qui suit.

Nous concluons cette partie en nous référant à Cambra Giné (2003) qui explique que : « *l'observation est l'acte de regarder et d'écouter attentivement. Mais l'ethnographie est aussi, et surtout, un engagement avec des personnes (...) avec lesquelles nous avons partagé des écoutes, des échanges, des interprétations, c'est-à-dire que le terrain, en tant que lieu de relation sociale, est le fondement de la construction de savoirs scientifiques* » (p.281).

3. Les données récoltées

Répondre à nos trois objectifs spécifiques impliquait de recourir à des modes de recueil de données différents. Cinq instruments de collecte de données ont été utilisés : l'archivage des données en ligne produites sur la plateforme ; la réalisation d'entretiens semi-directifs avec les étudiants ; l'observation participante des cours présentiels ; la distribution d'un questionnaire destiné aux étudiants ; la récolte des synthèses réflexives produites par les étudiants. La partie qui suit vise à préciser les différents types de données ainsi que les outils d'analyse.

¹⁵³ Si nous avons accordé tellement d'importance à l'acceptation de notre présence par les étudiants, ce n'est pas seulement pour les apports indiqués par les chercheurs cités, mais aussi par expérience. En effet, lors de notre mémoire, nous avions senti que certains étudiants n'avaient pas apprécié notre « incursion » dans leur apprentissage. Plusieurs avaient refusé de faire l'entretien et certains avaient répondu assez vite à nos questions.

3.1. Vers une typologie des données

Toute étude analytique a pour objet des données que le chercheur récolte pour répondre à son hypothèse de départ, toutefois comme le dit Bommier-Pincemin (1999) : « *les données ont un nom trompeur : elles ne s'imposent pas, elles sont construites. Certes, il y a un existant, directement sous forme de textes électroniques par exemple, et donc l'analyste n'a pas une totale liberté d'« inventer » ses données, il part d'une réalité, mais il reste des décisions du type : faut-il considérer tout ce qui est disponible ou en extraire un sous-ensemble plus significatif et équilibré ; comment tirer parti du codage disponible, comment éventuellement l'adapter au traitement envisagé. Le rapport aux données tient d'un compromis : faire avec ce à quoi on a accès, mais faire au mieux avec cela* » (p. 415).

Ce chercheur considère que pour qu'un corpus de données soit retenu, le chercheur doit vérifier trois conditions de signifiante, d'acceptabilité et d'exploitabilité.

- *Conditions de signifiante : Un corpus est constitué en vue d'une étude déterminée (pertinence), portant sur un objet particulier, une réalité telle qu'elle est perçue sous un certain angle de vue (et non sur plusieurs thèmes ou facettes indépendants, simultanément) (cohérence).*

- *Conditions d'acceptabilité : Le corpus doit apporter une représentation fidèle (représentativité), sans être parasité par des contraintes externes (régularité). Il doit avoir une ampleur et un niveau de détail adaptés au degré de finesse et à la richesse attendue en résultat de l'analyse (complétude).*

- *Conditions d'exploitabilité : Les textes qui forment le corpus doivent être commensurables (homogénéité). Le corpus doit apporter suffisamment d'éléments pour pouvoir repérer des comportements significatifs (au sens statistique du terme) (volume) (p.416).*

Nous avons exploré différentes classifications de données selon les objectifs et les champs disciplinaires des auteurs. Kerbrat-Orecchioni (2005) propose une classification entre trois types de données :

- Naturelles qui « *existent en l'état indépendamment de leur exploitation pour la recherche* » (p.24),

- « *Élicitées* » qu'elle reconnaît comme un anglicisme et qui sont des données « *au contraire provoquées par le chercheur* » (*ibid*),

- Un troisième type qui mélangerait des données artificielles ou fabriquées par le chercheur ou trouvées des œuvres (littéraire, cinématographique...) afin de se constituer un corpus.

Elle a présenté aussi ce qu'elle appelle les « *commentaires sur les données* » qui peuvent être inclus à la méthodologie de recherche si cela s'adapte aux objectifs. Il ne faut pas oublier que dans le cadre des recherches de cette auteure, toute donnée autre que les interactions pourrait paraître comme complémentaire, ce qui n'est pas le cas de celles de la classe de langue. En effet, cette dernière correspond à un genre très structuré par l'enseignant (ou le tuteur) qui y occupe la position de « *locuteur privilégié* » (Bigot, 2002, p.27). De nombreux chercheurs font appel systématiquement à des entretiens pour mieux comprendre ce qui se passe dans la situation pédagogique, comme Cicurel et Rivière (2008) qui croisent des observations d'interactions en classe de langue avec des entretiens rétrospectifs réalisés avec les enseignants observés. Ce procédé a pour objectif de mieux comprendre le « *clair-obscur de l'action enseignante* » (p.255). Les entretiens ne peuvent donc être considérés comme des données complémentaires.

Ces constatations nous ont amené à faire appel à la classification de Van Der Maren (1996). Ce chercheur classe les données en trois types : les données invoquées (indépendantes de la recherche), suscitées (qui « *sont des données obtenues dans une situation d'interaction entre le chercheur et les sujets* » (p.83)) et provoquées (par le chercheur et dans un contexte bien défini). Nous avons rangé nos différentes données selon ces critères :

	Données invoquées	Données suscitées	Données provoquées
À distance	Activités pédagogiques et échanges (écrits et oraux) en ligne Synthèses réflexives		
Face à face	Observation de la situation	Entretiens semi directifs	Questionnaire

Tableau 12 - Classification des données

Cet ensemble de données peut être considéré selon Bommier-Pincemin (1999) comme le corpus existant ou corpus latent qui est un : « *ensemble des textes auxquels on peut avoir accès, dont on peut disposer. C'est généralement une masse « informe », non systématique,*

mal définie, aux contours incertains. Il est difficile d'en avoir une vue globale. Cet existant dépend de conditions étrangères à l'étude, qui ne sont pas toutes connues ni maîtrisées » (p. 419). Nous avons considéré ces données à travers deux ordres d'importance dans l'analyse : les données essentielles (3.2.-3.3) et les données qui complètent les premières.

3.2. Les activités pédagogiques et les échanges en ligne

Il s'agit des données les plus naturelles dans notre étude car nous n'avions aucun effet sur elles (voir *supra*). Tous les échanges ont eu lieu sur la plateforme Moodle du partenaire japonais du 28 septembre 2006 au 18 janvier 2007 (date du dernier message posté). Après avoir défini les différents outils proposés par la plateforme, nous indiquerons ceux que nous avons utilisés pour récolter ces données et enfin, nous les classerons en trois catégories.

3.2.1. La plateforme Moodle

Cette plateforme propose une approche modulaire de diffusion et de distribution de ressources ainsi qu'un choix important d'outils. Elle est en accès libre et fonctionne sur 18000 sites éducatifs dans le monde avec sept millions d'utilisateurs (Lamy, 2009). Une communauté internationale¹⁵⁴ très active propose une aide multilingue pour toute personne souhaitant l'intégrer, à travers les forums du site officiel et des rencontres de spécialistes (les « *moodlemoot* »¹⁵⁵) sont organisées par les grandes écoles ou les universités dans plusieurs pays. La plateforme se veut intuitive et facile d'utilisation.

Les concepteurs de Moodle classent les outils qu'ils mettent à disposition des enseignants en deux sections : « *ressources* » qui permettent d'ajouter des contenus dit « passifs » (page de texte, page web, lien, étiquette...), par opposition aux « *activités* » qui sont interactives (forum, chat, test Hot Potatoes...). Ce classement d'ordre informatique ne suffit pas car il ne prend pas en compte les différents sens de la communication.

Nous proposons distinguer entre outil d'information et outil d'échange. En terme d'échange, nous pensons à l'interactivité (voir ch.3) entre humains, et non pas à l'interactivité homme/machine qui nous paraît correspondre plus à un type spécifique

¹⁵⁴ Pour plus d'information (<http://www.moodle.org/>).

¹⁵⁵ La dernière en France a eu lieu à l'INSA de Lyon (pour plus d'informations voir <http://moodlemoot2009.insa-lyon.fr/>). Celle de 2011 devrait avoir lieu en Tunisie.

d'information. En effet, l'utilisateur ne peut pas réellement « échanger » et avoir un effet sur les réponses proposées mais doit choisir dans une liste de propositions préétablies.

Objectif	Fonctions de l'enseignant	Fonctions de l'apprenant	Les outils proposés par Moodle
a) information	<p>Communiquer des informations aux apprenants</p> <p>Mettre en place des liens vers des ressources (brutes ou pédagogiques)</p> <p>Créer des activités fermées</p>	<p>Consulter</p> <p>Lire (ou voir)</p> <p>Réaliser les exercices proposés (répéter)</p>	<p>Ajouter une étiquette</p> <p>Composer une page texte ou web</p> <p>Lien vers un fichier ou une page web</p> <p>Exercice autocorrectif (Hotpot, test, sondage)</p>
b) échange	<p>Interagir avec les apprenants</p> <p>Mettre en place des tâches ouvertes (production)</p> <p>Corriger les productions</p>	<p>Interagir avec les autres</p> <p>Produire (textes, sons...)</p> <p>Collaborer à distance</p>	<p>Forum</p> <p>Chat</p>

Tableau 13 - Les outils disponibles sur Moodle

Il semble important de préciser que l'une des différences entre les deux genres d'outils est le type d'évaluation du travail des apprenants. Par leur « autonomie », les outils d'information ne nécessitent pas d'intervention individualisée et il est possible d'obtenir les résultats directement par la plateforme. Les outils d'échanges impliquent que l'enseignant ou le tuteur s'y connecte pour consulter les réponses et les évaluer directement.

Enfin, nous précisons que nous avons pu archiver l'ensemble des données réalisées sur la plateforme. En effet, y disposant des droits de concepteur, nous avons réalisé une sauvegarde finale à la fin¹⁵⁶ de la période des échanges. Par la suite, avec l'aide d'une collègue informaticienne, nous avons pu réaliser une simulation de la plateforme en « local¹⁵⁷ ». Cela nous permettait de conserver l'ensemble des contenus du cours¹⁵⁸.

¹⁵⁶ La première sauvegarde a été réalisée le 22 décembre 2006, mais nous avons observé en janvier que des échanges avaient continué. Nous avons réalisé une nouvelle sauvegarde à la fin du mois de janvier.

¹⁵⁷ Sur un ordinateur non connecté à Internet.

Afin d'avoir une idée sur l'organisation de la plateforme¹⁵⁹, nous proposons la copie d'écran suivante :

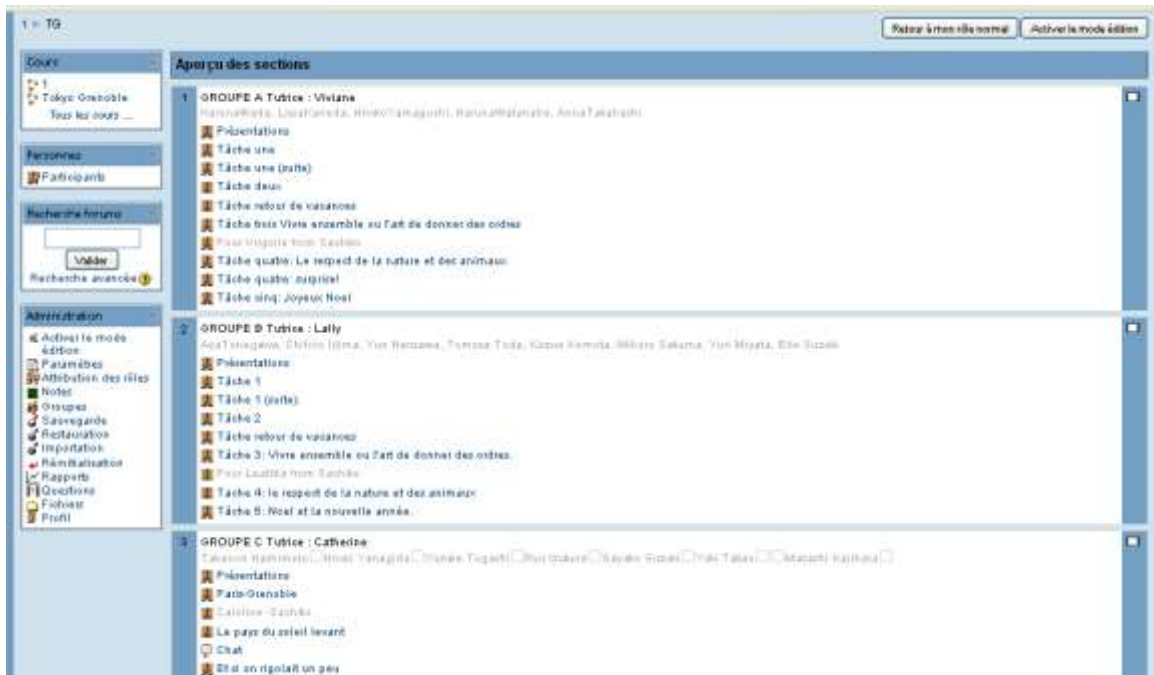


Figure 7 - Copie d'écran plateforme Moodle Tokyo Grenoble

3.2.2. Les trois catégories

En suivant les besoins de notre problématique, nous considérons que les données récoltées sur la plateforme peuvent être réparties en trois parties auxquelles nous reviendrons en détail dans les chapitres suivants, mais à titre indicatif, nous précisons le contenu et les personnes impliqués.

Le « corpus des activités pédagogiques » (CAP)¹⁶⁰ englobe cinquante-trois activités pédagogiques, réalisées par les étudiants à l'attention des apprenants. Afin de faciliter leur consultation et leur contextualisation, nous les avons classées dans des documents-textes en indiquant le message introductif. Nous précisons que c'était aussi le choix des étudiants à l'exception de trois tâches qui étaient jointes directement au message introductif. Si la tâche comportait un lien web, nous l'avons conservé en réalisant une copie d'écran de la page indiquée si cela nous semblait nécessaire pour la compréhension du contenu.

¹⁵⁸ Nous avons aussi réalisé une simulation du cours sous la forme de deux sites web dans le DVD (voir *infra*).

¹⁵⁹ Qui sera détaillée dans le chapitre suivant.

¹⁶⁰ Ce corpus est accessible en intégralité dans les Annexes (pp.7-97) et aussi sur le DVD joint.

Le « corpus des échanges Fle » (CEF)¹⁶¹ reprend toutes les interventions des étudiants et des apprenants. Il contient 1413 messages forum et 332 messages chat. À l'image du réseau Internet (Lancien, 1998), il s'agit d'un corpus multimodal (bien que majoritairement écrit, il contient aussi des sons, images et même quelques vidéos) et hypertextuel à travers de nombreux liens internes (des fichiers joints aux messages que ont été aussi sauvegardés et récupérés) et externes (sites web)). Dans la copie d'écran suivante, nous pouvons constater comment s'organisent les messages dans les forums¹⁶² :



Figure 8 - Copie d'écran "exemple d'échange"

Le troisième corpus, moins important en taille, mais aussi important dans la construction de la fonction d'enseignant, est le « corpus des échanges entre enseignants » (CEE)¹⁶³ qui contient les échanges entre les deux enseignants et les étudiants (114 messages forum et 169 messages chat). Il est principalement constitué d'interventions de l'enseignante japonaise, ce qui est logique vu que l'enseignant français échangeait en direct avec ses étudiants ou via le mail¹⁶⁴. Nous précisons quand même que ce dernier a aussi produit cinq messages forum et trois messages chat.

¹⁶¹ Nous avons rajouté quelques extraits des échanges dans les Annexes (pp.116-122). L'ensemble des échanges a été transformé en site web et inclus dans le DVD afin de faciliter la consultation.

¹⁶² Nous expliquerons en détail l'organisation des messages dans les forums dans les chapitres 5 et 7.

¹⁶³ Un extrait a été ajouté aux Annexes (pp.123-124), mais tous les échanges ont été sauvegardés sous la forme d'un site web dans le DVD.

¹⁶⁴ Nous ne disposons pas de traces de ces échanges.

3.3. Les entretiens semi directifs

Dès le premier cours, nous avons indiqué que nous souhaitions réaliser à la fin de la formation des entretiens individuels avec chaque participant. Le dernier cours, nous avons pris des rendez-vous avec tous les étudiants selon leurs disponibilités. Afin de réduire les biais, nous leur avons précisé que les entretiens ne seraient consultés par l'enseignant qu'après la fin du cours et que nous les rendrions anonymes pour la recherche. Nous avons réussi à réaliser les entretiens avec l'ensemble du groupe à l'exception d'une étudiante (Lola)¹⁶⁵.

Nous avons opté pour le format d'entretiens semi directifs¹⁶⁶ qui « *introduisent plusieurs questions au cours du dialogue (ou du monologue) tout en adoptant la technique et l'attitude non-directives* » (D'Unrug, 1974, p.87). Nous avons fixé une durée moyenne d'une trentaine de minutes et nous avons construit notre grille d'entretien¹⁶⁷ avec l'avancée du projet et la précision des questions de recherches à travers l'observation directe. Sa version finale comportait quatre thèmes majeurs (l'approche pédagogique de l'UE, les tâches créées et leur suivi, l'aspect relationnel et interculturel, les outils technologiques) et une série de questions en rapport avec chaque thème. Nous avons aussi préparé des relances quand cela nous semblait nécessaire (pour approfondir une idée ou pour encourager l'étudiant à aller plus loin). Nous avons testé cette grille avant de commencer les entretiens avec un étudiant ayant participé au projet mais avec un autre partenaire, ce qui nous a permis de rajouter quelques questions. Notre version finale comportait vingt-deux questions.

Cependant, nous avons tenu à laisser les étudiants libres de développer leurs idées durant les entretiens sans devoir nécessairement répondre à l'ensemble des questions. Nous avons essayé de ne pas les influencer même si nous savons que « *l'enquêteur intervient dans le discours de l'enquêté et même s'il intervient peu, sa seule présence n'est pas négligeable* » (D'Unrug, 1974, p.89).

¹⁶⁵ Un rendez-vous était bien prévu pour réaliser l'entretien mais un changement de lieu de stage de Lola a fait que l'étudiante n'était plus disponible à la date prévue.

¹⁶⁶ Nous précisons que certains auteurs à la suite de Germain (1999) préfèrent appeler cela une entrevue semi-dirigée.

¹⁶⁷ Voir les Annexes p.125.

Nous avons récolté sept entretiens¹⁶⁸ (28 minutes pour le plus court et 48 minutes pour le plus long) enregistrés en MP3. Ils ont été réalisés à la fin des échanges entre le 22 décembre 2006 et le 30 janvier 2007.

Nous précisons que si nous avons privilégié les entretiens avec un seul interlocuteur, nous avons accepté, à leur demande, de réaliser un entretien avec deux étudiantes (Catherine et Sophie). L'entretien de groupe peut se révéler intéressant pour la recherche, comme l'explique De Ketele et Roegiers (2006) : « *soit pour des raisons de gain de temps, soit parce que les effets recherchés se situent davantage au niveau des interactions entre différentes personnes que dans des faits précis* » (p.14). Dans notre cas, cela nous a permis aussi de voir que les étudiantes n'avaient pas toujours le même point de vue sur certaines situations et la confrontation directe a été assez enrichissante tant pour notre analyse que pour leurs réflexions sur le projet. Dans tous les cas, il nous a semblé que les étudiants les percevaient bien comme des outils de compréhension de la situation qu'ils ont vécue, comme ils nous l'ont affirmé à la fin de l'entretien. Par la suite, nous avons commencé la phase de transcription intégrale des entretiens qui nous a permis de réaliser « *une imprégnation aussi approfondie que possible* » (Robert & Bouillaguet, 2002, p.107) en vue de l'analyse (voir *infra*).

3.4. Les données complémentaires

- **Le questionnaire d'entrée renseigné par les étudiants¹⁶⁹** : Distribué à la fin du premier cours, il visait à mieux connaître les étudiants observés. Il contient quatre séries de questions, les premières descriptives (nom, âge, origine, expérience), les deuxièmes sur l'accès aux technologies et enfin sur l'usage de celles-ci. Les deux premières étapes étaient composées uniquement de questions fermées alors que les troisièmes étaient ouvertes. Nous avons conclu par une question ouverte sur la motivation à suivre ce cours.

- **Les observations ethnographiques de la situation** : (voir DVD) Comme nous l'avons précédemment expliqué (voir *supra*), en tant qu'observateur participant, nous avons transcrit nos remarques sur un journal de bord durant la majorité des cours en face à face. Convaincu de l'impossibilité de tout noter, nous avons sélectionné trois types de faits à indiquer : le contexte général dans lequel se déroule le cours (lieu, date, thèmes abordés,

¹⁶⁸ Les transcriptions des entretiens sont accessibles en intégralité dans les Annexes (pp.127-207) et dans le DVD (pour faciliter leur consultation).

¹⁶⁹ Le questionnaire se trouve dans les Annexes (p. 113) ainsi qu'un récapitulatif des réponses (p.114) alors que les questionnaires remplis ont été scannés et mis dans le DVD.

participants), les interactions entre l'enseignant et les étudiants et enfin nos impressions personnelles durant le cours suite à une situation précise (remarque d'un étudiant, problème technique, difficulté communicationnelle...).

- **Les synthèses réflexives (SR)** : (voir DVD) il s'agit de neuf documents écrits par les étudiants, comportant entre quatre et dix pages, collectés à la fin du premier semestre de l'année 2006-2007. Nous précisons qu'il s'agit d'un des trois travaux faisant office d'évaluation¹⁷⁰ et nous reproduisons ci-après la consigne comme elle a été formulée dans le doc.1¹⁷¹ distribué par l'enseignant :

Chaque étudiant devra tenir un journal de bord en ligne (sous forme d'un blog) en y indiquant au moins une fois par semaine ses découvertes, son ressenti, son évolution par rapport au projet (surtout l'aspect de communication en ligne) et aux contenus de cours. A partir de ce journal de bord, il faudra réaliser un document de 4 à 5 pages synthétisant les apports de l'expérience vécue ; cette synthèse devra s'appuyer sur une description fine des interactions appuyée sur des exemples.

Tout en prenant en compte le fait que ces SR sont influencés par la notation, nous y avons fait appel dans deux visées : confirmer une hypothèse qui avait été déjà observée dans les analyses ou approfondir un constat dans les entretiens semi directifs présentés plus haut.

3.5. Vers une perspective systémique

Mangenot (2000) propose d'adopter une perspective systémique pour décrire et évaluer l'intégration des TIC dans la didactique des langues. Cette perspective s'intéresse « *moins à l'étude isolée de telle ou telle variable (les logiciels, les enseignants, les apprenants, l'institution) qu'aux relations entre ces variables* » (p.38). Une des méthodes reconnues consiste à faire appel à la théorie de l'activité (désormais TA) qui vise à mettre en valeur la complexité des paramètres en jeu dans chaque situation.

Selon différents chercheurs (Zourou, 2006, Sensevy, 2007), la TA permet de mieux appréhender les activités collectives dans un contexte social. De ce fait, elle paraît intéressante pour l'analyse d'une activité aussi complexe qu'un projet de formation faisant appel à une multitude de partenaires, de ressources et d'outils.

¹⁷⁰ Voir chapitre suivant.

¹⁷¹ Voir Annexes p.5.

Le principe fédérateur est que les actions sont toujours insérées dans une « matrice sociale » composée d'individus et d'outils. La prise en compte du contexte dans la compréhension d'une activité est une caractéristique fondamentale de la théorie de l'action.

Si la théorie de l'activité (Activity theory) a été fondée en premier lieu par les recherches de Vygotsky, ce sont surtout les recherches de son étudiant et futur collègue, Leont'ev (Bourguin, 2000), qui ont permis la mise en place d'une première définition des trois unités de l'activité (voir *infra*). Le chercheur scandinave Engeström a complété ces recherches en proposant un modèle complexe de l'activité que nous utiliserons pour nos descriptions du projet (voir ch.5). Après avoir décrit les différentes unités de l'activité, nous indiquerons les implications de cette théorie dans le champ de la recherche en didactique et formation.

3.5.1. L'activité, une structure hiérarchique dynamique

Le concept d'activité est constitué de deux unités, l'action et l'opération. Il offre un ensemble de perspectives sur l'activité humaine ainsi qu'un ensemble de concepts pour la décrire. Cependant, comme l'explique Bourguin (2000), les limites entre les différents niveaux de la structure hiérarchique d'une activité sont mouvantes et floues. Nous définirons ces différentes unités en indiquant les relations qu'elles entretiennent les unes avec les autres.

Les opérations : Elles sont exécutées inconsciemment et sont orientées par une base d'orientation non consciente. Les opérations correspondent à des actions dont le modèle s'est démontré réellement fiable en fonction de certaines conditions (Bourguin, 2000). Les opérations permettent aux participants d'agir sans penser consciemment à chaque petit pas d'exécution. De ce fait, elles ne sont pas accessibles à l'auto-réflexion consciente de l'acteur.

L'action : elle peut être individuelle ou collective mais est toujours dirigée vers un but conscient (intermédiaire par rapport à l'objet qui motive l'activité). Il est nécessaire de considérer l'action dans un contexte pour être capable de la comprendre. Cependant, une action est souvent poly-motivée, c'est-à-dire qu'une seule et même action peut appartenir à plusieurs activités. De ce fait, l'action effectuée peut être interprétée différemment suivant l'activité dans laquelle on la considère.

Bourguin (*op.cit.*) précise que l'exécution d'une action est planifiée, « *en utilisant un modèle, et au cours d'une phase appelée orientation. Sa réalisation peut donc être*

considérée comme une séquence orientation-exécution » (p.43). Plus le modèle mis en oeuvre est fiable, plus l'action a des chances d'atteindre son but. Dans le cas contraire, le sujet entre dans une phase d'analyse et d'apprentissage au cours de laquelle il sera certainement amené à modifier le modèle défaillant et, ainsi, augmenter son expérience.

L'activité : elle est en relation étroite avec un but conscient, une motivation et peut donner lieu à une multiplicité d'actions. Chaque activité possède un objet vers lequel elle est dirigée, qui la différencie d'une autre activité, et qui en motive l'existence. Contrairement à l'action (qui peut être réalisée individuellement ou en groupe), elle est toujours un phénomène collectif, dans lequel il faut distinguer les sujets actifs (qui sont conscients de l'objet de l'activité) des passifs. Tous font partie d'un ensemble d'individus qui partagent le même objet. Chaque activité est en relation constante avec les autres comme l'explique Zourou (2006) : « *les activités se développent dans le temps et sont alimentées par d'autres activités qui ont eu lieu antérieurement. Il se tisse donc un réseau de relations dynamiques où les phases d'une activité précédente serviront de ressource aux phases d'une activité suivante* » (p.74).

3.5.2. La modélisation de l'activité

Pour conceptualiser la structure d'une activité et les interrelations entre les différents paramètres en jeu, Kuutti¹⁷² s'est appuyé sur le modèle traditionnel de Vygotsky qui distingue trois pôles : sujet – objet – outil (matériel ou cognitif).

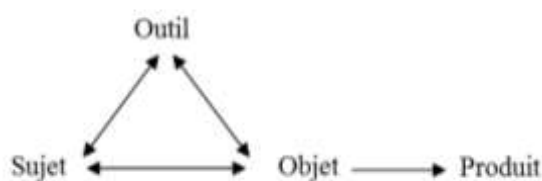


Figure 9 - Le modèle simple de l'activité

Cependant, ce premier modèle ne permettait pas de considérer toutes les relations qui existent entre un individu et le reste de son environnement, en particulier, le fait que l'activité soit un phénomène collectif. Il a donc été étendu par Engeström pour représenter la structure basique d'une activité qu'il définit comme le modèle systémique le plus simple en terme d'unité d'analyse. Ce modèle prend en compte les relations dynamiques entre

¹⁷² Cité par Class (2001, n.p.).

l'individu et son environnement pendant l'accomplissement d'une activité. Son modèle comporte six pôles : sujet, outil, objet, division du travail, communauté et règles qui donnent lieu à une production (ou réalisation) (Engestrom, 1999, p.31) :

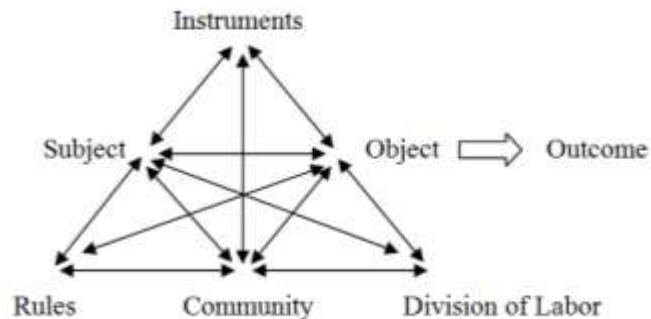


Figure 10 - Le modèle complexe de l'activité

Ce modèle complexe indique bien que l'individu en activité fait partie d'une communauté qui représente l'ensemble des sujets partageant le même objet d'activité. Elle peut subir de nombreuses modifications, en particulier le départ ou l'arrivée de nouveaux sujets. Ces modifications peuvent entraîner des changements concernant les autres éléments de l'activité, comme par exemple une redéfinition de la division du travail. Les *règles* (*rules*) qui peuvent être plus ou moins explicites, contrôlent les relations entre le sujet et la communauté. Bien qu'elles soient un héritage culturel relatif à la communauté, elles sont ouvertes à de nouveaux développements. Elles relient le sujet, la communauté et l'objet.

De son côté, la division du travail (*division of labour*) correspond à l'organisation de la communauté dans le but de la réalisation de l'objet. Elle définit ce que chaque sujet d'une communauté doit faire pour réaliser l'activité dans laquelle il est impliqué. La division du travail reflète les responsabilités des individus envers les autres membres de la communauté. Elle peut refléter les différentes fonctions que jouent les individus. Tous les éléments du modèle peuvent évoluer au cours de l'activité. Ces changements concernent aussi bien le sujet, l'objet et la communauté, que les éléments médiateurs (l'outil, les règles et la division du travail). Les conflits émergents internes à l'activité en sont les principaux facteurs de transformation.

3.5.3. La théorie de l'activité et la recherche en didactique et pédagogie

De nombreux chercheurs se sont interrogés sur les implications possibles du modèle d'Engeström à notre champ de recherche. Le premier intérêt est évidemment descriptif car

il permet « *d'identifier des dialectiques et des tensions constituanes de ces dialectiques* » (Sensevy, 2007, p.89) ce qui permet à l'analyste de mieux comprendre la complexité du contexte auquel il doit faire face. En effet, le modèle reflète bien la réalité de l'apprentissage, l'inscrivant dans un contexte social car « *apprendre, c'est participer à une expérience personnelle et collective. On n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres et en transformant, de manière personnelle et créative, ce qui a déjà été appris par une communauté humaine* » (Springer, 2009, p.27).

Taurisson (2007) indique que le modèle dans son état actuel ne peut suffire à la description des situations pédagogiques car il ne prend pas en compte la spécificité de la présence de l'enseignant. En effet, l'enseignant ne peut faire partie de la communauté (la classe) car il conserve une certaine relation de distance (voir ch1.4.2) et il a un effet continu sur l'ensemble des éléments. Il propose de le mettre au sommet du triangle de l'activité, qui devient une pyramide :

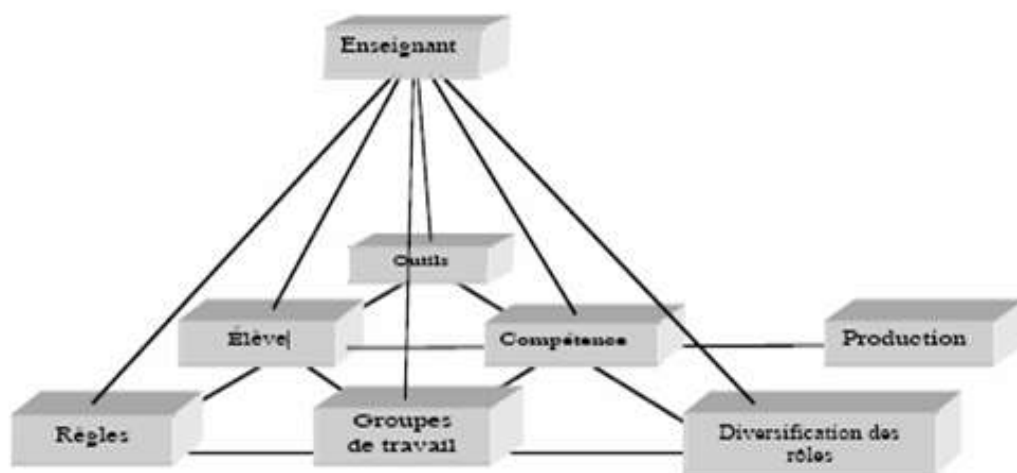


Figure 11 - Le modèle d'une pédagogie de l'activité (Taurisson, 2007)

Ce modèle reflète aussi la fonction de médiateur. De plus, Taurisson (*op.cit.*) a remplacé l'élément « communauté » du modèle original par « Groupes de travail » et « objet » par « compétence ».

Cependant, la limite de ce modèle est qu'il ne permet pas d'aller au fond de l'analyse, favorisant uniquement des discours très généraux comme l'explique Bruillard (2004) : « *Des théories peuvent fournir des cadrages utiles, mais dès qu'elles se focalisent, quelle est leur validité ?* » (p.17). Il est rejoint aussi par Zourou (2006) qui indique que le modèle ne permet pas de prendre en compte les évolutions entre les

différentes composantes de l'activité, se limitant à un moment précis. La solution serait d'appliquer le modèle dans chacune des étapes.

Pour notre part, nous ferons appel au modèle complexe développé par Taurisson (*op.cit.*) pour définir les différentes variables qui interviennent dans le projet F1L à son lancement. Nous précisons que nous n'avons pas assisté à des modifications majeures qui auraient nécessité de « réinitialiser » la description en cours de route.

3.6. Les outils d'analyse

Nos champs de référence s'ouvrent à des problématiques nouvelles et proposent des outils de mieux en mieux adaptés à l'émergence de toutes sortes de productions textuelles. Nous nous sommes interrogé sur la démarche la mieux adaptée à nos objectifs et en consultant les différentes recherches, nous avons remarqué que plusieurs approches sont privilégiées selon le type de données analysées. Nous avons choisi de nous bricoler une « boîte à outils » diversifiée en cherchant la complémentarité des approches en suivant les conseils de Kerbrat-Orecchioni (2005) : « *Il me semble plus intéressant et rentable de concilier ce qui est conciliable et de voir le parti que l'on peut tirer du croisement de propositions provenant de paradigmes différents. La description (...) est plus riche, et même parfois plus « juste », car le métissage n'est pas seulement un luxe, c'est dans certains cas une nécessité* » (p.21). Ayant des données diverses, il nous a été naturel d'adopter une triangulation des données (voir *infra*) en reliant analyse du discours (et des interactions) et analyse de contenu. Nous commencerons par présenter nos outils en indiquant les données auxquelles nous avons appliqué chaque type d'outil. Nous finirons par présenter la triangulation, en précisant notre démarche selon les chapitres de notre travail.

Nous précisons que toutes nos approches ont été de type qualitatif même si nous avons réalisé des statistiques descriptives et des comptages quantitatifs afin de mieux classer le contenu de nos corpus.

3.6.1. L'analyse du discours et des interactions didactiques

L'analyse du discours (désormais AD) est considérée comme une discipline relativement récente et qui devient de plus en plus utilisée dans les recherches en sciences du langage. Elle recouvre des entrées très variées comme le rappellent Charaudeau et Maingueneau (2002) qui relèvent aussi que dans la littérature francophone, on cherche à

établir une distinction entre analyse du discours et analyse de discours. Il précise que cette distinction ne s'est pas imposée.

L'analyse du discours permet d'observer des phénomènes non codables et de réaliser des analyses plus fines. En effet, ces outils nous ont permis de repérer aussi bien les phénomènes d'ordre socio-affectif que ceux d'ordre sociocognitif de la construction de la relation pédagogique. Le risque principal est de ne relever que les données qui vont dans le sens des hypothèses, ce qui pourrait causer un manque d'objectivité (*op.cit.*).

La diversité des discours traités par l'AD amène Kerbrat-Orecchioni (2005) à distinguer l'analyse du discours-en-interaction (désormais ADI) qui a pour objet « *les divers types de discours qui sont produits en contexte interactif (...) l'ADI s'intéresse en priorité aux types de discours qui présentent le plus fort degré d'interactivité* » (p.19). Elle rajoute que « *l'une des tâches de l'ADI consiste à mettre au jour ces mécanisme adaptatifs de co-construction du discours* » (p.21). Cette distinction paraît pertinente dans notre cas car nous ferons appel à la notion d'interactivité pour l'étude des échanges en ligne (voir *infra*).

Herring (2004) considère que toute analyse de comportement en ligne qui se fonde sur des observations empiriques et des données textuelles peut être considérée comme une *Analyse de Discours Médiatisée par Ordinateur (ADMO)*¹⁷³. Après avoir défini le genre de discours auquel nous avons affaire, nous présenterons les outils spécifiques que nous avons utilisés.

Le «discours» est extrêmement étudié depuis les années 80 dans les sciences du langage comme nous le confirme Charaudeau et Maingueneau (2002) qui affirment que : « *en parlant de « discours », on prend implicitement position contre une certaine conception du langage et de la sémantique* » (p.187). Ils soulignent les huit idées qui le définissent : le discours suppose une organisation transphrastique (il mobilise des structures d'un autre ordre que celles de la phrase), est orienté (il est conçu en fonction d'une visée du locuteur mais aussi parce qu'il se développe dans le temps), est une forme d'action (toute énonciation constitue un acte de langage), est interactif (toute énonciation est un échange, explicite ou implicite, avec d'autres locuteurs, réels ou virtuels), est contextualisé (l'énoncé n'a véritablement de sens que pris dans un contexte donné), est pris en charge (le locuteur se pose comme source de repérages personnels, temporels, spatiaux et indique quelle attitude il adopte à l'égard de ce qu'il dit et de son interlocuteur), est régi par des

¹⁷³ « *In the broadest sense, any analysis of online behavior that is grounded in empirical, textual observations is computer-mediated discourse analysis* » (p.2).

normes (il est soumis à des normes sociales très générales), et enfin il est pris dans un interdiscours (il ne prend sens qu'à l'intérieur d'un univers d'autres discours).

Notre corpus étant principalement issus de forums pédagogiques¹⁷⁴, nous nous focaliserons sur ce genre qui s'est construit en rapport avec celui de la classe de langue comme l'indique Mangenot (2004) :

Cependant, tout genre nouveau se construit à partir de genres existants (Bronckart, 1996) : les « modèles » sur lesquels peuvent s'appuyer les participants à un forum pédagogique sont d'une part la communication en classe (publique) et après la classe (entre pairs, rendez-vous individuel avec l'enseignant, conversations dans les couloirs), d'autre part les différents genres d'écrits échangés (devoirs que les étudiants se montrent, devoirs rendus, corrigés, courriels au prof, courriels entre étudiants, etc.). (...) Il est certainement trop tôt pour parler d'un nouveau genre de discours, le contexte du travail par forum étant encore trop peu répandu pour que des usages langagiers liés à cette modalité de communication se soient stabilisés (p.110).

Nous sommes face à un discours écrit (sauf dans certains cas), public (tous les acteurs y ont accès) et structuré par l'outil plateforme dans lequel il s'insère (Celik & Mangenot, 2004).

À la suite de Develotte et Mangenot (2004), Develotte (2006), Dejean-Thircuir (2008), Celik (2008-2010) et Mangenot et Salam (2010), nous avons fait appel à l'AD et l'ADI pour analyser les corpus d'échanges (CEF et CEE)¹⁷⁵. Notre objectif dans les deux cas était l'étude de la relation interpersonnelle entre les participants. Dans le premier, nous avons cherché les marqueurs verbaux de la construction du lien social entre les tuteurs et les apprenants en séparant ce qui nous a semblé relever de la présence socio-affective et celui de la présence socio-cognitive (voir ch.3). Dans le second, nous nous sommes focalisé sur ceux de la constitution d'une communauté de pratique entre l'enseignante et les étudiants en reprenant les différentes composantes de la CoP (voir ch.2) ainsi que la communauté virtuelle d'apprentissage (voir ch.3).

Dans un souci de rigueur scientifique et d'exhaustivité, nous avons procédé manuellement à différents comptages ayant pour objet les messages de l'ensemble des forums de la formation. L'application de cette opération au premier corpus (CEF) nous a permis d'identifier les différents profils participatifs des tuteurs afin de choisir un échantillon de quatre tuteurs et d'indiquer la participation dans chaque groupe (voir ch.7). La description

¹⁷⁴ Voir ch.3 pour les spécificités de la communication via les forums.

¹⁷⁵ Nous rappellerons les outils convoqués avant de commencer nos analyses.

statistique du CEE nous a aussi permis d'identifier des taux de participation différents (voir ch.8). Nous décrirons l'ensemble de ces opérations en détail dans les chapitres qui viennent.

3.6.2. L'analyse de contenu

L'analyse de contenu (désormais AC) consiste à lire tout le corpus pour repérer ce qui a été dit, le noter, et rendre compte des idées clés ou thèmes développés dans le texte. Charaudeau et Maingueneau (2002) indiquent qu'elle est chronologiquement antérieure à l'analyse du discours qui s'est en partie construite en opposition à elle. Cependant, l'antinomie entre les deux approches s'est aujourd'hui atténuée et « *il n'est pas rare que des études essaient de concilier les deux méthodes* » (*op.cit.*, p.39) comme nous le faisons dans notre recherche. Robert et Bouillaguet (2002) la considèrent comme une technique permettant l'examen méthodique, systématique, objectif du contenu de certains « textes » en vue d'en classer les éléments constitutifs afin de les interpréter. Ces auteurs adoptent une acception large pour le mot « texte » qui désignerait « *tout type de production, verbale, écrite ou orale* » (p.4). Préférant le terme *corpus*, D'Unrug (1974) indique que son objectif est de « *réorganiser ce qui s'y trouve pour l'usage qu'elle compte en faire* » (p.10). Elle invite le chercheur à adopter le terme « *réorganiser* » plutôt que « *sélectionner* » car « *s'il faut admettre que quelque chose dans le discours échappe toujours à l'analyse, celle-ci a pour règle d'être aussi exhaustive que possible* » (pp.10-11).

Pour réussir cette réorganisation, il est nécessaire d'adopter une démarche organisée en plusieurs étapes : (1) la définition d'une unité, (2) l'établissement des catégories « *c'est l'opération de classement des éléments obtenus (...) on s'accorde en général pour admettre que la nature des catégories dépend des objectifs visés ; le choix et ensuite le classement des thèmes sont guidés au départ par les hypothèses de départ* » (*op.cit.*, pp.11-12), (3) la comparaison et l'interprétation et enfin (4) la validation.

Bien qu'elle soit principalement quantitative, cette méthode d'analyse compte aussi une variante qualitative selon les corpus. En effet, Robert et Bouillaguet (2002) expliquent que pour certains corpus comme les entretiens, l'analyse quantitative n'est pas pertinente « *du fait des buts visés et souvent de la petite taille de l'échantillon des interviewés* » (p.107). Dans ce cas-là, l'analyste aura à identifier dans le contenu des présences ou des absences de thèmes. Il attachera une certaine attention à chaque entretien pris en particulier et mettra en relation les différents entretiens entre eux. Cela l'amène aussi à développer un système

de catégories, appelé aussi grille thématique d'analyse. Toutefois, les catégories ressortent fréquemment des données elles-mêmes et ne sont pas fixées à l'avance. L'objectif n'est pas la quantification, mais l'interprétation des contenus des textes, c'est-à-dire, déterminer l'importance de fond des déclarations, sans que le matériel soit réduit à des déclarations quantifiables. Avec cette procédure, trois objectifs différents peuvent être poursuivis : résumer, expliquer et structurer.

Quelle que soit la démarche (quantitative ou qualitative), l'avantage de cette approche est bien sûr la rigueur qui prend en compte l'ensemble du corpus d'analyse. Cependant, certains concepts restent difficiles à mettre en catégories exclusives notamment tout ce qui mêle cognitif et affectif (Mangenot, 2007).

Nous avons donc fait appel à différentes grilles selon les données à analyser. Pour le corpus des activités pédagogiques, nous avons conçu trois grilles : la première a permis d'identifier les activités qui correspondaient à la notion de tâche, la deuxième à décrire les tâches sélectionnées en analysant les choix de chaque étudiant et la dernière à évaluer le travail de chaque groupe de concepteurs (voir ch.6). Disposant d'un nombre suffisant de tâches, nous avons pu faire des comparaisons entre les groupes suite à la deuxième grille. La dernière nous a aussi permis d'indiquer l'évolution diachronique de chaque groupe entre la première et la dernière tâche. Ces différentes grilles ont été validées par notre directeur de recherche avant de commencer la phase d'application au corpus. Les résultats ont été soumis à la critique de différentes personnes, ce qui nous a permis d'adapter certains de nos résultats.

En ce qui concerne le corpus des entretiens, nous avons commencé par nous plonger à plusieurs reprises dans le contenu de chacun d'eux afin d'identifier les points importants. Par la suite, nous avons conçu une grille¹⁷⁶ reprenant les thèmes des analyses, à savoir : le dispositif analysé, les compétences d'un enseignant en ligne (celles en rapport avec la conception, celles en rapport avec l'accompagnement, celles en rapport avec l'usage des outils), l'apprentissage actif (l'approche par projet), la relation avec l'enseignante japonaise et enfin la réflexion sur l'apprentissage. Cette grille fut appliquée à l'un des entretiens et après réflexion, nous l'avons adaptée en rajoutant la catégorie « compétences d'un enseignant de FLE » et le thème « relation avec les apprenants ». Une fois validée, cette grille fut appliquée à tous les entretiens. Par la suite, nous avons relié chaque thème

¹⁷⁶ La grille développée dans le cadre de nos analyses a été jointe aux Annexes (voir p.126).

afin d'avoir une vue globale. Nous n'avons pas fait de comptage, car la taille du corpus ne nous semblait pas le permettre.

Nous avons repris cette grille pour l'analyse des synthèses réflexives ainsi que pour celle de nos notes d'observation de terrain.

Ces analyses nous ont permis d'avoir un nouvel éclairage sur le vécu des étudiants en complément de l'analyse des tâches, des échanges ou même nos observations de terrain.

Afin de concilier nos différentes données, nous avons fait appel à la triangulation.

3.6.3. La triangulation des données

De nombreux chercheurs utilisent les termes de combinaisons (Cambra Giné, 2003) ou de croisement des données (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006b, Zourou, 2006).

Van Der Maren (1996) préférera la nommer « *triangulation* », qu'il définit comme :

Le fait de recouper une forme ou une source de données par d'autres (au moins deux) afin d'évaluer la précision obtenue ou les limites de la confiance à accorder à chacune. (...) La confrontation de matériels obtenus sans et sous le contrôle du chercheur et des informateurs est une des premières stratégies à envisager pour effectuer une triangulation (p.84).

Il argumente son choix de triangulation par le fait qu'aucune donnée n'est assez complète et donc « *les défauts des unes étant compensés par les qualités des autres* » (p. 84). Ayant déjà eu à adopter cette posture dans le mémoire et dans les différentes recherches auxquelles nous avons pris part, nous sommes convaincu des apports de la triangulation qui permet de renforcer l'interprétation et de réduire les biais.

Allwright et Baily (1991, p.73) proposent de distinguer entre quatre types de triangulation tout en précisant que chaque recherche peut en adopter plusieurs :

- La triangulation des observateurs (« *investigator triangulation* ») qui consiste à faire appel à plusieurs personnes pour observer le même terrain.
- La triangulation des données (« *data triangulation* ») qui consiste à multiplier les échantillons des données recueillies pour se donner une approche plus large du phénomène observé.
- La triangulation méthodologique (« *methodological triangulation* ») qui consiste à faire appel à différentes méthodes d'investigation pour recueillir les données. Par exemple, en recueillant à la fois des notes d'observation, des transcriptions d'enregistrements et des carnets de bord d'apprentissage des participants apprenants.

- Enfin, la triangulation théorique (« *theoretical triangulation* ») qui consiste à analyser les données avec plusieurs cadres théoriques d'analyse.

De notre côté, nous réaliserons les trois dernières triangulations. Afin de faciliter la compréhension de notre méthodologie, nous proposons de récapituler l'ensemble de nos données (en ordre chronologique) ainsi que les outils d'analyse et les chapitres dans lesquels nous faisons appel aux résultats d'analyse de ces données.

Données	Calendrier	Traitement	Chapitre
Questionnaire	Distribué le 21/09/2006 Dernier récupéré le 05/10/2006	Traitement statistique	5
Observations du terrain	Durant toute la durée du dispositif (fin le 15 décembre 2006)	AC	5, 6, 7, 8.
Corpus d'Activités Pédagogiques	Archivés le 30 janvier 2007	AC	6
Corpus d'Echanges Fle		AD et ADI	7
Corpus d'Echanges Enseignants		AD et ADI	8
Entretiens semi directifs	Réalisés après le dernier cours et entre le 22 décembre 2006 et le 15 janvier 2007	AC	5, 6, 7, 8.
Synthèses réflexives	Archivées le 30 janvier 2007	AC	5, 6, 7, 8.

Tableau 14 - Les données et le traitement

3.7. Protection des données personnelles

Dans un souci de garantir le respect de l'anonymat des étudiants, tous les noms ont été modifiés. Cette démarche traverse l'ensemble du corpus, à savoir les échanges via la plateforme, les entretiens, les questionnaires recueillis et les notes d'observation. Afin de faciliter la lecture du présent document, chaque acteur conserve son nom fictif tout au long du déroulement du dispositif.

Chapitre 5. Le projet le « français en (première) ligne »

Nous estimons que le contexte dans lequel s'insèrent les échanges a une réelle influence sur ceux-ci. De plus, comme l'explique Kerbrat-Orecchioni (2005) :

L'analyste peut se trouver dans l'incapacité de comprendre correctement ce qui se passe dans l'interaction. Il est donc injustifié (...) de se priver délibérément de ces informations à partir du moment où les participants à l'interaction, eux, en disposent et sont susceptibles de les mobiliser pour produire et interpréter les énoncés qu'ils échangent (p.88).

La démarche ethnographique que nous avons adoptée (voir ch.4), préconise une description détaillée des acteurs impliqués (enseignants, étudiants et apprenants) ainsi que de l'espace dans lequel se déroulent les interactions, qui est dans notre cas la classe de langue étrangère (en face à face ou à distance). Une des spécificités du contexte observé est qu'il s'insère dans le cadre d'un projet évolutif, dynamique et multipartenarial comme nous l'avons déjà indiqué. Nous nous devons donc de prendre en compte cet élément en commençant par une description générale du projet. Cela nous amènera à indiquer son développement historique ainsi que ses différentes évolutions, qui ont été accompagnées par l'arrivée et le départ de certains partenaires pour diverses raisons que nous ne développerons pas¹⁷⁷. Par la suite, nous nous focaliserons sur le déroulement de l'année 2006-2007 à travers les participants, le cadre spatio-temporel et l'organisation du travail pédagogique, que ce soit sur place ou en ligne. Nous concluons cette partie par une présentation de quelques situations de tension qui ont influencé les échanges.

¹⁷⁷ En effet, ces éléments n'ont pas d'effet sur notre objet d'analyse.

1. Projet Français en (première) Ligne : retour aux sources

Le projet Français en (première) Ligne (désormais F1L), lancé en 2002, continue depuis sa « vie » d'année en année. Nous exposerons d'abord les raisons du lancement de ce projet qui ont gardé une certaine influence sur son évolution ultérieure.

1.1. F1L : une recherche-action, trois objectifs

Comme cela est indiqué sur son site officiel¹⁷⁸, les chercheurs associés au projet revendiquent une démarche de recherche-action (RA). Nous avons commencé par décrire les principes d'une RA, afin d'avoir les outils nécessaires pour la décrire. Cela nous amènera à la mise en place du projet F1L ainsi qu'aux objectifs principaux qui ont eu une influence sur la promotion analysée.

Gagné *et al.* (1989) distinguent la recherche-action des autres types de recherche par sa finalité en expliquant qu'elle « *permet l'atteinte d'un autre objectif majeur, à savoir solutionner des problèmes concrets et transformer la réalité. Elle s'inscrit dans la dynamique du changement et met en oeuvre une démarche spécifique qui se caractérise essentiellement par l'intervention* » (n.p.). Il s'agit d'une recherche transformative, comme le confirme Nancy-Combes (2005) qui donne de l'importance à l'identification d'un problème pour lancer ce type de recherche. Il précise que suite à cela « *une réflexion débute : prise de recul, regard vers la (les) théorie(s) et/ou vers d'autres pratiques afin de trouver de nouvelles solutions.* » (p.115). Il pointe aussi l'importance du travail en équipe qui permettra une négociation entre les différents partenaires et le dégagement d'une culture de groupe.

En ce qui concerne le F1L, l'élément déclencheur a bien été le souci de transformer une réalité observée, car, comme il est expliqué sur le site officiel du projet¹⁷⁹ :

L'idée initiale de Christine Develotte, "visiting lecturer" à l'université de Sydney de 2000 à 2002, consistait à utiliser le réseau Internet pour mettre ses étudiants australiens directement en contact avec la culture française actuelle par l'entremise d'étudiants français se destinant à l'enseignement.

¹⁷⁸ Pour plus d'information, aller à l'adresse : <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/>

¹⁷⁹ Page « évolution du projet ».

Effectivement, mis à part les expatriés français, les apprenants australiens, ayant très peu de contact avec des natifs, ne voyaient pas d'usage social évident à la langue française (Develotte, 2007). Ce « souci » de diffusion de la culture française a accompagné le projet tout au long de son évolution (voir *supra*). En effet, Christine Develotte espérait redonner une certaine vivacité aux cours de FLE et pour cela avait obtenu un premier financement de l'Ambassade de France en Australie pour lancer le projet. N'ayant pas d'étudiants de FLE, elle fit appel à une personne qui pouvait faire élaborer des activités pour ses apprenants. Nous revenons au site où il est indiqué :

De retour en France (à l'ENS Lettres et sciences humaines), celle-ci a contacté François Mangenot, qui assurait des cours sur les technologies et l'apprentissage des langues à l'université de Franche-Comté.

Une première collaboration fut mise en place. En effet, François Mangenot y a trouvé l'opportunité de passer à un mode de formation aux TICE plus située et plus active¹⁸⁰. Il a donc intégré le projet à son cours de maîtrise puis de Master FLE¹⁸¹. Les étudiants étaient amenés à concevoir des activités pédagogiques en ligne qu'ils proposaient à des apprenants distants issus des universités partenaires.

Ce groupe de chercheurs s'est donné différents objectifs que nous pouvons résumer ici en trois points : didactique du FLE, formation aux TICE et recherche. Nous exposons dans ce qui suit ces objectifs en précisant que si les premiers concernent à la fois les apprenants et les étudiants, les seconds, par contre, se concentrent sur la formation des étudiants alors que les derniers concernent principalement¹⁸² les chercheurs associés au projet. Ces objectifs sont restés les mêmes avec l'évolution du projet.

- **Didactique du FLE**

Ce projet se donne une double visée : enseigner le FLE et former à la didactique du FLE. Le premier concerne évidemment les apprenants distants en complétant généralement leurs cours en face à face. La participation des étudiants permet à l'enseignant de les former en même temps en contexte réel d'échanges. Nous pouvons résumer ces objectifs en trois concepts : communication authentique, échange culturel et tâches¹⁸³.

¹⁸⁰ Voir ch.2.3.

¹⁸¹ L'enseignant a changé de poste et a intégré le Master FLE de l'Université Grenoble 3 à partir de 2004-2005 où il a été en charge du cours TICE de Master 2, après le changement vers le LMD (voir ch.2.1.2).

¹⁸² Il n'est pas impossible que certains étudiants veuillent participer à la recherche autour du projet.

¹⁸³ Voir ch.1.3.3.

En effet, le projet adopte une méthodologie proche de l'immersion langagière à travers le développement d'un environnement complet en langue cible. Principalement à travers des plateformes de formation ou des outils d'échanges, les apprenants communiquent avec des natifs vivant en France, ce qui donne un caractère authentique¹⁸⁴ à cet échange. À travers cette communication, les participants entretiennent un échange interculturel que de nombreux chercheurs considèrent comme un gage de réussite des interactions. De ce fait, l'apport est réciproque puisque les apprenants découvrent la culture française et les Français découvrent celles des apprenants.

Convaincus par l'intérêt d'une approche par tâches, les concepteurs ont suivi le modèle anglo-saxon de la TBLT ainsi que les préconisations du CECR (Conseil de l'Europe, 2005) (voir ch.1.3.3).

- **Formation aux TICE**

En parallèle des apports en didactique, le FIL se donne pour objectif de former les étudiants à l'usage des TIC et à leur intégration en classe de langue (en face à face ou à distance). Les responsables veillent à proposer un environnement technique qui se rapproche le plus possible des exigences réelles du marché de la formation en ligne.

De ce fait, les étudiants sont amenés à concevoir des activités pédagogiques en utilisant différents outils techniques de traitement (texte, image, son et vidéo) tout en faisant appel à des ressources web. Lors des phases d'échanges, ils sont familiarisés avec les outils de communication en ligne (voir ch.3.2.2).

En parallèle aux travaux pratiques, les étudiants sont aussi initiés aux savoirs théoriques nécessaires pour leur formation, que ce soit dans le domaine des dispositifs de formation, de la conception d'activités et du tutorat¹⁸⁵.

- **Recherche**

Dès le lancement du projet, les initiateurs ont souhaité l'inscrire dans une démarche scientifique afin qu'il permette de faire évoluer les pratiques. Comme il est indiqué sur le site officiel du projet, la réflexion a pris trois directions principales : la première concerne les formes de communication via les TICE, la deuxième s'intéresse aux interactions¹⁸⁶

¹⁸⁴ Voir ch.1.3.2.1, pour la distinction entre l'authenticité situationnelle et l'authenticité interactionnelle (Ellis, 2003).

¹⁸⁵ Voir ch.3 (de 3.3 à 3.5) pour la description de ces différentes notions.

¹⁸⁶ Voir ch.1.4.2 et ch.5.5.2.

entre les différents acteurs du dispositif et la troisième, en accord avec les objectifs de formation de formateurs, se questionne sur le potentiel de professionnalisation de tels dispositifs de formation. L'évolution progressive du projet (voir *supra*) a permis à la fois le développement de la réflexion théorique et l'émergence de nouvelles thématiques comme l'impact des outils sur les apprentissages, la dimension culturelle des échanges, les dimensions située, autodirigée et collaborative des apprentissages. Cela a été aussi possible grâce à la collaboration de nombreux chercheurs¹⁸⁷ dont certains sont devenus membres de l'équipe. Ils sont principalement issus de l'université Stendhal Grenoble 3 (dont François Mangenot, Charlotte Dejean-Thircuir, Thierry Soubrié, Louay Pierre Salam), de l'INRP et de l'université Lyon 2 (dont Christine Develotte, Nicolas Guichon, Viorica Nicolaev, Samira Drissi, Vassilis Valmas) et nouvellement de l'université du Luxembourg (Katerina Zourou). Nous décrivons par la suite certains des résultats de leurs recherches en rapport avec notre étude.

Si les objectifs du projet n'ont pas changé depuis son origine, ils ont été adaptés en fonction des contextes institutionnels, humains et matériels. Le projet s'inscrit donc bien dans le cadre d'une recherche-action car il ne vise pas uniquement à mettre en place une action de formation mais initie également une activité collective de recherche dont l'évolution spatio-temporelle et humaine mérite d'être précisée.

1.2. Un projet, trois variantes, de nombreux partenaires

Afin de faciliter la compréhension de l'évolution du projet, il nous a semblé plus clair de la diviser en trois phases (ou « variantes ») :

1. La première variante s'étale de la promotion 2002-2003 à celle de 2004-2005 et s'est passée exclusivement avec des partenaires australiens.
2. La deuxième a commencé à Grenoble en 2005-2006 et continue depuis avec différents partenaires (voir *supra*).
3. La troisième a débuté à Lyon en 2006-2007 en parallèle à la deuxième. À la date de l'écriture de cette thèse, elle s'était déroulée exclusivement avec un partenaire américain.

Nous précisons que la distinction entre les différentes variantes ne se limite pas à l'identité des partenaires. Effectivement, chacune des variantes a été marquée aussi par différentes

¹⁸⁷ Comme nous pouvons le constater en visitant la page « partenaire » du site du projet.

modalités de communication ainsi que par des accompagnements didactiques humains spécifiques.

En ce qui concerne les modalités de communication, lors de la « première variante », la conception avait lieu au premier semestre alors que le tutorat asynchrone se déroulait au deuxième semestre. Cela est dû au fait que les universités australiennes avaient un emploi du temps différent de celui des françaises. Pour répondre à cela, les étudiants ont proposé des tâches assez longues qu'ils appelaient « scénarios pédagogiques ». La majorité des étudiants étant partie en stage au deuxième semestre, le suivi était assuré par ceux qui parmi eux voulaient bien le faire de façon « bénévole¹⁸⁸ ». Zourou (2006) ayant déjà proposé, dans le cadre de sa thèse portant sur la première année du projet, une présentation détaillée de l'évolution du projet jusqu'à l'année de sa soutenance, nous nous concentrerons dans ce qui suit sur l'évolution du projet à partir de 2005-2006.

En 2005-2006, les nouveaux partenaires furent North Virginia Community College aux Etats Unis et l'Université de León en Espagne (Salam, 2006). Ces deux universités avaient des organisations identiques dans le temps à celles de l'université grenobloise, ce qui a permis d'alterner les phases de conception et de tutorat. En même temps, il était impossible de réaliser des scénarios longs comme précédemment et les organisateurs ont préconisé les tâches courtes et ouvertes. En effet, ces dernières nécessitent un temps de travail hebdomadaire moindre tout en conservant la modalité asynchrone. En 2006-2007, le partenaire lyonnais a développé une variante uniquement synchrone tout en conservant les objectifs du projet (Develotte *et al.*, 2008) en collaboration avec l'University of California.

L'accompagnement humain¹⁸⁹ a été assuré durant les deux premières phases par François Mangenot, que ce soit à l'université de Franche-Comté ou à partir de 2004 à l'université de Grenoble 3. À Lyon, les étudiants de Master FLE ont été accompagnés principalement par Christine Develotte et Nicolas Guichon.

Ces organisations différentes rendent à notre sens toute analyse comparative délicate et discutable. Afin de clarifier ces deux variantes, nous avons fait le choix de les décrire (voir *supra*).

¹⁸⁸ Au sens où ce travail de suivi en ligne ne leur rapportait pas de note dans leur évaluation, puisqu'ils avaient déjà leurs notes.

¹⁸⁹ Nous précisons qu'il s'agit d'accompagner les étudiants en France, l'accompagnement des apprenants étant toujours assuré par des enseignants sur place que nous n'avons pas présentés en détail mais dont nous avons uniquement indiqué l'identité (voir *supra*).

1.2.1. La distinction entre Grenoble et Lyon

Nous commencerons par évoquer les différences entre les deux organisations, puis nous proposerons un tableau récapitulatif des évolutions ainsi que des différents partenaires nationaux et internationaux.

Les deux équipes entretiennent des relations de collaboration scientifique (voir *supra*) et ces deux organisations permettent, en plus, un enrichissement mutuel de la recherche. Dernièrement, une étudiante¹⁹⁰ de Grenoble a notamment participé en 2009-2010 à la fois à la 2^{ème} variante et à la 3^{ème} variante du projet. De plus, nous avons nous-mêmes collaboré par deux fois avec des membres de l'équipe lyonnaise : la première¹⁹¹ avait pour objectif de réaliser des modélisations des deux projets durant l'année 2007-2008, alors que la seconde (Salam & Valmas, 2009), en se basant sur l'année 2006-2007¹⁹², a proposé un référentiel de compétences des étudiants que nous avons pris en compte dans la réalisation de celui¹⁹³ que nous avons utilisé dans cette recherche. Nous précisons qu'il est possible que quelques changements mineurs aient eu lieu entre-temps mais nous nous sommes assuré que l'organisation générale est restée la même. Pour des raisons d'ancienneté, nous commencerons par exposer l'organisation à l'université de Grenoble 3 puis nous passerons à celle de l'université Lyon 2.

- **Le F1L à Grenoble à partir de 2005**

F1L a été intégré à un cours intitulé « Ingénierie de la FOAD », dans le cursus de Master 2 professionnel FLE. Durant le premier semestre universitaire, des étudiants grenoblois ont géré des groupes d'apprenants de différentes universités (voir *infra*) et de différents niveaux. Leur charge était de concevoir des activités en ligne, de les déposer sur la plateforme du partenaire, d'animer les échanges avec les apprenants et enfin de corriger leurs productions. Leur « mission » a comporté deux phases : La phase de conception qui se faisait en binôme (parfois en trinôme) et la phase de tutorat (suivi et correction) où le

¹⁹⁰ Voir site officiel, page 2009-2010 Lyon-Berkeley - http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/lyon_berkeley0910.php

¹⁹¹ Ce travail, réalisé en collaboration avec Mangenot et Nicolav, a donné lieu à une présentation orale dans le cadre du PPF (voir *infra*) en novembre 2008. Cette présentation n'a pas fait l'objet de publication, mais nous nous sommes basé sur ces résultats pour la modélisation du projet.

¹⁹² Qui est le corpus de nos thèses respectives.

¹⁹³ Voir ch.3.7.

tuteur accompagnait un groupe d'apprenants (entre 4 et 8 apprenants). Selon le nombre¹⁹⁴ de tuteurs disponibles, le tutorat pouvait être assuré par un ou deux étudiants.

Depuis le début du projet, si les échanges ont eu lieu via des plateformes de formation (Dokeos, Webboard, Moodle¹⁹⁵), l'outil privilégié a presque toujours été le forum pour ses qualités reconnues (asynchrone, publique et écrite). Pourtant, des tentatives de communication synchrone ont été observées dans certains groupes avec l'évolution du projet. Les tâches ouvertes ont été très vite privilégiées pour développer un réel échange interculturel entre étudiants et apprenants.

Les apprenants disposaient d'une période de temps¹⁹⁶, le plus souvent proche de la semaine, pour répondre après le lancement de la tâche. Une fois passé ce délai, ils avaient une nouvelle tâche et ainsi de suite jusqu'à la fin du semestre. Les étudiants suivaient en parallèle un cours présentiel hebdomadaire, organisé en deux parties de deux heures. Le cours se terminait en général vers le 20 décembre de l'année, les étudiants devant rendre leurs derniers travaux avant leur départ en stage (fin janvier).

▪ **Le F1L à Lyon**

Le projet a été intégré à un cours « TICE » de Master 2 Professionnel. Cependant, les enseignants lyonnais ont expérimenté uniquement une modalité synchrone d'échange. Cela les a amenés à faire appel à des outils de chat multimodal de type Msn ou Skype. À partir de 2009, ils ont pu disposer d'une plateforme synchrone Visu¹⁹⁷.

À la différence de Grenoble, le cours avait lieu sur deux semestres car les stages commencent en mars à Lyon. Lors du premier semestre, les étudiants étaient formés principalement au tutorat à travers des cours théoriques. Durant le second, ils étaient organisés en différents sous-groupes et chacun avait pour charge de concevoir une « séquence pédagogique » selon différents thèmes.

Chaque semaine, une des séquences était intégrée par l'ensemble des sous-groupes dont chacun avait en charge un binôme d'apprenants américains pour un échange de trente minutes environ. Ils échangeaient avec eux en temps réel à l'oral et à l'écrit tout en se

¹⁹⁴ Trois cours (dont celui-ci) sont proposés aux étudiants et ils doivent en choisir deux. Cela explique que le nombre d'étudiants varie d'une année à l'autre.

¹⁹⁵ Depuis 2005-2006, les échanges ont eu lieu uniquement via la plateforme Moodle (voir ch.4).

¹⁹⁶ Qui était négociée avec l'enseignant partenaire.

¹⁹⁷ Cette plate-forme a été réalisée dans le cadre de l'ANR ITHACA (universités de Lyon 1, Lyon 2 et TECFA de Genève) (Voir site officiel F1L).

voyant via une webcam. À la suite de ce temps d'échanges, une séance de « debriefing » avait lieu avec la participation de l'ensemble des étudiants de Lyon.

1.2.2. Le FIL et partenaires

Comme nous l'avons évoqué, de nombreux partenaires ont participé au projet. Dans le tableau ci-dessous, nous présentons ces différentes institutions ainsi que les outils techniques utilisés, les modalités et la temporalité des échanges.

Année universitaire	Université Fr	Universités partenaires	Enseignants & chercheurs associés	Echanges réalisés via	Modalité ¹⁹⁸	Temporalité dominante
2002 à 2005	Voir Zourou (2006)					
2005-2006	UG3 ¹⁹⁹	U. de León, Espagne	M. Tomé	Moodle	Écrit, oral	Asynchrone
		Northern Virginia Community College	L. Franklin	Webboard		
2006-2007	UG3	U. de León	M. Tomé	Moodle	Écrit, oral	Asynchrone
		Université Sophia, Japon	S. Tanaka	Moodle		
	UL2 ²⁰⁰	U. of California, Etats Unis	R. Kern, D. Pries	MSN + Blog	Oral, vidéo et écrit	Synchrone
2007-2008	UG3	U. de León	M. Tomé	Moodle	Écrit, oral	Asynchrone
		U. Sophia, Japon	S. Tanaka	Moodle		

¹⁹⁸ A titre indicatif, nous avons commencé par la modalité dominante.

¹⁹⁹ UG3 : Université Stendhal Grenoble 3.

²⁰⁰ UL2 : Université Lumière Lyon 2.

	UL2	U. of California, Etats Unis	R. Kern, D. Pries	Skype + Blog	Oral, vidéo et écrit	Synchrone
2008-2009	UG3	U. Sophia, Japon	S. Tanaka	Moodle	Écrit, oral	Asynchrone
		U. de Lettonie	D. Savlovskas	Moodle		
	UL2	U. of California, Etats Unis	R. Kern, D. Pries	Skype + Blog	Oral, vidéo et écrit	Synchrone
2009-2010	UG3	U. Sophia, Japon	H. Couchot	Moodle	Écrit, oral	Asynchrone
		U. de Riga, Lettonie	D. Savlovskas	Moodle		
	UL2	U. of California, Etats Unis	R. Kern, D. Pries	Visu	Oral, vidéo et écrit	Synchrone
2010-2011	UG3	U. du Brésil	N. Dessartre	Moodle	Écrit, oral	Asynchrone
		U. de Lettonie	D. Savlovskas	Moodle		
	UL2	U. of California, Etats Unis	R. Kern, D. Pries	Visu	Oral, vidéo et écrit	Synchrone

Tableau 15 - F1L et partenaires

Le tableau pointe les changements fréquents de partenaires en ce qui concerne l'université de Grenoble 3. Cela est dû à différentes raisons et Narcy-Combes (2005) considère que cette réalité est une constante dans la recherche-action car « *au-delà de trois ou quatre années, il semble que la nature de cette recherche-action ait besoin de changer, et de toute façon, rares sont les équipes qui durent plus que cela, pour des raisons fort*

diverses » (p.117). Cet auteur rappelle à juste titre que toute recherche-action est chronophage en raison de son exigence, ce qui expliquerait en partie ces changements.

Pour conclure, nous pouvons ajouter que le projet n'est pas près de s'arrêter car il continue à attirer de nouveaux partenaires. De plus, l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) diffuse, depuis 2008, le « modèle » du F1L dans le cadre de ses activités d'aide aux départements de français²⁰¹. L'objectif est d'encourager d'autres universités à développer des échanges en ligne de même type. Elle propose notamment une aide à l'appariement de nouveaux partenaires. Cette initiative a permis le développement de quatre partenariats entre différentes universités dans le monde.

1.2.3. Certains résultats des recherches menées autour du F1L

Dans cette partie, nous tentons de réaliser une étude de la littérature réalisée autour et sur le projet F1L. Nous ne visons pas l'exhaustivité mais plutôt la confirmation que notre travail s'inscrit bien dans un courant en développement incluant de nombreux partenaires.

Naturellement, les premières publications ont eu une visée descriptive afin de mieux présenter le projet. Nous pouvons citer entre autres les travaux de Mangenot (2005) pour la première variante, Salam (2006) pour la deuxième et Develotte *et al.* (2008) pour la troisième. Ces différentes études ont retracé les étapes de la mise en place du projet. Progressivement, plusieurs thèmes récurrents se sont affirmés qui se croisent avec notre travail actuel :

- la conception d'activités pédagogiques (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006a, Salam, 2008, Guichon & Nicolaev, 2009, Mangenot & Soubrié, 2010),
- l'étude des formes de communication liées aux TICE (Develotte & Mangenot, 2007b, Mangenot, 2008),
- l'analyse des interactions entre les différents acteurs du dispositif (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006c, Mangenot & Dejean-Thircuir, 2009),
- les rôles et les fonctions dans le projet (Mangenot et Zourou, 2007, Salam, 2007, Mangenot & Tanaka, 2008),

²⁰¹ Voir le site <http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/>, onglet « Appui à l'enseignement du français à l'université ».

- l'analyse du potentiel de formation d'enseignants de tels dispositifs de formation (Mangenot & Zourou, 2005, Zourou, 2006, Salam & Valmas, 2009, Guichon, 2009, Salam, 2011).

Dans ces recherches, les auteurs font appel à des données (invoquées, suscitées ou provoquées)²⁰² assez diverses. De plus, ils suivent différentes méthodologies (qualitative ou quantitative) avec une certaine préférence pour la triangulation²⁰³ (Van Der Maren, 1996), ce qui nous a confirmé dans ce choix.

Nous ajoutons que les échanges à distance générés par le F1L ont constitué également l'un des corpus étudiés par le programme de recherche « Outils et didactique pour les interactions en ligne » (ODIL), subventionné par le ministère de la recherche dans le cadre de l'appel d'offre ACI TICE (2004-2007). À la suite de ce programme, le colloque international EPAL²⁰⁴ (Échanger Pour Apprendre en Ligne) a été lancé à l'université Stendhal Grenoble 3 en partenariat avec différentes institutions. Depuis 2009, il devrait avoir lieu tous les deux ans. Plusieurs communications en rapport avec le projet y ont été présentées, que ce soit lors de sa première (dont Develotte *et al.*, 2008, Mangenot & Tanaka, 2008, Salam, 2007) ou de sa deuxième version (dont Drissi, 2009, Guichon & Nicolaev, 2009, Salam & Valmas, 2009), grâce auxquelles nous avons pu confirmer nos bases théoriques ainsi que certains de nos outils méthodologiques.

En parallèle, les différentes démarches de recherche possibles concernant l'analyse de tels corpus ont constitué également un objet d'étude dans le cadre du Contrat plan état-région (CPER) « Développement d'un pôle de compétences méthodologiques pour l'étude des usages d'Internet » (ENS-LSH, université Lumière - Lyon 2, université Stendhal – Grenoble 3) de 2003-2007. Par la suite, un Projet Pluri-Formation (PPF) a été obtenu sur la thématique « Professionnalisation des métiers de la formation en langues »²⁰⁵ en se basant toujours sur le F1L de 2007-2010. L'accent a été mis sur le développement des compétences professionnelles dans les masters FLE des deux universités, en distinguant les deux modalités (synchrone et asynchrone) du projet. La recherche fut également soutenue par l'ANR ITHACA²⁰⁶ (université de Lyon 1, Lyon 2 et TECFA de Genève), ce qui a

²⁰² Voir ch.4.3.

²⁰³ Voir ch.4.3.6.

²⁰⁴ Pour en savoir plus, voir : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/>

²⁰⁵ Pour en savoir plus, voir : <http://apprentissage.inrp.fr/apprentice>

²⁰⁶ Pour en savoir plus, voir : <https://liris.cnrs.fr/~ithaca/index.php>

permis le développement de la plateforme *Visu* (Codreanu & Develotte, 2010) testée par l'équipe lyonnaise depuis 2009-2010.

Pour conclure, nous précisons qu'à la suite de Zourou (2006), le projet a été l'objet d'étude de nombreux mémoires de Master recherche (Drissi, 2006, Salam, 2006...) et plusieurs thèses sont en préparation dont celles de Drissi (en cours) et Valmas (en cours). Nous estimons que la recherche autour du projet continuera car de nouvelles questions émergent dont celles que nous indiquerons dans la conclusion de notre travail.

2. L'année 2006-2007 : Grenoble – Tokyo

Nous commencerons par présenter les lieux où se déroulent les différentes actions liées au projet. En effet, les chercheurs du champ des interactions en classe de langue²⁰⁷ (Cambra Giné, 2003, Cicurel & Bigot, 2005 entre autres) ont toujours accordé une grande importance à la description du contexte, ce que préconise Boutinet (2004) qui explique que :

L'analyse de projet prend une distance plus grande par rapport au projet lui-même et ce qu'il a engendré. Cette analyse vise à réintroduire le maximum de paramètres pour bien comprendre ce qui définit le projet dans ses différentes dimensions (p.105).

Cet auteur considère que l'analyse devrait prendre en compte trois paramètres : les acteurs, le processus et les résultats. Les résultats étant décrits (et analysés) en détail dans les chapitres suivants, nous nous restreindrons ici aux acteurs impliqués et au déroulement du projet dans le temps. Pour cela, nous avons fait le choix de faire appel au modèle complexe de l'activité²⁰⁸ qui nous permet de rendre compte de la complexité des variables constituant le projet. En effet, tous les éléments sont en rapport les uns avec les autres et il est difficile de les séparer en unités distinctes. Nous avons fait notre possible pour éviter les répétitions, sauf quand cela était nécessaire pour la compréhension. Nous décrivons les unités suivantes : lieu et outil d'échange, objectif, organisation du travail, règles ainsi que les fonctions des enseignants. La réalisation sera décrite dans les deux chapitres suivants (ch.6 et ch.7).

²⁰⁷ Voir ch.1.4.

²⁰⁸ Voir ch.4.3.5.

Avant de commencer notre description, deux précisions s'imposent : la première sur le plan des choix méthodologiques et la seconde sur les termes adoptés. Dès le début de notre travail de recherche, il nous a paru irréalisable de travailler sur l'ensemble du FIL car cela représentait une multitude de données que nous ne pourrions ni récolter nous-mêmes, ni analyser avec une rigueur convaincante. Cela nous a amené à nous focaliser sur un échantillon plus restreint qui est l'année 2006-2007 que nous avons pu observer comme nous l'avons précisé précédemment²⁰⁹. De plus, la différence entre les deux partenaires nous a incité à travailler exclusivement sur l'échange avec les Japonais. En effet, ce contexte représentait les avantages suivants : le niveau langagier annoncé des apprenants était plus élevé (A2-B1) et les personnes engagées étaient plus nombreuses²¹⁰. En outre, ayant déjà travaillé sur la première année d'échanges avec l'université espagnole (Salam, 2006), nous connaissions déjà ce contexte et nous craignons que nos premiers résultats ne faussent en partie notre analyse. Enfin, notre curiosité scientifique nous indiquait que cette situation particulière²¹¹ aurait sûrement des intérêts cachés. Suivant notre intuition de chercheur, nous avons concentré notre attention sur l'échange avec les Japonais et nous précisons qu'à partir de ce moment nous présenterons uniquement les participants engagés dans l'échange avec ce partenaire²¹². Autrement dit, nous ne ferons pas de référence aux quatre étudiants (trois filles, un garçon) qui ont travaillé en parallèle avec les Espagnols²¹³. De plus, nous estimons que les inclure ne ferait que complexifier nos descriptions sans pour autant influencer sur nos analyses. Effectivement, nous avons observé qu'il n'y a pas eu de réel échange²¹⁴ entre les deux équipes, mise à part la dernière séance de mise en commun (voir *supra*) comme le confirment certains étudiants dans les entretiens (ESD-De-18). De plus, les groupes ne se mélangeaient pas durant la phase d'observation.

Pour faciliter la lecture de notre description, nous précisons aussi que nous utiliserons les termes de « étudiant » (ici même et dans les autres chapitres), « concepteur » (ch.6), « tuteur » (ch.7), « correcteur » (idem) en parlant des étudiants de

²⁰⁹ Voir ch.4.2.2.

²¹⁰ 73 (63 Japonais, 10 Français) pour l'échange avec le partenaire japonais face à 26 (21 Espagnols, 5 Français) pour celui avec l'université de León.

²¹¹ Il est assez rare qu'un échange de ce genre s'établisse entre deux universités aussi éloignées.

²¹² Bien que nous disposions des mêmes données (échanges, observations, entretiens, questionnaires...) pour les deux groupes qui se réunissaient toujours dans la même salle, nous avons aussi fait le choix de ne pas les traiter et nous n'y ferons pas référence dans la suite du travail.

²¹³ Ce choix ne traduit aucun jugement de valeur de notre part sur la qualité du travail de ces étudiants.

²¹⁴ Ce qui pourrait être considéré comme une des faiblesses du projet.

Grenoble et les termes d'« apprenants » uniquement²¹⁵ pour ceux de Tokyo. Nous utiliserons le terme d'« enseignant de Grenoble » (EG) ou « enseignant grenoblois » pour François Mangenot qui a suivi les « étudiants » et d'« enseignante japonaise » (EJ) pour Sachiko Tanaka qui avait en charge les « apprenants » mais qui a aussi accompagné, comme nous le verrons dans le développement et en détail dans le ch.8, les « étudiants » dans la réalisation de leur mission.

2.1. Les espaces d'échanges

Les espaces dans lesquels ont évolué les acteurs du projet se situent dans les universités Stendhal de Grenoble 3 et Sophia de Tokyo. Cependant, nous y rajoutons l'espace virtuel qui est la plateforme de formation où s'est déroulée la grande majorité²¹⁶ des échanges entre les étudiants et les apprenants. Étant le seul lieu partagé par l'ensemble des participants, nous accorderons un intérêt particulier à cette plateforme.

2.1.1. À Grenoble

Comme nous l'avons indiqué, le projet fait partie d'une Unité d'Enseignement (UE)²¹⁷. L'enseignant sur place a assuré complètement ce cours durant tout le semestre en concevant les contenus et la méthodologie. Durant cette année, il a été accompagné par un assistant technique dont les interventions, plutôt réactives, aux demandes des étudiants concernaient uniquement l'usage des outils.

En ce qui concerne l'organisation de l'espace/temps du cours, deux séances hebdomadaires avaient lieu tous les jeudis matins (8h30 – 10h15, 10h30 – 12h30). Bien que l'enseignant effectuât ces deux séances à la suite, il a demandé que chacune ait lieu dans une salle adaptée aux actions qui devaient s'y dérouler : la première est une salle informatique équipée d'une quinzaine de postes alignés en rang avec deux ordinateurs par table, la seconde est une salle de cours de type classique à l'université Grenoble 3 avec une disposition en carré ouvert. Nous précisons que l'enseignant avait à sa disposition un

²¹⁵ Bien que nous soyons conscient que les étudiants apprennent aussi la fonction d'enseignant. Nous avons conservé uniquement l'apprentissage de la langue.

²¹⁶ Certains étudiants affirment avoir eu des échanges par courriel ou messagerie instantanée (Msn a été évoqué par Lally et Viviane) avec les apprenants, mais nous n'avons pas cherché à les obtenir, les considérant comme relevant de la vie privée des étudiants. Nous pouvons les rapprocher des échanges informels qui ont lieu entre un enseignant et ses apprenants dans les couloirs ou en dehors des cours qui ne sont pas non plus pris (à notre connaissance) en considération dans l'analyse des interactions en classe de langue (voir ch.1.4).

²¹⁷ Ce cours donne droit à 9 crédits (ECT).

vidéoprojecteur ainsi qu'une connexion internet filaire²¹⁸ dans les deux salles. Nous reviendrons sur l'effet de cet élément organisationnel sur la gestion du processus interactionnel entre les différents participants.

2.1.2. À Tokyo

À Tokyo, ce projet a été intégré à deux cours de FLE déjà existants, assurés à raison de deux séances hebdomadaires²¹⁹ (le mercredi et le vendredi) par l'enseignante japonaise. Cette dernière s'est engagée à organiser la séance du mercredi (9h15 à 10h45 avec un groupe de 30, 10h45 à 12h avec l'autre groupe de 30) dans une grande salle informatique (une cinquantaine de postes) afin de pouvoir être présente au côté des apprenants et de s'assurer de leur assiduité, ce qui est une des conditions du partenariat (Salam, 2006).

Dans cette salle, l'enseignante pouvait aussi disposer de l'aide d'un technicien pour résoudre les problèmes informatiques des apprenants.

2.1.3. L'espace d'échanges en ligne

Ayant déjà décrit la plateforme Moodle²²⁰, nous nous focaliserons ici sur le cours²²¹ spécifique au projet que les administrateurs japonais avaient nommé « Tokyo-Grenoble ». L'ensemble des participants y avait accès à travers des logins et mots de passe personnalisés. De plus, il a été décidé qu'un nouvel espace serait mis en place chaque année tout en conservant le précédent, en les différenciant par l'indication de l'année de déroulement (« Tokyo-Grenoble 2007-2008 », « Tokyo-Grenoble 2009-2010 »...). Tous les échanges furent conservés à titre d'exemples²²². Dans un objectif de clarté, nous utiliserons le sigle « T.G. » pour désigner cet espace où nous avons réalisé l'ensemble de nos observations et analyses.

Afin de décrire l'instrument de médiatisation de l'activité étudiée, nous faisons appel à la grille d'analyse sémio-pragmatique²²³ proposée par Develotte (2006). Nous rappelons

²¹⁸ La connexion Wifi n'était pas encore installée dans l'ensemble des salles de l'université.

²¹⁹ N'ayant pas pu observer le cours au Japon, nous nous référons principalement aux dires de l'enseignante (S.T.) durant le chat d'introduction (*supra*) et dans Manganot et Tanaka (2008).

²²⁰ Voir ch.4.3.2.1.

²²¹ Selon la terminologie adoptée par les concepteurs de Moodle pour définir les espaces d'échanges thématiques.

²²² À la fin du partenariat en 2010, tous les cours furent effacés par l'université partenaire. Cependant, dans le cadre de la recherche autour du FIL, nous avons pu conserver l'ensemble des données des différentes années grâce au procédé de sauvegarde de la plateforme Moodle (voir ch.4).

²²³ Voir ch.3.2.2.

qu'elle se compose de quatre entrées : la mise en écran, la mise en média, la mise en rubriques et la mise en discours. Comme nous analyserons en détail le discours produit par les étudiants dans les trois chapitres suivants, nous nous sommes restreint à ce stade à l'analyse des trois premières entrées.

Avant cela, nous décrivons la procédure d'accès à l'espace. Dès la connexion sur la plateforme, le participant choisit le cours TG et définit la langue (anglais, japonais) d'exposition. Une fois dans le cours, selon ses droits, il peut avoir un de ces deux « rôles » : « enseignant » ou « étudiant ». Les premiers ont la possibilité de modifier l'ensemble du cours et d'ajouter des éléments nouveaux (forum, texte, lien...). Les seconds peuvent uniquement consulter et participer aux activités réalisées par les premiers (répondre aux questions dans un forum, écrire dans un chat...). L'enseignante japonaise, l'enseignant grenoblois et les étudiants de Grenoble partageaient le même rôle et avaient personnalisé leur profil en modifiant les prénoms et en ajoutant une photo. Les apprenants ont été invités plusieurs fois à personnaliser leur profil et la majorité l'ont fait.

- **La mise en écran**

Il nous semble important de préciser qu'au lancement du projet, l'interface de TG ne contenait qu'une seule page écran divisée en différentes rubriques (voir *infra*). Au fil du semestre, cette page fut élargie pour arriver à quatre pages-écrans à la fin du semestre. Tous les participants peuvent accéder librement à toutes les parties du cours à condition qu'elles soient rendues « visibles » par un des « enseignants ». Dans la copie d'écran suivante (F.12), nous présentons l'organisation de l'espace au début du semestre et d'un point de vue apprenant.



Figure 12 - Copie d'écran - Espace de travail au début du semestre

L'organisation de l'espace y est assez sobre (adoption du thème de l'université sans aucune personnalisation, absence de titre général) avec uniquement du texte accompagné de quelques icônes. Cela est sans doute dû à une habitude institutionnelle ou à la personnalité de l'enseignante japonaise qui a préféré se concentrer sur le contenu plutôt que sur le contenant²²⁴.

Selon le « rôle » attribué au participant, une organisation de page différente s'affiche. Pour les apprenants (rôle « étudiant »), l'affichage contient uniquement les éléments rendus visibles par les « enseignants ». Ces derniers peuvent voir l'ensemble des éléments (visibles ou pas). De plus, en sélectionnant le bouton « Activer le mode édition », ils peuvent rajouter tous les outils proposés par Moodle²²⁵. Dans la copie d'écran suivante (F.13), nous pouvons observer le changement d'écran principal si le bouton est sélectionné.

²²⁴ Lors de nos analyses précédentes du projet (Salam, 2006), nous avons observé que l'enseignant espagnol avait accordé une grande importance à l'organisation et à la personnalisation de l'espace discursif.

²²⁵ Nous rappelons qu'une vue d'ensemble est disponible dans le DVD.



Figure 13 - Copie d'écran plateforme - mode édition actif

▪ **La mise en rubrique**

Comme nous l'avons observé, TG est divisé en dix rubriques. Neuf sont dédiées aux groupes (étudiant - apprenants) et la dernière rubrique est réservée pour l'échange entre les étudiants et les enseignants. Nous détaillons dans ce qui suit l'organisation d'un échantillon, à savoir la rubrique du groupe H, puis nous nous focaliserons sur l'organisation de la rubrique « Espace tuteurs ». Toutes les rubriques ont été créées par l'enseignante japonaise en suivant les préconisations de l'enseignant sur place.



Figure 14 - Copie d'écran de l'organisation d'une rubrique dans la plateforme

La rubrique commence par le nom du groupe ainsi que le nom de l'étudiante responsable du groupe. Au niveau suivant, l'enseignante a rajouté les prénoms et noms des apprenants (en invisible ce qui indique que seule l'étudiante pouvait le voir, afin de l'aider à les mémoriser). Suite à cela, nous retrouvons les éléments que nous exposerons dans la mise en média. Chaque étudiant était libre d'organiser son espace et nous analyserons cette organisation dans le ch.7. Dans chaque rubrique, un forum invisible avait été créé aussi par l'enseignante pour échanger avec les étudiants. Chaque participant peut, s'il le désire, sélectionner l'option « afficher uniquement ce thème » ce qui rend l'ensemble des autres rubriques invisibles. Des carnets de bord²²⁶ en japonais avaient été mis en place à l'attention des apprenants dans chaque rubrique.

Malgré le caractère public des rubriques, les interventions au sein de chacune provenaient uniquement des membres du groupe que nous considérons, à la suite de Goffman (1987), comme les participants officiellement ratifiés²²⁷ de l'échange. Bien que cela fût théoriquement possible, aucun apprenant²²⁸ n'est intervenu dans un autre groupe que le sien. L'espace tuteurs se trouve tout en bas des rubriques :

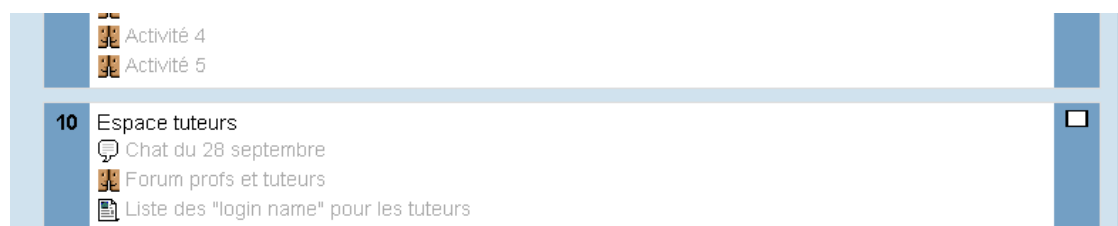


Figure 15 - Espace de travail enseignants et étudiants

Cet espace est dédié aux échanges entre l'enseignante japonaise et l'ensemble du groupe des étudiants. L'enseignant sur place y a très peu participé. Si le contenu de cet espace était invisible aux apprenants, son titre était visible. Cependant, il s'agit probablement d'un oubli de la part de l'enseignante japonaise.

▪ La mise en média

Nous étudierons la mise en média à travers deux entrées : la première définira les types d'outils utilisés par les participants et la seconde s'intéressera plus au « *caractère polysémiotique* » (Develotte, 2006, p.96) de ces outils à travers la description des canaux

²²⁶ Ces carnets n'ont pas été sauvegardés mais ils ont été traités par d'autres chercheurs dont Mogi (2010).

²²⁷ Nous reviendrons plus en détail sur ces termes, que nous avons définis dans le chapitre théorique (voir ch.1.4.2.3), dans le ch.7.

²²⁸ Nous précisons que nous en avons relevé une seule mais nous estimons que ce fut une erreur de la part de l'apprenante concernée. Nous y reviendrons dans le ch.7 (voir *supra*).

utilisés (texte, images, son, vidéo). Nous décrivons aussi le caractère hypertextuel du discours.

Comme nous l'avons expliqué²²⁹, la plateforme Moodle propose plusieurs outils. Nous observons que mis à part un document texte (contenant les logins des étudiants), les outils de communication ont été les seuls à être utilisés, que ce soit à travers les forums asynchrones (58) ou les chats (3). Nous reviendrons (voir ch.7) sur les raisons qui ont motivé ce choix de type d'outils ainsi que sur le genre de communication qui s'y est développée.

Bien que le texte paraisse privilégié par les outils, la multicanalité est bien présente dans les forums. Dans chaque message, les participants peuvent ajouter des images, des sons et même de la vidéo. Les différents modes d'expression sont mélangés dans les différentes rubriques. Si l'usage du son est commun à tous les utilisateurs, les autres modes restent assez rares. De plus, si les images peuvent être intégrées dans le texte, les vidéos sont en fichier joint ou en lien vers des sites extérieurs.

Il est aussi à noter que les participants utilisent deux genres de liens : les liens internes pour faire appel à des documents (textes, sons, vidéos) stockés au sein même de la plateforme²³⁰, et les liens externes pour pointer vers des sites web.

Nous avons observé que l'outil synchrone disponible sur la plateforme ne permet que très peu de multicanalité. En effet, les échanges y sont principalement textuels à l'exception des photos des participants qui précèdent chaque message ainsi que les émoticônes que chacun peut utiliser à sa guise (voir ch.7). Les liens hypertexte y sont possibles et certains participants y ont eu recours pour mieux expliciter leur propos. Il n'existe pas de possibilité d'utiliser l'oral.

2.2. Les acteurs du projet

À la suite de Cambra-Giné (2003), nous considérons les acteurs observés comme des « *informateurs dont on apprend comment ils vivent et communiquent, et, en recherche en ethnographie éducative, comment ils enseignent/ apprennent* » (p.16). Boutinet (2004) explique que les acteurs « *seront identifiés par leurs statuts, leurs logiques stratégiques et les justifications invoquées pour rendre compte de leur projet ; par-delà ces acteurs il*

²²⁹ Voir ch.3.2.2 (pour une description générale des outils d'échange) et ch.4.3.2.1 (pour la description des outils proposés par Moodle).

²³⁰ Généralement mis en ligne par les étudiants ou les apprenants.

s'agit d'inventorier les conflits possibles et l'espace de négociation laissé disponible » (p.106). Plutôt que de conflits, nous parlerons à ce stade de relations entre les différents acteurs. Nous évoquerons plus loin quelques situations de crises auxquelles nous avons assisté et qui ont eu (ou auraient pu avoir) des effets sur le déroulement des actions.

Nous commencerons par les acteurs de l'université de Sophia à Tokyo puis continuerons par ceux de l'université Stendhal de Grenoble 3 que nous détaillerons davantage puisqu'ils constituent les sujets principaux de notre analyse. Dans ce qui suit, nous nous référons aux fonctions (acteur, auteur, commanditaire...) ²³¹ définies par Boutinet (*op.cit.*). Nous rappelons que dans le modèle complexe de l'activité ²³² proposé par Taurisson (2007), l'enseignant acquiert une place différente de celle des autres participants puisqu'il a un effet sur l'ensemble de l'activité en cours. Cette constatation nous a amené à les séparer dans nos descriptions.

2.2.1. Les participants de l'université Sophia de Tokyo, Japon

▪ L'enseignante japonaise

Sachiko Tanaka ²³³ est professeure à l'Université Sophia à Tokyo. Elle affirme ²³⁴ y avoir assuré différentes fonctions, dont celle d'enseignante de FLE. Elle était engagée activement dans la recherche sur l'intégration des TICE à l'enseignement des langues étrangères au Japon et s'occupait d'un Open Research Center (Ministère Japonais de l'Éducation Nationale) depuis 2002. Cela démontre qu'elle connaît bien le domaine de la formation en ligne et elle a déjà participé à des projets de télécollaboration avant celui-ci ²³⁵.

Elle avait pris contact avec l'enseignant grenoblois durant le deuxième semestre de l'année universitaire 2005-2006 en lui proposant une collaboration pédagogique. Après de nombreuses discussions électroniques ²³⁶ et une rencontre en France lors d'un colloque, ils

²³¹ Voir 2.3.3.3.

²³² Voir 4.3.5.3.

²³³ Nous avons fait le choix d'indiquer le prénom et le nom des enseignants pour les distinguer des références.

²³⁴ Nous nous basons sur les informations qu'elle a données à l'enseignant français ainsi que celles qui figurent dans Mangenot et Tanaka (2008).

²³⁵ Pour plus d'informations, voir Gaveau & Tanaka (2005) (cité par Mangenot et Tanaka, 2008) qui décrivent un projet (FR200) de développement de la compréhension orale à travers l'usage de la visioconférence et d'une plateforme.

²³⁶ L'engagement de l'enseignant partenaire est considéré comme une condition de réussite du projet par ses concepteurs (voir Salam (2006) pour plus de détails sur les conditions nécessaires pour rejoindre le FIL).

avaient défini une configuration de travail qui convenait à leurs attentes conjointes²³⁷. Ils ont considéré leur fonction comme « *coordonnateurs du projet* » (Mangenot & Tanaka, 2008, p.34). L'enseignante a effectivement fait preuve d'une assiduité et d'une participation sans faille, comme nous l'exposerons tout au long de la thèse et plus particulièrement dans le chapitre 8 où nous analyserons la relation qui se construit entre elle et les étudiants français.

Ceci dit, sans chercher à minimiser son rôle, l'enseignante japonaise n'avait pas un effet direct sur le projet dans sa globalité, comme c'est le cas de l'enseignant de Grenoble qui en est un des concepteurs (voir *supra*). De plus, elle ne s'est pas engagée dans une action de recherche (mis à part l'article publié conjointement (*op.cit.*)) en rapport avec des observations ou des thèmes qui intéressent le projet F1L.

Nous considérons qu'elle a été au début le « *commanditaire* » (Boutinet, 2004, p.106) du projet. Bien qu'il soit évident qu'elle n'ait pas réellement commandité ce projet, elle a émis des conditions qui ont été prises en compte par les étudiants avant de commencer la conception²³⁸. Elle a aussi évalué la pertinence des réalisations et exigé parfois des adaptations ou des rajouts. Avec l'avancement du projet, sa fonction penche plus vers celle d'accompagnateur participant devenant l'un des piliers de la communauté de pratique²³⁹ et donc de la réussite du projet.

Enfin, elle a suivi de très près le déroulement des échanges et elle a été la garante de la participation des apprenants. En effet, en plus de répondre aux questions des apprenants afin de les aider dans la réalisation des tâches, elle les encourageait à participer et ne pas rester inactifs²⁴⁰. De plus, afin de s'assurer de leur assiduité, le 22 novembre, elle leur a indiqué qu'elle donnerait davantage d'importance à la participation au projet dans la note finale (Mangenot & Tanaka, 2008).

▪ Les apprenants

En ce qui concerne les apprenants japonais, nos informations proviennent essentiellement du « chat²⁴¹ » initial²⁴² en début de session, d'observations des échanges en ligne (surtout

²³⁷ Suite à cela, le doc.1 (voir Annexes p.5) fut rédigé à l'attention des étudiants.

²³⁸ Comme nous l'explicitons dans le ch.6.

²³⁹ Voir ch.2 pour la définition d'une communauté de pratique et voir le ch.8 pour l'analyse de son émergence ainsi que ses apports à la formation des étudiants.

²⁴⁰ Qu'elle observait elle-même ou que les étudiants lui indiquaient via les forums de tuteurs (voir *supra*).

²⁴¹ Nous avons fait le choix d'utiliser le terme « chat » plutôt que son équivalent francophone « clavardage » (voir ch.3) afin de reprendre le terme utilisé par la plateforme.

des productions des apprenants) ainsi que de leurs présentations²⁴³. Nous sommes conscients de la « légèreté » de notre description mais comme notre problématique concerne essentiellement l'activité et la formation des étudiants de Grenoble, ces données ne pouvaient qu'être périphériques. De plus, il nous était difficile²⁴⁴ d'aller plus loin dans leur description. Nous nous sommes donc focalisé uniquement sur des éléments qui paraissaient avoir eu un effet sur l'échange, à savoir : le nombre (et le sexe) des apprenants, leur âge, les niveaux de langue, leurs expériences d'apprentissage et la méthode de langue qu'ils suivaient.

Nous avons qualifié les apprenants d'acteurs-destinataires puisque les activités produites par les étudiants s'adressaient à eux et respectaient leurs besoins et niveaux. Le français est leur matière principale depuis trois semestres mais certains ont déjà suivi des cours auparavant, à l'école ou dans des centres. Nous avons compté 62 apprenants (52 filles et 10 garçons)²⁴⁵. Ils ont entre 18 (les plus jeunes) et 23 ans (la plus âgée), l'âge moyen tournant autour de 19-20 ans.

Leur niveau en langue française varie entre début A2 et fin B1. Ce décalage est expliqué par l'enseignante par les différences de parcours initial de chaque apprenant :

<p>Chat 28 septembre 2006-7 :34-8 :26</p> <p>(...)</p> <p>08:12 S.: En fait donc il y en a qui sont assez bons, qui communiquent assez naturellement, parce que</p> <p>08:12 S.: soit ils ont bien appris et ils ont envie d'essayer, même si ça fait seulement 1 an et demi qu'ils ont commencé à apprendre le français</p> <p>08:13 S.: soit ils avaient déjà appris le français au niveau secondaire, avant d'arriver au cursus de Sophia</p> <p>(...)</p>

En effet, l'enseignante les connaît bien car ils ont déjà suivi deux sessions de cours avec elle. Elle indique aussi qu'ils ont d'autres cours de FLE avec d'autres enseignants. Certains sont déjà venus en France pour du tourisme, suivre des cours ou même travailler. Plusieurs d'entre eux ont exprimé le désir d'y revenir (ou d'y aller une première fois) très prochainement avec un projet professionnel défini (principalement dans le cadre des études). Cela explique l'intérêt qu'ils ont eu pour ce genre de projet qui leur permet de

²⁴² Voir plus bas, processus.

²⁴³ Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, la première activité a consisté à se présenter. Les contenus (photos et textes) de cette activité nous ont permis de mieux les identifier.

²⁴⁴ En effet, ne parlant pas japonais, nous ne pouvions pas nous rendre à Tokyo.

²⁴⁵ Pour les identifier, nous nous sommes référé aux photos de groupes qui se trouvaient dans les premiers messages (voir DVD).

communiquer avec des natifs. Ils ont terminé mi-juillet la dernière unité de la méthode Tempo 1 (Bérard *et al.*, 2000) et ont commencé le niveau 2 au début du semestre.

2.2.2. Le partenaire français (l'université Stendhal Grenoble 3)

▪ L'enseignant sur place

François Mangenot est professeur des universités en sciences du langage et spécialiste, entre autres, en ALAO et CMO²⁴⁶. Nous nous focaliserons ici uniquement sur ses fonctions durant le cours. En tant que formateur d'enseignants, il a en charge le cours (voir *supra*) qu'il a organisé en se référant aux besoins du projet. Cependant dans chacune des séances²⁴⁷, il « endosse » une fonction spécifique. En effet, dans la première, il est plus accompagnateur alors que dans la seconde, il reprend sa fonction d'enseignant. De plus, son discours varie avec l'évolution du projet ; au début du projet, il est semi-directif, comme nous le verrons plus loin, puis il prend progressivement de la distance afin de laisser une plus grande liberté d'action aux étudiants. Ses interventions deviennent plutôt réactives. Malgré cette posture, il suit avec assiduité et attention l'évolution du projet.

Le contenu du cours théorique tourne autour de la formation en ligne, du tutorat et de l'ingénierie pédagogique. Pourtant, le projet y reste présent car l'enseignant y fait référence pour viser une contextualisation des savoirs. Il a aussi la charge d'évaluer les étudiants comme nous le verrons plus loin.

De plus, en tant que coordonnateur du versant grenoblois du projet FIL, il a choisi les partenaires et discute les conditions. Il est aussi responsable de ce choix en quelque sorte et il reste en contact avec eux, leur demandant d'intervenir si besoin. Il se fait aussi le représentant des étudiants quand il explique certains problèmes qu'ils rencontrent et dissipe les malentendus (voir *supra*). Nous pouvons considérer qu'il est l'auteur-acteur du projet.

▪ Les étudiants

Les étudiants grenoblois sont engagés dans l'ensemble des actions du projet, dès son lancement à la fin des échanges comme nous l'explicitons dans le processus plus loin. Ils ne sont donc plus des récepteurs passifs mais deviennent des acteurs de leur formation

²⁴⁶ Voir 3.2.

²⁴⁷ Nous rappelons que le cours est divisé en deux séances (voir *infra*), la première dédiée exclusivement au projet et la seconde à la théorie.

comme le préconisent les pédagogies actives²⁴⁸. En effet, ils sont amenés à concevoir des tâches en ligne, accompagner des apprenants et corriger leurs productions. Ils sont les acteurs-membres du projet. De plus, ils laissent une certaine « trace » dans le projet puisque leurs noms sont inscrits sur le site et leur production discursive est analysée et proposée en exemple aux promotions futures. Ils sont les informateurs principaux sur lesquels se base notre hypothèse de départ, ce qui explique que nous accordions une grande importance à leur description.

Dans ce qui suit, nous commencerons par présenter ces étudiants à travers des éléments descriptifs comme l'âge, l'arrière-plan théorique et pratique. Nous nous intéresserons ensuite à leur niveau d'usage des TICE avant le début du projet. La dernière partie sera consacrée à l'étude des raisons qui les ont motivés à suivre ce cours.

Nous nous baserons pour cette étude sur les résultats du questionnaire d'entrée²⁴⁹ que nous leur avons distribué à la fin du premier cours. Nous nous référerons aux entretiens semi-directifs, réalisés en fin de semestre, pour apporter une confirmation ou un approfondissement de certaines informations.

- **La présentation générale des étudiants**

Les neuf étudiants étaient inscrits en M2 FLE à l'université et ils ont validé le cours²⁵⁰ d'Ingénierie de la FOAD. Nous présentons dans ce qui suit les résultats des questions descriptives du questionnaire qui portait sur l'âge, la nationalité, l'expérience en FLE et leurs études antérieures. Nous avons organisé les résultats du questionnaire dans le tableau suivant en suivant un ordre alphabétique²⁵¹.

²⁴⁸ Voir ch.2.3.

²⁴⁹ Voir Annexes p.113.

²⁵⁰ À titre indicatif, s'ils ont tous validé cette unité la même année, sept ont obtenu leur Master en 2007 et les deux derniers l'ont obtenu en 2008.

²⁵¹ Nous rappelons (voir ch.4.3.7) que nous avons modifié les prénoms des étudiants.

Prénom	Age	Nationalité	Expérience FLE	M1 Grenoble	Ordinateur	Internet
Catherine	35	Française	Oui	Oui	Oui	Oui
Denise	23	Fr	Oui	Oui	Oui	Non
Florentine	23	Fr	Non	Oui	Oui	Oui
Harry	33	Fr	Oui	Oui	Oui	Oui
Lally	24	Fr	Oui	Oui	Oui	Non
Lola	25	Fr	Oui	Oui	Oui	Oui
Qotiba	26	Africaine du Sud	Oui	Oui	Oui	Non
Sophie	28	Camerounaise + Fr	Oui	Oui	Oui	Oui
Viviane	24	Fr	Oui	Oui	Oui	Oui

Tableau 16 - Présentation des étudiants

Nous observons, donc, que nous avons une moyenne d'âge de 27 ans (les plus jeunes ont 23 et la plus âgée 35). Nous rappelons le cas assez particulier des masters FLE qui attirent, et cela depuis leur mise en place (Porcher, 1995), en plus du public de formation initiale, de nombreux étudiants ayant déjà vécu une expérience de l'enseignement et souhaitant valoriser leur carrière avec un diplôme universitaire²⁵².

Effectivement, presque tous les étudiants ont déjà enseigné le FLE²⁵³ mais il n'y a pas de concordance entre l'âge et l'expérience. Cette hétérogénéité de l'expérience nous a amené à préférer la décrire plutôt que de la quantifier en se focalisant sur les informations données par les étudiants durant les entretiens (que nous avons complétées par celles de leurs C.V.²⁵⁴). Nous les avons classés selon un ordre gradué de durée de l'expérience. Lally a assuré deux sessions de cours d'été dans un centre privé (elle estime sa carrière à quatre mois), Sophie a essentiellement enseigné pendant presque une année dans une association d'aide à l'insertion des immigrés (en tant que bénévole ou rémunérée), Catherine a donné bénévolement un cours hebdomadaire pendant trois années de suite dans un centre social à

²⁵² Pour plus de détails, voir ch.2.1.2.

²⁵³ Florentine est l'unique étudiante à ne pas avoir d'expérience dans le domaine, ce qui était assez rare dans les promotions de FLE à la date de la réalisation de cette thèse.

²⁵⁴ Les C.V. étaient joints au dossier de candidature au Master et nous y avons eu accès avec l'acceptation du chef de département ainsi que celle des étudiants.

Grenoble, Denise était assistante de langue française dans un lycée mexicain durant l'année scolaire 2005-2006 mais elle affirme n'avoir jamais été amenée à enseigner réellement contrairement à Viviane qui a enseigné à l'étranger (moins d'un an) en plus des cours particuliers qu'elle a assurés pour financer ses études. Qotiba a été enseignante de FLE en Afrique du Sud avant de venir en France pendant une durée d'un an et demi, Lola a enseigné en France et à l'étranger pour une durée de trois ans et enfin Harry, seul garçon du groupe, a travaillé dans le domaine du FLE pendant plus de 6 ans en France et dans différents pays d'Amérique Latine où il a même été amené à assurer les fonctions de directeur d'Alliance Française. Ces informations confirment l'intérêt de faire appel aux apports des recherches en andragogie²⁵⁵.

En ce qui concerne le « bagage théorique », ils ont tous suivi et validé le Master 1 FLE de l'université Stendhal Grenoble 3. Si la majorité l'a suivi l'année précédente (2005-2006), nous précisons deux exceptions : Catherine les a précédés d'une année (2004-2005) alors que Denise, étant au Mexique, a suivi la formation à distance²⁵⁶.

- **Le niveau d'usage des TIC avant le début du cours**

L'un des objectifs du cours étant le développement de compétences en TICE, il nous a paru nécessaire de nous intéresser à leur niveau initial dans ce domaine. Nous rappelons que le projet ne vise pas à leur faire atteindre un niveau « expert » en TICE mais plutôt à rendre les étudiants capables de les intégrer avec efficacité (voir ch.3.6 et Mangenot & Zourou, 2005).

Il nous semble important de préciser que tous les étudiants avaient été initiés aux outils techniques dans le M1. En effet, le cursus contient un cours TICE²⁵⁷ obligatoire. Durant ce cours, les étudiants concevaient des activités pédagogiques essentiellement autocorrectives mais qui restaient dans la majorité des cas au stade de « prototypes » sans aucune contextualisation réelle²⁵⁸. Nous verrons plus loin que cet élément a eu aussi une certaine influence sur leur choix de s'inscrire dans ce cours.

²⁵⁵ Voir ch.2.1.1.

²⁵⁶ Les étudiants du Master en face à face et ceux du Master à distance ne sont jamais amenés à se rencontrer à l'université de Grenoble 3.

²⁵⁷ Que ce soit pour le Master présentiel ou celui à distance qu'à suivi Denise.

²⁵⁸ Certains changements ont eu lieu depuis l'année universitaire 2006-2007. Actuellement, le cours TICE de M1 (présentiel) ne débouche plus exclusivement sur la conception d'activités mais plutôt sur des « scénarios pédagogiques à distance » (Soubrié, 2010) à l'attention d'un public apprenant « réel » dans le cadre du projet Forttice. Malgré cela, les étudiants ne sont pas amenés à vivre une contextualisation comparable à celle du FIL puisqu'ils n'ont aucun échange avec les apprenants mais avec les enseignants de ces derniers.

Afin de décrire leur niveau d'usage des TIC, nous avons distingué trois types d'usages : l'usage quotidien (traitement de texte, navigateur, moteur de recherche), l'usage avancé (tableur, traitement d'images, de sons, création de PDF) et l'usage pédagogique (forum, création de pages web, plateforme). Nous précisons que nous n'avons pas inclus de questions sur la conception d'exercices autocorrectifs car ils y ont été formés normalement en M1. Nous avons établi une échelle sur 3 (la valeur la plus élevée). Nous présentons les résultats dans le tableau qui suit.

Prénom	Usage quotidien	Usage avancé	Usage pédagogique
Catherine	2	2	1
Denise	3	2	1
Florentine	3	1	2
Harry	3	2	1
Lally	3	2	2
Lola	3	2,5	2
Qotiba	3	2	1
Sophia	3	1	1
Viviane	3	2	2

Tableau 17 - Description des usages des TICE

Cela nous permet de confirmer que la majorité des étudiants avaient des usages quotidiens et avancés des TIC. En ce qui concerne leur usage en pédagogie, le niveau est un peu plus bas mais il ne s'agit pas de débutants²⁵⁹. Nous avons aussi constaté que l'ensemble des étudiants ne savaient pas (ou « un peu » pour deux) utiliser les logiciels de traitement de l'image et du son, ce que nous avons aussi observé dès le deuxième cours d'après les questions qu'ils posaient.

Dans les entretiens, le constat précédent se confirme. Effectivement, certains estiment avoir un niveau débutant (ESD-Ca-So-227 et 228, ESD-De-126) alors que les autres avouent avoir une pratique quotidienne des TICE qui leur donne une certaine confiance en

²⁵⁹ Ce constat n'arrête pas de se confirmer année après année selon les dires de l'enseignant responsable du cours.

soi, même s'ils sont conscients qu'il s'agit plus de la « *bidouille* » ou de la « *débrouille* » (ESD-flo-154, ESD-ha-98, ESD-La-124) que d'une véritable maîtrise de l'outil informatique.

En ce qui concerne l'accès aux technologies, les réponses nous indiquent que tous ont au moins un ordinateur (fixe ou portable) chez eux mais trois n'ont pas d'accès personnel à Internet. Cela nous laisse présager qu'ils sont dépendants des salles informatiques²⁶⁰ de l'université. Dans les entretiens, seule Lally est revenue à plusieurs reprises²⁶¹ sur ce manque qui l'a beaucoup marquée. Il est possible que les deux autres étudiantes aient bénéficié d'une connexion entre temps.

▪ **Les motivations pour suivre ce cours**

Les étudiants ayant choisi²⁶² de participer à ce cours, nous nous sommes, donc, intéressé aux raisons qui les ont poussés à suivre un module sur l'Ingénierie de la FOAD. Nous leur avons proposé une question ouverte en fin de questionnaire sur les raisons qui ont motivé ce choix. Les réponses étaient assez générales mais nous avons retrouvé des points communs que nous croiserons avec les résultats d'une autre question ouverte sur le même objet (la motivation) que nous avons posée au début des entretiens. Si certains avouent l'avoir suivi pour des raisons plus en rapport avec leurs affinités personnelles pour les TIC (« *Cela m'intéresse* » (trois fois), « *c'est un domaine que je trouve très intéressant*»), d'autres y voient au court terme une possibilité pour trouver un meilleur stage et donc, un sujet de mémoire (« *faire mon mémoire M2 pro en TICE si je trouve un stage dans ce domaine* », « *risque de me servir dans mon projet de stage* », « *j'envisage d'ailleurs de faire mon stage dans cette branche* ») et au long terme une garantie d'un meilleur avenir professionnel (« *c'est indispensable pour le métier d'enseignement FLE* », « *peut être très utile pour ma carrière* », « *j'aurai besoin de ces compétences pour travailler ensuite* », « *je n' imagine pas être prof au 21ème siècle sans maîtriser les TICE* », « *on y (l'informatique) aura recours de plus en plus souvent* », « *je souhaite proposer à mes futures élèves des activités en ligne* », « *je pense que, de nos jours, l'outil informatique est incontournable, c'est le futur* »). Il paraît clair qu'une certaine représentation des TICE comme tremplin social a fait son chemin dans l'esprit des étudiants. De plus, ils sont convaincus que ce

²⁶⁰ Rappelons que le Wifi n'était pas encore disponible dans l'ensemble des bâtiments en 2006.

²⁶¹ Elle en a aussi parlé à plusieurs reprises dans la classe ainsi que dans sa synthèse réflexive (voir DVD).

²⁶² Comme nous l'avions indiqué (voir *supra*), chaque étudiant devait choisir deux unités de spécialité sur les trois proposées. Les deux autres étaient : « Français langue d'intégration », « Conception de programmes pour publics non francophones ».

cours complétera celui du M1 (« *J'ai suivi le module TICE l'an dernier et j'ai envie d'aller plus loin* », « *compléter mes acquis de M1 avec le cours de TICE de T. Soubrié* ») et même réussira là où ce dernier a échoué à les faire évoluer (« *pour plusieurs raisons, je n'ai pas eu l'impression d'évoluer l'année dernière en TICE, je n'aime pas rester sur un échec* »). Ce qui est certain pour tous, c'est qu'il leur permettra d'acquérir de nouvelles compétences en intégration des TICE (« *Même si pour le moment je ne suis pas forte en informatique j'ai envie d'apprendre à m'en servir* », « *je voudrais améliorer mes compétences en informatique, j'ai vraiment envie de savoir me servir des TICE* », « *pour progresser en technique de l'informatique* »).

La possibilité de participer au projet FIL²⁶³ a aussi eu un effet positif sur leur motivation même s'ils ne le nomment pas encore (« *ce qui m'a le plus motivée c'est le tutorat à distance* », « *et le contact avec les apprenants, ça m'intéresse beaucoup de faire tutrice en ligne* », « *le projet de tutorat m'a vraiment séduite* », « *Également parce que ça me plaît de tutorer de vrais élèves et de ne plus faire semblant* »). Nous voyons que l'ancrage social du projet est aussi un des arguments sources de motivation.

Dans les entretiens semi-directifs²⁶⁴, les étudiants confirment les mêmes raisons pour leur choix en en ajoutant certaines qu'ils n'avaient pas exprimées dans le questionnaire. En effet, Catherine cherchait à améliorer ses compétences en TIC (ESD-Ca-So-02). Florentine (ESD-Flo-02) revient sur la continuité avec le M1 ainsi que les exigences du monde du travail. Harry espère aussi que les TICE lui permettront de trouver un travail plus facilement en France (ESD-Ha-02).

Denise espérait que ce cours lui permettrait d'acquérir les compétences techniques pour être acceptée en Master DILIPEM²⁶⁵ (ESD-De-02). La motivation de Lally est plus profonde, comme elle l'explique :

(ESD-La-02)²⁶⁶(...) je suis venue ici (à Grenoble) pour faire des TICE (...) c'était vraiment ce dans quoi je voulais me spécialiser, c'est pour ça que j'ai choisi cette UE.

²⁶³ Nous rappelons que le questionnaire a été rempli après la présentation du cours et il est donc fort probable que certains étudiants s'y réfèrent pour répondre aux questions.

²⁶⁴ Nous rappelons qu'ils ont eu lieu à la fin de la formation (voir ch.4).

²⁶⁵ Master Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique Multimédia, est un Master organisé par l'UG3 mais avec des exigences plus pointues en pratique des TIC. De nombreux étudiants en FLE séduits par les TICE et souhaitant trouver un emploi en rapport avec elles, font le choix de suivre ce Master.

²⁶⁶ Nous avons choisi de séparer les segments pris des Entretiens Semi-Directif en indiquant le tour de parole d'où ils sont tirés afin de faciliter leur consultation. Ils se trouvent en intégralité dans les Annexes (pp.125-207) et dans le DVD (sous forme de site web).

Viviane est la seule à avouer qu'en plus d'une continuité avec le M1, elle a choisi cette UE car les autres ne l'intéressaient pas :

(ESD-Vi-02) par défaut par rapport à ce qui était proposé et qui ne m'intéressait pas en fait.

Pour sa part, Qotiba déclare chercher à comparer les deux modalités en face à face et à distance (ESD-Qo-02). Pour résumer, nous nous référons à Sophie qui, à travers sa réponse, évoque différentes raisons également citées par ses collègues (que nous avons soulignées) :

(ESD-Ca-So-06) je me suis dit, cette année pourquoi ne pas **continuer** justement dans les TICE, parce que je voulais un peu **approfondir**, n'étant pas très douée en informatique (...) **avec un vrai public**, qu'on devait tutorer, donc en fait cette idée de tutorer un vrai public qui m'a orientée vers cette unité, donc j'ai pas...en même temps en me disant que si... **professionnellement, ça peut être intéressant**, de faire du tutorat en ligne.

Pour conclure sur la motivation, nous pouvons affirmer que le groupe d'étudiants n'est pas un groupe passif. En effet, ils ont chacun des attentes bien précises et souhaitent améliorer leurs compétences. Cela a une grande influence sur leur action et peut très bien aider à la réalisation du projet. Ils sont disposés à le suivre, donc il est logique qu'ils s'y investissent. Les chercheurs en pédagogie active²⁶⁷ insistent sur l'importance que le projet intéresse les apprenants. Nous en viendrons dans ce qui suit à l'étude de son déroulement dans le semestre à travers ses différentes phases.

2.3. Les phases du projet

Toute approche par projet est divisée en différentes phases ou actions. Afin de décrire le déroulement du F1L, nous retiendrons la distinction de Boutinet (2004) qui considère que tout projet se déroule en quatre phases : phase préparatoire, conception, réalisation et évaluation. Nous essaierons de transcrire le déroulement le plus fidèlement possible en accord avec les préconisations de l'approche ethnographique. Ces chercheurs ont une préférence pour la narration « *qui cherche à décrire de façon directe et simple, mais subtile, la suite d'événements qui se sont produits dans le contexte de la classe en temps réel* » (Cambra-Giné, 2003, p.108). L'objectif est de préserver la richesse, la dynamique et la complexité de l'aspect processuel de l'interaction pédagogique.

²⁶⁷ Voir ch.2.3.

Nous décrivons à ce stade principalement le déroulement du cours à Grenoble, même si nous nous permettrons de faire des rappels à ce qui se passait en ligne. Nous pouvons tout d'abord préciser que la première séance a eu lieu le 21 septembre et la dernière le 21 décembre. Durant ces douze séances (48h effectives de cours), les étudiants ont œuvré pour construire l'objet du projet, à savoir les tâches et les échanges en ligne avec le public japonais. Nous commencerons chaque description par une précision de sa durée. Nous concluons cette partie par la description de certaines situations de crise auxquelles nous avons assisté car les obstacles et la façon de les contourner font partie intégrante de la démarche du projet (Boutinet, 2004). Nous nous sommes basé principalement sur le journal de bord que nous avons tenu lors de nos observations, que nous avons croisé aussi avec d'autres données comme les documents fournis par l'enseignant, les échanges sur la plateforme et les entretiens²⁶⁸.

2.3.1. La phase préparatoire

Comme nous l'avons indiqué dans le cadre théorique²⁶⁹, cette phase principalement informative est importante pour rendre l'apprentissage actif réellement efficace (Huber, 1999). Elle a pour objectif principal d'analyser la situation-problème afin de commencer la planification des actions concrètes du projet. Elle a débuté officiellement à Grenoble avec le premier cours (21 septembre 2006) ainsi que durant la séance de chat de lancement²⁷⁰ lors de laquelle les étudiants ont échangé pour la première fois avec l'enseignante japonaise. Cette séance a eu lieu le 28 septembre de 8h30 à 9h30. Nous considérons que cette phase a duré une semaine puisque les étudiants ont commencé le travail de conception²⁷¹ directement après la séance de « chat ». Nous rappelons que cette phase fut précédée d'une série de négociations et d'échanges (voir *supra*) en ligne (via le mail et la plateforme) entre les deux enseignants²⁷².

Durant le premier cours, l'enseignant a commencé par identifier les étudiants installés dans la salle à travers un tour de table présentatif, où il a été surtout question du cursus et de l'expérience d'enseignement. Cette phase préliminaire fut conclue par la distribution d'un

²⁶⁸ Toutes les données sont consultables dans les annexes.

²⁶⁹ Voir ch.2.3.3.

²⁷⁰ À cette date, les étudiants ont utilisé l'identifiant de l'enseignant mais dès le lendemain, ils ont pu accéder directement à la plateforme avec leurs propres codes fournis par l'enseignante japonaise.

²⁷¹ Nous estimons que la séparation entre ces deux phases est assez difficile à cerner car il nous semble évident que certains étudiants avaient commencé la réflexion sur la conception à la fin du premier cours et que l'échange n'a permis que de confirmer certains points. Nous y reviendrons en détail dans ce qui suit.

²⁷² Nous ne disposons pas de données sur les échanges ayant eu lieu avant le lancement du dispositif mais qui ont été traités par les deux chercheurs (Mangenot & Tanaka, 2008).

document (doc1²⁷³) réservé au cours et qui présente ses objectifs, la pédagogie adoptée (l'approche par projet), les contenus théoriques et l'évaluation. Suite à cela, l'enseignant est passé à la phase d'explicitation du projet en s'aidant de deux documents, le premier sur le partenaire espagnol, le second (doc2²⁷⁴) sur le partenaire japonais. Ces explications furent appréciées par les étudiants car elles leur ont permis d'avoir une vision globale du projet comme nous l'explique Catherine :

(ESD-Ca-So-33) (...) M. Mangenot dans le cours nous parlait de ce qui avait été fait avant, et de savoir que ça va continuer, je trouve ça bien.

Très vite, nous avons observé qu'il attirait l'attention des étudiants sur certaines situations récurrentes, à savoir : le stress à gérer dans ce genre de dispositif, l'importance de la participation soutenue et la nécessité de préférer le développement des activités ouvertes sur les exercices autocorrectifs. Tout cela a pour objectif d'encourager l'établissement d'une communication réelle avec les apprenants à distance. Le terme « tâche » fut très vite abordé par l'enseignant qui proposa différentes organisations de travail. Il leur précisa aussi qu'ils devaient créer des blogs réflexifs où chacun devra indiquer (doc1) : « (...) *au moins une fois par semaine ses découvertes, son ressenti, son évolution par rapport au projet.* » Nous reviendrons dans la phase trois sur l'intérêt de ces blogs.

Nous estimons qu'une certaine contractualisation a eu lieu entre eux puisqu'il leur a demandé de s'engager à participer activement à l'ensemble du projet ou à changer de cours²⁷⁵. Il nous semble que le fait d'avoir le choix pourrait avoir eu un certain effet sur les étudiants. Nous rappelons l'importance donnée par Huber (1999) à la liberté de choix pour lancer le projet : « *le défi est présenté aux élèves avec toute liberté pour eux de l'accepter, de le modifier ou de le refuser* » (p.19). Dans notre cas, ils n'avaient pas réellement la possibilité de modifier directement le défi, mais ils ont pu quand même y réaliser quelques aménagements²⁷⁶.

Cette première journée fut conclue par la mise en place²⁷⁷ des différents sous-groupes et par la fixation d'un rendez-vous la semaine suivante pour réaliser le chat (voir *infra*). C'est

²⁷³ Voir Annexes p.4.

²⁷⁴ Nous reviendrons à ce doc.2 (voir Annexes p.5) dans le chapitre suivant (voir ch.6.1).

²⁷⁵ Ce qui est logiquement possible durant les deux premières semaines du semestre selon l'organisation du Master FLE de Grenoble 3.

²⁷⁶ Voir les chapitres suivants (6 et 7).

²⁷⁷ Nous y reviendrons en détail au début du ch.7.

à ce moment que nous avons été présenté²⁷⁸ aux étudiants et que nous avons distribué le questionnaire d'accueil.

De nombreux chercheurs ont indiqué l'importance de cette première journée d'information pour la réussite de la mise en place d'un apprentissage actif comme l'expliquent Henri et Lundgren-Cayrol (2001) :

Avant même le début de leur formation, les futurs apprenants doivent être informés du but de l'apprentissage et de sa finalité. On doit leur expliquer les principes de la collaboration, les exigences du travail en groupe, le rythme et la fréquence de la participation. (...) Ainsi on évitera à ceux qui n'ont aucun désir de s'engager d'être frustrés ou déçus par la formation (p.77).

La semaine suivante, lors de la séance de chat, l'enseignante japonaise se présenta aux étudiants et leur fit part de ses attentes ainsi que du niveau des apprenants. Une planification du travail fut adoptée : les étudiants concevraient en groupes mais se sépareraient pour l'accompagnement d'un groupe d'apprenants²⁷⁹. Entre le premier et le deuxième cours, aucun étudiant ne s'est retiré et au contraire trois nouveaux²⁸⁰ ont fait leur entrée. La suite du cours fut dédiée à une présentation détaillée du projet F1L ainsi qu'à ses évolutions et à la préparation des premières tâches.

Dans les entretiens, ils ont expliqué que la confrontation avec un projet dans sa globalité n'a pas été une action aisée et que cela leur a demandé un temps d'adaptation :

(ESD-La-12) (...) Au début ça a été un peu difficile, quoi, difficile, je m'entends, c'est pas vraiment difficile, c'est comme quand on rentre dans n'importe quel projet, il y a un moment de flottement puis après une fois qu'on est dedans, on fonce tête baissée, y a pas de problème(...)

2.3.2. La phase de réalisation

Si les étudiants n'ont pas eu à concevoir le projet F1L, sans leurs participations le projet n'aurait pas pu continuer à exister. Cette phase se construit par deux étapes qui se complètent : il s'agit de la conception des activités et le tutorat des échanges. Les deux étapes avaient lieu à la suite l'une de l'autre. Si la conception commença dès la fin de la séance de chat, l'accompagnement débuta avec l'arrivée des apprenants le 04 octobre et s'acheva officiellement avec le dernier cours en face à face (le 21 décembre). Les étudiants

²⁷⁸ Voir chapitre méthodologique (ch.4).

²⁷⁹ Dans le document 1 (voir Annexes p.4), l'enseignant avait proposé deux organisations dont la première consistait à ce que le tutorat soit aussi un travail de groupe. Cette organisation fut adoptée l'année suivante du projet (2007/2008).

²⁸⁰ Les trois étudiants ont expliqué que leur retard était dû à des problèmes administratifs.

ont arrêté de concevoir bien évidemment avant cette date puisque la dernière activité a été déposée le 15 décembre. Nous avons relevé que certains échanges ont dépassé cette date puisque le dernier message étudiant est du 28 décembre et le dernier message apprenant²⁸¹ du 18 janvier 2007.

Cependant, chaque étape suivait une organisation de travail différente. En effet, durant la conception, les étudiants ont été divisés en quatre sous-groupes dont chacun devait préparer²⁸² une activité hebdomadaire. Une fois celle-ci terminée, chacun déposait l'activité dans sa propre rubrique de la plateforme Moodle du partenaire. Cela marquait le début de la phase d'accompagnement (deux semaines) où l'étudiant guidait à distance les apprenants dans la réalisation de la tâche. Une fois les productions déposées, il les corrigeait²⁸³ et proposait un feedback en ligne. En se basant sur les observations des apprenants et les remarques de l'enseignante S.T., les groupes concevaient ensuite une nouvelle tâche, et ainsi de suite jusqu'à la fin du semestre. Nous avons réalisé une modélisation de ces deux phases que nous proposons dans ce qui suit :

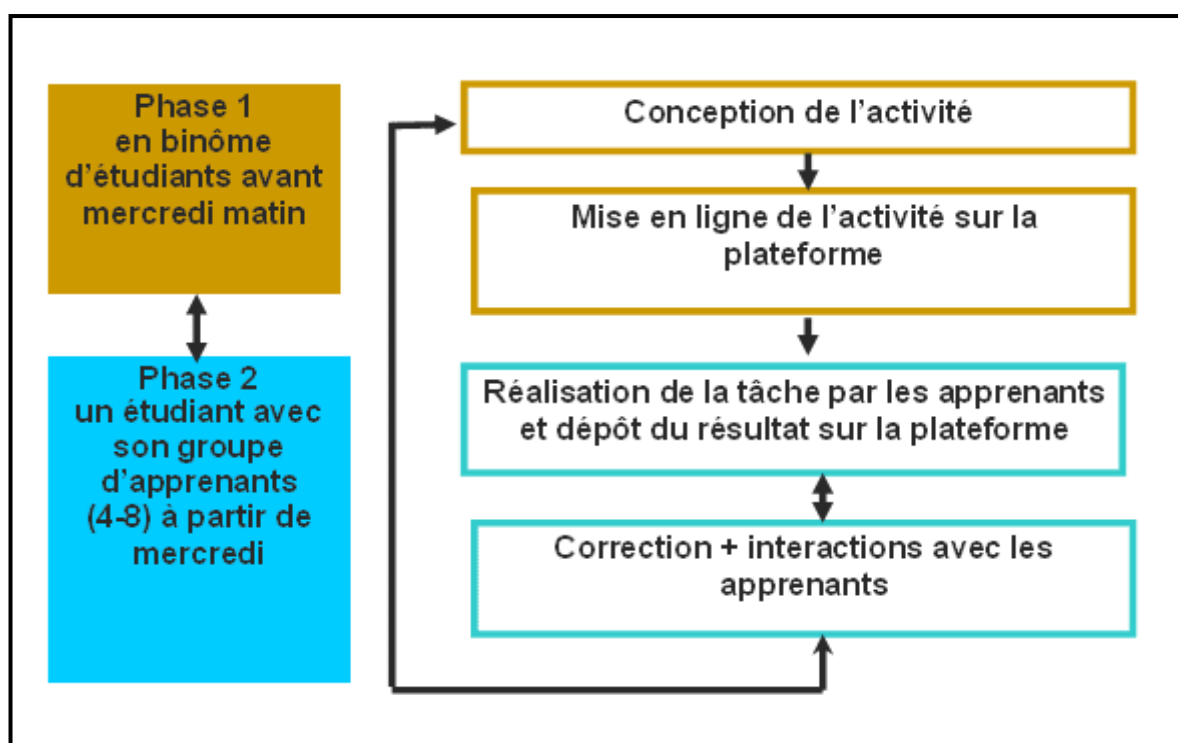


Figure 16 - La modélisation des deux phases du projet

²⁸¹ Ce message resta sans réponse car nous doutons que les étudiants aient continué à visiter la plateforme après la fin du cours.

²⁸² Voir ch.6 pour une description de l'organisation et du rythme de travail ainsi que des activités.

²⁸³ Voir ch.7 pour plus de détails sur cette phase.

Le cours en face à face ayant eu lieu en deux endroits distincts, cet élément organisationnel de l'espace et du temps a permis l'instauration de processus interactionnels (Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008) différents entre l'enseignant et les étudiants tout en leur permettant de réaliser une certaine coupure reposante.

En effet, à cause de la disposition en rangs des ordinateurs et de la concentration des étudiants sur les activités, l'échange s'est très vite restreint à un mode dialogal (Cicurel & Rivière, 2008) entre un étudiant²⁸⁴ et l'enseignant réactif. Nous avons assisté à des jeux de questions-réponses auxquels ne participait pas l'ensemble du groupe, sauf quand l'enseignant tentait de faire partager certains points aux autres qui n'étaient pas toujours attentifs. En accord avec les principes de l'approche par projet²⁸⁵, l'enseignant avait donné une grande marge de liberté aux étudiants et n'intervenait qu'à leur demande.

Dans la grande salle, un autre constat s'est imposé, puisque l'interaction était réellement de nature polylogale²⁸⁶. Si l'enseignant conservait sa place de « *locuteur privilégié* » (Bigot, 2002, p.27)²⁸⁷, il profitait de l'attention des étudiants pour lancer de réelles discussions en rapport avec le projet. Dans ces phases de contextualisation, les étudiants devenaient des participants ratifiés²⁸⁸, qu'ils soient désignés directement par la question de l'enseignant ou indirectement²⁸⁹.

Nous sommes revenu sur ce point car nous avons toujours observé lors des formations que nous avons eues à animer en salle informatique que l'outil informatique exerçait une forte attirance, au point que certains formés se retrouvaient, sans toujours le vouloir, coupés de l'interaction. Ce procédé de changement de salle permettrait²⁹⁰ d'éviter en partie ce phénomène et faciliterait une mise en commun et un meilleur travail collectif.

2.3.3. L'évaluation terminale

Toute approche par projet nécessite de se conclure par une phase d'évaluation afin de revenir sur les compétences acquises. L'évaluation dans notre cas peut être divisée en deux parties distinctes : celle des apprenants et celle des étudiants. Les modalités de l'évaluation

²⁸⁴ Cependant, nous avons observé que comme les étudiants étaient installés à deux par table, ils étaient aussi deux à écouter le dialogue même si ce dernier restait dialogal.

²⁸⁵ Voir ch.3.3.

²⁸⁶ Comme dans une classe de langue (Cicurel & Rivière, *ibid*).

²⁸⁷ Nous avons décrit les relations dans la classe ainsi que cette notion dans le ch.1.4.

²⁸⁸ Voir ch.1.4.2.3.

²⁸⁹ Tout le monde peut (et/ou doit) participer aux discussions.

²⁹⁰ Nous nous basons sur nos observations ainsi que sur les déclarations libres des étudiants que nous avons accompagnés durant l'année.

doivent être définies au préalable, comme le suggèrent Huber (1999) et Boutinet (2007), ce qui fut le cas pour les étudiants à travers le document 1 distribué le premier jour (voir *infra*).

Il y était précisé que les apprenants seraient évalués par l'enseignante sur place. Cette dernière indique qu'elle prend en compte la participation aux échanges dans l'évaluation. Cette information est parvenue aux différents apprenants à partir de la tâche 3, ce qui a été accompagné par une montée de leur participation (voir les SR). Nous n'avons pas davantage d'informations sur la méthode d'évaluation des apprenants, mais l'enseignante a quand même demandé, à la fin du dispositif, aux étudiants de réaliser un « commentaire » sur la participation des apprenants. Nous y reviendrons dans le chapitre 8.

Comme tout cours universitaire, ce cours est conclu par une phase évaluative. L'évaluation comportait deux travaux notés²⁹¹. Le premier, avant la fin du semestre, consistait à réaliser en binômes une analyse des échanges en ligne des années précédentes du projet. L'objectif est de permettre aux étudiants d'avoir un certain recul en observant les activités de leurs prédécesseurs. La seconde était une synthèse réflexive sur leur vécu du projet. Le premier travail a permis aux étudiants de mieux connaître le projet alors que le second avait pour objectif de faire un retour sur leur apprentissage. Pour faciliter cette action et garder une trace régulière de leurs vécus, les étudiants se basaient sur leurs blogs²⁹². L'ensemble de ces blogs était relié par des liens afin de renforcer la dimension communautaire et favoriser l'échange entre eux.

En prolongement, il paraît pertinent de s'intéresser à l'évaluation de la réussite du projet. Il n'existe pas de phase organisée et observable pour cela, puisqu'elle est réalisée uniquement par les deux enseignants. Ils en discutent entre eux durant les différentes phases et à la fin du projet via leurs adresses électroniques personnelles, sauf si l'un d'entre eux peut se déplacer²⁹³. Si le déroulement a convenu aux différents participants, la collaboration est maintenue. Cet élément pourrait être considéré comme une preuve d'une évaluation positive de la part des deux partenaires. Nous rappelons que le projet a été maintenu avec le partenaire japonais pendant quatre ans.

²⁹¹ Même si le travail de conception et d'échange n'est pas gratifié par une note, il est considéré comme un élément crucial de l'évaluation (Voir doc.1 dans les Annexes p.4).

²⁹² Que nous avons présentés précédemment.

²⁹³ Ce qui fut le cas à la fin de la première année, F. Mangenot partit en mission au Japon et S. Tanaka vint en France pour le colloque EPAL.

2.3.4. La conclusion sur le processus

Pour conclure cette partie, nous proposons une modélisation des interactions entre les différents participants en reprenant les trois phases du projet. Cela permet d’avoir une vue globale sur ces différentes phases.

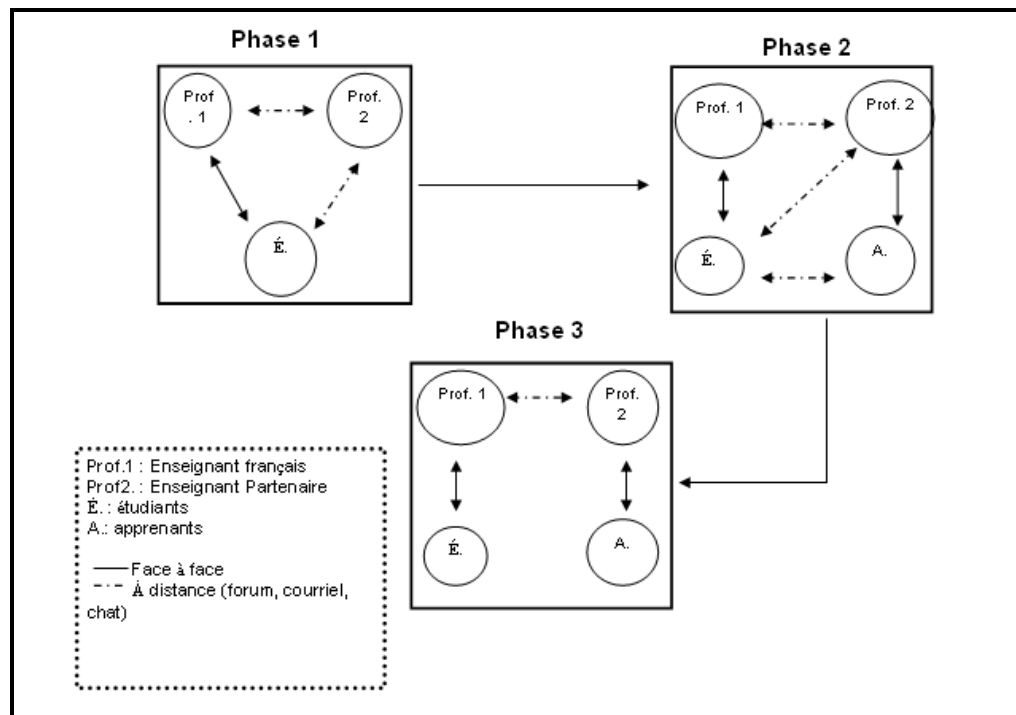


Figure 17 - La modélisation des échanges entre les différents acteurs au sein du F1L

2.4. Les situations de crise

Comme dans toute situation écologique d’échanges, des situations que nous qualifions de crises sont apparues. Nous considérons qu’il y a crise quand nous observons un obstacle à la communication. Nous ne prendrons pas en compte les problèmes de nature technique mais uniquement ceux dus à des malentendus ou des ignorances culturelles. Nous avons souhaité rendre compte de ces situations car elles font partie de notre description et d’un point de vue praxéologique, cela aide à savoir ce qu’il convient de faire pour les gérer. En effet, selon le traitement qui leur est réservé, ces situations peuvent devenir des leviers d’apprentissage, comme nous le montrerons.

2.4.1. La surprise de la présentation

Comme tout cours, le projet était censé commencer par une phase de présentation-ouverture, initié logiquement par les tuteurs si nous nous référons au modèle de la classe de

langue (Bigot, 2002, Rivière, 2006). Cependant les deux partenaires n'ayant pas précisé qui commencerait, cela généra la première situation de crise. Dans l'entretien, Sophie a décrit cette situation embarrassante comme un « clash » :

(ESD-C-S-22) (...) on a eu le fameux clash du début, où les étudiants japonais se sont présentés alors que nous on avait tous préparé des activités de présentation, la question était de savoir, qu'est-ce-qu'on fait nous maintenant, on répond aux Japonais en se présentant ou est-ce-qu'on attend de leur donner nos activités (...)

Afin de contextualiser, nous indiquons qu'à la demande de l'enseignante, les apprenants ont posté des messages pour se présenter le mercredi²⁹⁴ 4 octobre tout en souhaitant la bienvenue aux étudiants. De plus, la majorité leur avait aussi adressé des questions. Ces derniers n'ont découvert ces messages que le jeudi 05 octobre alors qu'ils avaient déjà mis en place une tâche de présentation suivant les préconisations de l'enseignant dans le doc.1. Une certaine confusion s'installa et les tuteurs ont préféré envoyer leurs productions sans prendre en compte les messages. Le vendredi matin, certains apprenants venant au cours ont fait part à leur enseignante de leur frustration pour l'absence de réponse à leur premier message. Cette dernière, très soucieuse de la réussite de ce projet, a eu peur que cela ne freine l'établissement d'une relation entre les étudiants et les apprenants. Elle a tout de suite envoyé un message à l'enseignant lui expliquant l'importance de répondre aux apprenants, ainsi qu'un message identique sur le forum à l'attention des étudiants. Animé par le même souci, l'enseignant a transmis très vite ce message et les étudiants ont répondu (la majorité le vendredi 07 octobre, le reste pendant le weekend).

Mangenot et Tanaka (2008) ont qualifié cette situation d'incident qui aurait pu faire échouer l'établissement d'une relation socio-affective. Ce qui est certain, c'est que cette crise a eu un effet sur le déroulement des échanges (voir ch.7) et qu'elle a marqué la réflexion des étudiants. En effet, ils l'ont tous évoquée dans les synthèses réflexives, en essayant de mieux comprendre les effets de cette expérience. Nous pensons que cela leur a permis de découvrir que tout échange, pédagogique ou non, comporte des séquences imprévisibles et que le tuteur (ou l'enseignant en général) se doit de trouver les solutions. De plus, cela les a aidés à assimiler que le tuteur doit respecter les habitudes culturelles des apprenants, même si cela ne correspond pas toujours à la progression prévue au départ.

²⁹⁴ À cause du décalage horaire, la plateforme affiche le mardi 03 octobre.

2.4.2. Les interventions enseignantes de recadrage

L'enseignant ayant donné beaucoup de liberté aux étudiants, ses interventions de recadrage avaient un effet beaucoup plus fort sur leur activité. Nous reviendrons sur une d'entre elles à laquelle nous avons assisté et nous expliquerons à la suite pourquoi nous avons tenu à la considérer comme une situation de crise.

Au début de la séance²⁹⁵ du jeudi 26 octobre 2006, l'enseignant fit part aux étudiants d'une remarque de l'enseignante japonaise qui trouvait que certaines activités étaient moins bonnes que les autres. En fait, le problème était surtout dû au caractère peu authentique de certaines activités. Pour éclairer son propos, il se référa à l'usage d'un texte rédigé à la place d'un site web authentique. Il invita les étudiants à prendre en compte cette remarque et à privilégier les documents authentiques par la suite.

Cette intervention, qui était la première intervention de recadrage réelle, a fait l'objet d'une réaction inattendue. Si la majorité des groupes a considéré cela comme un conseil, ce ne fut pas le cas de Harry qui avait probablement proposé l'usage d'un texte retravaillé à la place du site web, estimant ce dernier trop complexe pour les apprenants. Nous rappelons qu'il jouit d'un statut spécial dans son groupe puisqu'il a une plus grande expérience en enseignement ainsi qu'une certaine différence d'âge (voir *supra*). Tout cela aidant, il a mal pris cette remarque qu'il considéra comme une remise en cause de son travail. Il en a fait part à l'ensemble du groupe via son blog ainsi qu'à l'enseignant en classe. Si ce dernier a expliqué les raisons de sa critique, cela n'a pas eu l'air de satisfaire l'étudiant puisqu'il est revenu sur le sujet dans sa synthèse réflexive :

(SR-Ha-4)²⁹⁶ De plus, un jour en cours M. Mangenot nous a dit que d'après S. certaines activités étaient moins bonnes que d'autres. Cela m'a un peu surpris car jusqu'alors nous avançons dans le noir, sans aucun feed-back ou presque. M. Mangenot nous avait dit pourquoi il n'en ferait pas. Personnellement, j'aurais pourtant souhaité en avoir, surtout de la part de S. car elle avait les étudiants en classe, elle les voyait travailler et était à même de nous corriger, de nous aiguiller. Et c'est pour cela que cette réflexion m'a semblé déplacée. Cela ressemblait à une critique indirecte, avec il est vrai un certain respect de notre « face » de la part de S. mais avec toutefois une critique émise, comme si les personnes concernées devaient se reconnaître et se corriger seules. M. Mangenot a par la suite répondu à ma réaction mais quand même...

La tension était palpable dans le sous-groupe et même Viviane, qui n'en fait pourtant pas partie, revient sur cet épisode dans l'entretien :

²⁹⁵ Elle correspond à la sixième séance de cours et à la fin de la deuxième tâche.

²⁹⁶ Nous avons choisi de séparer les segments pris des Synthèses Réflexives en indiquant la page d'où ils sont tirés afin de faciliter leur consultation. Ils se trouvent en intégralité dans le DVD.

(ESD-Vi-38) je pense à une personne en particulier et ça l'a cassée parce qu'il s'en est pris plein la tête et je pense que d'ailleurs de personne à personne, ça lui a pas plu, et le fait que ce soit à distance, je pense que c'est encore plus délicat de se faire critiquer

Cela indique que le malaise d'Harry a affecté l'ensemble du grand groupe. Ce qui renforce l'idée avancée par différents pédagogues comme Perrenoud (1999) sur le fait que les interventions des enseignants ne peuvent être considérées comme anodines. Elles peuvent même causer des « incidents » surtout dans le cadre d'une méthodologie active où les étudiants jouissent d'une grande liberté.

Dans le cas qui vient d'être relaté, il nous semble que c'est la présence du sous-groupe qui a permis de dépasser l'incident et de continuer. Nous précisons que cet incident n'a pas eu d'effet direct sur les échanges en ligne (ch.7). Il est possible que cela ait permis à Harry d'apprendre à garder une certaine distance face aux remarques et ne pas les prendre personnellement.

2.4.3. Le silence d'une étudiante

Toute situation d'échanges en ligne peut comporter des moments que nous qualifierons de bruit (trop de messages) ou à l'inverse de silence (absence de message ou de réaction). Nous avons souhaité nous attarder sur un des cas de silence qui aurait pu à notre sens former aussi une raison d'échec de la relation entre les apprenants et leur tutrice.

Il s'agit du groupe I où, à la suite de la tâche 2, la tutrice ne voyant qu'une seule réponse de son groupe d'apprenants malgré son message de relance, a pris la décision de ne pas envoyer de nouvelle tâche. Autrement dit, face au silence des apprenants, elle a choisi de rester silencieuse aussi. Nous imaginons la frustration de l'apprenante²⁹⁷ qui avait déjà fini son travail et se retrouvait pénalisée par le retard du groupe. Quand elle a exprimé son mécontentement à l'enseignante japonaise, cette dernière, se trouvant dans l'urgence de trouver une solution, lui a demandé de consulter la tâche d'un autre groupe. Une fois cette situation résolue, elle envoya un message de reproche avec un ton assez dur à la tutrice en question. Cette dernière s'est défendue en renvoyant la faute à la non-participation du groupe.

(SR-Qo-4) S. m'a jugée comme quoi je n'étais pas suffisamment impliquée dans le projet (...) J'avais très mal pris le message de S. puisque, de mon côté, je faisais le travail et je ne recevais

²⁹⁷ L'étudiante lui avait demandé de retravailler la même activité.

rien en retour. J'ai même répondu à S. en lui expliquant que je me sentais déstabilisée car les étudiantes ne travaillaient pas toutes au même rythme.

Elle est aussi revenue sur cette situation dans l'entretien²⁹⁸. Afin d'éviter une situation de confrontation, l'enseignante s'est excusée du ton de son message. Suite à cela, il n'y a plus eu de problèmes de participation dans ce groupe. Cet épisode a permis à Qotiba de se rendre compte de l'importance d'explicitier ses choix aux apprenants et de ne pas les laisser face à un silence qui augmente le déficit socioaffectif (Lamy, 2001)²⁹⁹ dû à la distance. Il confirme aussi l'importance de la présence d'un enseignant de « l'autre côté » qui puisse témoigner du vécu des apprenants afin que les étudiants le prennent en compte.

²⁹⁸ Sans que nous le lui ayons demandé. En effet, à la fin de chaque entretien, nous demandions aux étudiants s'ils avaient quelque chose à rajouter.

²⁹⁹ Voir ch.3.5.3.

Chapitre 6. La conception de tâches en ligne

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent, les étudiants ont été amenés à endosser la fonction de concepteur. Cette fonction consistait à élaborer des tâches en ligne, ce qui devait leur permettre à la fois de découvrir une fonction essentielle de l'enseignant de langue et d'apprendre à mieux intégrer les TICE dans leurs usages. À la différence de l'accompagnement, cette phase de travail a été réalisée en groupes de deux ou trois étudiants. Afin de structurer notre analyse de cette phase, nous avons considéré que pour que la formation soit réellement signifiante, il faudrait que les étudiants-concepteurs aient développé des compétences spécifiques à leur double fonction, à savoir :

1. Le travail en groupes de concepteurs : l'organisation collective leur a-t-elle permis de travailler efficacement ?
2. La conception d'activités pédagogiques : les tâches conçues correspondaient-elles aux différentes attentes du projet ?

À l'image de ce double questionnement, le chapitre sera organisé en deux phases. Dans la première, nous avons décrit la méthodologie de travail adoptée par chaque groupe en identifiant son évolution diachronique. Dans la seconde, nous nous sommes intéressé aux activités produites suite à cette collaboration. En nous référant à nos bases théoriques, nous avons mis en place un processus de classement et de sélection. Nous avons analysé les tâches sélectionnées en détail afin de voir si elles comportent aussi une certaine évolution diachronique chez chacun des groupes, ce qui confirmerait la signifiante de cette phase.

Conformément à notre objectif praxéologique, chacune des phases nous permettra de concevoir des modélisations diverses sur lesquelles nous nous baserons pour proposer des préconisations pour la mise en place de formations en rapport avec les TICE³⁰⁰ et avec les projets de télécollaboration.

³⁰⁰ Voir ch.9.

1. L'organisation du travail de conception

Tout en reconnaissant l'existence de plusieurs formules, Proulx (1999) propose la définition suivante pour l'usage du travail en équipe comme méthode pédagogique :

Le travail en équipe est une activité d'apprentissage, limitée dans le temps, par laquelle deux ou plusieurs apprenants³⁰¹ exécutent ensemble et sous un mode interactif une ou des tâches plus ou moins structurées dans le but d'atteindre un ou des objectifs préalablement déterminés (p. 37).

L'équipe s'engage dans une action collective qui les amène à chercher une organisation de travail approprié. Nous chercherons à répondre aux questions suivantes :

1. Comment s'est organisé le travail collectif de conception ?
2. Comment les étudiants s'adaptent-ils aux contraintes organisationnelles de leur situation universitaire ?
3. Quelles sont les influences directes ou indirectes sur l'activité du groupe ?

Cette activité étant intégrée dans un projet de formation, nous nous intéresserons aussi à la position occupée par l'enseignant grenoblois (EG). Ces différentes analyses nous permettront de proposer en conclusion une modélisation de la structuration du travail de groupe ainsi que les éléments nécessaires pour la réussite de cette phase.

1.1. L'organisation des sous groupes de conception

Afin de décrire les sous groupes (SG), nous suivons les préconisations d'Henri et Lundgren-Cayrol (2001) qui considèrent qu' :

Un groupe se définit principalement par sa taille, par la relation qui s'établit entre les individus et par le but qui les rassemble (p.97).

Tous les étudiants partageant les mêmes objectifs explicites (s'entraider pour concevoir) et implicites (apprendre la fonction de concepteur), nous nous sommes intéressé à la taille de chaque équipe ainsi qu'à la relation socio-affective entre les étudiants. Il ne faut pas

³⁰¹ L'auteur adopte une définition large de l'apprenant, comme il est d'usage en sciences de l'éducation, englobant toute personne inscrite en situation d'apprentissage. Nous rappelons que de notre côté, nous l'utiliserons uniquement pour désigner les apprenants de langue (les Japonais) (voir ch.5) afin de faciliter la lecture de notre recherche.

négliger l'effet du grand groupe (GG), composé des neuf étudiants³⁰², sur le travail des SG, dans la mesure où il se réunissait toutes les semaines durant quatre heures dans la salle informatique puis en salle de cours. En effet, les étudiants ont déclaré qu'ils échangeaient³⁰³ fréquemment entre eux et de plus ont consulté les tâches produites par leurs pairs.

L'enseignant avait privilégié une organisation en dyade (ou binôme) qu'il jugeait propice à l'échange et l'entraide mutuelle. Cependant, il préféra laisser la constitution de ces dyades au choix des étudiants, conformément à la liberté prônée par toute approche par projet³⁰⁴. Le nombre des participants étant impair (voir *infra*), la constitution d'une triade fut nécessaire. Afin d'éviter la répétition de la distinction entre dyade et triade, nous avons opté pour un terme plus général qui est celui de sous-groupe (SG) qui permet en plus de sa clarté, de ne pas occulter la place du grand groupe. Avant de décrire chaque SG, nous nous sommes intéressés aux raisons qui ont influencé leur constitution.

Nous rappelons qu'une partie³⁰⁵ des étudiants se connaissaient déjà depuis le M1 FLE de 2005-2006, alors que quelques-uns venaient de rejoindre la promotion. Il est aisé d'imaginer qu'ayant déjà travaillé ensemble, certains étudiants ont constitué leur groupe plus rapidement que d'autres. C'était le cas de Viviane et Lally (SG1) ainsi que Lola et Florentine (SG3) mais qui ont déclaré dans les entretiens que c'était la première fois qu'elles travaillaient ensemble. De son côté, Catherine, ayant suivi le Master FLE en 2004-2005, ne connaissait pas vraiment les étudiants de la promotion. Elle se tourna vers celle avec qui elle partageait le plus de points communs, Sophie. En effet, ces deux étudiantes se différencient des autres par leur situation familiale (toutes deux sont mères de famille) et leur âge. Elles partagent aussi le fait qu'elles travaillaient en milieu associatif et qu'elles aient vécu longtemps à Paris. Tout cela leur a permis aussi de se découvrir des affinités personnelles³⁰⁶. Elles ont constitué le SG2.

Les trois derniers étudiants absents lors de la première séance ont dû s'adapter. Dès leur arrivée en cours, Denise et Qotiba ont formé le SG4 par défaut, sans réellement se

³⁰² Le « vrai » grand groupe est composé des treize étudiants (quatre travaillant avec un autre partenaire). Comme nous l'avons précisé précédemment, nous avons fait le choix de ne pas les inclure dans notre analyse (voir ch.5).

³⁰³ Alors qu'ils échangeaient peu avec les quatre étudiants qui travaillaient avec les apprenants espagnols. De plus, les étudiants n'avaient accès qu'à la plateforme du partenaire.

³⁰⁴ Voir ch.2.3.3.

³⁰⁵ Voir ch.5.

³⁰⁶ Catherine et Sophie ont développé une grande complicité durant l'année et se voyaient effectivement en dehors du cours en organisant des sorties communes. Elles ont même suivi le même stage et soutenu leurs mémoires dans la même période (mais avec des directeurs différents).

connaître. En effet, Denise avait suivi le M1 à distance (voir ch.5). À travers les entretiens, elles ont considéré que leur relation était restée à un stade professionnel, se rencontrant uniquement durant le cours (voir *infra*), contrairement aux autres groupes qui ont développé plus de proximité. Suite à l'acceptation de l'enseignant, Harry a rejoint les membres du SG3 avec qui il partageait certaines affinités.

Le tableau suivant retrace l'organisation générale, tout en prenant en compte certaines caractéristiques des tuteurs (sexe et moyenne d'âge) et à titre indicatif le nom des groupes apprenants qu'ils ont eu à accompagner³⁰⁷ et le nombre d'activités pédagogiques proposées.

Sous- groupe	Tuteurs					Activités pédagogiques
	Nom	Sexe	Age	Moyenne d'âge	Groupe d'apprenants	
SG1	Viviane	F	24	24	A	12
	Lally	F	24		B	
SG2	Catherine	F	35	32	C	12
	Sophia	F	28		D	
SG3	Lola	F	25	27	E	19
	Florentine	F	23		F	
	Harry	H	33		G	
SG4	Denise	F	23	25	H	11
	Qotiba	F	26		I	
Total						54

Tableau 18 - Organisation générale des étudiants-concepteurs

À l'exception du SG1, tous les sous-groupes affichent des différences d'âge qui s'accompagnent aussi d'une différence d'expérience³⁰⁸. Les « doyennes » sont les SG2

³⁰⁷ Nous détaillerons ces groupes et leur organisation dans le chapitre suivant.

³⁰⁸ Voir chapitre précédent pour un détail de l'expérience de chaque étudiant.

même si elles avaient une expérience assez limitée en enseignement du FLE. Bien qu'il existe une différence significative entre l'âge de Harry et celui de ses collègues, la principale divergence se situe plutôt au niveau de l'expérience car effectivement Florentine n'a jamais travaillé dans le FLE contrairement aux deux autres. C'est aussi le cas de Denise, qui affirme ne pas avoir développé de réelle pratique malgré son année d'assistantat en milieu pédagogique, surtout en référence à Qotiba qui affirme avoir déjà une solide expérience. De notre côté, nous ne considérons pas ces différences comme un poids ou une difficulté, mais plutôt comme une des forces de la formation. En effet, cela a favorisé l'émergence³⁰⁹ d'une communauté d'apprentissage et d'entraide entre les étudiants, facteur important de la construction de leur fonction professionnelle³¹⁰ qui est, dans notre cas, celle d'enseignant.

Pour décrire l'organisation du travail collectif interne, nous avons fait le choix de nous baser sur quatre éléments : le mode de travail collectif dominant, la répartition du travail, l'espace de travail et enfin sa durée hebdomadaire (déclarée). Nous accorderons un intérêt particulier à l'évolution de ces éléments dans le temps.

Comme nous l'avons décrit dans notre cadre théorique (voir ch.3.2.3.1), deux modalités principales régissent la répartition des actions collectives entre les participants : la coopération et la collaboration. Entre ces deux modalités, il existerait une multitude de variantes que les participants adoptent selon les besoins de leur activité ou sous l'influence du contexte.

En ce qui concerne la durée de la conception d'une activité, nous la décrivons en confrontant les points de vue des différents membres de chaque sous-groupe. Le travail collectif nécessitant un grand engagement autant cognitif que socio-affectif, devient rapidement très chronophage, comme nous avons pu l'observer. Les deux heures hebdomadaires en salle informatique n'ont pas suffi à l'ensemble des groupes. En effet, ils estiment que chaque conception de tâche leur a pris en moyenne quatre heures de travail ce qui revient à quarante huit heures par semestre. Cela indique l'importance de l'investissement personnel nécessaire pour la réussite du projet. Nous indiquons que cet investissement a constamment été observé dans les études sur le F1L. En effet, Zourou (2006) indique que les étudiants de la première année déclaraient passer entre 4 et 8 heures de travail hebdomadaire.

³⁰⁹ Que nous avons décrit dans le ch.3.2.3. Nous y reviendrons plus en détail dans le ch.9.

³¹⁰ Voir ch.2.2.

Henri et Lundgren-Cayrol (2001) insistent aussi sur l'importance de prendre en compte l'espace de travail. Elles précisent qu'il existe une grande variété d'espaces (physiques comme une salle de réunion ou virtuels comme une plateforme). Nous nous intéresserons aux lieux, spécialement ceux autres que la salle informatique ou la plateforme³¹¹.

Nous présenterons dans ce qui suit chacun des SG, en nous référant aux entretiens semi-directifs que nous avons croisés avec certaines de nos observations.

1.1.1. Le SG1 : Viviane et Lally

Elles ont surtout travaillé en mode collaboratif, privilégiant un partage d'idées et une conception commune. Chacune préparait une série d'idées et elles les mettaient en commun pour trouver le thème de l'activité suivante. Suite à cela, elles se réunissaient devant un ordinateur pour donner forme à leurs idées. Cependant, elles avouent ne pas avoir suivi une organisation très structurée :

(ESD-Vi-22) (...) vraiment c'était voilà, on est devant l'ordi... en général, on essayait de ne pas trop attendre le dernier moment pour préparer, ouais, c'était un peu au feeling d'ailleurs (...)

Les étudiantes donnent beaucoup d'importance au fait de travailler toutes les étapes de l'activité ensemble. Viviane précise aussi qu'elles ont adopté cette organisation suite à l'échec de leur premier essai. En effet, pour la première activité, chacune avait travaillé toute seule et au moment de la mise en commun, elles se sont rendu compte de la divergence de leurs productions, ce qui les a amenées à tout transformer et adapter. Elles attribuent cela à différents éléments (personnalité, représentations, stratégies d'enseignement, formation...). Elles sont convaincues que le fait de travailler ensemble a permis une certaine complémentarité³¹² positive pour le résultat ainsi que pour le développement de chacune d'elles.

Les étudiantes expliquent que cette organisation a nécessité de travailler dans un lieu précis qui a été dans la majorité des cas le domicile de Viviane. En effet, cette dernière avait plus de facilités de travail (table, connexion haut débit et appareil photo numérique (voir ESD-Vi-40)). Elles y dédiaient « *un après-midi* »³¹³ pour la réalisation de la tâche même si cela pouvait facilement se prolonger davantage (voir *infra*).

³¹¹ En effet, ces deux lieux ont été décrits en détail (voir ch.5).

³¹² Les deux étudiantes utilisent ce terme de « *complémentarité* » dans les entretiens ainsi que dans les synthèses (voir Annexes pp.146-172).

³¹³ Les étudiantes ne donnent pas plus de précisions.

En outre, elles considèrent que la salle informatique a été aussi plus profitable pour le travail en grand groupe. En effet, cela leur a permis d'avoir de nouvelles idées ou de nouvelles astuces en observant ce que les autres faisaient et en discutant avec l'enseignant.

En ce qui concerne le temps de travail, les deux étudiantes s'accordent sur le fait que la durée de préparation a diminué avec le temps. En effet, Viviane estime ce temps à une dizaine d'heures par semaine pour la première tâche mais elle explique que c'est surtout dû à la mauvaise organisation de la part du sous-groupe, comme nous l'avons expliqué précédemment ainsi qu'à des problèmes techniques :

(ESD-Vi-26) (...) en fait ça s'étalait souvent... on essayait d'y passer un après-midi mais en général ça s'étalait, parce qu'on s'essayait après plutôt au niveau du ... des supports, c'est-à-dire, on faisait des trucs et on ne réfléchissait pas forcément à la publication sur Moodle, du coup on avait des problèmes après parce que c'était trop lourd (...)

Lally explique aussi que si la première activité leur a pris toute une journée, cela s'est stabilisé par la suite à trois heures hebdomadaires :

(ESD-La-40) (...) la deuxième tâche on a mis vraiment beaucoup moins de temps, on a dû la faire en trois heures ou quelque chose comme ça puis après les autres tâches on a dû toutes les faire en deux ou trois heures environ.

Nous notons que si cette dernière considère cette évolution comme signe de sa maîtrise de la fonction de concepteur, sa collègue, par contre, a une vision plus amère et estime que la baisse de temps de travail aura forcément un résultat négatif sur la qualité de la production, comme elle l'explique :

(ESD-Vi-42) (...) oui ça ne va pas être mon caractère non plus, si je me dis que j'y passais moins de temps c'est-à-dire c'est moins chaîné, c'est moins préparé (...)

Cette organisation n'est pas stable car des éléments extérieurs peuvent la changer. En effet, suite aux problèmes familiaux de Lally³¹⁴, Viviane a réalisé l'avant-dernière activité toute seule et Lally l'a simplement adaptée pour son groupe. En contrepartie, elle a réalisé seule la dernière activité, que sa collègue a adaptée³¹⁵ à la suite pour son groupe. Cela indiquerait l'établissement d'une certaine confiance mutuelle entre les étudiantes.

³¹⁴ Non précisés dans les entretiens.

³¹⁵ Nous reviendrons plus en détail sur l'analyse de la personnalisation d'une production collective (voir infra).

1.1.2. Le SG2 : Catherine et Sophie

Ce groupe a opté pour un partage équitable du travail (mode coopératif), développant dès le premier jour une confiance mutuelle dans les compétences de chacune. Effectivement, elles commençaient par définir une idée principale pour l'activité puis elles se divisaient le travail et communiquaient uniquement à distance (par courriel et téléphone). Chacune se chargeait d'une partie de la conception qu'elles mettaient en commun sans avoir besoin de se rencontrer, mis à part certains supports qu'elles ont fabriqués ensemble (voir *supra*). Elles ont installé une sorte de processus de validation que Sophie expose dans ce qui suit :

(ESD-So-82) On n'avait pas pris le temps pour se mettre toutes les deux pour concevoir, on s'envoyait mutuellement, on faisait une partie, on envoyait, l'autre validait (...)

Chacune utilisait son propre ordinateur et travaillait le soir chez elle. Postérieurement, elles ont considéré que cette organisation n'avait pas été réellement réfléchi mais plutôt imposée par la spécificité de leurs situations (voir *supra*). En effet, elles l'ont jugée comme « *pratique* » (ESD-Ca-So-123) car elle leur permettait d'assurer leurs différentes obligations.

Comme leurs collègues du SG1, elles ont préféré exploiter les deux heures en grand groupe pour échanger avec l'enseignant ainsi qu'avec l'assistant technique car elles avaient un niveau assez modeste en termes de maîtrise des TIC³¹⁶. Elles estiment avoir passé plus de cinq heures chaque semaine à concevoir en comptant à la fois les heures en classe ou celles en dehors.

1.1.3. Le SG3³¹⁷ : Lola, Florentine et Harry

À la différence des deux autres groupes, celui-ci adopta une modalité mixte, durant laquelle ils commençaient en mode collaboratif et terminaient en coopératif. En effet, la première étape de leur organisation consistait à réaliser ce que nous pouvons appeler un « remue-méninges » où ils échangeaient leurs idées et construisaient en groupe l'architecture générale de l'activité. Contrairement au SG1, le travail collaboratif avait lieu principalement dans l'espace informatique le jeudi matin. Effectivement, Harry n'habitait

³¹⁶ Voir ch.5, description des étudiants.

³¹⁷ N'ayant pas pu réaliser d'entretiens avec Lola (voir méthodologie), nous nous sommes référés principalement aux commentaires de Harry et Florentine. Cependant, nous avons utilisé la synthèse réflexive tout en gardant à l'esprit la différence entre les deux types de données.

pas à Grenoble, il leur était difficile de se retrouver en dehors des heures officielles des cours.

(ESD-Ha-44) (...) les deux heures en fait je crois qu'on les a gardées plus pour la préparation des activités, comme moi j'habite Romans, les deux filles habitent Grenoble, c'était un peu compliqué pour se voir en dehors de ce tutorat, donc on a réservé ces deux heures pour la préparation des activités (...)

Cette première étape leur permettait de choisir un thème, de sélectionner ou construire un support (voir *supra*) et de définir les étapes. Suite à cela, ils se divisaient le reste du travail en passant à un mode coopératif à distance. Ils se donnaient trois jours (vendredi, samedi et dimanche) pour réaliser chaque étape et se réunissaient le dimanche soir par messagerie instantanée pour réaliser les dernières modifications et mettre en ligne l'activité.

Les deux étudiants qui ont réalisé un entretien estiment que cette organisation était efficace, car elle leur a permis de dépasser la contrainte de la distance tout en réalisant un échange d'idées qu'ils ont jugé comme très formateur. Ils sont rejoints dans ce point de vue par Lola qui décrit, dans sa synthèse, l'évolution dans leur rythme de travail :

(SR-Lo-01) *Au fil des semaines, nous avons trouvé un rythme de travail qui permettait de partager à trois (groupe de trois tuteurs) nos idées, de les concrétiser et de faire un suivi de manière individuelle de nos apprenants respectifs. Nous sommes arrivés à la fin du semestre avec une organisation bien établie.*

En ce qui concerne l'investissement collectif dans la conception, les deux étudiants estiment que la conception leur a pris trois heures hebdomadaires en prenant en compte les deux heures en salle informatique comme l'explique Florentine :

(ESD-Flo-44) juste la conception ? ça allait, ah je dirais deux, trois heures, les deux heures du tutorat plus une heure avant de l'envoyer pour faire les dernières relectures, les derniers liens, tout ça.

Harry explique que ce temps dépendait de la difficulté et de la qualité du document support. En effet, certaines tâches ont nécessité beaucoup plus d'investissement que d'autres (voir *infra*). Nous précisons que l'organisation se modifie aussi selon les activités. En effet, durant une activité, les étudiants ont préféré se réunir en dehors des heures de cours pour monter ensemble une vidéo chez Florentine à Grenoble. Ayant un peu plus d'expérience dans le montage vidéo, Harry a joué le rôle de tuteur pour les deux filles.

Il indique aussi que certaines activités ont été conçues par un des membres du groupe comme il l'explique :

(ESD-Ha-44) On a divisé le travail... oui, assez souvent, mais parfois c'était un de nous trois qui faisait... préparait une activité qui la soumettait aux autres qui donnaient leur accord ou qui faisaient des changements s'ils pensaient que c'était nécessaire (...)

Harry ne précise pas de quelle activité il s'agit³¹⁸. Cela indique que certains éléments extérieurs du contexte peuvent changer l'organisation interne comme ce fut le cas du SG1 et comme l'avait déjà indiqué Lola (voir *supra*).

1.1.4. Le SG4 : Denise et Qotiba

Nous rappelons que les membres de ce sous-groupe ne se connaissaient pas du tout au début du tutorat. Si elles n'ont pas exprimé le fait d'avoir développé des affinités comme le SG2, elles affirment avoir apprécié cette expérience collective. Leur mode de travail a suivi une certaine évolution pour correspondre progressivement au mieux à leurs contraintes. Elles avouent avoir essayé au début une collaboration complète sans beaucoup de succès :

(ESD-De-52) au niveau de la première tâche, on a travaillé en collaboration, donc on avait défini le thème ensemble puis on a réalisé les activités ensemble mais ça nous a pris pas mal de temps quand même, donc à partir de ce moment là, on s'est partagé et on a fait chacune son tour (...)

À cause du caractère chronophage du travail collaboratif et de la différence de personnalité, elles sont donc passées à une organisation plus coopérative. Chacune à son tour se chargeait de la conception complète d'une activité à travers un plan (papier)³¹⁹ qu'elle soumettait aux commentaires de sa collègue. À la lumière des remarques, la première étudiante adaptait son activité et passait à la mise en média. Cette étape a eu lieu parfois en salle informatique afin de profiter de la proximité de la collègue³²⁰. Suite à cela, les étudiantes réalisaient une dernière mise en commun, suivie parfois d'une certaine personnalisation de la production.

³¹⁸ Après analyse des tâches et des messages de lancement (voir ch.8), il nous semble qu'il s'agit de la dernière tâche (voir *infra*).

³¹⁹ Nous rappelons que les deux étudiantes n'avaient pas de connexion Internet à la maison (voir chapitre précédent).

³²⁰ Même si Denise précise que chacune utilisait un ordinateur, celle qui ne concevait pas étant occupée à corriger les productions des apprenants.

Ce système leur permettait, outre le fait de gagner du temps, de pouvoir réussir une meilleure confrontation à la fin du travail, comme l'explique Denise :

(ESD-De-52) (...) à ce moment là on faisait des modifications par rapport aux commentaires de l'autre tutrice qui n'avait encore jamais vu la tâche et qui était plus en mesure... qui était plus objective en définitive.

Qotiba explique qu'elles ont adopté ce système non seulement pour économiser du temps, mais surtout à la demande de Denise. En effet, cette dernière a exprimé le besoin de travailler seule pour mieux apprendre et chacune s'était installée devant un ordinateur³²¹. Dans ses propos, nous observons que Qotiba se positionne toujours comme experte du domaine et elle ne pensait pas réellement que ce travail collectif pourrait lui apporter quelque chose de nouveau mis à part la correction orthographique³²². Cependant, elle reconnaîtra par la suite dans l'entretien que ces mises en commun avaient été très bénéfiques autant pour leur formation personnelle que pour l'activité :

(ESD-Qo-50) quand on faisait une mise en commun, chacune apportait ses petites idées ou ses petites modifications si elle n'était pas d'accord ou si moi, je n'étais pas d'accord, on rédigeait puis on modifiait en fonction de ce qu'on voulait (...)

Elles ont suivi cette organisation pour l'ensemble des activités, à l'exception de la dernière qui fut uniquement proposée par Qotiba comme nous le verrons plus loin. En ce qui concerne la durée, les étudiantes estiment que cela leur prenait entre trois et quatre heures. Denise évoque une certaine évolution, puisque avec l'avancée du projet, cette durée diminuait. Elle estime que c'est dû à leur nouvelle organisation de travail.

1.2. La fonction de l'enseignant grenoblois

Tout travail situé est influencé à différents degrés par des éléments extérieurs, de surplus quand il s'agit d'une première expérience d'échanges entre deux institutions. Proulx (1999) considère que tout enseignant qui initie une activité de travail en équipe doit être en mesure d'assurer quatre fonctions principales : il planifie, contrôle, anime et soutient. L'enseignant a pour fonction d'aider les étudiants dans leurs activités, que ce soit à travers la compréhension des règles, l'utilisation des outils ou tout autre accompagnement nécessaire

³²¹ À l'opposé des autres groupes qui bien qu'ils aient eu deux ordinateurs devant eux, utilisaient principalement l'un des deux.

³²² Elle reconnaît que Denise a un meilleur niveau en français du fait qu'elle est native.

pour la réalisation du produit. L'approche par projet adoptée recommande de laisser une grande marge de liberté aux participants.

Dès le premier cours, l'enseignant avait présenté le projet ainsi que ses attentes tout en distribuant deux documents descriptifs textes (doc1 et doc2³²³). Au sein du second, qui concerne précisément l'échange avec les Japonais, nous avons observé la présence d'une série de recommandations dont l'objectif serait de répondre aux exigences de l'enseignante. Il est stipulé dans le document :

- 1- (...) *Priorité donc à la pratique plutôt qu'à la correction. (...)*
- 2- (...) *Les tâches doivent être communicatives³²⁴, le moins scolaires possibles et exploiter le plus possible la communication interculturelle. (...)*
- 3- (...) *pour l'oral, penser à faire enregistrer des fichiers son à plusieurs, ce qui est plus communicatif (par exemple, demander de faire les présentations sous forme d'interviews d'un étudiant par un autre). (...)*
- 4- (...) *il n'est pas exclu de tenter d'établir une communication synchrone (...) Cela sera plutôt laissé à l'initiative des différents groupes.*

Le ton est bien donné dans la première recommandation, il faudra encourager la participation des apprenants. Nous observons que l'usage du verbe « *devoir* » marque plus qu'une exigence, même si elle est adoucie par l'usage de « *possible* », un désir de cadrage des productions dans un genre bien défini (les tâches communicatives en opposition avec les tâches scolaires). Mise à part cette injonction, les autres recommandations sont plus de l'ordre du conseil méthodologique venant d'un vrai expert de la formation en ligne. Il a assuré sa fonction de planificateur avant de les inviter à se mettre en groupe.

Il ne faut pas négliger le poids de la parole de l'enseignant sur le travail collectif. Pour preuve de cela, nous pouvons mentionner deux faits : toutes les premières tâches amèneront les apprenants à se présenter sous la forme d'interviews (voir *infra*) comme il a été suggéré par l'enseignant. D'un autre côté, le forum asynchrone reste le moyen privilégié pour échanger avec les apprenants. Un seul groupe se risquera à la modalité synchrone par curiosité.

L'enseignant est aussi présent durant le premier chat avec l'enseignante japonaise, puisqu'il observe le déroulement des échanges³²⁵ avec celle-ci. Il interviendra aussi à deux

³²³ Voir Annexes pp.4-5.

³²⁴ Cette précision sera prise en compte dans l'analyse des activités pédagogiques produites (voir *infra*).

reprises sur la plateforme pour tester certaines fonctionnalités techniques afin de les expliquer aux étudiants.

Pourtant, mis à part cela, les interventions directes de l'enseignant s'estompent progressivement avec l'avancée du projet. Cela est confirmé dans les entretiens (voir (ESD-Ha-32), (ESD-Vi-38), (ESD-De-38), (ESD-La-46)) où les étudiants précisent qu'il n'avait pas été directif³²⁶ avec eux.

Plutôt que contrôleur, il adopte la fonction d'observateur tout en restant présent durant les deux heures et aussi sur la plateforme. En bon animateur, il faisait le tour des sous-groupes proposant son aide, accompagné dans cette fonction par l'assistant technique (voir ch.4). Sa présence n'est pas perçue comme oppressante ou gênante, comme l'indique Catherine :

(ESD-So-85) Sur la conception des tâches, c'est vrai qu'il a été assez discret (...)

Au contraire, son aide permet aux étudiants d'effectuer certains changements dans leurs tâches et aussi de clarifier certaines exigences de l'enseignante japonaise. En effet, suite à la première tâche, cette dernière a demandé au SG2 de faire une tâche moins « scolaire ». Ne comprenant pas la critique ni comment la modifier, les étudiantes ont fait appel à l'enseignant, comme elles l'expliquent :

(ESD-So-85) (...) justement suite à la réflexion de Sachiko, nous disant qu'on était un peu trop scolaire, du coup (...) le jeudi à l'heure du tutorat, M. Mangenot est venu nous aider pour qu'on arrive à concevoir une consigne.

(ESD-Ca-86) Non, on lui a demandé. Oui.

(ESD-So-87) Oui, on lui a demandé de nous aider à concevoir une consigne (...)

³²⁵ Bien que les étudiants aient utilisé son login (voir ch.5 et ch.8), l'enseignant est intervenu dans trois messages uniquement pour « meubler » la discussion le temps que les étudiants se prennent en photo (voir ch.8).

³²⁶ Certains, comme Harry, auraient même souhaité avoir plus de retour sur leur travail. Cependant, la majorité a apprécié cette liberté d'action (voir *infra*).

La présence de l'enseignant est rassurante pour les étudiants car ils savaient qu'ils n'étaient pas abandonnés, comme l'explique Florentine :

(ESD-Flo-48) (...) on savait qu'il était derrière nous et on pouvait lui demander des conseils et il nous aidait si on en avait besoin, mais comme il avait fait le choix de ne pas être directif et de ne pas évaluer nos tâches, on avait en même temps toute la liberté qu'on voulait, il était là dans le sens positif du terme pour nous aider si on en avait besoin mais il ne nous a jamais dit « ne faites pas ci, ne faites pas ça », on était libre de faire ce qu'on voulait, c'était bien.

En effet, comme l'indique l'étudiante, l'enseignant n'a pas validé les tâches proposées. Fidèle aux principes de l'approche par projet, il leur a octroyé une grande liberté d'action et les étudiants sont conscients de son choix, comme le signale Catherine :

(ESD-Ca-88) (...) il insiste beaucoup sur le fait d'ailleurs de ne pas s'impliquer dans la conception des tâches, enfin il en parle souvent.

Consciente de la liberté qui leur était accordée dans ce cours, Lally revient sur l'importance pour sa formation d'avoir, en plus de la liberté, eu le droit à l'erreur, ce qui a développé sa confiance en ses compétences propres :

(ESD-La-14) (...) mais il n'y avait pas tellement de barrières et justement cette liberté de nous laisser faire un peu comme on l'entendait(...), et de nous permettre aussi de se planter comme on a pu se planter pour certaines tâches, ça m'a permis d'apprendre beaucoup aussi.

Cette tolérance à l'erreur, spécifique à l'apprentissage actif (voir ch.2.3), permet aux étudiants de découvrir par eux-mêmes les éléments de réussite et d'échec de certaines tâches. Cela les amène à une réflexion sur leur travail qui n'est pas toujours possible dans des dispositifs trop guidés. Certes, il ne s'agit pas d'une liberté totale puisque l'enseignant est présent et qu'il leur prodigue des conseils (méthodologiques, pédagogiques et techniques). Nous l'avons qualifié de « *liberté guidée* » (Salam, 2011).

1.3. La synthèse et la proposition de modélisation

Pour commencer, nous reviendrons brièvement sur les principales évolutions que nous avons notées, puis nous mettrons en avant les avantages constatés dans cette partie. Nous conclurons par une modélisation des différentes organisations observées.

À travers les entretiens, les étudiants affirment tous avoir profité du regard « extérieur » de leur(s) équipier(s) qui leur permettait de découvrir de nouvelles idées et donc de compléter leur travail. En effet, ils proposent, échangent, discutent certains points, prennent des décisions afin de pouvoir réussir à construire des tâches. De plus, cela leur permet de découvrir des savoirs et savoir-faire qui leur manquaient ou au contraire d'en proposer aux autres. Perrenoud (1999) explique que le travail collectif permet aux étudiants de prendre « *conscience de l'importance d'une intelligence collective ou distribuée, de la capacité d'un groupe, s'il fonctionne bien, de se fixer des buts qu'aucun individu ne peut espérer atteindre seul* » (n.p).

De plus, le fait de partager les mêmes objectifs de formation³²⁷ et le même statut ont permis l'instauration d'une bonne ambiance de travail malgré les différences (voir *supra*) qui existaient entre eux. Leur répartition du travail n'a pas suivi de modèle rigide mais au contraire a été évolutive selon les découvertes qu'ils faisaient au fur et à mesure de l'avancée du projet. De plus, les changements organisationnels n'ont pas été imposés par une personne extérieure³²⁸ mais par eux-mêmes. Nous avons aussi constaté la prise en compte de la particularité des situations de chacun des membres du groupe. En effet, un système d'entraide mutuel s'est mis en place dans chaque SG. Tout cela peut être considéré à notre sens comme un apprentissage des principes du travail collectif de conception.

En ce qui concerne la durée du temps de travail, nous avons constaté qu'elle est en baisse constante jusqu'à la fin du projet. Pour mieux comprendre cela, il faut prendre en compte des éléments contextuels spécifiques de cette situation. En effet, l'avancée du projet est en parallèle avec celle du premier semestre universitaire. Ils sont fatigués par le rythme des échanges (voir ch.7) et ils sont aussi pris dans le tourbillon de la préparation du stage et des travaux à rendre avant les vacances de Noël. La conception des tâches ne faisant pas partie

³²⁷ Voir ch.5.

³²⁸ Comme nous l'avons indiqué, les conseils de l'enseignant ne concernaient pas la méthode de travail mais plutôt les contenus.

directement de l'évaluation (voir ch.5), cela a probablement poussé les étudiants à se focaliser surtout sur les travaux notés, comme l'analyse de pratique et la synthèse réflexive. Le fait que la majorité des étudiants ait estimé qu'ils ont réussi à économiser du temps ne signifie pas forcément un inconvénient du projet. Au contraire, nous pourrions même considérer qu'il leur a permis d'apprendre à mieux gérer leur temps de travail afin de savoir comment concilier les différents besoins. De plus, comme nous le démontrerons dans la partie suivante, cela ne s'est pas toujours accompagné d'une baisse du niveau des tâches mais parfois d'un changement de modèle.

Tous ces éléments confirment en partie le caractère signifiant de la formation en accord avec notre hypothèse de départ³²⁹. De plus, nous avons aussi montré que l'accompagnement était nécessaire pour la réussite du projet. En effet, il ne remet pas en cause la liberté des étudiants mais permet de cadrer le lancement du projet. Ce travail collectif accompagné aurait permis aux étudiants d'évoluer dans les domaines de la prise en compte d'autrui, de l'entraide mutuelle et enfin de la gestion du temps.

Pour conclure cette partie, en nous inspirant des modalités de travail collectif proposé par Mangenot et Dejean-Thircuir (2009)³³⁰, nous modélisons quatre types d'organisation collective de l'activité de conception à travers le tableau suivant, en allant de celle qui représente le moins d'investissement collectif à celle qui en nécessite le plus.

³²⁹ Voir introduction.

³³⁰ Voir ch.3.2.3.1.

Type	Etapes	Intérêt	Difficultés
Mutualisation	L'activité est conçue complètement par un membre. Suite à une mise en commun, des améliorations sont faites par l'autre.	Confrontation indirecte et complémentarité objective.	Nécessite que le jugement soit réellement objectif. Peu d'équité dans le temps de travail, sauf si les tâches sont faites alternativement.
Coopératif	Chaque membre s'occupe d'une partie de l'activité. Ces parties sont juxtaposées à la fin.	Économie considérable en temps. Liberté d'organisation du travail.	Nécessite une égalité de compétences à cause de la mise en retrait de la confrontation. Risque de manque de cohérence dans le résultat.
Semi collaboratif	Les premières et dernières étapes se font en groupe alors que les étapes intermédiaires sont divisées.	Confrontation indirecte et complémentarité semi objective.	Nécessite la réunion des participants au début et à la fin de la conception. Besoin considérable en temps de travail puisque tout peut être remis en cause lors de la phase finale.
Collaboratif complet	Tout le travail est fait par les mêmes personnes en même temps (en face à face ou à distance).	Confrontation immédiate et complémentarité directe mais subjective.	Nécessite la présence en même temps (mais pas nécessairement en même lieu) de l'ensemble des participants.

Tableau 19 - Quatre types de travail collectif pour la conception des tâches

2. Les productions des étudiants

L'objectif de cette partie est de décrire les activités produites par les étudiants afin d'étudier leur degré de prise en main de la fonction de concepteur. Pour cela, nous chercherons à répondre aux questions suivantes :

1. Les activités conçues ont-elles correspondu aux attentes (théoriques et contextuelles) ?
2. Comment évoluent diachroniquement les différents composants des tâches ?

En effet, ces deux questions nous permettront de confirmer la signifiante de la formation à la conception. Nous avons sélectionné les activités les plus en accord avec les définitions de la tâche (voir ch.1.3.3 et ch.3.4.1). Par la suite, nous avons développé une grille descriptive qui nous permettra d'identifier les éléments constitutifs de la tâche afin de réaliser une analyse globale du contenu des tâches produites dans le cadre du F1L. La dernière analyse cherchera à montrer si des transformations significatives ont eu lieu au fil du semestre ce qui permettra de vérifier que les étudiants ont été en situation de réfléchir sur leur pratique (voir ch.2.2).

2.1. La sélection des tâches

Le « Corpus des Activités Pédagogiques » (CAP)³³¹ est constitué de cinquante-quatre « activités pédagogiques ». La première question que nous nous sommes posée est sur l'intitulé de ces réalisations, et si nous pouvions les considérer directement, comme l'expriment certains étudiants dans les entretiens, comme des tâches. En effet, notre cadre théorique nous a permis de mettre au jour certains critères de la tâche et plus précisément de la tâche en ligne.

Il est évident que l'ensemble des productions amène les apprenants à l'usage de la langue cible (en l'occurrence le français) mais nous observons des différences significatives. Effectivement, certaines affichent une organisation structurée en plusieurs temps et composée d'un mélange subtil de supports multimédias et d'actions diverses, alors que d'autres se focalisent uniquement sur une activité langagière comme la compréhension

³³¹ Nous rappelons (voir ch.4.3.2.) que nous avons divisé les données récupérées sur la plateforme en trois corpus, le corpus des activités (que nous utilisons dans ce chapitre), le corpus des échanges entre étudiants et apprenants (que nous utiliserons dans le ch.7) et celui des échanges avec l'enseignante japonaise (ch.8). Le CAP est consultable dans les Annexes (pp.6-96) et dans le DVD.

d'un document. Cette diversité nous a amené à faire appel à une unité globale de distinction qui est l'activité pédagogique (voir ch.3.4.) englobant les exercices et les tâches. Chaque activité contient une partie prescriptive identifiable et visant une certaine production en langue étrangère. Nous commencerons par décrire les activités afin de réaliser dans un deuxième temps un tri sélectif qui nous permettra de définir celles qui se rapprochent le plus de notre définition de la tâche.

2.1.1. Description des activités pédagogiques

Nous avons fait le choix d'inclure l'ensemble des activités dans un tableau descriptif afin de mettre en avant certains indicateurs significatifs, à savoir : les concepteurs, le code et le titre de l'activité, le nombre d'apprenants ayant eu à travailler³³², un court descriptif de l'activité et de la production finale. Pour décrire les productions finales, nous avons fait appel à la typologie d'Adam (2005) qui propose cinq prototypes de séquence : narrative, descriptive, argumentative, explicative, dialogale ; nous avons précisé aussi quand il s'agissait d'un type uniquement injonctif³³³ comme les recettes et les règlements. Nous considérons à la suite d'Adam (*opt.cit.*) qu'un texte peut contenir plusieurs séquences mais nous avons adopté la plus récurrente pour la description. Nous avons aussi indiqué si l'activité comportait ou non une ressource, sans préciser le genre de celle-ci.

Comme les étudiants travaillaient en groupe (voir *supra*), les activités préparées par chaque groupe se ressemblaient. Nous avons donc choisi de donner à chacune un code général (SG + numéro du groupe + numéro de l'activité) tout en indiquant combien de variantes ont été proposées. Cette première opération nous a permis de distinguer vingt-trois activités hétérogènes. Qotiba et Lola ayant proposé deux activités en plus des autres membres de leur groupe, nous avons fait le choix de les inclure à la fin du tableau en utilisant les codes AI (activité individuelle).

³³² Nous rappelons que les apprenants étaient répartis en plusieurs groupes (voir ch.5).

³³³ Adam (*op.cit.*) considère désormais les textes injonctifs comme faisant partie du genre descriptif.

Sous groupe	Code	Nombre	Titre de l'activité	Tuteur	Apprenant	Description	Ressource	Production(s) attendue(s)
SG1	SG1 .1	2	Présentons-nous, pour mieux se connaître	Vi + La	13	Présenter les tuteurs et les étudiants	Oui	Dialogue descriptif + Texte informatif
	SG1 .2	2	Un jeudi avec Vir.			Découvrir le quotidien d'un étudiant français et le comparer à celui d'un japonais	Oui	Texte comparatif
	SG1 .3	2	Retour de vacances			Ecouter les projets de vacances et décrire les siennes	Oui	Dialogue descriptif
	SG1 .4	2	Vivre ensemble ou l'art de donner des ordres			Ecouter une chanson sur les problèmes homme/femme et donner des ordres à son partenaire (réel ou imaginaire)	Oui	Texte injonctif
	SG1 .5	2	Le respect de la nature et des animaux			Ecouter une chanson sur les animaux et discuter des zoos.	Oui	Texte explicatif + Débat oral
	SG1 .6	2	Joyeux Noël			Découvrir Noël en France et décrire celui du Japon	Oui	Texte descriptif + Monologue oral descriptif
SG2	SG2 .1	2	Présentation	Ca + So	14	Présenter les tuteurs et les étudiants	Oui	Dialogue descriptif + Texte descriptif
	SG2 .2	2	Comparaison Paris-Grenoble			Découvrir les villes de Paris et de Grenoble puis choisir celle où l'apprenant veut venir en expliquant pourquoi.	Oui	Texte explicatif + Dialogue argumentatif
	SG2 .3	2	Le pays du soleil levant et moi			Découvrir l'image du Japon pour plusieurs Français et leur répondre.	Oui	Monologue explicatif
	SG2 .4	2	Chat			Discuter sur le thème des vacances	Non	Texte explicatif

	SG2 .5	2	Une petite chanson de nos campagnes			Ecouter une chanson française et dire si elle nous fait rire.	Oui	—
	SG2 .6	2	Un petit questionnaire avant de se dire au revoir			Répondre au questionnaire de satisfaction	Oui	Texte informatif
SG3	SG3 .1	3	Présentations	Lo + Flo + Ha	22	Découvrir ses tuteurs et se présenter à la suite	Oui	Texte informatif + Dialogue oral descriptif
	SG3 .2	3	Notre ville, votre ville...			Découvrir Grenoble et la comparer avec une ville de leur choix.	Oui	Texte informatif + Dialogue explicatif
	SG3 .3	3	Coutumes d'ici et d'ailleurs			Découvrir la dégustation de vin et décrire une coutume japonaise	Oui	Texte informatif + Dialogue descriptif
	SG3 .4	3	Petit bavardage			Ecouter une discussion entre Français qui parlent de leurs soirées et décrire sa propre soirée de la veille	Oui	Dialogue descriptif
	SG3 .5	3	Noël			Découvrir un poème de Noël et raconter une histoire à un enfant	Oui	Monologue narratif
	SG3 .6	3	Bouh, c'est fini			Répondre à un questionnaire de satisfaction	Oui	Texte informatif
SG4	SG4 .1	2	Présentations	De + Qo	13	Présenter les tuteurs et les étudiants	Oui	Texte descriptif + Dialogue oral descriptif
	SG4 .2	2	Parlons de nos villes			Découvrir les villes des tuteurs et présenter une ville japonaise	Oui	Texte informatif + texte descriptif + Monologue descriptif
	SG4 .3	2	Des problèmes des conseils			Donner des conseils au tuteur pour acheter un cadeau de Noël	Oui	Dialogue explicatif + Texte explicatif
	SG4 .4	2	Les spécialités françaises... bon appétit.			Découvrir des recettes françaises et décrire une recette japonaise	Oui	Texte informatif + Monologue injonctif

	SG4 .6	2	Votre avis?			Répondre à un questionnaire de satisfaction	Oui	Texte informatif
	AI1	1	Université	Lo	7	Décrire la vie d'un étudiant japonais	Non	Texte descriptif
	AI2	1	On écoute la musique française	Qo	7	Écouter et comprendre une chanson française	Oui	Texte informatif
Total		52						

Tableau 20 - Description de l'ensemble des activités produites par les étudiants

2.1.2. Les critères de sélection

À la suite de Mangenot et Soubrié (2010), nous rappelons que toute sélection est discutable car elle dépend du cadre théorique adopté ainsi que de l'objectif de cette sélection. Notre objectif à ce stade de l'analyse est d'identifier les activités qui correspondent le plus à la définition de la tâche en ligne (voir ch.3.4). En nous basant sur les outils de notre cadre théorique, nous avons choisi quatre critères significatifs. À la suite de la présentation de ces derniers, nous décrirons les activités que nous n'avons pas retenues, dans un souci d'équité envers le travail des étudiants.

Les critères retenus sont :

- Critère 1 : Focalisation sur le sens : En référence aux travaux d'Ellis (2003) et aux préconisations du CECR (Conseil de l'Europe, 2001-2005), nous considérons qu'une tâche doit contenir une action identifiable qui ne se focalise pas uniquement sur la forme de la langue cible.
- Critère 2 : Présence d'un « support de départ » (Mangenot et Louveau, 2006) (oral ou écrit): la tâche contient un support que l'apprenant peut distinguer de la consigne. De plus, pour valider ce critère, nous considérons que la ressource doit être accompagnée d'une activité de compréhension (globale, détaillée...).
- Critère 3 : Multi-canalité du support (voir ch.3.4.3) : la ressource contient des éléments différents (texte, image, son, vidéo...).
- Critère 4 : Production : La tâche contient au moins une activité langagière (voir ch.1.3.3) de production (orale et/ou écrite).

Les critères 1 et 2 indiquent bien notre choix de considérer toute tâche comme une unité constituée d'une partie prescriptive (consigne) et d'une partie « support »³³⁴. Le critère 3 se veut représentatif du caractère « multimédia » de nos tâches car comme l'ont précisé Mangenot et Louveau (2006) et Guichon (2006), un des apports intéressants des TIC à l'approche par tâches est la possibilité de varier les modalités. Comme l'enseignante japonaise a exprimé³³⁵ clairement qu'elle attendait que les tâches permettent de faire communiquer les apprenants et les étudiants, il nous a paru nécessaire de donner une importance à la production à travers un critère.

Une fois cette sélection réalisée, nous avons identifié trente-neuf activités correspondant à nos critères que nous avons choisi d'appeler à partir de ce point des « tâches en ligne » (soit 76% des réalisations). À titre indicatif, nous précisons que nous avons sélectionné dix sur douze des activités du SG1 (83%), six sur douze de celles du SG2 (50%), dix sur douze de celles du SG3 (83%) et enfin huit sur dix du SG4 (80%). Les deux activités individuelles n'ont pas été sélectionnées. Nous pouvons considérer que tous les SG ont réussi à remplir la demande fixée qui était de concevoir des tâches en ligne à l'exception du SG2 qui affiche un taux assez élevé de non correspondance. Nous avons choisi quand même d'analyser les tâches qu'elles ont conçues car elles ont proposé des tâches complexes qui peuvent être divisées en plusieurs tâches simples alors que les trois dernières activités non retenues avaient pour objectif de conserver le lien avec les apprenants (voir *supra*).

Nous précisons pour finir que nous n'avons pas pris en compte l'intégration des tâches dans les échanges en ligne dans les critères mais nous ne nous interdirons pas d'y faire référence dans la description des activités.

2.1.3. Un retour sur les activités non sélectionnées

Pour classer les activités non sélectionnées, nous nous sommes référé à deux termes utilisés par Ellis (2003) : les activités unidirectionnelles ou « *one way* » (p.89) de demande d'informations et celles d'écoute pour comprendre.

Dans la première catégorie, nous rangeons les SG2.6, SG3.7 et SG4.6 qui contiennent uniquement des questionnaires de satisfaction que nous avons hésité à considérer comme des activités pédagogiques. Cependant, étant produites en langue cible, elles ont nécessité

³³⁴ Nous analyserons par la suite le lien entre l'action finale et le support de départ.

³³⁵ Relié par l'enseignant grenoblois *via* le doc1, voir *supra*.

un effort de compréhension et de production de la part des apprenants, ce qui a fait que nous les avons inclus dans notre liste sans les considérer comme des tâches. En effet, les étudiants s'y sont focalisés uniquement sur le vécu des apprenants, préférant rester en retrait, ce qui n'a pas permis d'initier d'activité d'échange culturel. De plus, elles ne contenaient pas de support, à moins d'admettre le questionnaire lui-même comme un support.

Une autre activité peut faire partie de cette catégorie, il s'agit de la A.I.1 (voir Annexes p.95). En effet, Lola y a invité les apprenants à lui décrire s'ils ont un travail en même temps que leurs études. Bien qu'elle leur signale qu'elle travaille à la bibliothèque, il n'existe aucun réel document support. De plus, elle apparaît comme un genre d'approfondissement (pour aller plus loin), puisque l'étudiante se réfère aux productions de la précédente activité (SG3.2).

En ce qui concerne la deuxième catégorie, Ellis (2003) a proposé de distinguer entre les activités d'écoute simple (« *listen-to-comprehend* », p.39) et celles d'écoute productive qui incitent les apprenants à aller plus loin que la compréhension du document (les « *listen-and-do* » (p.50)). Dans cette catégorie, nous retrouvons l'activité SG2.4 et l'activité AI.2. Chacune propose aux apprenants d'écouter des chansons françaises accompagnées des paroles ainsi que de quelques explications. À la suite de la première, les apprenants sont invités à indiquer s'ils ont aimé la chanson (sans pour autant expliquer pourquoi). La seconde exploite la chanson à travers une série de questions de compréhension globale incluant une question ouverte d'expression d'opinion (« Qu'est-ce que tu as pensé de cette vidéo ? », voir Annexe p.96). Malgré cela, nous ne considérons pas que cette activité amène les apprenants à réaliser une action identifiable³³⁶.

Mises à part celles-ci, il existe deux activités qui ne correspondent pas à l'un des critères. En premier, le document ressource de la SG1.3 n'est pas accompagné d'une activité de compréhension et de plus il s'agit d'un enregistrement d'une conversation informelle à trois voix sans aucune transcription³³⁷. En second, la SG2.4, l'unique activité synchrone, ne contient aucun support. En effet, les étudiantes ne savaient pas vraiment comment organiser cette tâche et elles ont demandé aux apprenants de parler de leurs vacances mais

³³⁶ En nous référant au CECR (voir ch.1.3.), nous distinguons entre les activités de compréhension (répondre à des questions en rapport avec un support) et celle de production ouverte.

³³⁷ Qui aurait pu être considéré comme une activité de compréhension.

la discussion a contenu de nombreux thèmes sans rapport avec l'objectif principal, permettant certes le développement de la présence socio-affective (voir ch.7).

2.1.4. La conclusion sur la sélection

Nous notons que la majorité des productions des étudiants ont été identifiées comme des tâches. Ce résultat a confirmé en partie la réussite des étudiants à répondre à la demande de l'enseignant, ce qui peut être à notre sens considéré comme une des preuves de leur maîtrise de cette notion et donc du développement d'une compétence spécifique dans la conception pédagogique. Cependant, étant assez générale, cette première sélection ne nous donne aucune information sur le côté diachronique qui nécessite une analyse détaillée des tâches que nous avons sélectionnées.

2.2. La description des tâches réalisées

Disposant d'un nombre important de tâches, il nous a paru plus pertinent de faire appel à l'analyse du contenu (voir ch.4.3.6.2). Pour cela, nous avons développé une grille descriptive que nous avons appliquée à l'ensemble des trente-neuf tâches sélectionnées. Nous avons par la suite rassemblé les résultats dans un tableau récapitulatif que nous avons résumé afin de réaliser la description générale des tâches, ainsi que des comparaisons entre les différents sous-groupes. Cependant, nous sommes conscient que l'une des faiblesses de ce type d'approche est que certains concepts ne peuvent pas être mis en catégorie. Nous tenterons dans les commentaires (voir 2.2.5) d'indiquer certaines informations complémentaires en faisant appel à nos observations et aux entretiens réalisés avec les concepteurs.

2.2.1. La conception de la grille descriptive

De nombreux chercheurs en didactique des langues se sont intéressés à la description des tâches (identifiée dans notre chapitre théorique, aussi bien pour l'analyse des tâches en général (voir ch.1.3.3) que pour les tâches en ligne (voir ch.3.4.1)), proposant différents critères. Bien que nous partagions le cadre théorique de ces chercheurs, il nous paraissait difficile de reprendre une grille en l'état, car chacune d'elles répond à des objectifs bien précis. En effet, la grille d'Ellis (2003) concerne uniquement les tâches en classe et ne prend pas en compte la multicanalité que nous avons considérée comme élément essentiel de notre sélection. De plus, cet auteur a donné à la tâche une acception assez large qui la

rapproche parfois des exercices (voir ch.1.3.3). Guichon et Nicolaev (2009), s'inscrivant dans le cadre des RAL³³⁸, accordent une grande importance aux productions effectives³³⁹ des apprenants qu'ils ont analysées avec beaucoup de détails alors que nous nous n'y faisons que très peu référence, en accord avec notre hypothèse de départ. De plus, cette grille ne prend pas en compte le contexte spécifique de la conception. Les grilles de Mangenot et Louveau (2006) et de Bourguignon (2010) se révèlent être plutôt des outils d'aide à la conception, alors que celle de Soubrié (2008b) se veut un outil d'évaluation, ce qui n'est pas notre objectif principal à cette étape de l'analyse. Celle qui se rapproche le plus de nos objectifs est bien celle de Mangenot et Soubrié (2010)³⁴⁰, mais leur objectif étant la mise en place d'une base de données « tâches » à destination des enseignants de langues, cette grille propose une description assez générale avec peu de détails, ce qui ne permet pas de réfléchir à une étude comparative.

De ce fait, il nous a paru nécessaire de déterminer l'objectif de notre grille. En effet, nous souhaitons à travers elle décrire les éléments constitutifs des tâches, afin de préparer l'étude de l'évolution diachronique de ces dernières au cours du semestre, ce qui ne peut, à notre sens, se passer d'une analyse minutieuse de chacun de ces éléments. Partant du modèle proposé par Mangenot et Soubrié (*opt.cit.*) que nous avons complété par les éléments tirés des autres grilles évoquées, nous avons mis en place une grille composée de deux indicateurs et de quinze descripteurs. Dans ce qui suit, nous commencerons par définir nos descripteurs puis, ayant appliqué cette grille aux dix-sept tâches, nous avons inclus à titre d'exemple l'une d'elles³⁴¹.

³³⁸ Recherches en Acquisition des Langues (voir ch.1).

³³⁹ À l'opposé des résultats prévus ou selon la formule d'Ellis (*ibid*, p.21) « predicted outcomes ».

³⁴⁰ Avec qui nous avons collaboré dans le cadre d'un projet de recherche sur les tâches en ligne, dont l'un des principaux objectifs était la mise en place de cette grille.

³⁴¹ L'ensemble des fiches ainsi que les tâches sélectionnées sont dans les Annexes (pp.6-96) et le DVD. Nous avons aussi ajouté un tableau récapitulatif général que nous utiliserons pour décrire l'ensemble des éléments des tâches (voir *infra*).

2.2.2. Les éléments de la grille

Nous avons classé les champs que nous avons retenus en cinq catégories qui reflètent, à l'exception de la première, nos outils descriptifs. La première renvoie à des indicateurs non spécifiques au contenu pédagogique de la tâche, la deuxième s'intéresse à l'action développée par la tâche, la troisième concerne les documents supports, la quatrième se focalisera sur l'activité de l'apprenant et la dernière abordera les compétences que la tâche permet d'acquérir³⁴². Nous avons rajouté un dernier descripteur sur l'activité exigée par le tuteur qui prend en charge cette tâche.

- **Les indicateurs généraux**
- **Titre de la tâche** : Nous précisons qu'il s'agit du titre choisi par les concepteurs. Ce titre ne décrivant pas systématiquement le contenu de la tâche ni la nature des activités, nous avons préféré ne pas l'inclure dans la liste des descripteurs.
- **Pages** : Dans un souci de faciliter la consultation de la thèse, nous avons indiqué les pages des annexes dans lesquelles se trouve la tâche en état « naturel ».
- **L'action** :
- **Action principale** : Le CECR (Conseil de l'Europe, 2001) a préconisé une approche actionnelle pour l'enseignement des langues (voir ch.1.3.). Mangenot et Soubrié (2010) expliquent que l'action « *est ce qui (...) constitue l'ossature de la tâche, la ligne directrice vers laquelle tendent toutes les activités* » (n.p.). Elle représente l'objectif final de la réalisation de la tâche et les étapes devraient amener les apprenants à réaliser cette action. Certaines tâches pouvant contenir plusieurs actions, nous avons préféré sélectionner uniquement celle qui nous paraît principale³⁴³. Pour la décrire, nous avons fait le choix d'utiliser des phrases avec un verbe d'action à l'infinitif comme « Décrire sa ville d'origine » ou « Donner des conseils ».

³⁴² Nous précisons qu'il s'agit des compétences *a priori* du travail sur la tâche. Nous n'avons pas réalisé d'analyse sur les compétences réelles car cela aurait nécessité à notre sens de pouvoir aller sur place et réaliser des tests. De plus, notre problématique se centrant sur les étudiants, il nous a semblé inutile d'aller plus loin.

³⁴³ Dans celles où il était très délicat de préciser l'action principale, nous avons pris la dernière.

- **Étapes :** L'action étant à considérer comme un « *processus* » (Bourguignon, 2010, p.16), elle est donc conçue en différentes étapes qui amènent progressivement l'apprenant vers la réalisation de l'action. En plus de la description des étapes (en adoptant la même forme que l'action), nous avons indiqué s'il s'agissait de la tâche finale, d'une tâche intermédiaire (sans laquelle l'apprenant ne peut pas réaliser la tâche finale) ou d'une micro-tâche en suivant la définition de Guichon (2006) qui les considère comme des unités de pratique de la langue³⁴⁴. Il est possible que les micro-tâches puissent surprendre certains apprenants³⁴⁵ n'y voyant pas de logique par rapport à l'action principale. Cependant, à la suite des différents auteurs de notre cadre théorique, nous considérons que tous les types de tâches sont nécessaires pour l'apprentissage d'une langue.
- **Domaine :** L'approche actionnelle a donné une grande importance au contexte social d'intégration de la tâche. Les auteurs du CECR (2005, p.41) précisent que le choix d'un domaine précis peut avoir une influence sur la motivation à réaliser la tâche. Bien que certaines tâches puissent faire partie de plusieurs domaines, nous avons adopté la classification du CECR : personnel (vie privée que ce soit uniquement personnelle ou vie familiale), public (le sujet est engagé avec d'autres personnes sans que cela soit dans un objectif lucratif), professionnel (en rapport avec le travail), éducationnel (le sujet y est censé apprendre quelque chose de nouveau).
- **Contrat :** À la suite de Guichon et Nicolaev (2009), nous différencions entre les tâches qui relèvent d'un contrat de fiction (simulation et jeux de rôle) et celles qui relèvent d'un contrat de réalité.
- ***Le(s) document(s) support(s)***
- **Genre(s) :** Comme nous l'avons indiqué plus haut, nous accordons une certaine importance au document support que nous considérons comme une partie intégrante de la tâche. Nous avons observé que certaines tâches disposaient de plusieurs supports que nous différencierons par des sauts de ligne. Comme nous

³⁴⁴ Autrement dit, focalisées sur la forme et non pas sur le sens (voir ch.3.4.1).

³⁴⁵ Nous notons que cela surprendra plutôt les analystes prenant en compte l'élément de la cohérence que nous exposerons plus loin. En effet, les utilisateurs d'Internet pour l'apprentissage d'une langue en autonomie sont habitués à avoir à faire des exercices structuraux à répétition sans aucune organisation claire.

l'avions fait pour la description des productions (voir *supra*), nous nous sommes référé à la typologie d'Adam (2005) : narrative, descriptive, argumentative, explicative, dialogale, uniquement injonctive. Nous avons aussi précisé quand il s'agit d'un genre établi (comme les articles de journaux, les CV...).

- **Canal(aux) :** À la suite et de Mangenot et Soubrié (2010), nous préciserons le(s) canal(aux) (texte, image, vidéo, oral monologal ou dialogal, site Web) du support.
 - **Origine :** En suivant Rosen et Schaller (2008), nous avons distingué entre les documents authentiques, semi-authentiques et fabriqués. Nous considérons un document comme authentique quand les auteurs ont respecté l'authenticité situationnelle du document (Ellis, 2003)³⁴⁶. Les documents semi-authentiques sont issus de situations authentiques mais utilisés hors contexte (avec ou sans adaptation). Enfin, pour les documents fabriqués par les étudiants, nous avons distingué ceux qui simulent la réalité (Guichon, 2004) et ceux qui ne font pas référence à des situations réelles.
 - **Personnalisation :** il nous a semblé important de décrire si la tâche représente d'une certaine façon l'identité de son concepteur. De plus, nous avons aussi accordé un intérêt à la différence entre la présence du groupe ou de l'étudiant.
-
- *Les activités des apprenants*
 - **Production dominante :** Certaines tâches exigeant plusieurs productions, nous avons préféré présenter celle que nous estimions la plus importante. Nous avons repris les mêmes critères descriptifs que pour le support (canal et type) mais que nous n'avons pas séparés.
 - **Activités de communication langagière :** En se référant au CECR (2005, p.18), nous préciserons trois types d'activités langagières (voir ch.1.3.3) : réception (orale/écrite), production (orale/écrite) et interaction (orale/écrite). Nous considérerons les activités d'interaction comme celles qui engagent les apprenants dans un échange donnant lieu à une production orale ou écrite conjointe. Cela exclut les échanges avec le tuteur (qui sont présents dans toutes les tâches du fait que les apprenants doivent rendre leur production aux étudiants). Nous avons

³⁴⁶ Voir ch.1.3.3.1.

considéré les activités qui incitaient les apprenants à réaliser un document écrit à deux comme des activités d'interaction écrite. Convaincu de la présence de la médiation dans toutes les activités amenant des Français et des étrangers à communiquer, nous avons fait le choix de ne pas inclure dans notre grille une entrée spécifique aux activités de médiation.

- **Degré de collaboration** : Furstenberg (1997) considère qu'une tâche « *se doit d'avoir deux niveaux d'exploitation : le niveau individuel (...) et le niveau collectif* » (p.69). Rosen (2009) a affirmé que l'objectif ciblé par une formation suivant la perspective actionnelle est d'amener l'apprenant à « *agir avec l'autre* » (p.8). Afin de prendre en compte la spécificité des forums sur lesquels sont publiées les tâches ainsi que les productions des apprenants, nous avons repris les quatre types de travail collectif proposés par Mangenot et Dejean-Thircuir (2009) (Voir ch.3.2.3), à savoir : mutualisation, discussion, coopération et collaboration.

- **Les compétences**³⁴⁷
- **Compétences socio-culturelles** : Comme l'un des principaux objectifs du projet est de faire découvrir la vie en France aux apprenants, il nous a paru nécessaire de nous intéresser à ce type de savoir. Le CECR (2005) l'appelle « *savoir socioculturel : à proprement parler, la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue* » (p.82). Nous décrivons les savoirs spécifiques à la société française (allant de la vie des étudiants en France, la fête du Beaujolais, le sapin de Noël...) que les tâches permettent aux apprenants de découvrir.
- **Compétences linguistiques**: Il s'agit du deuxième objectif principal du projet, ce qui est en rapport direct avec les savoirs et les savoir-faire de la langue cible. Comme il est d'usage dans les méthodes de langue, nous nous focaliserons uniquement sur les compétences lexicale et grammaticale. Pour la première, il « *s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une*

³⁴⁷ Nous avons fait le choix pour cette catégorie de nous référer exclusivement aux définitions données par le CECR (Voir ch.1.3.2) que nous avons adaptées à notre situation spécifique. Nous rappelons qu'il s'agit des compétences prévues par la tâche et non pas des compétences effectives.

langue » (*op.cit.*, p.87) et pour la seconde « *c'est la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité à les utiliser* » (*op.cit.*, p.89).

- **Compétences pragmatiques :** Le CECR considère qu'elles « *recouvrent l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation des fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels* » (*op.cit.*, p.18). Nous décrivons les savoir-faire interactionnels (donner des informations, argumenter...) que les tâches amènent les apprenants à pratiquer.
- **Compétences non-langagières :** Nous avons accordé une place aux savoir-faire généraux qui ne sont pas langagiers mais nécessitant l'usage de la langue cible, que le CECR (2005) appelle « *aptitudes pratiques* » (p.84). Il est précisé qu'il en existe quatre types : sociales, de la vie quotidienne, techniques et professionnelles et enfin celles propres aux loisirs. Dans notre contexte, il apparaît évident que c'est surtout les compétences techniques (comme intégrer une photo, enregistrer un son...) qui sont privilégiées. Cependant, nous avons constaté que certains modes de travail collectif préconisés par les concepteurs, ont amené les apprenants à développer des compétences sociales (comme écouter l'avis d'un autre, tenir compte de son point de vue...) que nous décrivons.

2.2.3. La grille descriptive

Dans la grille, les parties grisées sont communes à toutes les tâches. Les parties blanches ont été personnalisées selon chaque tâche.

Indicateurs descriptifs	Titre de la tâche						
	Pages annexes						
Action	Action principale						
	Étapes	Description				TI/MT/TF	
	Domaine	Personnel	Public	Professionnel		Educationnel	
	Contrat	Réel		Fictif			
Support	Genre						
	Canal	Texte	Vidéo	Oral monologal	Oral dialogal	Site Web	
	Origine du support	Authentique complet	Semi authentique (hors contexte et/ou adapté)		Fabriqué en simulant la réalité	Fabriqué sans aucun référent réel	
	Personnalisation	Élément représentatif du sous-groupe			Éléments représentatifs de l'étudiant		
Activité de l'apprenant	Production finale						
	Activités langagières	Réception		Production		Interaction	
		O	E	O	E	O	E
Type de travail collectif	Mutualisation		Discussion	Coopération		Collaboration	
Compétence	Compétences socioculturelles et pragmatiques	▪					
	Compétences linguistiques (lexique+ grammaire)	▪					
	Compétences pragmatiques	▪					
	Compétences non-langagières	▪					

Tableau 21 - Grille descriptive

2.2.4. Exemple d'une grille

Comme nous l'avons indiqué (voir *supra*), nous avons appliqué cette grille à l'ensemble des tâches (voir Annexes pp.9-25). En exemple, nous présentons uniquement l'une d'entre elles afin de ne pas surcharger notre texte. Il s'agit de la tâche SG3.4.

Indicateurs descriptifs	Titre de la tâche	Petit bavardage					
	Pages annexes	Annexes p.75					
Action	Action principale	Décrire sa soirée					
	Étapes	Description				TI/MT/TF	
		Ecouter un dialogue et répondre à un questionnaire				TI	
	Discuter en groupe pour présenter sa soirée de la veille				TF		
	Domaine	Personnel					
Contrat	Réel						
Support	Genre	Dialogal à tendance narrative					
	Canal	Texte			Oral dialogal		
	Origine du support				Fabriqué en simulant la réalité		
	Personnalisation	Élément représentatif du sous-groupe			Etudiant		
Activité de l'apprenant	Production finale	Dialogue narratif					
	Activités langagières	Réception		Production		Interaction	
		O				O	
Type de travail collectif	Mutualisation				Collaboration		
Compétence	Compétences socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La vie des Français 					
	Compétences linguistiques (lexique+grammaire)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les loisirs ▪ Les temps du passé 					
	Compétences pragmatiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Donner des informations sur un fait passé ▪ Poser des questions ▪ Répondre à des questions 					
	Compétences non-langagières	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enregistrer un son ▪ Parler spontanément ▪ Prendre en compte les informations des autres 					

Tableau 22 - Exemple d'une grille réalisée

2.2.5. Description et comparaison entre les différentes tâches

Suite à la constitution des grilles, nous avons réalisé une série de statistiques descriptives³⁴⁸ afin de faire ressortir la récurrence de certains points. Cette première étape d'analyse traitera l'ensemble des tâches produites sans prendre en compte leur évolution diachronique que nous traiterons par la suite (voir 2.3). Nous commenterons les résultats généraux de tous les groupes en comparant entre les sous-groupes (SG) afin de voir s'il y a des différences significatives.

Nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

1. Quels sont les éléments constitutants des tâches ?
2. Est-ce que ces éléments correspondent aux attentes du partenaire japonais et de l'enseignant français ?
3. Qu'est-ce que la conception de ces tâches a apporté à la formation des étudiants ?

Pour des raisons de visibilité, nous avons séparé notre description en quatre étapes, reprenant les catégories d'étude (voir *supra*). Pour cela, nous avons reporté les informations dans des tableaux récapitulatifs (voir Annexes p.97) qui guideront notre description. En effet, cela nous a permis de calculer le total de chaque entrée ainsi que son pourcentage en la rapportant au nombre intégral. Dans un souci de clarté, nous n'avons pas hésité à faire appel à certaines tâches pour illustrer nos propos et afin de ne pas surcharger le texte, nous avons fait des renvois vers nos annexes.

▪ *L'action*³⁴⁹

Nous observons que les étudiants ont privilégié des tâches contenant entre trois et quatre étapes. Cela peut être expliqué par la nécessité de proposer aux apprenants une tâche correspondant au temps de travail en salle informatique avec l'enseignante (voir 5.2). En comparant les sous-groupes (SG), nous relevons que les deux premiers groupes ont privilégié les tâches longues, alors que les deux derniers proposent principalement des tâches en trois étapes. Les tâches simples en deux étapes séduisent uniquement les SG3 qui en ont proposé six (40%).

Nous remarquons aussi une présence massive de tâches intermédiaires mises en valeur par rapport aux micro-tâches assez rares (les SG3 n'en proposent aucune). Cela confirme que

³⁴⁸ Les différents tableaux détaillés sont consultables dans les Annexes (voir pp.102-104).

³⁴⁹ Voir Annexes p.102.

les étudiants ont suivi les recommandations de l'enseignante japonaise (voir ch.5.2) qui souhaitait que les apprenants se focalisent sur la communication avec les Français plutôt que sur le travail de la forme qui serait traité pendant le cours en présentiel. Nous verrons par la suite (voir *infra* 2.3) si ces étapes ont permis efficacement de préparer la tâche finale.

L'ensemble des tâches se rapproche du domaine personnel, ce qui traduit un désir d'encourager l'échange. De plus, plusieurs d'entre elles ont été conçues pour un usage dans un cadre éducatif (la présentation d'un autre, la comparaison, l'injonctif...). Cela pourrait être expliqué par le fait que les étudiants ont suivi la progression de l'enseignante qui suivait celle de la méthode (Tempo 2, voir ch.5.2). Nous reviendrons en détail sur l'influence de la méthode sur la conception (voir ch.8.2.3).

Enfin, comme il est préconisé par la perspective actionnelle (voir ch.1.3), de nombreuses tâches (56%) mettent les apprenants dans une situation réelle d'échange. Cependant, les simulations et les jeux de rôle restent assez présents, ce qui permet de conserver une certaine variété tout à fait profitable pour l'apprentissage.

- ***Les supports***³⁵⁰

Nous avons constaté que le nombre de supports (54) dépasse celui des tâches (39). Cela indique que les apprenants ont plusieurs fois été amenés à consulter plusieurs ressources dans la même tâche. Nous précisons que cela dépend des groupes, car, si les SG1 se limitent toujours à un support par tâche, leurs collègues du SG2 proposent une moyenne de trois supports par tâche. Les deux derniers groupes proposent parfois deux supports dans la même tâche. Pour illustrer cela, nous indiquons que la tâche SG1.4 (voir Annexes p.36) se construit uniquement à partir d'une chanson alors que la SG2.2 (voir Annexes p.50) fait appel à trois supports différents (deux monologues oraux, un article de presse et deux sites Web). Ces indications confirment la diversité des types de supports proposés ainsi que la richesse des canaux présents malgré une prédominance du canal textuel due à la spécificité des forums (voir ch.3.2.2.1). Nous précisons que contrairement aux autres descripteurs, nous n'avons pas calculé de pourcentage car certains supports peuvent contenir à la fois du texte, des images et des sons comme le site Web de la Maison du Tourisme de la ville de Grenoble utilisé dans la SG4.2 (voir Annexes p.80). Cependant, l'usage de cette ressource n'a pas été très concluant, selon Denise et Qotiba, car elle a nécessité beaucoup plus de temps de travail que prévu. Les apprenants n'ont pas pu rendre plus que la première partie

³⁵⁰ Voir tableau détaillé dans les Annexes p.103.

de la tâche (nous y reviendrons plus loin, voir ch.7.3.5). À la suite, les étudiantes ont préféré adapter des textes pris sur Internet comme dans la dernière tâche (SG4.4, voir Annexes p.90). Effectivement, le contenu paraît avoir été modifié et adapté au niveau des apprenants. Il est cependant dommage qu'elles n'aient pas indiqué l'origine de ces documents comme l'ont fait les SG3 pour la SG3.2 (voir Annexes p.65). Nous rappelons que l'enseignant français avait déconseillé cette pratique (voir ch.5.2.4.2) préférant amener les apprenants à découvrir des ressources authentiques et brutes (voir ch.3.4.3). À propos des ressources brutes, nous relevons qu'elles ont été utilisées par tous les sous-groupes, même si les SG3 sont ceux qui les utilisent le plus.

Cependant, la spécificité la plus intéressante du projet FIL est la formation à l'usage de l'oral asynchrone, qu'il soit enregistré par une seule voix ou par plusieurs. Tous les groupes ont été amenés à enregistrer (avec des enregistreurs MP3 proposés par l'enseignant) et à traiter du son³⁵¹, ce qui constitue une compétence technique importante pour un enseignant de langue, alors que l'usage du site Web est plutôt une compétence techno-pédagogique (voir ch.3.7). Deux groupes (SG1 et SG3) ont été amenés aussi à filmer et à traiter de la vidéo. Cependant, une observation plus fine des productions révèle que les SG3 sont allés bien plus en profondeur dans la maîtrise technique. En effet, la production proposée se compose de différentes séquences (avec des fondus et du texte défilant) ce qui a nécessité l'usage d'un logiciel³⁵² spécifique. De leur côté, les SG1 se sont filmés avec leur propre appareil photo numérique puis ont compressé automatiquement le fichier avant de le joindre à la plateforme. Viviane indique que le résultat ne fut pas très concluant :

(ESD-Vi-98) on a eu un film vidéo je ne sais plus combien il faisait, on a du le réduire, on a du faire ça en une minute chrono pour que ça soit, pour que ça rentre que ça à télécharger je ne sais pas de combien de temps, et au final les étudiants n'ont rien compris parce qu'on était obligé de parler trop vite donc ça n'a servi à rien

La seconde vidéo leur a demandé plus de maîtrise technique puisqu'elles ont choisi de la télécharger à partir d'Internet. Viviane explique qu'elles ont préféré l'usage des documents oraux, plus faciles à concevoir et à transmettre puisqu'ils peuvent s'intégrer dans un document texte.

³⁵¹ Ils ont utilisé pour cela le logiciel gratuit Audacity (pour plus de détails, aller sur <http://audacity.sourceforge.net/>) qui a été présenté pendant le cours.

³⁵² Il s'agit de Windows Movie Maker, logiciel intégré à la suite Windows. Il n'a pas été présenté durant le cours, mais à la demande des étudiants, nous leur avons trouvé un tutoriel en ligne assez clair et nous étions à leur disposition pour toute aide supplémentaire.

Nous nous sommes attardé sur ces différents usages des supports (différents degrés de conception, usage de ressources déjà prêtes), afin d'illustrer la distinction que nous avons évoquée (voir ch.3.6) sur le niveau de pratique technologique visée par un projet de formation aux TICE. En effet, le principe de liberté guidée (voir *supra* 1.2) du projet amène tous les étudiants à développer leurs compétences en TICE de façon pertinente sans pour autant interdire à ceux qui veulent atteindre un niveau plus élevé de le faire. En effet, les SG3 avaient évoqué dès le premier cours leur désir de réaliser une vidéo et nous³⁵³ leur avons conseillé d'utiliser cet outil. La conception d'une vidéo leur a aussi permis d'être conscient du temps que cela prenait et de réfléchir sur l'efficacité de la conception d'une ressource de ce type. Loin de la décourager, cette première expérience technique amène Florentine à souhaiter aller plus loin dans son stage :

(ESD-Flo-178) (...) j'ai découvert plein de choses, je vais essayer de les appliquer pendant mon stage déjà, donc je vais voir dans un autre milieu comment ça fonctionne, et puis oui, c'est intéressant là ce qu'on a vu ce semestre donc, moi qu'on me le demande ou qu'on ne me le demande pas, je vais essayer de continuer dans cette voie-là d'inclure du son, de la vidéo, des photos, parce que je vois le retour avec les apprenants est tellement positif que ce serait dommage de ne pas continuer.

Nous relevons une préférence pour la fabrication de supports (avec une intention de simuler la réalité ou pas) et une certaine rareté des documents authentiques. Les SG1 ont adopté deux genres très différents de supports, à savoir des documents fabriqués par elles et des chansons. Nous avons hésité sur le type de cette ressource. S'il est incontestable qu'elle soit authentique, le fait qu'elle soit intégrée dans la plateforme pourrait être considéré comme une perte de son authenticité situationnelle la classifiant dans le type « semi-authentique » comme les textes copiés d'Internet dans les documents textes (voir *supra*). Cependant, ce support est désormais « naturellement » présent sur Internet (de façon légale ou illégale), de plus, il est possible que certains apprenants l'aient téléchargé sur leurs baladeurs pour l'écouter après les cours. Nous avons fait le choix de les considérer comme des ressources authentiques.

Cette préférence pour la conception des ressources peut être expliquée par deux raisons : la première en rapport avec les aspirations des étudiants ayant choisi de suivre cette formation et souhaitant de ce fait pratiquer les TICE (voir ch.5.2.2.2). La seconde est due à la difficulté de trouver un support pertinent à cause de la richesse d'Internet (Mangenot &

³⁵³ Nous désignons par ce « nous », l'enseignant et nous, puisque comme nous l'avions indiqué (voir ch.4) nous avons assuré un soutien technique en même temps que nous observions les échanges.

Louveau, 2006). Nous rappelons que les étudiants avaient plusieurs cours en même temps, ce qui ne leur laissait pas autant de temps qu'ils l'auraient souhaité pour ce projet. La production de documents oraux leur a paru plus efficiente.

L'un des objectifs essentiels du FIL (voir ch.5.1) était de permettre aux apprenants de découvrir la vie des Français. Nous nous sommes, donc, intéressé à étudier le dévoilement de la vie quotidienne des étudiants dans les supports. Nous relevons que plus de la moitié des supports proposés ont été personnalisés par les concepteurs, que ce soit en indiquant des éléments propres au sous-groupe ou plus spécifiques à l'étudiant. Pour illustrer, nous faisons appel à trois tâches : dans la première SG4.4 (voir Annexes p.90), Denise et Qotiba ont commencé par faire une activité de compréhension prenant pour ressource le site de l'office de tourisme de la ville de Grenoble (point commun des deux conceptrices) puis chacune a proposé une description orale de sa ville d'origine (Tarbes pour Denise et Durban pour Qotiba). Dans la SG1.5 (voir Annexes p.40), qui coïncide avec la période des fêtes de fin d'année, chaque tutrice a présenté à l'écrit comment sa famille passe Noël en rajoutant des photos personnelles. Bien qu'il soit possible que certains apprenants consultent les tâches de l'autre groupe, nous ne considérons pas que cette tâche contienne d'élément de personnalisation commune aux deux tutrices, à moins de considérer les fêtes de Noël en France comme un élément commun. Enfin, la tâche SG2.3 (voir Annexes p.55) comporte de courtes interventions réalisées sous forme de micro-trottoir. Les étudiantes ont fait appel à quatre personnes extérieures à qui elles ont demandé de décrire leur vision du Japon. Mise à part la question de début (formulée par Catherine), les étudiantes n'interviennent pas et ne donnent aucune information sur leur propre représentation du « pays du Soleil Levant³⁵⁴ ». Nous considérons la présence de divers types de personnalisation comme une des forces du dispositif, car il permet aux apprenants de découvrir autre chose que la vie des étudiantes.

▪ *Les activités de l'apprenant*³⁵⁵

Nous relevons une richesse des activités de communication langagière (ACL³⁵⁶) dont la moyenne générale est de quatre par tâche. Si ce résultat est identique pour les SG2 et SG3, nous relevons que les SG4 adoptent plutôt une moyenne de cinq ACL, alors que les SG1 n'en proposent que deux à trois. En ce qui concerne la diversité de types, nous relevons de

³⁵⁴ Le titre de la tâche est : « Le pays du soleil levant et moi » qui reprend une des désignations les plus célèbres du Japon.

³⁵⁵ Voir tableau détaillé dans les Annexes p.104.

³⁵⁶ Nous avons décrit l'importance des activités langagières dans le CECR (voir ch.1.3.3).

façon générale, une égalité entre les activités de réception et celles de production. Les activités d'interaction sont aussi présentes même s'il s'agit uniquement de l'oral, à l'exception des SG4 qui ont proposé aux apprenants de rédiger des textes ensemble. Nous précisons qu'il s'agissait de transcriptions des interactions orales qui devaient être réalisées à la suite des IO, probablement dans un objectif d'autoévaluation de cette dernière et nous y reviendrons dans l'étude de la consigne (voir *infra* 2.3).

L'importance donnée à l'oral (58% de l'ensemble des ACL et allant jusqu'à 67% de celles conçues par les SG2) a permis à la fois de répondre à l'une des demandes de l'enseignante japonaise (voir ch.5.2) et de confirmer aux étudiants qu'il est tout à fait possible de pratiquer l'oral à distance et en asynchrone. Plusieurs ont déclaré qu'ils avaient apprécié cet apprentissage comme l'explique Qotiba :

(ESD-Qo-174) avant je ne me voyais pas du tout utiliser des documents sonores que j'aurais fait moi-même. Et là je suis très confiante et je sais comment faire (...)

Florentine explique aussi que cet usage s'est imposé dans les échanges car les apprenants ont apprécié ce type de ressource, le préférant au texte long de la deuxième tâche (SG3.2, voir p.65) :

(ESD-F-36) on a surtout visé l'oral, parce qu'au début on a fait de l'écrit et c'était tombé à l'eau, donc vraiment, tout ce qu'on peut faire à l'oral, on a essayé de le faire.

Harry confirme que ce choix permettait d'augmenter la participation des apprenants :

(ESD-ha-20) (...) elles [*les apprenantes*] avaient toutes fait les productions, elles avaient toutes participé à l'activité, donc ça, ça nous a influencé après de faire un peu plus d'oral pour leur permettre de plus parler(...)

En ce qui concerne le travail collectif, nous précisons que les apprenants étaient toujours amenés à mutualiser leurs travaux sur les forums (ou les chats), que ce soient les productions mais aussi les compréhensions qui étaient toujours des questionnaires à rédiger. En effet, l'enseignant a déconseillé l'usage des exercices autocorrectifs et les étudiants ont tous suivi son conseil. Malgré l'augmentation de leur charge de correction (que nous traiterons en détail dans le ch.7.3), ce procédé a permis d'initier aussi un certain échange qui n'était pas possible avec les réponses automatiques générées par la plateforme. En outre, nous avons relevé une présence importante du travail collaboratif (67%) à travers la réalisation de productions en groupe. En effet, certaines

tâches comme la SG2.2 (voir Annexes p.50) amènent les apprenants à organiser une discussion à deux ou trois voix et à l'envoyer aux étudiants.

Suite à Ellis (2003), nous accordons une importance à la description du résultat final. Cela nous amène à observer une certaine diversité globale qui pourrait traduire un souci de faire travailler les apprenants sur différents types de textes. En ce qui concerne la modalité de la production finale, si les SG2 et SG3 privilégient l'écrit, les tâches proposées par les SG1 et les SG4 se concluent par de l'oral.

▪ **Les compétences**³⁵⁷

Nous rappelons que nous traitons uniquement les compétences prévues par le dispositif. En effet, la mesure des compétences effectivement acquises suite à la réalisation des tâches ne faisait pas partie des objectifs de cette recherche. Elle nécessiterait, de plus, de faire appel à des outils différents issus des recherches en acquisition des langues comme ceux utilisés par Guichon et Nicolaev (2009). Nous avons opté pour la mesure du degré de présence de chaque type de compétence dans la tâche, ce qui nous permettra de comparer entre les différents groupes afin de mieux découvrir les objectifs visés par eux.

Il est intéressant de constater que dans chaque tâche les apprenants sont amenés à travailler les quatre types de compétences (voir *supra*). Nous relevons que les SG2 accordent plus d'importance que les autres aux savoirs socioculturels. Nous pouvons expliquer cette différence par le fait que les autres groupes ont choisi de suivre la progression de la méthode utilisée par l'enseignante (voir ch.5.2) alors que Sophie et Catherine affirment que l'objectif principal de leurs tâches était de travailler uniquement sur la rencontre franco-japonaise, sans consulter la méthode :

(ESD-So-56) (...) la culture, on avait un peu à cœur de la leur présenter, Catherine et moi, nous avons donc vécu à Paris et à Grenoble, et donc on avait un peu cette envie de leur faire partager les deux villes, parce qu'effectivement, les japonais quand ils arrivent en France, c'est souvent à Paris, donc on s'est dit, pourquoi ne pas justement leur présenter les deux villes, et travailler sur l'interculturalité, et aussi d'agrémenter cela par des rapports avec le Japon (...)

En effet, les trois tâches tournent autour de cette thématique, ce qui leur donne une certaine cohérence d'ensemble (voir *infra* 2.3). Il est aussi naturel qu'avec cet objectif de rencontre, les étudiantes aient privilégié aussi les compétences pragmatiques favorisant l'échange. Catherine rappelle que c'était aussi une des demandes de l'enseignante japonaise, qui leur

³⁵⁷ Voir tableau détaillé dans les Annexes p.102.

avait demandé de ne pas être « trop scolaires » (voir ESD-Ca-68 à ESD-Ca-70) suite à la première tâche qui se concluait par un exercice de conjugaison sous la forme d'une production écrite. Nous reviendrons par la suite sur l'influence de l'enseignante sur la conception (voir ch.8.2.3.3).

2.2.6. La synthèse sur la description

Cette première analyse nous a permis de décrire plusieurs éléments des tâches produites par les étudiants. Nous avons montré comment les étudiants ont profité de la multimodalité du réseau Internet, que ce soit à travers l'usage des ressources brutes ou la conception de supports oraux et vidéo. De plus, ces supports ont été personnalisés afin d'aider les apprenants à découvrir la vie des Français. Plusieurs tâches sont ancrées dans un contrat de réalité amenant les participants à des situations d'échange véritable (voir *infra*). Nous avons aussi relevé une diversité des activités de communication langagière et surtout la possibilité de travail collectif à distance que ce soit pour la production de l'écrit ou de l'oral. Nous avons aussi pointé les différences majeures que nous cherchons à synthétiser.

Nous avons noté la mise en place de deux types différents de tâches, le premier que nous considérons comme des tâches simples, incluant un seul document ressource et contenant une seule activité de compréhension et une autre de production, alors que le second est de l'ordre de la tâche complexe (Mangenot et Louveau, 2006), contenant plusieurs supports de différents genres et nécessitant de passer par différentes étapes et plusieurs activités afin d'arriver à l'action finale. Entre ces deux types de tâches existent plusieurs degrés de complexité qui correspondent aussi à des temps de travail différent que ce soit en termes de production (apprenant) ou correction (enseignant ou tuteur). En effet, les tâches simples peuvent être facilement faites durant une séance d'une heure dans la salle informatique alors que les complexes nécessitent plusieurs connexions. Cependant, nous avons relevé une certaine préférence d'un modèle intermédiaire, aussi bien pour le nombre des étapes intermédiaires que la diversité des supports. Harry remarque que les tâches simples ont généré beaucoup plus de réactivité de la part des apprenants, ce qui a eu un certain effet sur sa pratique :

(ESD-Ha-36) Il y a eu une évolution, ouais, alors je ne sais pas si elle est... elle est à la fois positive et négative, c'est-à-dire qu'au début on passait beaucoup plus de temps à préparer les activités et... pour un résultat qui n'était pas toujours très satisfaisant notamment le nombre de réponses de la part des élèves et à la fin on avait, on a plus compris ce qu'ils voulaient (...)

Cela montre que les membres de ce groupe ont compris que la complexité du travail n'est pas nécessairement un indice de qualité et un gage de réussite de la tâche. L'important est de proposer des tâches réellement intéressantes pour les apprenants.

Enfin, nous pouvons estimer qu'ils ont donc réussi à répondre aux exigences du projet, que ce soit celles émises par l'enseignant français ou par l'enseignante japonaise. Cela a aussi été accompagné par une évolution de leurs pratiques que nous nous proposons d'étudier dans la partie suivante.

2.3. L'analyse de l'évolution diachronique des tâches

Après la description générale des éléments, nous avons cherché à mesurer si les étudiants ont évolué dans leur fonction de concepteur, ce qui permettrait de confirmer la signification du recours à un projet pour la formation des étudiants. Notre objectif est d'analyser si la dynamique du projet a permis de « *provoquer de nouveaux apprentissages* » selon la formule de Perrenoud (1999, n.p.), à travers une transformation progressive des savoirs et des savoir-faire des participants. Nous rappelons que l'acquisition des compétences professionnelles d'enseignant se fait par l'action et surtout par la résolution des situations problématiques (voir ch.2.2.2). L'apparition de changements indiquerait une certaine remise en question des pratiques.

L'objectif de cette partie est de répondre aux questions suivantes :

1. Les tâches conçues correspondent-elles aux critères de notre cadre théorique?
2. Quelles sont les limites de ces tâches ?
3. Observons-nous une évolution diachronique significative ?

Nous avons fait le choix de présenter nos analyses des tâches de chaque groupe à part en adoptant quatre entrées principales. Afin de prendre en compte l'apparition de changements, nos descriptions se feront tâche par tâche. Nous rappelons que chaque tâche a été doublée (voir triplée pour les SG3) ce qui nous a amené à les réduire à dix-sept pour cette analyse. À la suite des descriptions, nous indiquerons les résultats³⁵⁸ généraux de l'évaluation de chaque groupe sous la forme d'un tableau qui permettra de pointer l'évolution.

³⁵⁸ Dans un souci de scientificité, nous avons confronté nos résultats au regard critique de deux autres personnes.

2.3.1. La grille d'analyse diachronique des tâches

Pour réussir à étudier l'évolution, nous nous focaliserons sur quatre éléments essentiels de la tâche en nous référant à notre cadre théorique. Il s'agit de :

1. **Cohérence** : Dans une tâche cohérente, toutes les parties intermédiaires font partie d'un ensemble logique sans contradiction et uni par l'action finale. Cela reprend la notion de « *workplan* » dont parlait Ellis (2003). Pour définir si la tâche comportait une cohérence, nous nous sommes demandé à quel point l'ensemble des étapes permettait de réaliser l'action.
2. **Clarté des consignes et présence d'aide** : Zakhartchouk (1999) a prouvé l'importance de la consigne dans la réussite de la tâche. En effet, elle a la fonction d'indiquer l'action principale ainsi que les étapes nécessaires pour y arriver tout en donnant les outils nécessaires pour réussir la tâche. Adoptant le point de vue des apprenants, nous avons évalué le degré de clarté de ces consignes, autrement dit, si la consigne peut être comprise directement par les apprenants ou nécessite l'intervention des concepteurs ou de l'enseignante japonaise (voir ch.8). Pour cela, nous nous intéresserons à l'usage de segments informatifs et prescriptifs. Nous accorderons aussi un intérêt particulier à la présence d'aide à la réalisation de la tâche ou à la compréhension des consignes. Afin de clarifier notre propos, nous avons intégré les consignes à notre texte.
3. **Lien support/tâche** : Mangenot et Louveau (2006) expliquent que « *l'élément crucial d'une tâche bien conçue est le lien support/tâche* » (p.53). Nous avons examiné le rapport entre ces deux éléments et nous avons cherché à définir le niveau d'aide que peut permettre le document support dans la réalisation de la production finale. Nous avons considéré que le fait de demander aux apprenants de produire une réalisation similaire au support comme le niveau le plus haut et à l'opposé, le fait de donner un support qui n'a rien à voir avec la production demandée comme le niveau minimum.
4. **Échange à double sens** : Nous rappelons que l'un des objectifs principaux du FIL est de mettre en relation des apprenants japonais et des étudiants français. Pour qu'un échange authentique ait lieu entre eux, il faudrait qu'il soit en « *two way* » comme l'explique Ellis (2003). La question qui se pose est alors celle d'un échange d'information authentique, à savoir la fourniture par les étudiants d'éléments que les apprenants ne connaissent pas mais également la fourniture par

les apprenants d'informations que les étudiants ne connaissent pas. En accord avec notre méthodologie de triangulation, nous précisons que nous croiserons nos résultats avec certaines observations du contexte ainsi qu'avec les déclarations des étudiants pour mieux comprendre le développement de leurs compétences.

2.3.2. Le SG1

Ce groupe est constitué de deux étudiantes (Viviane et Lally). Elles ont proposé dix tâches principalement de type simple (voir *supra*) à l'intention de douze apprenants japonais.

La première tâche (SG1.1, voir Annexes p.26) a pour objectif principal de faire réaliser une présentation de chaque apprenant par un de ses pairs. Pour arriver à la production finale, ces derniers commencent par une activité de compréhension d'un support multicanal (écrit et oral) qui leur permettra de découvrir les étudiants. Le document support est à la fois une auto-présentation et une présentation de chacune des étudiantes par sa collègue. Suite à cette première étape, chaque apprenant se présente à l'écrit avant de choisir et de présenter un de ses collègues à l'oral. Nous avons estimé que cette tâche est cohérente, avec un lien pertinent entre le support et l'action finale. Comme nous pouvons le constater (voir *infra*), la consigne contient un mélange d'informatif (description des documents support) et de prescriptif. Les étudiantes ont indiqué clairement les différentes étapes de la production, ce qui constitue une aide précieuse surtout à distance. Elle contient aussi quelques indications techniques pour aider les apprenants à rendre la production :

Étape 1 : Qui suis-je ?

A /Voici ma présentation écrite et orale faite par moi-même, par ma mère (au milieu), par Lally (à droite). Lisez les textes de ma présentation puis écoutez-les avec attention pour mieux comprendre qui je suis. (...)

B/Allez sur le forum qui a été ouvert sur Moodle dans la tâche une : « forum présentation ».

Écrivez-moi un commentaire (cinq lignes) sur ce que vous savez de moi maintenant. Vous pouvez aussi me poser des questions. (...)

Étape 2 : Qui êtes-vous ?

A/Présentez-vous à l'écrit. Suivez le modèle de ma présentation. Une photo de vous est la bienvenue. (...)

B/ Présentez un camarade, comme le modèle de Lally qui présente Viviane.

Cherchez une personne qui vous connaît bien parmi les personnes de mon groupe (groupe de la tutrice Viviane).

Préparez la présentation de votre camarade à l'écrit (8 lignes).

Enregistrez les présentations chacun votre tour. Pour enregistrer demandez à votre professeur un enregistreur (une machine pour enregistrer).

Récupérez la présentation enregistrée et écrite qui parle de vous.

Publiez sur Moodle les deux présentations qui parle de vous : écrite et orale.

L'unique remarque négative est l'absence d'aide linguistique pour la compréhension du document support ou d'aide à la rédaction. La tâche permet de réaliser un échange à double sens car les différentes étapes sont adressées à un récepteur réel (les apprenants pour les supports et les étudiants pour les productions).

Continuant dans ce thème de l'échange, la deuxième tâche (SG1.2, voir Annexes p.31) propose aux apprenants de comparer une journée typique des étudiants japonais avec celle des tutrices françaises. Pour cela, les conceptrices leur proposent une série de photos accompagnée de descriptions orales qu'il faudra relier pour reconstituer la journée d'une des deux étudiantes. Si l'étape de compréhension prépare bien les apprenants à décrire leur pays, elle ne les aide pas effectivement à réaliser une comparaison. En effet, les étudiants ont choisi de les renvoyer vers la leçon spécifique au comparatif dans la méthode du cours comme nous pouvons le constater dans la consigne. Nous considérons la tâche comme cohérente dans son ensemble même si le document support n'est pas assez relié à la production finale. Pour cela, il aurait fallu que les étudiantes comparent certaines parties de leurs journées. Nous observons que comme pour la première tâche, la consigne est structurée en étapes distinctes et elle comporte plusieurs indicateurs pour mieux comprendre les différentes étapes et réussir la réalisation de la production finale (nombre de mots par exemple qui n'était pas précisé auparavant).

Nous avons voulu vous présenter une journée type du jeudi, journée durant laquelle nous préparons vos tâches. Nous avons pris des photos à différents moments de la journée. A chaque photo correspond un enregistrement MP3 qui illustre ce que nous avons fait. Nous avons mélangé les enregistrements et les photos. Nous vous proposons de rétablir la chronologie de notre journée.

- 1) Regardez les différentes photos: (...)
- 2) Écoutez les sept enregistrements : (...)
- 3) Associez les sons (chiffres) aux photos (lettres) correspondantes. Pensez à rétablir la chronologie de ma journée : (...)

Expression écrite

Comparez notre journée du jeudi à la fac avec ta journée du mercredi. Employez les éléments de comparaison que vous avez étudiés en cours avec votre professeur (Tempo 2, p.12). Insistez sur les différences et les ressemblances.

Nb. : le texte ne doit pas dépasser 200 mots. («J'arrive à la fac plus tôt que toi » = 9 mots)

Nous avons considéré le renvoi vers la méthode comme un élément d'aide linguistique à la réalisation de la tâche.

À la différence des autres tâches, la SG1.4³⁵⁹ (voir Annexes p.36) mêle deux entrées, la première fonctionnelle (l'injonctif) et la seconde culturelle (les relations homme-femme).

³⁵⁹ Nous n'avons pas retenu l'activité SG1.3 (voir *supra*).

Grâce à cela, les étudiantes ont réussi à dépasser le travail sur la forme en adoptant un thème qui devrait plaire aux apprenants. De plus, la première étape est dédiée uniquement à la compréhension d'une chanson et les apprenants ne découvrent qu'ensuite le travail sur les ordres. Cependant, cette première étape ne prépare pas vraiment à l'action finale (rédiger une liste d'ordres), ce qui fait perdre un peu la cohérence d'ensemble de la tâche. Il nous semble aussi que la présence d'une étape « non obligatoire » de compréhension des expressions imagées françaises peut troubler les apprenants. En effet, il est difficile de définir le rapport avec les deux autres étapes. Cela a causé une certaine confusion qui a nécessité l'intervention de l'enseignante malgré la clarté de la consigne. En effet, cette dernière est organisée en plusieurs étapes comme nous pouvons le constater :

Compréhension orale :

Ecoutez la chanson de Bénabar en cliquant sur le lien ci-dessous, puis complétez le tableau suivant. Vous pouvez l'écouter autant de fois que nécessaire. Une seule réponse est possible. Voici désormais quelques renseignements sur l'auteur-compositeur-interprète ainsi que les paroles de la chanson : (...)

Expression écrite :

1) Trouvez les différents ordres que la petite copine du chanteur pourrait lui donner pour faire en sorte que l'appartement soit mieux rangé.
Aidez-vous de ce qui est dit dans la chanson pour trouver des idées.
Votre production devra comporter 8 ordres. Afin de vous aider nous vous proposons les deux premières idées. (...)

2) Imaginez les ordres que vous pourriez donner à votre futur mari. (4 ordres) (...)

Pour aller plus loin ...

Compréhension écrite :

Nous allons maintenant vous proposer un travail sur les expressions imagées.
Les mots soulignés sont des expressions dont l'ensemble des composantes fait sens. Ceci veut dire que si l'on prend la définition de chaque mot dans le dictionnaire, cela ne nous aide pas à en comprendre le sens car c'est l'ensemble de l'expression qui fait sens.
Ex. : « mettre la puce à l'oreille » cela ne veut pas dire que l'on place un insecte à côté de son oreille mais que la personne commence à comprendre qu'il se passe quelque chose.
A vous de jouer ! Remplissez le tableau suivant
Nb. Si toutefois il y a des mots dont le sens vous est inconnu, n'hésitez pas à vous rendre sur le site de Trésor de la Langue Française pour en découvrir le sens (voici l'adresse : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>).

Elle intègre aussi pour la première fois une aide métalinguistique (dictionnaire), ce qui confirme que les étudiantes ont estimé qu'il était nécessaire d'aider les apprenants pour la réalisation de l'étape finale. De plus, quand elles utilisent des segments assez difficiles à comprendre pour des apprenants de niveau début B1 (comme « dont l'ensemble des composantes fait sens »), elles rajoutent une explication ainsi qu'un exemple pour illustrer leurs propos. Nous nous sommes interrogé sur les raisons qui les ont motivées à faire appel à une chanson qui nécessite un niveau de compréhension orale assez élevé. L'injonction

n'y est présente que dans les deux dernières phrases et elle ne peut avoir l'objectif de servir d'exemple mais plutôt d'initier le thème culturel. En effet, le chanteur évoque les changements qui sont survenus dans sa vie depuis qu'une fille « habite chez lui » (voir paroles de la chanson, Annexes p.37). Les apprenants l'utilisent aussi comme un texte à modifier comme ce qui est donné dans les méthodes de langue. En effet, ils vont transformer certaines phrases du chanteur pour en faire des injonctions pour s'entraîner avant de réaliser l'action finale. Autrement dit, n'importe quel support aurait pu faire l'affaire et comme l'explique Lally à l'enseignante japonaise (nous y reviendrons dans le ch.8), cet usage était surtout motivé par le désir de l'étudiante française de partager une chanson qu'elle aime avec les apprenants.

Mis à part ce problème, la tâche n'amène pas un réel échange puisque les apprenantes ne sont pas invitées à décrire une chanson qu'elles aiment par exemple. De plus, les ordres qu'elles doivent préparer pour l'action finale font partie d'un contrat fictif comme l'indique la consigne : « Imaginez les ordres que vous pourriez donner à votre futur mari » (voir *supra*).

Comme la précédente, la quatrième tâche (SG1.5, voir Annexes p.40) manque de cohérence, ce qui nous amène à commencer par les consignes afin de faciliter la compréhension de notre analyse. Comme il est indiqué dans la première partie de la consigne, il semblerait que la tâche se soit construite à partir du support qui représente³⁶⁰ cette fois les goûts de Viviane. Comme pour les autres tâches, nous relevons la présence de précisions séparées du texte afin de leur donner plus d'importance (rappel) mais aussi des éléments du domaine du socio-affectif (encouragement) ce qui indique qu'une relation s'est construite entre les participants (voir ch.7).

³⁶⁰ Nous avons indiqué que ces deux étudiantes se sont partagé la conception de deux tâches car l'une des deux avait eu un empêchement (voir *supra* 1.1.1).

1) Je vous propose d'abord de découvrir une autre chanson du groupe Pow Wow : « Le lion est mort ce soir ». Vous verrez elle n'est pas compliquée, j'adore cette chanson, je la chante souvent, je voulais donc vous la faire connaître.
Je vous propose de l'écouter et de répondre à quelques questions, pour cela vous devrez faire des recherches sur Internet (avec un moteur de recherche www.google.fr, en français obligatoirement). Attention ne faites pas des copier/coller, renseignez-vous et répondez avec vos propres mots. Répondez en quelques lignes seulement.
Dites moi en quelques lignes qui est le groupe Pow Wow ?
Quelle est l'origine du mot Pow wow ?
Quel est le sens de ce mot ?
Que pensez-vous de cette chanson, est-ce qu'elle vous plaît, pourquoi ?

2) Je vous propose en deuxième étape de vous réunir pour discuter autour d'un sujet de débat en relation avec votre cours de Vendredi 24/11 sur la nature. Vous allez vous enregistrer en MP3 en discutant de ce sujet.
Êtes-vous pour ou contre le fait que l'on prélève des animaux dans la nature pour les mettre dans un zoo ?
Rappel :
vous devez discuter et ne pas écrire !
ensuite vous devrez proposer plusieurs arguments qui soient « pour » et « contre » chacune pensez à dire qui parle à chaque fois car sinon je ne reconnais pas vos voix !

3) BONUS : Chantez toutes ensemble cette chanson en vous enregistrant sur MP3. Merci d'avance. Bon travail, j'espère que ça vous plaira. Une petite vidéo vous attend dans un autre forum, elle devrait vous plaire, moi j'ai bien rigolé !!!!

Pour résumer les étapes, après avoir écouté une chanson (*Le lion est mort ce soir* – Pow Wow) décrivant le bonheur dans la jungle depuis la mort du lion, les apprenants doivent réaliser une recherche sur l'origine du nom du groupe. Cette première étape intermédiaire pourrait avoir une certaine logique, mais elle ne sert à rien pour la suivante, puisque les apprenants organisent un débat sur la situation des animaux dans les zoos. Les concepteurs affirment que leur objectif est de coller à la progression de la méthode dont le thème à ce moment là était la protection de la nature. Nous pourrions accepter un certain lien entre la nature et les zoos, mais il nous semble difficile d'en trouver avec les deux premières étapes à moins d'adopter une acception très large de ce thème. De plus, la chanson ne fait pas de référence à la chasse et le groupe n'est pas connu pour des positions écologiques. Nous précisons que les étudiantes ont joint les paroles de la chanson par la suite afin d'aider les apprenants à mieux la comprendre. Suite à cela, nous considérons qu'il n'existe aucun lien entre le support et le débat. L'unique souci d'exemplarité est le fait de demander aux apprenants de chanter. Il est certain que ce moment ludique peut plaire à certains³⁶¹ apprenants et augmenter leur motivation, cependant, si nous le

³⁶¹ L'un des groupes n'a pas souhaité chanter malgré les multiples tentatives de rappel de la tutrice (voir ch.7).

considérons comme l'étape finale, la tâche perdrait définitivement, selon nous, toute cohérence. Nous précisons que les conceptrices considèrent cette étape comme un « bonus » (voir *supra*) comme l'était l'étape d'explication dans la SG1.4. La tâche incite un peu plus que la précédente à l'échange franco-japonais puisque Viviane demande aux apprenants de donner leur avis sur la chanson et aussi de lui décrire leurs points de vue sur la question des zoos. Cependant, nous notons que ni elle ni Lally n'ont signalé le leur.

Dans la dernière tâche (SG1.6, voir Annexes p.42), les étudiantes reviennent à un thème affectif et culturel assez fort qui va permettre de réaliser un double échange. Il s'agit des fêtes de fin d'année. En effet, après avoir décrit l'organisation familiale de la fête de Noël et indiqué comment elles passaient la nouvelle année, elles demandent aux apprenants de faire de même. La tâche est cohérente et nous observons que les consignes deviennent moins directives et moins « scolaires » que les précédentes :

Dans un premier temps, je vais vous présenter la façon dont se déroule Noël en France et plus particulièrement chez moi. Par la suite, vous allez devoir me présenter un Noël au Japon (coutumes, plats, etc.), ou Noël chez vous. (...)
Et pour vous... Comme je l'ai fait racontez moi comment se passe Noël au Japon et plus particulièrement chez vous. Ecrivez à votre tour un court texte qui raconte comment se passe Noël chez vous. (...)
Je vous dis au revoir et à bientôt pour notre toute dernière séance ensemble.
Et pour vous, comment se passe la nouvelle année ? Avez-vous des résolutions pour cette année 2007 ? Répondez-moi à l'aide d'un enregistrement MP3.

Le lien entre la tâche et le support est assez fort car les deux étudiantes proposent un court document écrit décrivant comment se passent les fêtes d'année avec des photos personnelles. De plus, une observation empirique confirme l'enrichissement mutuel (qui a aussi été signalé par Mangenot et Tanaka, 2008). En effet, les étudiantes ont été très surprises par le fait que les jeunes Japonais fêtent rarement la soirée de Noël avec leur famille et il a fallu que l'enseignant français leur rappelle que Noël n'est pour le Japon qu'une fête d'importation.

▪ **L'évaluation diachronique**

SG	Cohérence				Clarté des consignes				Lien support/tâche				Échange à double sens				Total
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
SG1.1				3			2					3				3	11
SG1.2				3				3			2					3	11
SG1.4			2					3		1				1			7
SG1.5		1						3	0					1			5
SG1.6				3				3				3				3	11

Tableau 23 - Évaluation diachronique SG1

Nous observons que trois tâches ont obtenu presque un résultat complet. La difficulté principale des étudiants est dans la pertinence du document support du fait de l'usage de chanson. Il nous semble qu'elles ont été conscientes de la nécessité de changer puisque la dernière tâche marque un retour vers des supports pertinents. Nous observons que cet élément entretient un rapport de réciprocité avec les deux autres critères. Nous estimons que les changements ont été aussi dans l'enrichissement des consignes avec des éléments d'aides ainsi que le passage d'un discours très directif vers plus de symétrie.

2.3.3. Le SG2

Ce groupe est constitué de deux étudiantes (Catherine et Sophie) qui ont proposé six tâches de type complexe (voir *supra*) à l'intention de quatorze apprenants japonais.

Les étapes intermédiaires de la première tâche (SG2.1, voir Annexes p.46) semblent ne pas être reliées entre elles. En effet, si l'action finale est la description d'une ville japonaise, la tâche s'attarde sur la présentation des étudiants et des apprenants. Cette incohérence est due au fait que les participants se découvrent dans la première tâche (voir ch.7). L'avant-dernière étape, censée préparer l'action finale, est surprenante puisqu'elle est axée sur la forme à travers un texte à trous de conjugaison, dont le contenu décrit la ville de Grenoble. Nous y reviendrons pour l'analyse du support (voir *infra*). En ce qui concerne la consigne, nous relevons un certain effort d'organisation qui la rend très explicite, ce qui pourrait indiquer une certaine maîtrise de la part des étudiantes :

Exercice 1: Ecoutez le dialogue de présentation de vos deux tutrices. (...)
 Exercice 2: A partir du dialogue de présentation faites une fiche biographique de Catherine. (...)
 Exercice 3: Comme dans l'exemple "loisirs" remplissez le tableau et écrivez ce que vous aimez et ce que vous n'aimez pas. (...)
 Exercice 4 : Comme vos tutrices, reproduisez un dialogue de présentation en binôme à l'oral (...)
 Exercice 1 : Mettez les verbes entre parenthèses (...) au présent de l'indicatif : (...)
 Exercice 2 : A partir de l'exercice 1 présentez votre ville (minimum 5 lignes)

Cependant, le discours très directif marque une certaine distance avec les apprenants, ce qui correspond bien à l'ethos communicatif de Sophie dans les premiers échanges (voir ch.7.3.3). En ce qui concerne la relation entre les supports et les actions, si le premier (la description) réalise pleinement cette condition, il n'est pas de même pour le suivant (le texte à trous). Le désir de faire travailler la grammaire peut contenir une certaine cohérence, cependant les étudiantes ne donnent aucune piste pour préparer le travail (exemple, règle, site ressource...). Si elles ont considéré qu'il s'agissait d'une compétence déjà acquise (le niveau annoncé des apprenants était le B1, voir ch.5.2), cela interroge encore plus sur la nécessité de cette activité. De plus, il nous semble possible qu'elle détourne leur attention du contenu culturel (la ville) en la focalisant sur la forme (la grammaire). Comme toutes les tâches de ce type, l'échange à double sens est bien présent puisque les apprenants doivent se présenter et en plus décrire leurs villes d'origine.

À cause de sa longueur, la tâche SG2.2 (voir Annexes p.50) perd progressivement sa cohérence. En effet, l'objectif final (qui n'est pas annoncé dès le début) est de préparer un séjour d'étude en France en choisissant entre deux villes (Grenoble et Paris). La première étape a pour objectif de leur faire découvrir les différences entre ces deux villes à travers les témoignages des conceptrices qui y ont vécu. L'étape suivante vise à « casser » l'image de Paris. Ces deux étapes pourraient permettre en partie de préparer la tâche finale. Cependant, le débat simulé exigé à la fin, durant lequel un apprenant devra développer des arguments pour Paris et l'autre pour Grenoble, nous paraît peu pertinente pour le choix de la ville vu que chaque groupe va uniquement exposer ses arguments sans prendre en compte ceux des autres comme nous pouvons le constater dans la consigne (voir *infra*). Cette dernière demeure très directive et contient généralement des questions fermées.

(...) Après avoir écouté le document oral vous pourrez répondre aux questions suivantes en faisant des phrases :

(Série de questions de compréhension)

Exercice 2: Nous allons vous décrire une de nos journées à Grenoble, à vous de remplir les trous avec un verbe conjugué au présent. (...)

Activité 3 Paris Grenoble suite....

Exercice 1 : Corrigez l'exercice 1 de l'activité précédente.

A partir de la transcription ci-dessous, vous corrigerez ou complèterez vous même l'exercice 1 de l'activité précédente. (...)

Exercice 2 : Production écrite.

Vous lirez dans un premier temps cet article extrait du journal gratuit de Grenoble « Grenoble et Moi), ensuite vous répondrez aux questions posées au bas de la page..

Vous pourrez vous aider d'un dictionnaire de votre choix pour vous faciliter la compréhension de certains mots du texte.

Questions :

De quoi parle cet article ? (3 lignes)

Pensez- vous que cet article pourrait vous empêcher de venir en France ? (5 à 10 lignes)

Exercice : 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 :

La richesse des supports ne permet pas toujours d'aider la réalisation de la tâche finale (voir *supra*). En effet, les deux premiers monologues décrivent la vie des deux Françaises quand elles étaient à Paris, puis à leur arrivée à Grenoble sans faire de référence aux études universitaires. De plus, l'article de presse concerne les Japonais résidents en France et le premier site Web est celui de la maison de tourisme de Paris. L'unique support qui est spécifique à la vie estudiantine est le site Web de Grenoble Université. Au niveau de l'échange, il nous semble que cette tâche permet aux apprenants de découvrir en détail plusieurs informations sur la vie des étudiantes et sur la vie en France en général. Cependant, ils ne sont pas amenés à réaliser de comparaisons ce qui rend l'échange univoque, sauf si nous considérons la description de leur choix de ville d'étude comme des éléments spécifiques des apprenants.

La dernière tâche (SG2.3, voir Annexes p.55) affiche une plus grande cohérence. En effet, elle consiste à présenter le Japon après avoir écouté les commentaires de plusieurs Français de ce pays sous la forme de court monologue (voir *infra*). De plus, la tâche intermédiaire de compréhension permet de mieux identifier les points évoqués par les interlocuteurs. La

consigne suivante s'enrichit d'une multitude d'informations annexes. Nous y retrouvons des aides linguistiques (liste de vocabulaire) et méthodologiques (durée) afin d'accompagner les apprenants dans la réalisation de la tâche.

(...) Vous allez réaliser cette activité en trois temps :

- écoutez les interviews
- remplir le tableau de compréhension
- enregistrer un monologue à l'oral

Etape 1 :

Vous allez écouter un micro trottoir (des interviews de plusieurs personnes sur le même sujet) de 4 Français d'âge différent : Romain (10 ans) qui est en dernière année d'école primaire, Camille (17 ans) qui est en dernière année de lycée (l'année avant d'entrer à l'université) Ludovic (39 ans) et Françoise (55 ans) qui travaillent tous les deux.

Nous leur avons demandé ce qu'évoquait le Japon pour eux.

(liste de vocabulaire)

Etape 2: Qui dit quoi ?

Vous allez maintenant écouter ces quatre petites interviews et remplir le tableau suivant : (...)

Etape 3 :

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 (...)

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

Votre monologue devra durer minimum 1 minute

Sophie et Catherine adoptent un discours moins directif même si certaines injonctions restent présentes. Le document support a été réalisé par les étudiantes en faisant appel à des connaissances de différents âges (voir dans consigne, *supra*). Celles-ci ont simulé une activité journalistique courante, qui est le micro-trottoir. Les ressources sont fortement liées à la production finale puisque chaque apprenant devra aussi réaliser des monologues pour répondre à chacun des Français. De plus, ils s'adressent à de réels destinataires comme l'indique la consigne (« Nous leur ferons écouter vos productions ») ce qui initie une vraie situation de double échange. Cependant, nous pouvons regretter que cette situation soit uniquement avec les participants extérieurs car les étudiantes adoptent une fonction de transmetteur sans jamais s'exprimer. Dans le document support qui cherche à imiter un micro-trottoir, la voix de Catherine n'interviendra qu'au début (la question).

▪ L'évaluation diachronique

SG	Cohérence				Clarté des consignes				Lien support/tâche				Échange à double sens				Total
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
SG2.1			2				2			1						3	8
SG2.2			2				2			1					2		7
SG2.3				3				3				3			2		11

Tableau 24 - Évaluation diachronique SG2

Suite à cette analyse, nous relevons que le type de tâche adopté a rendu assez difficile la conservation d'une cohérence d'ensemble. En effet, cela nécessite de bien préparer le scénario pédagogique en se questionnant sur la pertinence de chaque étape, notion qui est plus aisée à définir dans les tâches en deux temps (comme la SG3.4). Les étudiantes sont bien conscientes de cela et elles sont allées par la suite dans le sens de la réduction des étapes, ce qui les a amenées dans les deux dernières activités (que nous n'avons pas retenues comme tâches, voir *supra*, 2.1) à se limiter à une seule action (décrire ses vacances, écouter une chanson). Cherchant à tout prix la rencontre avec les apprenants, elles se sont éloignées de la définition que nous avons adoptée de la tâche.

Cependant, comme les autres groupes, les étudiantes ont évolué dans la rédaction des consignes. Elles sont bien conscientes de cela comme l'explique Sophie :

(ESD-Ca-So-70) Ben, oui, au niveau des consignes ça a été, on a scénarisé un peu plus, quoi.

Elles attribuent le mérite de cette évolution à la présence des enseignants accompagnateurs comme l'explique Catherine :

(ESD-Ca-So-85) (...) suite à la réflexion de Mme Sachiko, nous disant qu'on était un peu trop scolaire, du coup, on a prévu une tâche, un peu plus...ben la fameuse tâche, qu'ils devaient imaginer qu'ils venaient en France, et là, le jeudi à l'heure du tutorat, M. Mangenot est venu nous aider pour qu'on arrive à concevoir une consigne.

2.3.4. Le SG3

Ce groupe est constitué de trois étudiants (Lola, Florentine et Harry) qui ont proposé quinze tâches de type complexe au début puis sont passés progressivement vers des tâches simples (voir *supra*). Les tâches étaient destinées à vingt-deux apprenants japonais.

La première tâche (SG3.1, voir Annexes p.60) manque de cohérence car nous pouvons la séparer en deux parties, la première, constituée des trois premières étapes, vise la production d'un texte descriptif, alors que la seconde amène les apprenants à réaliser un entretien oral. Nous précisons que les étudiants ont dû rajouter in extremis la dernière activité à la demande de l'enseignante japonaise³⁶² qui avait exprimé le souhait d'inclure de l'oral à toutes les tâches. Comme nous pouvons le constater, la consigne est composée de phrases injonctives courtes avec un minimum d'informations. Nous y retrouvons principalement des questions fermées (de type choix multiples et appariements). Les étudiants ont l'air d'avoir souhaité créer un modèle proche des exercices autocorrectifs auxquels ils avaient été formés dans la première année de master³⁶³.

C'est le début de l'année. Avant de commencer à travailler, nous voulons faire connaissance avec vous.
 Pour commencer, nous allons nous présenter avec une petite activité que, nous l'espérons, vous aimerez.
 Lisez les trois textes suivants. Chaque texte présente un professeur. (...)
 Questions
 Lisez les questions de la colonne de gauche et dites à quel texte elles font référence. (...)
 Photos
 Regardez bien les photos et dites à quel texte elles correspondent. (...)
 Et maintenant A vous !
 Faites des groupes de 2.
 Chaque élève écrit un texte pour présenter son camarade. Mettez aussi une photo.
 Nous devons retrouver quelle photo correspond à quel texte à l'aide de la présentation que vous ferez.
 Vous pouvez utiliser notre présentation comme modèle.

En ce qui concerne le lien entre le document support et la production finale, nous relevons qu'ils sont symétriques, que ce soit le type ou le canal. En effet, à la suite des étudiants, les apprenants doivent décrire leur collègue en y incluant une photo. Ils doivent aussi enregistrer un entretien à l'image de celui réalisé par Florentine avec un étudiant extérieur au groupe. Comme toutes les tâches de présentation, celle-ci aussi est riche en double

³⁶² Nous reviendrons à l'effet de l'enseignante sur la conception, voir ch.8.2.3

³⁶³ L'enseignant avait déconseillé l'usage de *Hot Potatoes* (logiciel de création d'exercices autocorrectifs).

échange, puisque les apprenants s'adressent directement à de vrais destinataires (qui sont les étudiants).

La deuxième tâche (SG3.2, voir Annexes p.65) est plus cohérente que la précédente. Traitant de la comparaison entre deux villes, la première étape permet aux apprenants de découvrir la ville de Grenoble qu'ils devront comparer à Tokyo, ce qui se rapproche de la tâche SG1.2. Contrairement à leurs collègues, les étudiants préparent la tâche finale à travers une activité de compréhension d'un dialogue où Harry compare la vie à Romans (où il réside) et Grenoble (où résident Lola et Florentine). Si la consigne devient plus explicite, elle reste majoritairement directive. En effet, à l'exception de quelques indications de temps (quand il faut rendre le travail), nous ne notons aucune aide.

Beaucoup d'entre vous voulez découvrir Grenoble, et je suis très curieuse de connaître Tokyo!
L'activité 2 s'appelle donc "Notre ville, votre ville".
Dans le document joint, vous verrez qu'il y a 2 parties:
- Une partie de compréhension écrite qui vous présente Grenoble.
- Une partie de compréhension orale avec un dialogue qui compare Romans sur Isère (où habite Harry) et Grenoble (où Lola et moi habitons).
En premier vous allez faire les exercices de compréhension écrite et orale soit seul soit avec un camarade (c'est vous qui choisissez!)
Voici le dialogue qu'Harry et moi avons enregistré pour la compréhension orale:
http://localhost/moodle/file.php/6/sons/dialogue_florence_harold.MP3
Pour la rentrée (après les vacances), en grand groupe (4 élèves par exemple) vous préparerez un document oral où vous comparerez Tokyo à Grenoble. Vous ferez 2 ou 3 phrases chacun. Vous pouvez comparer, donner votre opinion, etc. (...)
Questions de compréhension écrite
Lisez bien tout le document et répondez aux questions.
(série de questions) (...)
Questions de compréhension orale
Ecoute bien le dialogue (fichier joint) entre Florentine et Harry, puis répond au QCM (choisis la bonne réponse). (...)

Contrairement à la première, les étudiants n'ont pas harmonisé leurs consignes, comme nous pouvons le constater dans les indications de Harry (voir Annexes p.71) :

Aujourd'hui nous allons continuer avec un nouveau sujet : la ville.
Nous allons vous présenter la ville de Grenoble dans un document écrit.
Puis, dans un document audio nous comparerons Grenoble, où habitent Lola et Florentine, et Romans-sur-Isère où j'habite moi.
Donc la semaine prochaine (le mercredi 25 octobre pour vous) vous faites uniquement les exercices de compréhension (écrite et orale).
Le texte est dans le document word joint.
L'audio est sur le lien :
http://localhost/moodle/file.php/6/sons/dialogue_florence_harold.MP3
C'est un peu long peut-être, mais pour la compréhension écrite, il faut comprendre le texte dans sa totalité. Dans le texte, si vous placez votre souris sur les mots qui sont en bleu, vous aurez un synonyme ou une petite définition pour vous aider à comprendre. Mais ne cliquez pas ! Ca ne sert à rien.
Ensuite, le 1er novembre vous enregistrerez un dialogue dans lequel vous comparerez Tokyo et Grenoble.
La semaine prochaine commencent les vacances de la Toussaint, à partir du vendredi 27 jusqu'au lundi 6 novembre, mais je regarderai vos réponses de chez moi.
Voilà. Bon travail, bonne fin de semaine et à bientôt.

Chacun a l'air de les avoir rédigées à sa manière bien que l'action finale soit la même. Ce procédé peut permettre une meilleure personnalisation de la tâche, mais il nous semble qu'une discussion en commun aurait pu enrichir les consignes des uns et des autres. Nous notons que Harry n'indique pas l'objectif final de la comparaison dès le début de la tâche, contrairement à Florentine. À l'image de la tâche précédente, les documents supports proposés aident à la réalisation de la production finale qui initie une réelle situation de double échange. En effet, les étudiants ont fait découvrir leurs villes aux apprenants qui à leur tour leur font découvrir Tokyo. Cette attente de l'échange est perceptible dans la première phrase de Florentine (« Beaucoup d'entre vous voulez découvrir Grenoble, et je suis très curieuse de connaître Tokyo! »).

Nous considérons que la tâche SG3.3 (voir Annexes p.72) manque de cohérence. En effet, la première partie consiste à regarder une vidéo dans laquelle un ami anglais du groupe présente les étapes pour « déguster le vin » alors que la tâche invite les apprenants à présenter à deux une tradition japonaise. Il nous semble qu'il existe peu de liens entre les deux étapes surtout par les indications qui leur sont données de se concentrer sur une compréhension globale. En ce qui concerne la consigne, nous observons l'apparition d'une structure explicite en différentes parties séparées par des titres. Le texte contient des segments d'aides méthodologiques sur la manière de traiter le support ainsi qu'un prolongement (un site Web). De plus, le présent de l'indicatif y est graduellement préféré à l'impératif direct des premières tâches.

La semaine dernière c'était les vacances. Mon ami Jonny, qui est Anglais, est venu me voir à Grenoble.

Pendant son séjour, nous avons décidé, avec Lola et Harry de l'aider à déguster le vin comme un Français.

Regardez bien la vidéo, Jonny vous montre ce qu'il faut faire.

Exercice de compréhension orale, pendant que tu regardes la vidéo :

- Tu fais une compréhension GLOBALE de la vidéo (ne restes pas bloqué sur les mots compliqués).
- Tu notes les différentes étapes de la dégustation du vin. Il y a 9 étapes à noter.
- Tu découvres une coutume de notre culture. Reiji est un spécialiste du vin, si tu as des questions, tu peux lui demander ! Si tu veux, toi aussi organiser une dégustation de vin, tu peux trouver des informations sur le site :

<http://www.terroirs-france.com/vin/conseilsterr.html>

Production orale :

Par groupe de 2 ou 3 vous allez m'apprendre une coutume Japonaise, celle que vous voulez (la cérémonie du thé par exemple). Enregistrez-vous et expliquez moi les différentes étapes à faire. Vous pouvez m'envoyer la vidéo aujourd'hui ou la semaine prochaine si vous voulez plus de temps.

PS : pas de vidéo ! Faites un document oral avec des photos (si vous voulez).

Cependant, il n'existe pas encore d'harmonisation entre les groupes. L'indication finale est nécessaire car il est tout à fait possible que certains apprenants aient cru qu'ils devaient réaliser une vidéo à leur tour. Cela nous amène à la question du lien entre document support et la production. Il est vrai que dans les deux cas, il s'agit de description, cependant, dans la vidéo l'ami anglais ne s'exprime pas mais réalise les gestes dictés par les Français (voir consigne *supra*). De plus, les informations sont données par une voix off (probablement Harry ou Jonny) et répétées sous forme de textes qui défilent à la fin de chaque étape. Ce support n'aide pas réellement les apprenants à réaliser leur production où ils seront amenés à décrire les étapes d'une tradition complexe. Malgré ce peu de lien, cette tâche permet d'initier un véritable échange à double sens. En effet, la description d'une tradition est connue pour être un thème à forte réactivité car il touche la culture et l'identité personnelle.

Nous précisons qu'à partir de cette tâche, les SG3 adopteront un modèle simple composé de deux temps. En effet, la première étape de la SG3.4 (voir Annexe p.75) prépare à la seconde. Après avoir compris le dialogue descriptif réalisé par les concepteurs, ils doivent décrire leur soirée. Si nous relevons un fort lien support/production, l'évolution la plus significative concerne la consigne. Ayant constaté l'intérêt de la structuration de cette dernière, les étudiants prennent beaucoup de temps à la finalisation en adoptant même des polices différentes et des couleurs :

Parler d'une soirée

❖ **Compréhension orale : conversation entre Florentine, Harry et Lola**

Un jeudi matin, nous avons pris un café et voici notre conversation :

Attention ! Pour écouter le fichier, faites un clic sur le bouton droit de la souris, puis choisissez « objet document magnétophone », puis « ouvrir » : comme ça vous pourrez lire et arrêter l'enregistrement.

Conseils d'écoute : - Il s'agit d'une compréhension globale, IL N'EST PAS IMPORTANT DE COMPRENDRE TOUS LES MOTS.

-écoutez une 1^e fois la conversation

- lisez ensuite les questions

- écoutez encore la conversation pour répondre aux questions

Exercice : trouvez la bonne fin de phrase

(...)

❖ **Expression orale (à faire la semaine prochaine).**

Vous êtes entre amis et vous racontez votre soirée d'hier soir.

(Attention, utilisez les temps du passé).

Conseils d'expression : - c'est une conversation spontanée, N'ECRIVEZ PAS et NE LISEZ PAS votre dialogue.

- ce n'est pas grave s'il y a des fautes et des hésitations.

- l'important est la communication orale, pas la grammaire

- faites le dialogue par deux, mais pas avec votre camarade habituel

De plus, la consigne est unifiée entre les trois groupes. Les contenus prescriptif et informatif se développent et s'enrichissent. Nous relevons aussi l'augmentation des aides au travail, que ce soit pour la compréhension des supports ou pour la réalisation des productions. À l'image des tâches précédentes, le souci du échange à double sens est toujours présent. En effet, les étudiants décrivent leur soirée de la veille qui contient des indications personnelles sur chacun d'eux (ayant voyagé en Amérique du Sud, Harry sait préparer des plats typiques alors que Florentine préfère passer ses soirées à chatter avec ses amis étrangers comme Jonny). Ces indications sont censées encourager les apprenants à faire de même.

Nous relevons que l'organisation détaillée, structurée et harmonisée de la consigne paraît les avoir séduits car ils la reprennent dans la dernière tâche (SG3.5, voir Annexes p.76), incluant même pour la première fois des aides linguistiques (lexique).

Chanson pour les enfants l'hiver - de Jacques Prévert

Voici l'histoire que nous avons racontée aux enfants que nous avons gardés hier soir (baby-sitting).

Consignes

- écoutez la poésie enregistrée, en suivant le texte. Faites attention à l'intonation et au rythme des phrases.
- Vous avez une aide pour le vocabulaire.

Vocabulaire

(liste de vocabulaire)

Poésie : Chanson pour les enfants l'hiver

(paroles + enregistrement oral)

A vous

Imaginez que vous racontez une histoire japonaise à un petit enfant français.

- pour aujourd'hui ou la semaine prochaine (comme vous voulez), écrivez une petite histoire japonaise de Noël ou du jour de l'an.

Enregistrez votre histoire. Faites attention à l'intonation et au rythme. (...)

En ce qui concerne la cohérence de la tâche, nous émettrons juste un doute sur la capacité des apprenants de niveau B1 à raconter une histoire en respectant l'intonation alors qu'ils n'ont pas eu d'activité pour les y préparer. La compréhension de l'histoire racontée par Lola ne nous semble pas suffire pour cela. L'écriture de l'histoire donne une certaine cohérence car elle leur permet de mieux préparer la dernière étape. Comme pour les SG1, il n'est pas évident que les apprenants connaissent des histoires traditionnelles de Noël, vu qu'il s'agit d'une fête importée au Japon. Nous précisons que le support est légèrement différent de la production finale. En effet, les étudiants proposent un poème qui est un genre différent de l'histoire qui se rapproche plutôt du conte. En ce qui concerne le double échange, cette tâche l'encourage aussi à condition que les Japonais fassent appel à des histoires traditionnelles (sans rapport avec Noël). Nous précisons qu'à la fin du document, Lola a rajouté un commentaire d'ordre socio-culturel, ayant peu de rapport avec l'action principale, mais qui permet de faire découvrir aux apprenants une des traditions régionales qui est la fête des lumières à Lyon. Il nous semble qu'il s'agit de la tâche développée par un seul étudiant à laquelle faisait référence Harry (voir *infra*).

▪ **L'évaluation diachronique**

SG	Cohérence				Clarté des consignes				Lien support/tâche				Échange à double sens				Total
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
SG3.1			2				2				2	3				3	9
SG3.2				3			2					3				3	10
SG3.3			2				2				2					3	9
SG3.4				3				3				3				3	12
SG3.5				3				3			2					3	11

Tableau 25 - Évaluation diachronique SG3

Nous estimons que c'est le passage aux tâches simples qui a permis à ce groupe d'évoluer dans sa pratique. Cependant, l'évolution la plus marquante concerne encore une fois l'explicitation des consignes ainsi que leur structuration. Les étudiants sont bien conscients de leur évolution sur la consigne, ce qui leur a été confirmé par les apprenants qui ont préféré l'explicitation des trois dernières tâches comme nous l'explique Florentine :

(ESD-Flo-24) ben si, être très explicite sur les consignes (...) mes premières consignes elles étaient floues, elles étaient ambiguës (...) on doit vraiment faire attention que tout est là, tout est dit et tout est clair, ça, ça a été vraiment le plus gros du travail quoi, la consigne c'est vraiment ce qui nous a causé problème (...)

Nous précisons aussi que ce groupe a cherché à réaliser une vraie rencontre avec les Japonais en décrivant la vie des étudiants français, tout en invitant les apprenants à faire de même. Cela leur a permis de s'enrichir culturellement comme ils l'indiquent dans les entretiens.

2.3.5. Le SG4

Ce groupe est constitué de deux étudiantes (Denise et Qotiba) et elles ont proposé huit tâches. Il s'agit du seul groupe à complexifier progressivement ses tâches (voir *supra*) ce qui est dû probablement à la consultation des premières tâches des SG2 ou des SG3. Les tâches étaient destinées à quinze apprenants japonais.

Dans SG4.1 (voir Annexes p.79), les étudiantes réalisent un dialogue dans lequel elles se présentent aux apprenants. Suite à la compréhension de ce document, les apprenants doivent réaliser à leur tour un dialogue descriptif puis le transcrire. Ce choix permet de marquer une relation claire entre le document support et la production et d'initier un double échange. Cependant, il nous semble nécessaire d'indiquer une observation empirique dans la réalisation de cette tâche. En effet, les apprenants ont préféré commencer par la transcription afin de préparer le dialogue qu'ils ont lu. En ce qui concerne les consignes, nous observons une certaine maîtrise de la part des étudiantes qui ont tout de suite adopté une organisation bien structurée avec différentes parties, dont chacune correspond à une étape bien définie par un titre. Les étudiantes ont aussi donné certaines aides méthodologiques.

- Activité 1 : Questions de compréhension
 Ecoutez le dialogue et répondez aux questions suivantes en faisant des phrases complètes.
 (série de questions)

- Activité 2 : Production orale
 Comme nous, faites une présentation sous forme de dialogue et envoyez-nous votre enregistrement.
 N'oubliez pas de parler de vos préférences, vos projets, votre famille... et d'ajouter une photo de vous !

- Activité 3 : Production écrite
 Ecrivez le dialogue que vous venez d'enregistrer en suivant l'exemple ci-dessous : (...)

PS : Bon travail ! Et si vous voulez nous poser d'autres questions, n'hésitez pas !

Dans la deuxième tâche (SG4.2, voir Annexes p.80), la cohérence est respectée. En effet, après avoir cherché des informations sur la ville de Grenoble, les apprenants écoutent des présentations des villes des conceptrices (voir *supra*) et vont par la suite réaliser une description de Tokyo. Afin d'éviter que les apprenants préparent leurs textes encore une fois, les étudiantes leur laissent le choix entre la production orale ou écrite comme nous pouvons l'observer dans les consignes qui sont assez explicites :

Activité 1 : Compréhension d'un site Internet sur Grenoble

Pour découvrir Grenoble, allez sur le site <http://www.grenoble-isere.info/francais/defaulthtml.htm>

et répondez aux questions suivantes :

(série de questions)

Activité 2 : Compréhension orale

Ecoutez l'enregistrement et mettez la bonne réponse en couleur :

(série de questions)

Activité 3 : Production écrite ou orale

A votre tour, présentez-moi votre ville (soit votre ville natale soit la ville où vous étudiez)! Ecrivez un texte d'environ 100 mots ou faites un enregistrement dans lequel vous présentez sa situation géographique, les endroits à visiter (musées, édifices...), les activités à faire et un lieu que vous aimez particulièrement dans cette ville. N'oubliez pas de m'envoyer quelques photos !

Les étudiantes ont expliqué qu'elles ont cherché à ménager les apprenants en respectant leurs différents profils. Ces derniers, ne comprenant probablement pas qu'il s'agissait d'un choix, ont repris la même méthode de travail qu'ils avaient adoptée pour la tâche précédente et ont écrit puis récité le texte à l'oral. Ces deux résultats amènent les étudiantes à chercher le meilleur moyen d'inciter les apprenants à produire des dialogues spontanés³⁶⁴. Nous précisons que si le premier support Web permet de préparer la description d'une ville, le second est un exemple de la production demandée aux apprenants. À l'image de la tâche précédente, la SG3.2 permet d'initier un échange à double sens car les étudiants présentent des villes qui leur sont chères, ainsi que les apprenants. Cette étape leur permet de partager des informations personnelles et donc de mieux se connaître.

Afin de résoudre le problème de la transcription et de la lecture, les étudiantes deviennent plus directives dans la tâche suivante (SG3.3, voir Annexes p.86) et précisent leurs exigences de spontanéité en faisant appel à une série d'injonctions. Nous relevons un passage vers une tâche complexe (voir *supra*) mais qui s'accompagne d'un manque de cohérence. En effet, les étudiantes paraissent avoir adopté une entrée fonctionnelle (les conseils) et cherchent à les faire pratiquer par les apprenants sans qu'il y ait de réel lien entre les étapes, comme nous pouvons le constater à la lecture des consignes :

³⁶⁴ Nous avons observé que ce souci de spontanéité des dialogues revenait comme un leitmotiv chez tous les étudiants, que ce soit dans leurs tâches ou dans leurs entretiens. Cela correspond à une des remarques récurrentes de l'enseignant responsable du cours.

Exercice 1 : Ecoutez les phrases enregistrées et classez-les dans le tableau ci-dessous comme dans l'exemple : (...)

Exercice 2 : Production Orale : Choisissez une des situations suivantes : (...)

Imaginez par 2 un dialogue dans lequel un de vous joue l'ami(e) et l'autre lui donne des conseils. Enregistrez-vous ! N'écrivez pas votre dialogue ! Faites-le de façon spontanée ! Vous devez lui donner au moins 5 conseils !

Exercice 3 : Ecrivez-moi une petite lettre pour me répondre ! (...)

Après avoir différencié entre l'interdiction, l'injonction et le conseil, les apprenants doivent réaliser un dialogue dans le cadre de l'une de ces trois situations : arrêter de fumer, résoudre une dispute de couple et conseiller dans le choix des vêtements pour les vacances. L'étape suivante que nous avons considérée comme l'action principale, consiste à rédiger une lettre pour aider la tutrice à choisir des cadeaux pour Noël. Si cette étape permet un certain échange à double sens simulé entre les étudiantes et les apprenants, la relation est peu encouragée avec l'étape précédente et encore moins avec la première. De plus, le document support (série de phrases injonctives) n'a de lien qu'avec la première étape et non pas avec la dernière. Axée sur la simulation, cette tâche permet peu d'échanges réels entre les Françaises et les Japonais. Unique personnalisation observée, Denise et Qotiba y ont indiqué le nombre de frères et sœurs qu'elles avaient.

Les étudiantes se sont rendu compte du manque de cohérence de leur tâche et ont abandonné l'entrée fonctionnelle, privilégiant une entrée culturelle et réelle. Dans la dernière tâche (SG4.4, voir Annexes p.90), nous notons que toutes les étapes aboutissent à l'action finale. En effet, les apprenants vont découvrir les spécialités françaises et la recette des crêpes. Par la suite, ils vont rédiger un descriptif des spécialités japonaises et décrire l'une d'elles. La cohérence de la tâche est assurée. Dans les consignes, nous retrouvons des indications en rapport avec la spontanéité mises en valeur par l'agrandissement de la police et le gras, comme nous le voyons dans l'extrait :

Exercice 1 : Production écrite

Lisez les textes ci-dessous et répondez aux questions en faisant des phrases complètes. Cliquez sur les liens pour avoir des informations supplémentaires. (...)

Exercice 2 : Production orale

Ecoutez l'enregistrement de la recette et répondez aux questions **à l'oral sans écrire le texte.**

Enregistrez-vous ! (...)

Exercice 3 : Production écrite

A deux, faites le tour de Japon des spécialités !

Présentez-le comme je l'ai fait dans l'exercice 1.

Exercice 4 : Production orale

Choisissez une des spécialités citées dans l'exercice 3 et donnez-moi la recette pour celle-ci.

Enregistrez-vous !

De plus, les documents supports sont en lien direct avec les tâches finales. Les apprenants peuvent se baser sur eux pour réaliser leurs productions, que ce soit la carte des spécialités ou la description de la recette. Rattrapant encore une fois les ratés de la tâche précédente, les étudiantes invitent les apprenants à décrire leur plat préféré. Nous précisons que l'apport du côté français a été principalement sur la culture et non pas sur la personne des conceptrices. En effet, ces dernières n'indiquent pas leurs goûts culinaires (ce que fera Denise dans les échanges, voir ch.7.3.5) et de plus la recette décrite (les crêpes) se trouve dans presque tous les manuels de FLE.

▪ **L'évaluation diachronique**

SG	Cohérence				Clarté des consignes				Lien support/tâche				Échange à double sens				Total
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
SG4.1				3			2					3				3	11
SG4.2				3			2					3				3	11
SG4.3		1					2			1				1			5
SG4.4				3				3				3			2		11

Tableau 26 - Évaluation diachronique SG4

La première évolution concerne le fait de réussir à amener les apprenants à réaliser des productions spontanées. En réfléchissant à ce problème avec l'aide des accompagnateurs, les étudiants ont trouvé une solution qui consiste à rendre la consigne plus précise. Denise considère avoir surtout évolué dans la rédaction des consignes, comme elle l'explique :

(ESR-De-12) au niveau de la précision par exemple, alors je me suis rendu compte que quand tu donnais des consignes dans des tâches au niveau de la conception, des consignes pas très précises, en leur demandant des productions orales ça s'est transformé en exercice de lecture en définitive (...) donc vraiment leur préciser : n'écrivez pas votre texte, enregistrez-vous de manière spontanée (...)

Nous considérons aussi que si la troisième tâche a été un échec pour les étudiantes, elle a permis de constituer une autre situation-problème. En effet, en proposant un travail plus long, la tâche a perdu sa cohérence et les supports proposés étaient peu pertinents. En étant conscientes de cela et en adaptant leur tâche par la suite, les étudiantes ont pu acquérir des compétences professionnelles (voir ch.9).

2.4. La synthèse générale

Nous avons montré que les quatre groupes ont vécu différentes situations dans le cadre du projet F1L qui leur ont permis de réfléchir sur leurs pratiques de concepteur et de chercher des solutions pour améliorer leurs tâches en les rendant plus à l'écoute des besoins des apprenants et des attentes du projet. Afin d'avoir une vue d'ensemble, nous avons calculé les moyennes générales pour chaque groupe.

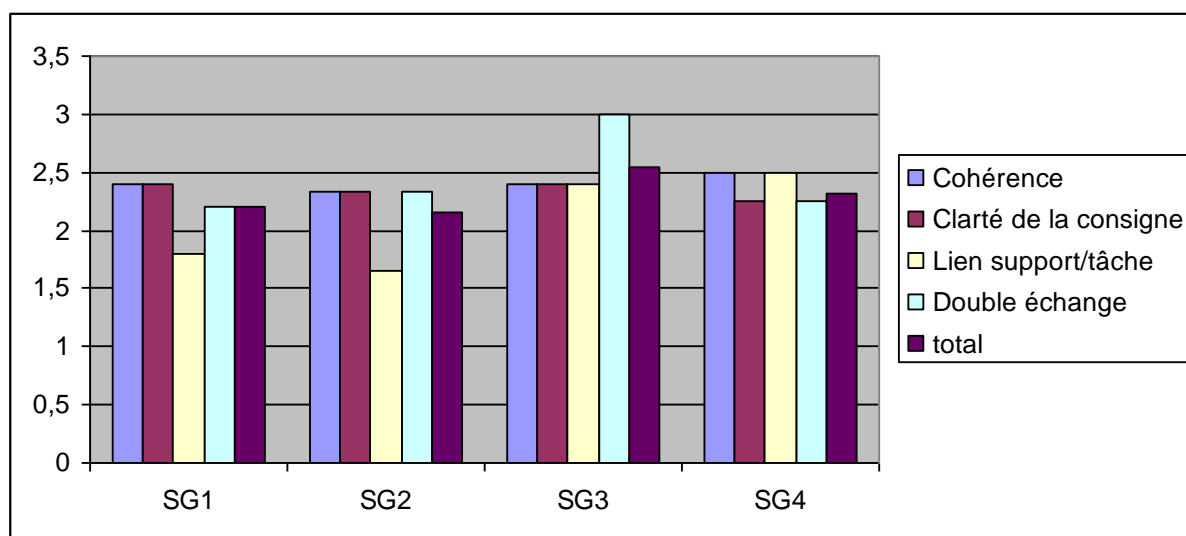


Figure 18 - Les moyennes générales d'évolution de chaque SG

Ce graphique indique que tous les groupes ont atteint une moyenne générale supérieure à 75%, ce qui est en soi une confirmation de la signifiante du projet. Nous observons que les SG1 et SG2 ont quelques difficultés à trouver le lien entre les supports et la tâche et cela est dû principalement aux choix qu'ils ont faits de construire la tâche autour d'un support et non pas de partir de l'action pour chercher un support adéquat. Nous notons aussi que les SG3 réussissent le mieux à initier un échange à double sens et nous verrons si cette observation s'est confirmée dans l'accompagnement (voir ch.7). Tous les groupes réussissent à atteindre une bonne moyenne pour les autres éléments.

En effet, ils ont organisé les étapes intermédiaires afin qu'elles donnent une certaine cohérence d'ensemble vers l'action finale. Cela les a amenés à s'interroger sur la relation entre la tâche et le cours présentiel et ils paraissent tous opter pour des tâches qui permettent aux apprenants de réviser certaines notions du cours tout en y rajoutant une spécificité, afin qu'ils ne fassent pas tous la même chose. De plus, ils ont cherché à proposer un lien entre le support (fabriqué ou indiqué) et la tâche. L'évolution la plus

significative reste du domaine de la rédaction de la consigne qui devient de plus en plus structurée pour l'ensemble des groupes. Cette phase de conception a aussi permis aux étudiants d'être plus à l'écoute des besoins des apprenants et de leur proposer des tâches qui initient un échange personnel et culturel. Ils ont ainsi pu mettre en place une vraie relation entre eux malgré les distances.

Chapitre 7. L'accompagnement en ligne

Ayant étudié et classifié les tâches en ligne conçues par les étudiants (ch.6), nous nous sommes intéressés dans cette partie à l'étape suivante de leur mission, qui est l'accompagnement des apprenants. Nous rappelons que chacun d'eux a eu en charge un groupe d'apprenants avec qui il a communiqué à travers les outils proposés par la plateforme (voir ch.4 et ch.5). Cela consistait à la fois à échanger avec eux afin de mettre en place une certaine confiance mutuelle et à corriger leurs productions. Leurs interventions avaient donc à la fois une fonction affective et une autre plus formelle. Nous étudierons les deux à la fois car comme le suggèrent Develotte et Mangenot (2004) :

il est alors intéressant, à la fois sur un plan théorique de meilleure connaissance des discours en ligne et sur un plan praxéologique de formation des tuteurs, d'examiner de près la manière dont différents enseignants s'y prennent pour susciter la constitution de liens tant socio-affectifs que sociocognitifs (p.314).

Nous avons fait le choix de ne pas chercher à distinguer les deux types de liens que nous considérons comme les deux dimensions de la relation pédagogique³⁶⁵. En nous référant aux recherches sur l'accompagnement en ligne³⁶⁶, nous sommes parti de la prémisse que la réussite de la fonction d'accompagnement passerait nécessairement par l'établissement d'une « présence³⁶⁷ » à distance. Comme il est d'usage en recherche qualitative (Mangenot, 2007), nos analyses permettront de répondre aux questions suivantes :

1. Comment les étudiants assurent-ils leur fonction de tuteur ?
2. Comment se construit la relation interpersonnelle (sociocognitive et socio-affective) entre les étudiants et les apprenants ?

Pour y répondre, nous nous focaliserons sur le discours écrit des participants au projet FIL, ce qui a nécessité de commencer par définir des unités d'analyses. Suite à cela, nous avons catégorisé l'intégralité du corpus selon plusieurs entrées spécifiques (voir *supra*). Au vu de

³⁶⁵ Voir ch.1.4.2.

³⁶⁶ Voir ch.3.5.

³⁶⁷ Voir ch.3.5.2.

son étendue, il nous a paru impossible de décrire avec rigueur la totalité des relations qui se construisent dans le corpus. Nous avons donc sélectionné (voir *infra*) quatre étudiants aux profils participatifs bien distincts au sein du groupe dont nous avons analysé le discours en interaction (voir ch.4.3.6). Comme nous l'avons fait jusqu'à maintenant, nous n'hésiterons pas à croiser les analyses avec nos autres données, que ce soient les entretiens ou les observations. De plus, étant face à une formation d'enseignants qui sont des novices³⁶⁸ en la matière, il nous a aussi paru intéressant de pointer les facteurs déterminants du développement d'une compétence de tutorat ainsi que l'évolution de leur pratique.

1. **L'organisation du discours en ligne**

Il paraît difficile d'envisager une analyse des échanges ayant eu lieu sur la plateforme sans considérer l'existence de tout un ensemble d'unités constitutives. Nous rappelons (voir ch.5.2.1.3) que le cours « Tokyo-Grenoble » (TG) a été organisé en neuf rubriques. Chacune des rubriques est composée de plusieurs forums dans lesquels un groupe distinct de participants échange à travers une série de messages. Cela nous amène à la distinction entre deux unités : le message et l'échange dans lequel il s'imbrique. Cette première partie sera dédiée à la description de ces unités en faisant référence aux travaux en analyse des interactions sociales (Kerbrat-Orrechioni, 1990 - 2005, Vion, 1992, Traverso, 1999) et plus particulièrement celles ayant lieu dans les classes de langue (Bange, 1992, Cicurel, 2001, Cicurel & Bigot, 2005). Afin de prendre en compte les spécificités de la situation de communication via les TIC, nous les compléterons aussi par les travaux en CMO (Marccoccia, 2004, Celik & Manganot, 2004, Quintin, 2008, Dejean-Thircuir, 2008...) ³⁶⁹.

Nous constatons la prépondérance de l'usage du forum : nous avons assisté uniquement à deux échanges³⁷⁰ en mode synchrone. Dans un souci de clarté, nous avons exposé les différences constatées entre les unités de ces deux outils.

³⁶⁸ Nous rappelons (voir ch.5) que tous les étudiants ont déclaré n'avoir aucune expérience en formation en ligne, mis à part Denise qui a suivi sa première année de Master à distance.

³⁶⁹ Voir partie théorique (ch.1.4 & ch.3.2.2 & ch.3.5) pour une description détaillée des domaines évoqués.

³⁷⁰ La rareté des séances de chat peut être expliquée par le fait que l'enseignant privilégie l'asynchronie (voir ch.5) et aussi par le décalage horaire entre la France et le Japon. En effet, les deux étudiantes ayant pratiqué un chat ont dû rester réveillées assez tard pour pouvoir échanger avec les apprenants.

Étant donné l'objet de notre recherche, ce découpage ne constitue qu'une forme de balisage ou de « pré-analyse » qui « *constituerait un préalable méthodologique* » (Vion, 1992, p.177) nécessaire avant de commencer notre analyse. Nous ne cherchons aucunement à mettre en place un modèle pour l'étude des interactions en ligne comme l'ont fait³⁷¹ Marcocchia (2004), Henri, Peraya et Charlier (2007) ou Mangenot (2008). Cette description nous permettra d'avoir une vue large du corpus, ce qui fera ressortir les points communs du fonctionnement de la communication pédagogique en ligne. Nos catégorisations et comptages seront réalisés en nous basant sur les unités définies ci-dessous.

1.1. Le message

Afin de participer au forum, chaque locuteur devait produire un texte intégré dans l'espace discursif. Par cela, nous le rapprochons de l'unité « *intervention* » que Vion (1992, p.169) définit comme « *la plus grande unité monologique de l'interaction* ». De plus, chaque unité peut contenir des unités discursives plus petites que nous pouvons aussi rapprocher des actes de parole comme l'ont fait Dejean-Thircuir (2008) et Quintin (2008).

Comme dans les forums de discussion généralistes, l'émission d'un message peut se réaliser de deux manières : au moment où le participant conçoit un forum³⁷² ou un fil de discussion³⁷³ en cliquant sur « ajouter un forum » ou « ajouter un fil de discussion », ou à la suite d'un autre message, en cliquant sur le bouton « répondre ». Nous avons donc deux genres de messages, ceux qui lancent l'échange que nous appelons les messages initiatifs (MI) et ceux qui répondent à d'autres, que nous appelons les messages réactifs (MR) (voir ch.3.5.3).

L'interface est assez simplifiée puisque le participant n'a qu'à indiquer le titre et le contenu. Si la présence des titres est obligatoire, il est possible, dans le cas des réponses, de choisir une forme toute prête « re : titre message ». Develotte (2006) a indiqué la présence de nombreux points de vue chez les tuteurs sur la nécessité de personnaliser les titres. Nous

³⁷¹ Voir ch.3.

³⁷² Dans notre contexte, uniquement les étudiants et les enseignants responsables avaient la possibilité de créer des forums. Les apprenants pouvaient cependant lancer des fils de discussion séparés au sein de chaque forum.

³⁷³ Moodle permet de créer des fils de discussion à l'intérieur du forum, ce qui n'est pas le cas de tous les environnements techniques proposant la technologie forum (voir ch.3).

avons observé que cette personnalisation n'est pas anodine et permet de générer une certaine interactivité au sein du dispositif (voir *infra*).

L'espace dit de contenu propose aux participants l'ensemble des fonctions de traitement de texte définies par Anis (1998), comme nous pouvons l'observer dans la copie d'écran ci-dessous. Il est aussi possible de joindre des fichiers (texte, image, son, vidéo...), fonction que les participants ont utilisée pour joindre les tâches, les productions et les corrections.

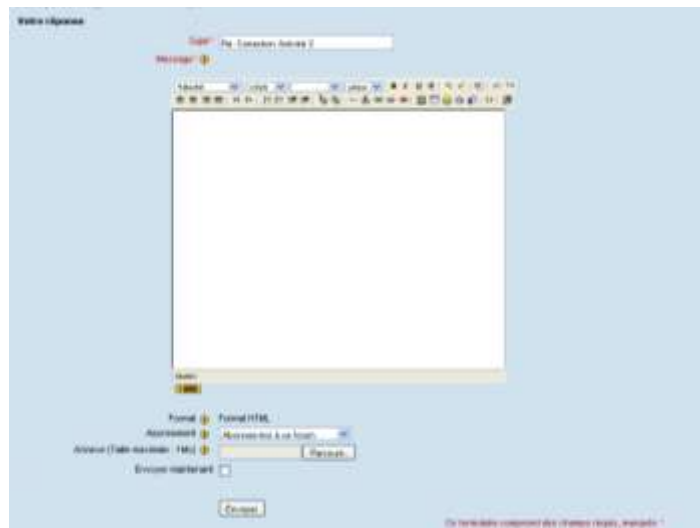


Figure 19 - Copie d'écran - Espace rédaction d'un message

Une fois publié, le début du message est marqué par *le titre* accompagné par des informations permettant l'identification de l'émetteur (photo³⁷⁴ et nom) ainsi que de la date et heure d'émission comme nous le voyons dans l'exemple suivant :



Figure 20 - Copie d'écran - Organisation des messages dans les forums

³⁷⁴ Si ce dernier a téléchargé sa photo dans son « profil », sinon, la plateforme affiche par défaut un émoticone (voir la copie d'écran).

La plateforme permet plusieurs styles d'affichage des messages, dont celui des « réponses emboîtées³⁷⁵ », qui permet au lecteur d'identifier facilement la place du message dans l'échange (voir *infra*). L'élément confirmant la fin d'un message est l'apparition du lien « Répondre », accompagné de celui de « niveau supérieur » s'il s'agit d'un MR. L'émetteur du message peut modifier ou annuler son message pendant une heure. Cependant, les personnes ayant un statut « enseignant » ont la possibilité de modifier l'ensemble des messages de la plateforme. Bien que majoritairement écrit, le message peut aussi contenir des éléments non textuels (émoticônes³⁷⁶, images), des hyperliens, comme nous pouvons l'observer dans l'exemple suivant qui a été produit par un apprenant :



Figure 21 - Copie d'écran - Exemple d'un message contenant une image et un lien web

Afin de ne pas surcharger le texte, nous avons préféré dans les exemples qui vont suivre, éviter autant que possible les copies d'écran en privilégiant une présentation plus sobre reprenant le titre, la photo de l'émetteur et le contenu textuel. Nous avons supprimé les éléments superflus³⁷⁷ comme les liens du bas, les fichiers joints, les couleurs³⁷⁸ et les sauts de ligne. Cela nous permettra de nous focaliser sur le contenu du message.

³⁷⁵ Qui est le mode que nous avons choisi pour la majorité des copies d'écran proposées.

³⁷⁶ Voir ch.3.5.2, pour une description des émoticônes.

³⁷⁷ Dans le DVD, nous avons tenu à ce que la présentation reprenne la mise en page de la plateforme.

³⁷⁸ Sauf si elles sont dans le texte.

1.2. L'échange en ligne

À la suite de Dejean-Thircuir et Mangenot (2006b), nous avons considéré tout ensemble structuré de messages comme un échange en ligne. Dans cette partie, nous décrirons les éléments constitutifs de cette unité médiane de notre corpus. Nous nous intéresserons aussi au cadre participatif (voir ch.1.4.2.3) ainsi qu'à la structure communicative des échanges.

1.2.1. Les caractéristiques de l'unité

À la suite des chercheurs en CMO (voir ch.3.2.2), nous considérons que cette unité se rapproche de celle de l'interaction. Nous rappelons la spécificité interactionnelle du F1L : des tâches en ligne sont conçues par des étudiants à l'intention d'un groupe précis d'apprenants distants qui seront accompagnés dans la production. Chaque échange est initié par un participant désignant en quelque sorte le thème de la communication qui a lieu exclusivement via la plateforme Moodle. De ce fait, ils conservent à la fois une unité de lieu (les forums), une unité de participants (les membres du groupe) et une unité thématique (la tâche). Cela les rapproche de la définition de l'interaction de Kerbrat-Orecchioni (1990) :

Pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture (p.215).

Marccocia (2004) a déjà indiqué la difficulté de concevoir l'unité de cadre temporel dans les forums de discussion car les participants peuvent y accéder à n'importe quel moment. Cependant, dans notre cas, les apprenants doivent répondre dans une limite temporelle précise³⁷⁹, ce qui donne aux échanges une certaine unité de temps qui est bien plus large que celle des interactions en face à face. En outre, cette limitation reste assez virtuelle du fait que les forums n'étant pas bloqués³⁸⁰ automatiquement à la fin de cette date, il est arrivé que certains échanges s'étendent dans le temps (voir *infra*).

Néanmoins, l'échange en ligne se distingue de l'interaction sociale par le fait que les participants ne se voient jamais en temps réel et nous avons montré que certains chercheurs

³⁷⁹ Voir ch.5.

³⁸⁰ Comme c'est le cas dans les formations en ligne professionnelles. Nous pensons que les étudiants ne savaient pas que cette fonction existait et lorsque nous leur en avons parlé durant les entretiens, ils avaient l'air surpris et intéressés.

ont accordé une grande importance à la rétroaction immédiate (voir ch.3.5.3). Il est évident que l'organisation séquentielle de l'échange³⁸¹ ne donnait pas aux destinataires la possibilité de rétroaction immédiate³⁸². Cependant, plusieurs auteurs ont montré qu'il existait une certaine prise en compte de la réaction du destinataire ou de celle de l'émetteur dans le cas des messages réactifs dans les forums. De plus, Mangenot et Zourou (2007) précisent que cette spécificité serait bénéfique dans le cadre de l'apprentissage des langues à distance, car elle permet des : « *occasions de réflexion individuelle sans pression à côté du cours général du dialogue* » (p.87).

Suite à tout ce qui a précédé, nous définirons dans cette recherche l'échange en ligne comme une unité proche de ce que désigne le terme « interaction », par le fait qu'il contient à la fois des séquences et des échanges (voir ch.1.4.2). Il s'en différencie par le peu d'interactivité et l'absence d'une limite temporelle stricte.

Une dernière distinction notionnelle nous paraît nécessaire afin d'éclaircir notre définition de l'échange en ligne. En effet, il faut le distinguer en tant qu'unité interactionnelle du forum pédagogique que nous considérons comme un espace. Certes, il s'agit d'un espace spécifique avec ses propres caractéristiques, comme nous l'avons indiqué (voir ch.3.2.2.1) : asynchrone et public (Mangenot, 2002), ce qui a permis de pallier le problème de distance (géographique et horaire) entre les deux institutions. Un observateur extérieur serait tenté de considérer que chaque forum contient un échange.

Cependant, une observation empirique et minutieuse du corpus indique clairement que cela n'a pas toujours été le choix des étudiants. Pour illustrer nos propos, nous prenons en exemple les forums proposés par deux tutrices (Lally et Catherine), comme nous le voyons dans cette capture d'écran dont l'observation des titres est assez parlante :

³⁸¹ Nous rappelons que les tâches étaient postées le mardi, les apprenants commençaient à y travailler le mercredi et le vendredi (sauf s'ils décidaient d'eux mêmes d'y travailler entre les deux jours) et ce n'est qu'une fois la production déposée sur la plateforme que les tuteurs pouvaient commencer la correction. Pour plus de détails, voir ch.5.2.3.2.

³⁸² Sauf si par un pur hasard, ils se sont connectés en même temps à la plateforme, ce qui peut arriver avec le courriel aussi.



Figure 22 - Copie d'écran - Titres des échanges dans deux groupes

Le premier forum a pour objectif de lancer l'échange affectif entre les apprenants et leur tutrice. Nous observons qu'à la suite Lally a mis en place deux forums : « tâche 1 » qui contient l'activité SG1.1 et « tâche 1 (suite) » qui contient un message de rappel destiné aux apprenants retardataires. Ces deux forums partagent, donc, le même thème pédagogique. Par la suite, elle organise son espace en utilisant un seul forum pour chaque activité. Cela a été le choix de Catherine dès le départ. Cependant si elle utilise bien un seul forum, il contient plusieurs fils de discussions dont certains ne partagent pas la même unité thématique. En effet, son premier forum « présentations » contient trois fils de discussions comme nous pouvons le constater dans la copie d'écran :




Discussion	lancée par
Activité 2: Ma ville.	 Catherine .
Activité "Qui suis-je ?"	 Catherine .
Nous sommes dans votre groupe.	 Takanori Hashimoto

Figure 23 - Copie d'écran – Forum 1 GC

Cela correspond donc à deux échanges, le premier de présentation (initié³⁸³ par les apprenants) alors que le deuxième contient la tâche (SG2.1) en deux parties³⁸⁴. N'ayant pas une maîtrise suffisante de la plateforme, l'étudiante est allée vers le plus simple en cliquant sur « créer un nouveau fil ». Par la suite, les accompagnateurs pédagogique et technique lui ont indiqué la manipulation nécessaire pour créer un nouveau forum. Nous avons donc sept

³⁸³ Voir chapitre 5.2.4.

³⁸⁴ Les premières tâches proposées par Catherine et Sophie sont des tâches complexes en plusieurs étapes (voir ch.6).

échanges en huit forums dans le groupe B et six échanges en quatre forums et un chat pour le groupe C. Nous précisons que nous observons une adoption progressive du modèle « un forum – une activité » chez l'ensemble des étudiants-tuteurs. Cela paraissait le mieux correspondre à leurs besoins comme ils l'ont indiqué dans les entretiens. Cette évolution peut être considérée à notre sens comme une maîtrise d'une spécificité des forums pédagogiques ainsi que le développement d'une capacité à adapter les outils aux besoins pédagogiques et organisationnels.

Pour conclure, nous indiquons que notre corpus s'organise en soixante-trois échanges dont cinquante-quatre sont principalement sociocognitifs (initiés par une des activités pédagogiques³⁸⁵) et neuf uniquement socio-affectifs car ils ne contiennent pas d'activité pédagogique.

1.2.2. La structure et le cadre participatif

Les principales différences entre les échanges résident à la fois dans leur structure qui ne suit pas toujours le même schéma prédéfini et dans les rapports qui unissent les participants. Une précision contextuelle est nécessaire avant tout. Tous les échanges que nous traiterons concernent plusieurs locuteurs ratifiés³⁸⁶ (voir *infra*).

En effet, le message premier les incite à participer et l'ensemble des réponses est accessible à tous. Cependant, malgré cette apparence polylogale, nous relevons que l'échange évolue en suivant principalement un mode dilogal (tuteur↔apprenant) ce qui le rapproche de la classe de langue décrite par Cicurel et Rivière (2008) (voir ch.1.4.2.1).

En effet, chaque apprenant répond en s'adressant uniquement à l'étudiant-tuteur, comme nous l'observons dans la copie d'écran suivante (F.24³⁸⁷) où la communication a lieu uniquement entre Lally et chaque apprenant. Cela peut être observé par le décalage³⁸⁸ entre les messages.

³⁸⁵ Voir ch.6.

³⁸⁶ Nous faisons appel aux distinctions proposées par Goffman (1987) (voir ch.4.2.3), pour définir la place qu'occupe le destinataire du message dans l'échange.

³⁸⁷ L'échange complet est consultable dans le DVD (GrB/forum2/présentons-nous).

³⁸⁸ Contrairement aux copies d'écran précédentes, nous avons adopté le mode d'affichage « réponses en fils de discussion » qui affiche uniquement les titres des messages.






Figure 24 - L'organisation des échanges au sein du forum

Ce phénomène d'adressage uniquement vers la tutrice ainsi que l'absence d'échanges entre apprenants peut être expliqué par la spécificité de la situation. En effet, les apprenants se voient en face à face et ne ressentent probablement pas le besoin d'échanger entre eux via la plateforme. Quand ils sont amenés à réaliser des productions communes, un des deux dépose seul le message sur la plateforme en signant à deux, ou, plus rarement, le second apprenant rajoute un message pour confirmer qu'il a bien participé au travail. Nous précisons que les étudiants de cette promotion n'ont jamais invité les apprenants à échanger entre eux³⁸⁹ sur la plateforme.

Une fois la production des apprenants arrivée, l'étudiant-tuteur prend la fonction de correcteur et répond à chacun à part. Cette structure en trois temps s'apparente au modèle ternaire³⁹⁰ (question-réponse-évaluation) bien connu dans le monde de l'enseignement en face à face (Bange, 1992, Cicurel & Rivière, 2008) ainsi que dans celui de la formation universitaire en ligne (Celik & Mangenot, 2004). En voici un exemple typique :

³⁸⁹ Ce qui fut le cas de promotions suivantes comme l'indique Mangenot (2008).

³⁹⁰ Appelé aussi le modèle « sandwich » (Kerbrat-Orecchioni, 1991).

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GD/forum2/activite-3-comparaison-paris-grenoble) ³⁹¹ Activité 3: comparaison Paris-Grenoble par Sophie, mercredi 18 octobre 2006, 15:20
	Bonjour à toutes, voici votre nouvelle activité. Vous ouvrez le fichier joint pour découvrir les consignes. vous écoutez les deux fichiers sons suivants: http://localhost/moodle/file.php/3/sons/soniaporisgrenoble.MP3 http://localhost/moodle/file.php/3/sons/caroparismeylan.MP3 Bon travail, à bientôt
	Re: Activité 3: comparaison Paris-Grenoble par Manami Osaka, mardi 24 octobre 2006, 08:37
	Bonjour!!! J'ai fini Activité 3. à bientôt, Manami Osaka
	Correction de l'activité 3 par Sophie., vendredi 27 octobre 2006, 01:46
	Bonjour, Manami tu trouveras dans ce fichier word joint, la correction de la question 8 de l'exercice 1 et la correction complète de l'exercice 2. Tu devras corriger toi-même les sept premières questions à partir de la nouvelle Activité "Activité 3 suite" qui est déjà en ligne. l'auto correction est un exercice de cette activité. si tu as des questions par rapport à cette activité, je suis disponible même pendant ces vacances. Je te souhaite de bonnes vacances.... à bientôt...sophie

Cependant, il serait trop rapide de considérer que tous les échanges suivent cette organisation structurelle fixe. En effet, il arrive qu'elle devienne plus complexe et nous avons relevé différentes raisons de cet élargissement qui sont dus à différents facteurs comme :

- Les caractéristiques des outils utilisés : En premier, l'impossibilité de joindre plus d'un document par message³⁹² sur les forums de Moodle, ce qui nécessite d'envoyer autant de messages que de documents joints. Les activités nécessitant donc plusieurs productions donnent lieu à l'envoi de plusieurs messages.
- La difficulté et l'exigence de certaines tâches demandées: Celles-ci pouvaient nécessiter un temps de travail supérieur aux deux heures en salle informatique. Ayant la possibilité de produire plusieurs messages, les apprenants divisaient leur production en plusieurs parties qu'ils transmettaient au tuteur au fur et à mesure qu'ils les finissaient, ce qui augmentait la longueur de certains fils. De plus,




³⁹¹ Afin de faciliter la consultation du DVD, nous avons indiqué avec le premier message de chaque exemple l'adresse de l'échange dans le CEF.

³⁹² Il est cependant possible de contourner cette impossibilité en utilisant des liens directs, ce qui est une procédure assez complexe. Suite à l'indication de son existence par les accompagnateurs, certains étudiants-tuteurs l'ont fait. Aucun apprenant ne l'a utilisée.

Mangenot et Tanaka (2008) ont indiqué que les apprenants japonais étaient très consciencieux et ne voulaient pas rendre un travail avant qu'il ne soit parfait.

- Les modalités de production : Comme nous l'avons exposé³⁹³, certaines tâches contenaient une première phase individuelle (compréhension) suivie d'un travail collectif (jeu de rôle ou simulation...etc.). Cela obligeait les apprenants à s'exprimer à trois reprises (deux fois individuellement et une fois à deux).
- La politesse : Nous avons observé qu'il arrivait, suite à une correction, qu'un apprenant exprime sa reconnaissance à l'étudiant.

Toutes ces raisons amènent à un changement structurel de l'échange que nous considérons comme « étendu » en reprenant le terme utilisé par Bange (1992, p.73)³⁹⁴ pour décrire ce phénomène dans la classe de langue. Nous prenons en exemple des parties de l'échange dans la tâche 2 du groupe 8. Dans le premier message, Denise transmet la nouvelle tâche, à la suite, la première apprenante (Em) répond en précisant qu'elle n'a pas pu finir la totalité du travail demandé. La tutrice corrige sa production en l'état, tout en précisant qu'elle attend la suite au plus vite. Une semaine plus tard, celle-ci arrive. Entre temps, les autres apprenants ont participé ce qui explique les « (...) »³⁹⁵.

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GH/forum2/activite-2) Activité 2 par Denise, mercredi 18 octobre 2006, 14:32
	Bonjour! Cette semaine, je vous propose une activité sur nos villes! Vous allez découvrir Grenoble et ma ville natale Tarbes et moi, je découvrirai la vôtre. Bon travail! A bientôt! Denise PS: vous recevrez bientôt les corrections de vos enregistrements. Pour l'activité 2, cliquez sur le lien ci-dessous pour écouter l'enregistrement: http://localhost/moodle/file.php/3/sons/ville_natale_d.mp3
	Re: Activité 2 par Em TA, mardi 24 octobre 2006, 10:33
	Bonjour!! Moi, c'est Emiko. Je n'ai pas fini l'activité2.
	Re: Activité 2 par Denise, samedi 28 octobre 2006, 20:44
	Bonjour Emiko! Voici la correction de la première activité de "parlons de nos villes". C'est un bon travail! Ce n'est pas grave que tu n'ais pas fini; je sais que le travail est un peu long! Tu m'enverras le reste après les vacances! J'ai procédé de la même façon que la dernière fois pour les corrections et j'ai fait un petit bilan à la fin de ton travail. Si tu as des problèmes pour comprendre les corrections, n'hésite pas à me demander des précisions! Bonnes vacances! A bientôt! Denise

³⁹³ Voir ch.6.

³⁹⁴ Nous avons exposé les notions proposées par Bange dans le ch.1.4.2.4.

³⁹⁵ L'ensemble des échanges se trouve sur le DVD joint.

(...)

	Re: Activité 2 par Em TA, mardi 7 novembre 2006, 10:36
	Bonjour!! Moi, c'est Emiko. J'ai corrigé Compréhension d'un site Internet sur Grenoble et fini Compréhension orale. Et je vais envoyer Activité 3 la semaine prochaine.
	Re: Correction activité 2 par Denise, jeudi 9 novembre 2006, 22:18
	Bonjour Em! Comment ça va? Tu as passé de bonnes vacances? La reprise des cours n'a pas été trop dure? J'ai vu que tu avais corrigé l'activité 1, c'est bien. Je t'envoie la correction de l'activité 2, c'est bien aussi! tu trouveras comme toujours les corrections en vert et un bilan à la fin de ton travail. J'attends la 3ème activité pour la prochaine séance! Bon week end! A bientôt! Denise


En dépit de sa nature (simple ou étendue), il est possible qu'un échange soit tronqué comme il arrive dans la communication en face à face. En effet, Traverso (1999) explique qu'« *on parle de troncation de l'échange lorsque l'intervention réactive attendue n'est pas produite, que ce soit sous une forme verbale ou non verbale* » (p.37). Dans nos échanges en ligne, nous avons relevé plusieurs sollicitations non suivies de réactions. Cependant, nous distinguons deux situations différentes. Dans la première, l'échange s'arrête avec la correction de l'étudiant et les apprenants ne répondent pas aux questions de la tutrice. Vu le nombre important de ces cas, il nous semble que la majorité des apprenants considérait l'arrivée de la correction comme la clôture de l'échange. Nous prenons en exemple l'échange cité précédemment (voir *supra*) où les questions (sur les vacances et la reprise des cours) de Denise resteront sans suite. Les forums pédagogiques étudiés paraissent avoir une durée de vie limitée comme l'avait indiqué Marccocia (2004).

Cependant, un échange peut être tronqué dès son lancement. En effet, il arrive que l'initiation de départ de l'étudiant ne suscite aucune réaction. Nous précisons que cette situation est assez rare³⁹⁶ dans notre corpus car les apprenants sont généralement suivis et « encouragés³⁹⁷ » à participer par l'enseignante japonaise. Nous pouvons citer l'exemple de l'échange intitulé « université » qui a été proposé par Lola. En effet, dans la tâche SG2.2, les apprenants ont été amenés à présenter leur vie. L'étudiante fut surprise de découvrir que beaucoup d'entre eux travaillaient en dehors des cours. Elle y a vu une

³⁹⁶ Nous en avons relevé deux sur les soixante-trois échanges, autrement dit 4%.

³⁹⁷ En effet, cette dernière leur a même précisé que la participation au dispositif sera prise en compte dans l'évaluation. Pour plus de détail voir ch.5.


opportunité pour lancer un nouvel échange moins formel en demandant aux apprenants de décrire leurs conditions de travail.


	(DVD/corpus-échanges-Fle/GE/forum3/au-Japon) au Japon? Par Lola, samedi 21 octobre 2006, 20:30
	Salut les filles Après avoir écouté vos interviews, j'ai appris que certaines d'entre vous avaient un boulot étudiant. Comment cela se passe au Japon? Les études sont cheres en général? Les étudiants peuvent-ils recevoir des bourses? En France, l'inscription à la fac est de plus en plus chere et les loyers aussi. Beaucoup d'étudiants doivent prendre une job pour pouvoir tout financer. Par exemple, moi, je travaille à la bibliothèque de la fac. C'est pas mal du tout pour un boulot étudiant, au moins c'est intéressant. Je suis bien curieuse de savoir comment cela se passe au Japon. PS: pour vos vacances, je vous envoie une chanson d'un groupe français qui s'appelle "Debout sur le zinc".

S'il est probable que les apprenants aient consulté le message, nous estimons que c'est le fait qu'il ne soit pas intégré dans la « progression » des activités qui les a poussés à ne pas y participer, adoptant ainsi une attitude assez scolaire (la tâche, rien que la tâche). De plus, l'étudiante n'a pas fait de rappel, préférant laisser les choses continuer.


La structure des échanges dépend aussi des fonctions des différents participants, ce qui nous amène à décrire le cadre participatif en distinguant les rôles participatifs et le type de relation partagée. En suivant la proposition de Marccocia (2004), nous avons appliqué la typologie proposée par Goffman (1987) pour définir les formats de réception (voir ch.1.4.2.3). Nous considérons les membres du groupe comme des participants ratifiés par le fait de leur inscription dans le groupe. Cependant, ils peuvent être des destinataires directs du message du tuteur, si ce dernier l'adresse à l'ensemble du groupe, ou des destinataires indirects, s'il est adressé uniquement à l'un des membres du groupe³⁹⁸ comme dans le cas d'une correction. L'analyse de certains procédés discursifs, comme les formules de politesse (« Bonjour à toutes », « Bonjour + prénom ») ainsi que les pronoms d'adresse (usage du « vous » ou du « tu »), indique bien que chaque message est destiné à un acteur (collectif ou individuel) comme nous l'observons dans ces deux messages, le premier adressé à plusieurs apprenants et le second à un seul :

³⁹⁸ Qui devient de ce fait le destinataire direct du message.

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GE/forum4/coutumes-japonaises) Coutumes japonaises Par Lola, mardi 21 novembre 2006, 06:01
	Bonjour à toutes Vous allez bien? J'attends avec impatience vos présentations d'une coutume japonaise. 😊 Vous pouvez mettre vos productions ici. J'espère que vous allez vous amuser. A bientôt, Lola

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GF/forum3/comment-bien-deguster) Re: Comment bien déguster du vin? Par Florentine, lundi 20 novembre 2006, 12:58
	Salut Shohei! Je viens de regarder ton exercice. Tu as trouvé les 9 étapes, c'est bien! Dans la phrase 4, il faut tourner la bouteille pour pas qu'elle goûte. Dans la phrase 9, après avoir goûté, l'homme sert sa compagne. J'ai fait une correction pour tout le monde avec le texte de la vidéo si tu veux la regarder. J'ai hâte d'entendre ta production orale. à bientôt, Florentine

Cependant, nous rappelons que l'espace d'échange est très ouvert du fait qu'il permet à tous les membres inscrits d'avoir accès à l'ensemble de contenus et des échanges. Nous ne pouvons pas négliger la possibilité que certains apprenants extérieurs au groupe (non ratifiés) aient lu des messages³⁹⁹ qui ne leur étaient pas destinés. De plus, de nombreux étudiants ont affirmé⁴⁰⁰ qu'ils consultaient les échanges des autres groupes par curiosité ou pour avoir de nouvelles idées. Ils ont même conseillé aux apprenants d'aller voir les messages des autres groupes comme dans l'exemple suivant :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GC/forum3/le-pays-du-soleil-levant-et-moi) Re: le pays du soleil levant et moi Par Catherine - vendredi 8 décembre 2006, 00:34
	Bonjour Takanori, Voici la réponse de Ludovic pour le groupe, tu peux aussi écouter celle qu'il a faite pour le groupe de Sophie, car ce n'est pas la même. http://localhost/moodle/file.php/6/sons/reponse2ludovic.mp3 A très bientôt Catherine

L'enseignante japonaise a assuré⁴⁰¹ avoir demandé à une apprenante du groupe 9 qui avait fini avant ses collègues de faire le travail demandé pour le groupe 4. Certains tuteurs ont fait de même, invitant leurs apprenants « rapides » à consulter les tâches des autres groupes. Cette pratique ne peut qu'être bénéfique aux apprenants comme l'ont montré

³⁹⁹ Nous rappelons que de nombreuses recherches (voir ch.3.2.2) ont prouvé que les utilisateurs prenaient en compte le caractère public des messages lors de la rédaction de ces derniers.

⁴⁰⁰ Dans le cours ou à travers les entretiens semi-directifs (voir Annexes p.125).

⁴⁰¹ Dans le forum des tuteurs (voir ch.8).

Celik et Mangenot (2004). Ces récepteurs sont cependant non ratifiés par l'échange et se rapprochent des « *eaversdroppers* » (ceux qui écoutent aux portes) définis par Goffman.

Nous avons relevé que dans de rares occasions, les autres participants peuvent avoir conscience de leur présence grâce aux indicateurs des outils d'« awareness »⁴⁰² ou à la consultation des traces. De plus, nous avons relevé des messages déposés par des tuteurs dans d'autres groupes que le leur, comme par exemple Florentine qui a posté la tâche pour le groupe 7 pour rendre service à Harry dont l'ordinateur était tombé en panne. Les apprenants sont conscients de sa présence et ils s'adressent à elle pour rendre leur production, croyant probablement que Harry est toujours absent. En ce qui concerne les apprenants, ils osent moins manifester leur présence dans d'autres groupes. Nous pouvons citer le cas d'une apprenante du groupe 8 qui a participé au deuxième échange du groupe 1. La tutrice lui a demandé d'expliquer sa présence mais cela est resté sans réponse. Il s'agit probablement d'une apprenante curieuse. Dans ces cas, nous pouvons les considérer comme des « *overhearer* » (intrus légaux, voir ch.1.4.2.3).

En ce qui concerne la relation partagée, nous considérons qu'elle est initialement de type « *complémentaire* » (Vion, 1992, p.124) ou non symétrique. En effet, un certain rapport hiérarchique est établi entre les participants : nous en avons relevé plusieurs indicateurs. En premier lieu, les administrateurs de la plateforme ont donné des profils différents⁴⁰³ : « enseignants » pour les Français, « étudiants » pour les Japonais. Cela signifie que les apprenants ne peuvent pas initier de forum et ils sont donc dépendants de l'étudiant qui assure à la fois trois charges lui donnant chacune une position « *haute* » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p.71) : responsable du groupe, concepteur des activités et correcteur des productions. Les deux dernières fonctions citées indiquent clairement qu'ils détiennent des compétences supérieures à celles des apprenants, ce qui est renforcé par le fait qu'ils soient des natifs⁴⁰⁴. Ils assument la fonction de « *locuteur expert* » qui est selon Cicurel (2001, p.22) une des spécificités de l'enseignant de la classe de langue. Enfin, bien qu'il s'agisse dans les deux cas d'étudiants, il ne faut pas oublier


⁴⁰² « Présence à distance » (voir ch.3.5), nous précisons que cet outil se trouve uniquement dans les chats. Cependant les outils de traçage de Moodle permettent aux étudiants de pister le passage des eaverdroppers. Certains ont affirmé dans les entretiens avoir consulté ces traces.

⁴⁰³ La programmation de la plateforme propose différents genres de profils dont chacun est couplé avec des fonctions et des droits spécifiques.

⁴⁰⁴ Mis à part Qotiba qui vient d'Afrique du Sud (voir ch.6).

que les tuteurs sont en fin de cycle universitaire alors que les apprenants sont en deuxième année de licence.

Ces différences évoquées ont été perçues par les apprenants et beaucoup préfèrent « vouvoyer » leur tuteur, ce qui est une marque de distance bien connue en analyse des interactions (Kerbrat-Orecchioni, 1992). À la demande d'une tutrice, l'enseignante japonaise intervient directement en classe afin qu'ils se mettent à tutoyer tout en leur demandant les raisons de cet usage discursif. Ils auraient avancé trois raisons principales qui sont retranscrites par elle dans le forum privé (que nous avons indiquées en gras) :

	(DVD/Corpus-échange-Enseignant/GB/Pour-lally) le 8 novembre Sachiko par S. Tanka, mardi 7 novembre 2006, 10:29
	Salut Lally, (...) Au début de la séance, j'ai posé la question: 'Qui vouvoie encore ?'.... et effectivement, comme tu me fais remarquer, il y a un certain nombre d'étudiants qui ont levé les mains. Je leur ai dit qu'à partir d'aujourd'hui, il faut tutoyer, je leur ai expliqué que les tuteurs se demandaient pourquoi et ils ont l'impression qu'on veut garder la distance, et donc que c'est pas forcément sympa.... (...) Car imaginez-vous bien qu'on leur apprend qu'il y a la distinction entre tu et vous et les règles générales, etc etc, mais ils n'ont toujours pas 'osé' vous vouvoyer jusque maintenant. Pourquoi? - Parce que ce sont nos tuteurs, ce sont des professeurs .. - Parce qu'ils ont l'air d'être plus agés que nous. - Parce qu'ils ne nous ont pas dit qu'on pouvait les tutoyer . Voici les 3 raisons principales qu'ils m'ont donné (parce que je leur ai demandé pourquoi ils ont continué à vouvoyer.) (...)

Les deux marqueurs de distance récurrents sont donc liés au statut social (chaque tuteur étant considéré comme un professeur) ainsi qu'à l'âge, notons que cette différence varie entre trois (Denise et Florentine) et quinze ans (Catherine). Cependant, les apprenants respectent le droit des étudiants à conserver cette distance ou au contraire à passer à une relation de proximité comme nous le constaterons dans l'étude du discours tutoral (voir *supra*). Les tuteurs sont bien les « *locuteurs privilégiés* »⁴⁰⁵ du F1L.

1.3. Des outils différents, des échanges différents :

Comme nous l'avons décrit dans le chapitre précédent, si l'outil de prédilection des tuteurs a été le forum, nous disposons de deux séances de chat, dont il serait intéressant d'observer les messages et les échanges afin d'en constater les différences significatives avec ceux des

⁴⁰⁵ Notion proposée par Bigot (2002) et que nous avons traitée dans le ch.1.4.2.

forums. Nous avons réalisé cette distinction car ces échanges ont eu un effet sur la constitution du lien social (voir *supra*).

La mise en place d'une activité spécifique de chat nécessite d'avoir un profil « enseignant », cependant, une fois mis en place, les apprenants peuvent y accéder à n'importe quel moment. Chaque connexion lance une nouvelle session d'échange. La durée de la session est en corrélation avec la présence de participants dont le nombre peut être illimité. Un participant peut accéder à plusieurs sessions en même temps, ce que Sophie et Catherine ont fait au début de l'échange. Comme nous pouvons le constater, l'outil chat proposé par la plateforme est très simple et ne permet pas d'ajouter de photo (mis à part les émoticones⁴⁰⁶).

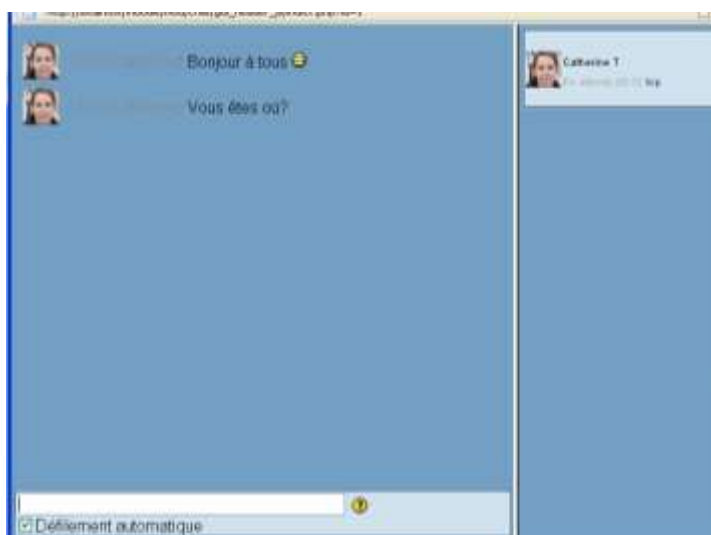


Figure 25 - Copie d'écran - Outil de chat

L'arrivée d'un nouveau participant est indiquée par un message de type « prénom vient d'entrer » et son nom est ajouté à la liste des personnes présentes (à droite dans la copie d'écran). Les participants sont donc plus facilement conscients de la présence des autres que dans les forums. Au début du chat de Catherine, suite à l'apparition du nom de Sophie, cinq apprenants l'interpellent en la saluant (« Bonjour Sophie ! »). Cependant, celle-ci est déjà ressortie de la salle et les apprenants lui disent alors : « Au revoir ». Probablement informée par sa collègue⁴⁰⁷, Sophie est revenue pour leur répondre et leur expliquer qu'elle ne peut pas être dans deux groupes à la fois.

⁴⁰⁶ L'outil ne propose pas de choix d'émoticone, mais l'usage des codes spécifiques le permet ex :-D devient 😊

⁴⁰⁷ Les étudiantes nous ont indiqué qu'elles se parlaient au téléphone en même temps qu'elles « chattaient » avec les apprenants (voir ESD-So&Ca).

Contrairement au forum, les messages de chat n'ont pas de titre mais contiennent une mention explicite de l'éditeur (nom et photo) ainsi qu'une indication temporelle comme nous pouvons l'observer dans la copie d'écran⁴⁰⁸ suivante :

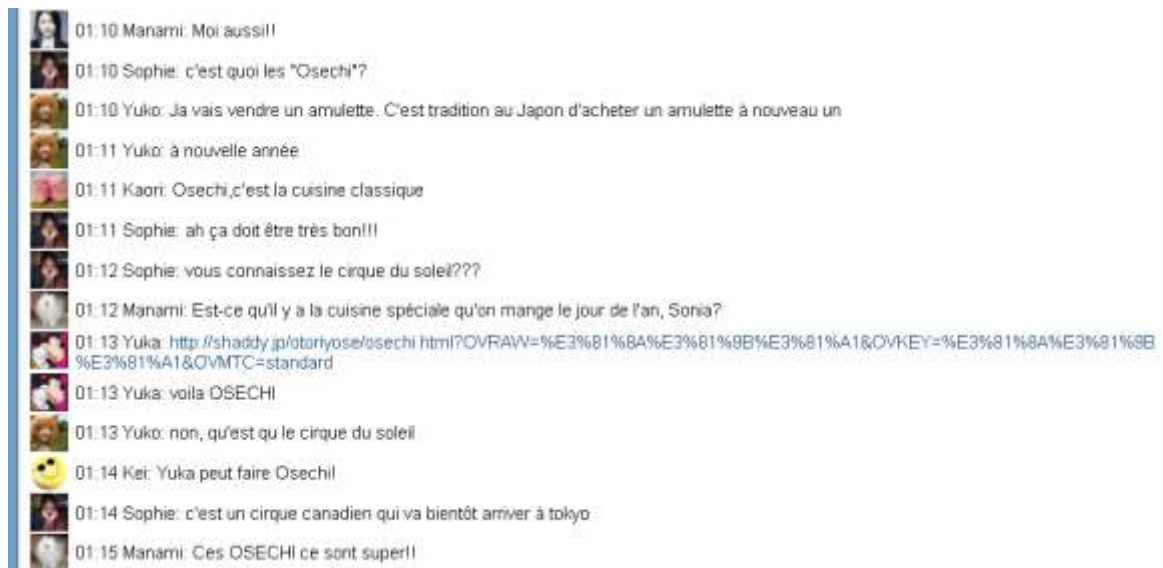


Figure 26 - Copie d'écran -Séance de chat SG2.4

Les échanges synchrones observés ont un rythme d'interaction beaucoup plus rapide, ce qui se traduit par un certain raccourcissement du contenu accompagné par une multiplication des messages. En effet, nous notons que certains participants commencent une information, la transmettent puis la complètent quelques minutes après.

L'absence de titre rend l'adressage assez difficile et chaque message devient destiné à l'ensemble du groupe. Afin de préciser le destinataire, les étudiantes ont indiqué « manuellement » le prénom de la personne à qui elles s'adressent avant d'écrire le message.

Nous avons observé une tendance plus forte à l'éclatement thématique dans les chats (comme l'avait noté Kern, 2006, voir ch.3.2.2). En effet, si les deux étudiantes ont essayé plusieurs fois de ramener la discussion à la thématique annoncée (les vacances) à travers des questions directes, nous relevons l'émergence d'une série de thèmes annexes comme la cuisine, le travail, les rencontres, la famille et les études. Cette liberté thématique peut en quelque sorte encourager la production des apprenants mais indique en même temps la faiblesse de la cohérence au sein de l'activité. Cependant, à la différence du forum, les échanges du chat sont très rarement tronqués. En effet, la présence de la tutrice suscite l'attention des apprenants.

⁴⁰⁸ La totalité des deux échanges en chat se trouve dans le DVD (voir CEF).

2. L'identification des profils participatifs

Comme nous l'avons évoqué précédemment, il existe différentes manières de remplir sa fonction d'accompagnateur à distance (voir ch.3.5). Suite à sa réflexion sur la typologie des tuteurs, Glikman (2002a) précise qu'ils « (...) *modulent leurs pratiques en fonction des apprenants qu'ils ont en charge* » (p.65). En effet, il semblerait qu'il n'existe pas de profil type mais une multitude de pratiques (Grosjean, 2006). Nous avons cherché à voir si cela concernait aussi notre contexte. Pour cela, nous avons adopté l'approche proposée par Mangenot (2007) qui indique :

Il est souvent intéressant, à partir d'un corpus d'interactions pédagogiques en ligne, de commencer par effectuer quelques mesures de type quantitatif ne nécessitant pas de codage (comptage des messages, de leur répartition en fonction de tel ou tel critère, du nombre moyen de mots, etc.), même quand on vise ensuite une analyse plus qualitative (p.109).

En effet, cette méthode nous a permis à la fois de prendre du recul à la suite de la phase d'observation participante et d'avoir une vue d'ensemble sur nos données. En outre, nous avons pu constituer, au milieu de cette diversité, un échantillon significatif en vue d'analyser ses pratiques en détail.

Nous avons inclus à cette phase d'analyse l'ensemble du corpus à travers trois séries de comptages : la première nous a permis de mesurer la participation. La deuxième était dédiée à l'assiduité des étudiants et enfin nous avons mesuré leur implication socio-affective.

Cependant, nous restons conscient des limites de ces mesures car elles ne peuvent prendre en compte certains éléments propres au contexte qui influent sur la participation des étudiants comme : les problèmes informatiques (Lally et Harry), la maladie (Viviane, Sophie, Florentine, Harry), les vacances et l'augmentation de la charge de travail⁴⁰⁹ dans les autres cours de l'année. Pour cela, nous n'hésiterons pas à faire appel à nos autres données afin de compléter ces mesures⁴¹⁰.

⁴⁰⁹ Nous rappelons que les étudiants suivent d'autres cours en parallèle (voir ch.5).

⁴¹⁰ Ce qui est le propre de la triangulation des données (voir ch.4.3.6).

2.1. L'étude de la participation globale

À la suite d'Henri et Lundgren-Cayrol (2001), nous considérons que la participation dans les espaces d'échanges en ligne est en relation directe avec le nombre de messages produits par les différents locuteurs. En effet, comme elles l'expliquent :

C'est en rédigeant et en transmettant des messages qu'on participe à un forum électronique ; la présence de lecteur silencieux est mal tolérée. (...) L'équation est simple : pas de messages, pas de participation ; pas de participation, pas de forum (p. 76).

Nous nous emploierons à identifier les tuteurs ayant un taux de participation supérieur aux autres, ce qui indiquerait une présence assez forte.

Bien que nous nous intéressions principalement aux étudiants, il nous a paru nécessaire de prendre en compte, à ce stade de l'étude, la participation des apprenants⁴¹¹ afin d'affirmer (ou d'infirmer) la présence d'une certaine réciprocité dans le dynamisme des échanges.

Afin de faciliter leur lecture, nous proposons les résultats sous forme de tableaux. Dans le premier, nous avons indiqué des informations « brutes⁴¹² » telles que nous les avons relevées dans la plateforme, à savoir le nombre total des messages des tuteurs et des apprenants dans chaque groupe d'accompagnement. Afin d'avoir une idée sur la taille de la production discursive des étudiants, nous avons aussi relevé le nombre de mots contenus dans leurs messages. Nous précisons que nous avons estimé la durée (en jours) de l'échange en prenant en compte la date du premier message et celle du dernier⁴¹³. Enfin, nous avons aussi indiqué le nombre de message des deux chats.

À titre indicatif, nous avons marqué les valeurs les plus élevées en bleu et les moins élevées en rouge. Nous rappelons que ce tableau ne peut dépasser le stade de la description objective car nous ne prenons en compte à ce stade aucune variable spécifique au contexte.

⁴¹¹ Ce que nous ne ferons pas dans les autres comptages.

⁴¹² En opposition avec les informations traitées (calcul, moyenne, pourcentage...).

⁴¹³ Nous la considérons comme la durée d'accès des participants aux messages tout en sachant qu'ils n'y venaient pas tous les jours et que les forums n'ont jamais été bloqués.

Groupe	Participants	Durée (jours)	Tuteur	Apprenants	Activités	Forums	Chat	Échanges	FORUM				Chat		
									Tous	Tuteur (N° de Messages)	Tuteur (N° de mots)	Apprenants	Tous	Tuteur	Apprenants
A - 1	6	78	Viviane	5	6	9	0	7	115	62	4877	53	0	0	0
B - 2	9	78	Lally	8	6	9	0	7	154	56	2396	98	0	0	0
C - 3	8	79	Catherine	7	6	4	1	7	164	77	3436	87	133	52	81
D - 4	8	77	Sophie	7	6	4	1	7	193	88	3467	105	199	92	107
E - 5	8	86	Lola	7	7	7	0	8	176	81	5684	95	0	0	0
F - 6	9	81	Florentine	8	6	6	0	7	157	76	3897	81	0	0	0
G - 7	8	83	Harry	7	6	5	0	7	142	59	6644	83	0	0	0
H - 8	7	107	Denise	6	5	5	0	6	185	92	5247	93	0	0	0
I - 9	8	83	Qotiba	7	6	7	0	7	136	63	1959	73	0	0	0
Total	71		9	62	54	56	2	63	1422	654	37607	768	332	144	188

Tableau 27 - Description des contenus de la plateforme

Ce tableau montre bien une participation sérieuse de la part des étudiants, qui se rapproche, et même dépasse, celle des apprenants (Viviane et Denise). Bien que nous ayons constaté une certaine variété entre les différents groupes, le fait que la majorité des groupes ait continué à échanger au-delà de la durée fixée par le partenaire (77 jours)⁴¹⁴ indique clairement que des relations se sont tissées entre eux. La principale observation de ce tableau est que la fonction de tuteur nécessite d'avoir une grande production discursive. En effet, même Qotiba, qui a écrit le moins de tous, affiche⁴¹⁵ une moyenne de 31 mots par message.

La supériorité numérique du nombre des messages chats a confirmé à la fois nos observations (voir *supra*) et l'impossibilité de les analyser au même niveau que ceux des forums. Nous avons donc fait le choix de ne plus les prendre en compte dans la suite de nos mesures, nous focalisant sur la pratique tutorale asynchrone.

Afin d'étudier la participation en détail, nous avons aussi réalisé une série d'opérations afin d'identifier les informations suivantes :

⁴¹⁴ Voir ch.5.

⁴¹⁵ Nous avons divisé le nombre de mots par le nombre de ses messages.

- La moyenne des participations d'un locuteur (tuteur et apprenants) dans le groupe (total des messages rapporté au nombre des participants) et dans un échange (le résultat précédent rapporté au nombre d'échanges).
- La moyenne des participations d'un apprenant dans son groupe (total des messages des apprenants rapporté à leur nombre) et dans chaque échange (résultat précédent rapporté au nombre d'échanges).
- La moyenne des participations du tuteur dans chaque activité (total des messages des tuteurs rapporté au nombre d'activités), pour chaque apprenant (total des messages-tuteurs rapporté au nombre d'apprenants) et enfin pour chaque apprenant dans chaque activité (résultat précédent rapporté au nombre d'activités).

À titre indicatif, nous avons aussi calculé les moyennes générales pour l'ensemble du dispositif.

Groupe	Tuteur + Apprenant		Apprenants		Tuteur		
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
	N° de messages/ N° de participants	M1/ N° d'échanges	N° total des messages apprenants/ N° d'apprenants	M3 / N° échanges	Total messages Tuteur/ N° d'activité	Total messages Tuteur/ N° d'apprenants	M6/ N° d'activité
A – 1	19,16 ⁴¹⁶	2,73	10,6	1,51	8,85	12,4	1,77
B – 2	17,11	2,44	12,25	1,75	8	7	1
C – 3	20,5	2,92	12,42	1,77	11	11	1,57
D – 4	24,12	3,44	15	2,14	12,57	12,57	1,79
E – 5	22	2,75	13,57	1,69	10,12	11,57	1,44
F – 6	17,44	2,49	10,12	1,44	10,85	9,5	1,35
G – 7	17,75	2,53	11,85	1,69	8,42	8,42	1,2
H – 8	26,42	4,4	15,5	2,58	15,33	15,33	2,55
I – 9	17	2,42	10,42	1,48	9	9	1,28
Moyenne générale	20,16	2,9	12,41	1,78	10,46	10,75	1,55

Tableau 28 - Les moyennes des messages

⁴¹⁶ Pour une meilleure lecture des résultats nous les avons réduits à deux chiffres après la virgule.

Les premiers constats confirment nos observations. En effet, la participation des différents locuteurs est assez conséquente dans le dispositif (moyenne de 20 messages par participant et de presque trois dans chaque échange). Nous précisons aussi que cette analyse montre bien qu'il n'existe pas de constance dans la participation des apprenants (entre 1,66 et 3,13) ni dans celle des tuteurs (entre 1 et 2,47). En reprenant les dernières moyennes, nous avons comparé la participation des étudiants et des apprenants afin de voir s'il existe une certaine corrélation.

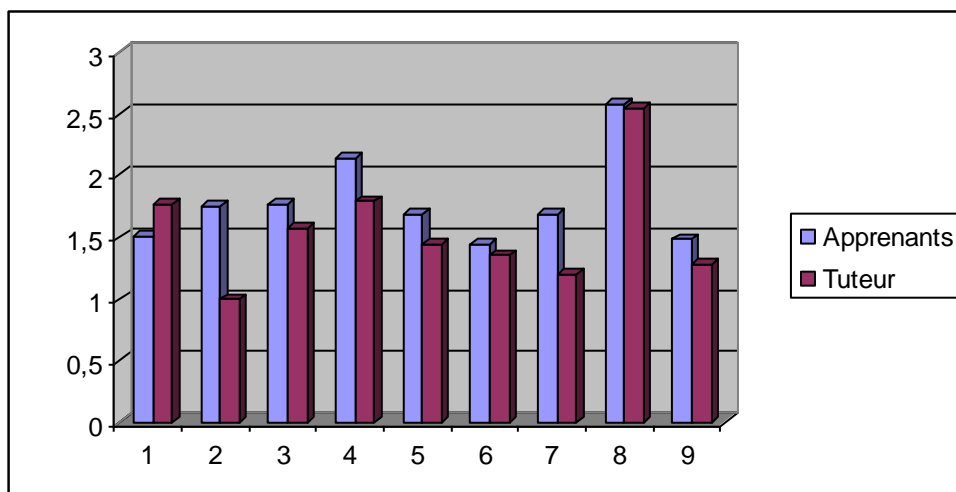


Figure 27 - Comparaison participation globale étudiants et apprenants

Ce graphique indique que la participation la plus élevée se trouve dans le groupe 8 et il semblerait que la participation des apprenants ait eu une influence positive sur celle de la tutrice (ou réciproquement) (voir *infra*). Cela n'est pas le cas du groupe 2 qui affiche une importante participation des apprenants, qui n'est pas corrélée à celle du tuteur.

Afin de faciliter la lecture des résultats, nous avons ramené nos relevés à deux taux. En se référant à Dejean-Thircuir, Guichon et Nicolaev (2010), nous avons calculé le taux de participation⁴¹⁷ de chaque tuteur, ce qui nous a donné une indication plus claire de la présence de chaque étudiant au sein de son groupe :

⁴¹⁷ Nombre de messages produits par un tuteur au cours du projet, rapporté au nombre total de messages.

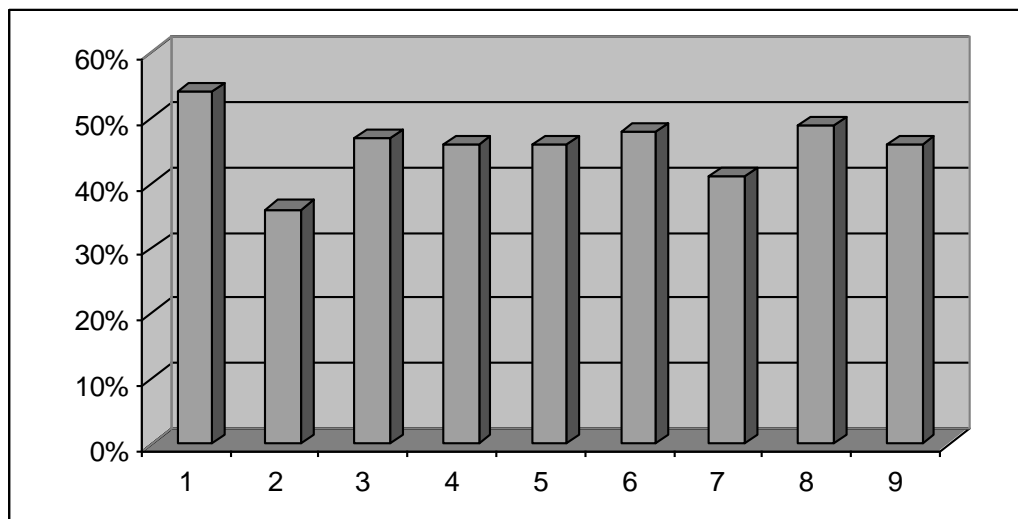


Figure 28 - Comparaison des taux de participation de chaque tuteur

Le nombre ne permettant pas de refléter la longueur des messages, nous avons aussi calculé la moyenne de la longueur de ces derniers en rapportant le nombre total de mots produits par chaque tuteur au nombre de ses messages.

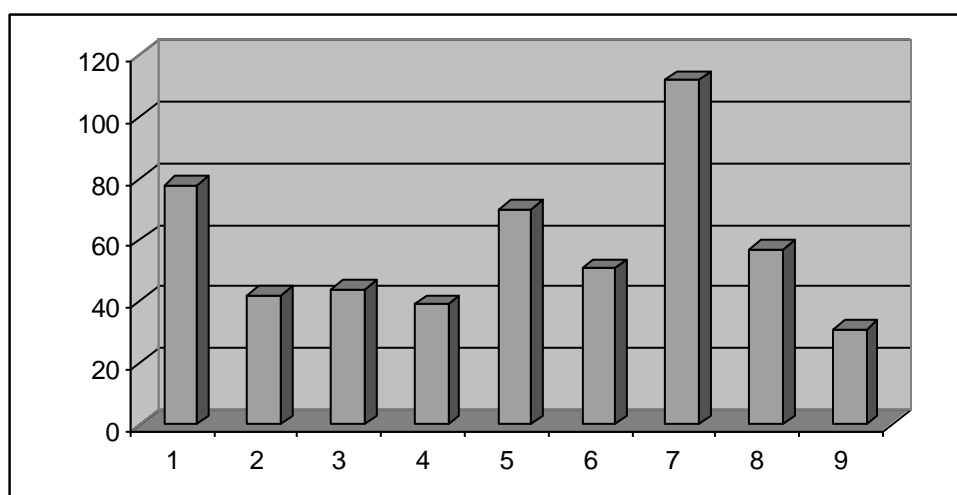


Figure 29 - Comparaison des moyennes de longueur de message (mots)

Ces différents calculs révèlent des écarts importants entre les tuteurs. Nous pouvons avancer que les groupes ayant des taux élevés permettent d'observer une plus grande variété de stratégies discursives développées par les tuteurs pour répondre à la demande du projet. L'étude de ces groupes pourrait alors être plus pertinente pour la compréhension du dispositif.

2.2. L'assiduité

Selon le Trésor de la Langue Française Informatisé (TLFI)⁴¹⁸, l'assiduité serait la :

Présence exacte et régulière de quelqu'un en quelque endroit où les obligations professionnelles, le devoir le conduisent ou l'appellent (n.p.).

Afin de mesurer la régularité de la présence des étudiants, nous avons commencé par évaluer le temps nécessaire pour rendre leur correction. En effet, chaque message indiquant la date de son émission (voir *supra*), cela nous permettait d'estimer le temps d'attente des apprenants. À la suite, nous nous sommes intéressé à la réalisation de leurs « *obligations professionnelles* » en nous référant aux recommandations des responsables du projet⁴¹⁹. Chaque étudiant devait transmettre la tâche à son groupe d'apprenants et corriger leurs productions. La première fonction ayant été réalisée par tous, nous avons relevé le nombre de messages (apprenants) restés sans correction de la part des tuteurs.

Dans le premier tableau qui suit, nous avons calculé la moyenne de jours nécessaires à chaque étudiant pour répondre à chacun des messages apprenants dans chaque échange. Cela nous a permis d'avoir une vision de l'évolution de leur rapidité. À la suite, nous avons calculé la moyenne générale de ces résultats afin de pouvoir sélectionner les tuteurs les plus rapides, qui seraient, de ce fait, aussi les plus assidus.

	Viviane	Lally	Catherine	Sophie	Lola	Florentine	Harry	Denise	Qotiba
E1	5	5	3	4	6	3	7	2	3
E2	2	2	5	4	4	5	5	1	9
E3	4	3	6	5	7	6	11	4	7
E4	1	7	6	4	7	7	6	2	7
E5	4	7	1	1	7	9	7	2	7
E6	6	13	3	–	9	5	1	1	–
E7	4	2	–	–	10	4	–	–	7
	3,7	5,57	4,2	3,6	6,7	5,8	6,17	2,2	6,6

Tableau 29 - Comparaison des moyennes de durée de réponse des tuteurs

Nous observons qu'aucun tuteur n'a dépassé la durée maximale de réponse (une semaine) qui avait été exigée par les responsables du projet. Cependant, le tableau indique clairement une assiduité plus grande chez trois tutrices : Denise, suivie de près par Sophie et Viviane. De leur côté, Lola et Qotiba mettent beaucoup de temps à répondre à leurs apprenants. L'évolution dans le temps nous indique clairement la rigueur de Sophie qui

⁴¹⁸ Le Trésor de la Langue Française Informatisé, dictionnaire accessible en ligne (à l'adresse <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>) est édité par les universités de Nancy (1 et 2), le CNRS et l'ATILF.

⁴¹⁹ Voir ch.5.

conserve la même moyenne d'assiduité malgré un certain relâchement lors de l'échange (E3), ce qui la distingue de sa collègue, Catherine, qui s'engage⁴²⁰ moins dans le projet. De son côté, Harry devient de plus en plus rapide à répondre malgré le retard constaté lors de l'échange E3 qui correspond aux vacances de la Toussaint⁴²¹. Lola et Lally paraissent baisser les bras progressivement alors que Florentine s'implique un peu plus dans les deux derniers échanges, ce qui lui permet de rattraper son retard dû à sa maladie entre le E3 et le E5.

Avant de relever le nombre de messages n'ayant pas reçu de réponse, il nous a semblé nécessaire de distinguer ceux contenant une attente de réponse. En effet, dans certains cas, l'apprenant remerciait simplement l'étudiant pour les corrections. Le tableau⁴²² étant assez compliqué à comprendre, nous avons préféré indiquer uniquement les résultats. Nous avons aussi classé les étudiants en commençant par le plus assidu en indiquant le pourcentage de messages non répondus ainsi que leur nombre.

	%	N° message
Denise	4%	3
Viviane	7%	3
Sophie	7%	8
Catherine	13%	9
Qotiba	14%	9
Lola	15%	13
Lally	18%	16
Florentine	20%	16
Harry	22%	19

Tableau 30 - Classement des étudiants selon le nombre de messages sans réponse

En croisant les résultats des deux mesures, nous pouvons avancer que Denise, Viviane et Sophie ont des profils assez assidus, contrairement à Florentine et Harry qui paraissent les moins organisés. Cependant, ce dernier se rattrape vers la fin (voir *supra*) sans compter que l'observation approfondie nous révèle qu'il lui arrive de répondre dans l'échange suivant aux questions du précédent.

⁴²⁰ Nous rappelons (voir ch.5) qu'elles sont les seules à avoir des charges familiales de mères en même temps que leurs études, ce qui peut expliquer un certain retard à répondre.


⁴²¹ Harry indique dans les échanges qu'il ne pourrait être présent avant la fin des vacances car il doit aider son père dans la gestion de son restaurant (voir *infra*).

⁴²² Le tableau, ainsi que tous ceux qui suivront, se trouvent dans les Annexes (pp.105-112).

2.3. L'implication socio-affective


Comme nous l'avons indiqué (voir ch.3.3.3 et ch.3.5), accompagner une formation en ligne nécessite un engagement tant au niveau cognitif (faciliter l'apprentissage) qu'au niveau socio-affectif (combler le déficit). Nous distinguerons ces deux niveaux en faisant appel à des outils de l'analyse de contenu (voir ch.4.3.6.2). En effet, Quintin (2008) a indiqué que chaque message, quel que soit son objectif interactionnel ainsi que sa taille, peut contenir des éléments pédagogiques, socio-affectifs, organisationnels ou d'aide technique. L'organisation de la formation ayant été gérée exclusivement par les enseignants organisateurs (Mangenot & Tanaka, 2008), de même que l'aide technique⁴²³, il était naturel que le discours des étudiants comporte uniquement des occurrences en rapport avec les deux premiers éléments. Cependant, une première lecture générale des données a relevé l'existence de trois types de messages⁴²⁴ :

- Les messages uniquement pédagogiques : ne contenant que des occurrences en rapport avec la tâche comme le message réactif correctif (MRC) suivant, où la tutrice ne fait aucune référence à des éléments autres que la production :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GC/forum1/activite-qui-suis-je) Re : Activité « Qui suis-je ? » Par Catherine., lundi 23 octobre 2006, 02:44
	Bonjour Masashi! Bonjour Ryu ! Merci beaucoup pour votre dialogue, voici la correction. J'attends maintenant vos deux tâches suivantes, si vous avez le temps! A très bientôt

Il est évident que la tutrice utilise des éléments affectifs (comme le remerciement) mais il s'agit uniquement d'un procédé rituel courant dans l'échange en ligne.


- Les messages socio-affectifs : contenant uniquement des éléments non pédagogiques (sans indication explicite à la tâche demandée) comme le MR suivant où la tutrice se découvre un intérêt commun avec l'apprenante et souhaite avoir plus d'informations :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GE/forum1/bonjour) Re: Enchante!! par Lola, lundi 9 octobre 2006, 21:29
	Bonjour Yuuka Comment tu vas? Tu habitais dans quel quartier à Lyon? J'ai habité pendant huit ans à Lyon, mes parents et mes amis habitent encore là-bas, donc j'y retourne souvent. J'aime beaucoup cette ville 😊 Tu fais de la dans dans une école? depuis longtemps? Bonne journée, Lola

⁴²³ Épaulés par des assistants techniques (voir ch.6).

⁴²⁴ Nous utiliserons cette distinction pour décrire l'organisation des messages des quatre tuteurs que nous allons sélectionner (voir *supra*).

- Les messages mixtes : Nous avons relevé que certains messages contenaient à la fois des occurrences liées à la dimension pédagogique de la relation et d'autres liées à la vie sociale en général. Comme ici, où la tutrice commence par un élément à grande valeur affective (l'invitation à la rencontre) tout en indiquant la nécessité de le finir le travail demandé :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GI/forum4/activite-3-des-problemes) Message pour Ayumi par Qotiba, mardi 28 novembre 2006, 00:32
	Merci pour la photo - je suis très contente d'apprendre que tu vas bientôt venir en France. On pourra même se voir si tu as envie de visiter Grenoble ! Je n'ai pas reçu l'activité 3 - as-tu fait le travail ? Si tu ne l'as pas encore fait, fais-le vite parce que j'ai déjà mis l'activité 4 à faire et tu auras du retard ! J'espère bientôt tout recevoir 😊 bisous Qotiba

Afin de mesurer l'implication, nous avons relevé le nombre de messages contenant des éléments initiant une communication sans rapport direct avec la tâche ou la correction et l'avons rapporté au nombre total de messages tuteurs. Afin de faciliter la lecture, nous avons classé les étudiants dans le tableau suivant selon leur degré d'implication, que nous avons calculé en rapportant le nombre de messages mixtes au nombre total des messages et nous avons rajouté un graphique permettant d'avoir une vision plus globale sur les différents taux d'implication :

Messages contenant des éléments socio-affectifs		
	%	N°
Harry	93	55
Lola	63	51
Viviane	60	37
Denise	56	50
Florentine	43	32
Catherine	34	26
Sophie	32	28
Qotiba	29	18
Lally	23	13

Tableau 31 - Classement 1 de l'implication des étudiants

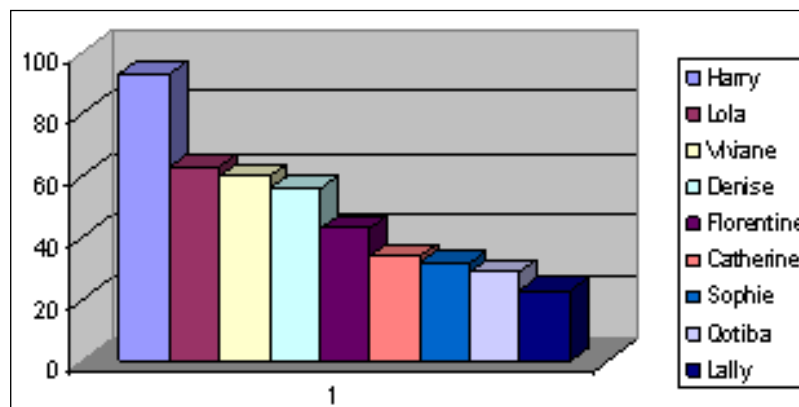


Figure 30 - Comparaison 1 de l'implication des étudiants

Nous avons croisé ce premier résultat avec le pourcentage de messages uniquement socio-affectifs. Nous observons que les trois étudiants s'étant le plus impliqués, sur ce plan, dans le dispositif sont toujours les mêmes, il s'agit de Harry, Lola et Viviane.

Messages uniquement socio-affectifs		
	%	N°
Viviane	24	15
Lola	22	18
Harry	19	11
Qotiba	16	10
Florentine	11	8
Sophie	9	8
Denise	9	8
Lally	7	4
Catherine	4	3

Tableau 32 - Classement 2 de l'implication des étudiants

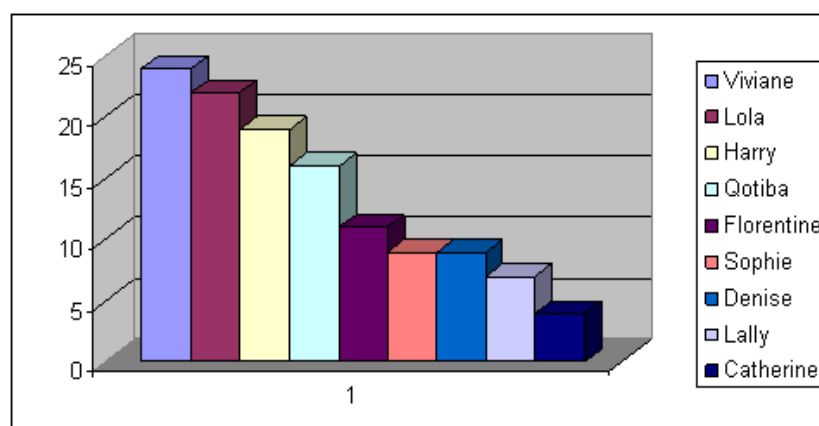


Figure 31 - Comparaison 2 de l'implication des étudiants

L'échange par forum étant principalement écrit, les participants font appel à des éléments émotionnels pour remplacer en quelque sorte le non-verbal comme l'ont déjà observé de nombreux chercheurs en CMO (Anis, 1998, Crystal, 2001, Marcoccia, 2004). La plateforme Moodle propose une panoplie d'émoticones « prêts à l'emploi » et accessibles facilement. Bien que nous en ayons observé une utilisation plus systématique dans les messages des apprenants, il nous a semblé intéressant de mesurer celles des étudiants. Nous avons relevé à la fois leur nombre ainsi que leur variété chez chacun d'eux dans le tableau suivant :













Émoticones	Viviane	Lally	Catherine	Sophie	Lola	Florentine	Harry	Denise	Qotiba	total
	6	2	0	0	11	4	2	3	3	30
	2	0	0	0	0	3	0	1	3	9
	2	0	0	4	8	0	0	0	3	17
	2	0	0	1	0	0	0	0	3	6
	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	2	0	0	1	2	0	1	3	0	9
	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2
	0	0	0	0	4	0	0	0	0	4
	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2
	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4
Quantité	16	3	0	7	27	8	3	7	16	86
Diversité	7	2	0	4	6	3	2	3	5	

Tableau 33 - Usage des émoticônes

Cette dimension permet d'identifier un grand emploi des ces signes non verbaux de la part de Lola, Viviane et Qotiba. Nous analyserons l'usage de ces émoticônes (voir *infra*) dans les messages des tuteurs sélectionnés.

2.4. Les conclusions sur la phase d'étude de la participation

Il nous semble que différents profils participatifs ressortent de ces comptages. En effet, les premiers nous ont permis d'identifier les participants les plus productifs en nombre (Denise et Viviane) et en quantité (Harry et Viviane). Nous avons observé une grande assiduité dans le travail chez Denise, Viviane et Sophie. Harry, Viviane et Lola s'impliquent le plus dans les échanges. Afin de choisir les tuteurs dont nous étudierons le discours plus en profondeur, nous avons pris la décision de rajouter deux éléments à prendre en compte : le fait que les étudiants aient déclaré dans les entretiens échanger avec leur(s) collègue(s) de conception⁴²⁵ sur leur pratiques tutorales, ainsi que la présence d'un entretien par tuteur analysé afin de réussir un croisement de données. Cela nous a amené à écarter Lola, avec qui nous n'avions pas pu réaliser d'entretien⁴²⁶, et à choisir un tuteur par sous-groupe de conception. Si nous reprenons les critères énoncés précédemment, nous observons que Denise et Viviane affichent un taux plus élevé de participation et d'assiduité que leurs collègues, Lally et Qotiba. Si Sophie a une participation légèrement moins importante que Catherine, son assiduité ainsi que sa grande implication socio-affective nous a poussé à nous intéresser à son discours. Cela a aussi motivé notre choix dans le dernier SG, en effet, Harry est bien plus impliqué que Florentine. De plus, il rédige des messages beaucoup plus longs, ce qui indique qu'il passe plus de temps sur la plateforme. Au final, notre choix s'est porté sur Viviane, Sophie, Harry et Denise, ce qui nous permet d'avoir quatre profils : deux grandes participantes assidues et deux autres qui se sont investis fortement sur le plan socio-affectif. Nous avons donc décidé de nous intéresser en détail au discours de ces tuteurs afin d'étudier la construction de la relation interpersonnelle entre eux et leurs apprenants.

⁴²⁵ La conception a été réalisée en sous-groupe (SG) (voir ch.7).

⁴²⁶ Voir ch.4.

3. La construction de la relation interpersonnelle en ligne

Dès le premier cours, l'enseignant a insisté sur l'importance de créer une certaine relation de proximité avec les apprenants afin d'assurer la réussite du projet. En effet, de nombreux chercheurs ont indiqué que l'une des raisons du décrochage en formation en ligne est l'absence d'un lien social⁴²⁷ à distance (Lamy, 2001, Glikman, 2002a). L'apprenant se sentant seul dans l'environnement technique ne réussirait pas à développer les compétences d'autonomie nécessaires pour la réussite de son projet.

De ce fait, les tuteurs devaient aider les apprenants à se sentir à l'aise en initiant une relation socio-affective, tout en assurant une fonction d'aide à la réalisation des tâches et de correction des productions. Il nous a donc semblé intéressant d'étudier la construction de la relation interpersonnelle, constituée à la fois d'une partie plutôt socio-affective et d'une partie plutôt pédagogique, faisant appel à la notion de « présence à distance » (voir ch.3.5.2). Les deux dimensions étant mêlées dans le discours des tuteurs, nous n'hésiterons pas faire des rappels entre les deux parties.

Nous avons fait le choix de présenter nos analyses du discours des tuteurs sous la forme de descriptions ethnographiques individuelles en adoptant trois entrées principales, ce qui nous permet aussi de prendre en compte la dimension diachronique car la relation « *évolue sans cesse au cours d'une interaction* » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p.63). Cela permettra aussi de vérifier s'ils sont bien parvenus à accomplir la mission qui leur était demandée et s'ils ont donc bien acquis de nouvelles compétences. Ces analyses nous permettront aussi de définir l'ethos communicatif (voir ch.1.4.1 et ch.3.5.2) adopté par chaque étudiant. Avant de commencer les descriptions, nous rappellerons certaines informations spécifiques au groupe, à savoir le nombre de participants et de messages, le nombre d'échanges ainsi que la durée globale de l'interaction.

⁴²⁷ Nous avons présenté la recherche autour des notions de relation interpersonnelle et de lien social en classe de langue en présence (ch.1.4) et en ligne (ch.3.5).

3.1. Les entrées adoptées

Une série de catégorisations statistiques nous permettra tout d'abord de modéliser l'organisation interne des échanges de chaque groupe (tuteur et apprenants). Par la suite, en nous basant sur les fonctions tutorales principales (voir ch.3.5), nous définirons deux dimensions de la relation : sociale et pédagogique. En décrivant nos différentes catégories, nous donnerons des informations générales qui sont en rapport avec les quatre tuteurs à la fois.

3.1.1. L'organisation des messages

Comme dans les conversations en classe, l'échange en ligne se construit par une série d'interventions de la part des différents participants et nous avons montré qu'il existe une certaine alternance des messages. Dans cette première partie de description, nous répondons aux questions suivantes :

1. Comment évolue l'alternance des tours de parole ? L'approche de la fin de semestre a-t-elle une influence sur la participation ?
2. Comment évolue la composition des messages dans chaque groupe ? L'échange reste-t-il axé sur la tâche ou notons-nous une augmentation de l'affectif ?

Nous proposons deux types de catégorisations basées encore une fois sur des comptages : la première permet de montrer l'alternance des messages entre chaque tuteur et son groupe d'apprenants, alors que la seconde reprend la distinction⁴²⁸ entre les trois types de messages afin de décrire la composition des messages de chaque tuteur dans chaque échange (voir *supra*).

Dans le but de faciliter la consultation des résultats, nous avons opté pour des graphiques : le premier sous forme de barres empilées (à l'horizontale), comparant la participation du tuteur et des apprenants en pourcentage dans chaque échange. Pour le second, nous avons utilisé des histogrammes indiquant le pourcentage de chaque occurrence (pédagogique, socio-affective, mixte)⁴²⁹ dans l'ensemble des messages de chaque échange. Étant donné que l'ensemble des apprenants était de sexe féminin, nous utiliserons le féminin pluriel pour les désigner.

⁴²⁸ Pédagogique, socioaffectif et mixte (Voir 2.3).

⁴²⁹ Voir *supra* pour une explication et des exemples de ces trois catégories.

3.1.2. La relation sociale

Pour décrire la relation sociale qui se construit entre chaque tuteur et ses apprenants, nous avons fait appel à la notion de « présence à distance » (voir ch.3.5). En effet, des spécialistes de la formation à distance, comme Jacquinet (2002), ont montré qu'un des enjeux du tutorat en ligne consistait à faire circuler les signes de la présence. Avec l'outillage de l'analyse du discours (voir ch. méthodologique), nous nous intéresserons à la variation diaphasique, au dévoilement de soi et au degré d'interactivité.

- La proximité et variation diaphasique :

La dimension horizontale de la relation « renvoie au fait que dans l'interaction, les partenaires en présence peuvent se montrer plus ou moins « proches » ou « éloignés » » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p.39). Afin d'étudier cette dimension dans le discours des tuteurs, il nous a paru intéressant, en réutilisant en partie les résultats d'une recherche antérieure (Mangenot et Salam, 2010)⁴³⁰, de faire appel à la notion de « variabilité diaphasique » (voir ch.1.4.1.3). Gadet (2007) indique que le type d'activité peut influencer le discours des participants. Dans notre cas, l'activité dans laquelle les participants de notre dispositif sont engagés est avant tout une activité d'enseignement/apprentissage du FLE, une situation pédagogique relativement structurée et formelle, donc, et cela d'autant plus qu'elle est dans les deux cas intégrée au cursus universitaire et évaluée, et qu'elle se déroule entièrement à distance de manière asynchrone. Il faut aussi garder à l'esprit deux faits : les approches méthodologiques actuelles (communicative et actionnelle)⁴³¹ en didactique des langues insistent sur l'importance d'encourager la proximité dans la classe et les étudiants y ont été sensibilisés dans leur formation et au cours de leurs différentes expériences. Cependant, ils sont des apprentis tuteurs⁴³² et comme l'ont montré Dejean-Thircuir et Mangenot (2006), une certaine insécurité s'exprimait fréquemment dans leurs messages par rapport à leur rôle, parallèlement à des marques de parité avec les apprenants. Nous pouvons alors considérer que la marge de manœuvre discursive dont disposent les étudiants est relativement importante, sans sous-estimer l'effet des réactions de leurs interlocuteurs.

⁴³⁰ Dans cette recherche, nous nous étions intéressés aux discours de trois tuteurs (dont Harry et Viviane). Notre analyse ici est plus approfondie et de plus englobe deux autres tuteurs.

⁴³¹ Voir ch.1.3.2.

⁴³² Nous rappelons que bien que la majorité ait déjà une expérience plus ou moins conséquente (voir ch.5), tous ont déclaré endosser la fonction de tuteur pour la première fois (*idem*).

Cependant, il nous a paru nécessaire de comparer le discours à une norme. Crystal (2001) considère que ce qui rend le *Netspeak*⁴³³ intéressant, en tant que forme de communication, c'est la manière dont il repose sur des caractéristiques appartenant aux deux faces de l'opposition oral / écrit⁴³⁴. Par ailleurs, il existe une norme de l'écrit, fixée par les grammaires, l'oral soutenu tendant à se rapprocher d'elle. Nous avons donc comparé les messages des tuteurs à cette norme.

Les questions auxquelles nous tenterons de répondre dans cette partie sont :

1. Le discours des tuteurs est-il plus proche de la langue écrite formelle ou de la langue orale informelle ?
2. Comment les tuteurs, à travers leur discours, réussissent-ils à se rapprocher des apprenants ?

Nous n'hésiterons pas, quand cela nous paraîtra pertinent, à souligner l'influence de la situation sur l'évolution du discours tutorial ainsi que son effet sur celui des apprenants.

- Le dévoilement de soi

Comme nous l'avons décrit (ch.3.5.2.1), le dévoilement de soi à travers les échanges est une des preuves d'une proximité relationnelle. Nous avons cherché les indicateurs qui nous permettent de répondre à ces deux questions :

1. Comment les tuteurs se dévoilent-ils à travers leur discours ?
2. Quels sont les procédés discursifs utilisés pour exprimer l'émotion à distance ?

Nous précisons cependant que dans les formations en ligne, il est d'usage de disposer d'une rubrique « Qui est qui » (Develotte, 2006) qui permet à chaque participant de se présenter à l'ensemble du groupe. Dans notre cas, il a été décidé que les premières tâches proposées auraient pour objectif d'assurer cette fonction.

En outre, tous les étudiants ont pris le soin de mettre leur photo dans *Moodle*, photo qui accompagne alors automatiquement (voir *supra*) chaque message. L'enseignante japonaise leur a conseillé, durant la séance de chat d'ouverture⁴³⁵, de personnaliser leur profil en insistant sur l'importance de la photo :

⁴³³ Voir ch.3.

⁴³⁴ Notre traduction de « *what makes Netspeak so interesting, as a form of communication, is the way it relies on characteristic belonging to both sides of the speech/writing divide* » (p.28).

⁴³⁵ Voir ch.5 et le DVD pour l'ensemble du chat.

Chat 28 septembre 2006-7 :34-8 :26

08:03 S.: avant de commencer à l'utiliser, vous pouvez modifier la "profile", pour que votre nom apparaisse au moment où vous intervenez dans le forum

08:03 S.: ça personnalisera davantage vos échanges

08:04 S.: C,est plus sympa de parler avec Catherine ou Lola ou Sophie, plutôt que Callst06, 07 , 01 etc

08:04 S.: vous pouvez même mettre votre photo

08:05 S.: ils sont finalement assez enfantins

08:05 S.: par certains côtés

08:05 S.: Si vous pouvez aussi faire une photo collective de votre groupe, ce serait très très sympa

Si les étudiants se sont empressés de répondre à cette demande en se prenant⁴³⁶ directement en photo et en modifiant leur profil, nous notons qu'ils n'ont pas tenté d'approfondir leur personnalisation. En effet, les autres indications (comme la ville, la description⁴³⁷ ou l'adresse électronique) ont gardé jusqu'à la fin les informations fournies⁴³⁸ par l'administrateur. Cela peut être expliqué par un manque de compétences techniques ou de temps nécessaire pour découvrir cette possibilité, mais nullement par un désir de ne pas s'impliquer personnellement. En effet, la majorité des étudiants transmettent en marge du dernier échange leurs adresses électroniques personnelles afin de rester en contact avec les apprenants.

L'enseignante a promis aussi de prendre des photos groupées des apprenants et de les transmettre à chaque tuteur. Le premier dévoilement s'est donc fait via le canal « image fixe » puis à travers le texte. De plus, cette photo⁴³⁹ semble assurer une fonction bien particulière. Elle confirme à la fois l'existence du tuteur « à l'autre bout »⁴⁴⁰ ainsi que celle des apprenants et donne une certaine validité sociale au projet. En effet, « *le projet n'a rien à voir avec l'anonymat ; il est toujours lié à un acteur individuel ou collectif bien identifié* » (Boutinet, 2004, p.34). Les noms, les photos et les présentations écrites permettront aux participants de se connaître et d'agir ensemble.

⁴³⁶ Pendant la séance de chat, ils se sont spontanément rassemblés et pris en photo. L'enseignant a pris le relais pour quelques minutes, le temps que les étudiants finissent cette tâche. Cela montre leur motivation à faire réussir le projet.

⁴³⁷ Florentine a écrit « Hi » et Denise « Bonjour » ce qui ne peut être à notre sens considéré comme une personnalisation de la description mais plus comme une découverte de l'outil. En effet, une fois que l'utilisateur a consulté son profil, Moodle l'oblige à personnaliser sa « description » pour pouvoir continuer. Il est possible de mettre n'importe quel texte.

⁴³⁸ Par exemple, dans l'espace description de Viviane, nous trouvons « callst03 » qui est aussi le login et l'adresse électronique automatiquement créée.

⁴³⁹ Voir DVD.

⁴⁴⁰ Expression fréquemment utilisée par l'enseignant en référence avec les remarques des étudiantes de la première année du projet qui faisaient eux référence aux apprenants (voir notamment Zourou, 2006).

De plus, cette photo a eu un effet sur la participation apprenante. Afin de réussir à être identifiés par leurs tuteurs, les apprenants ont décidé⁴⁴¹ de se présenter à eux en même temps que les photos. Ayant déjà évoqué⁴⁴² l'incident critique lié à des problèmes de synchronisation, nous nous intéresserons ici plus en détail aux réactions discursives des étudiants en indiquant s'ils ont plutôt dévoilé leur présence professionnelle (correcteur et personne ressource) ou leur présence en tant que personne (étudiant français).

En ce qui concerne le dévoilement des émotions, nous avons observé que les apprenants font un usage assez régulier des émoticônes, ce qui a probablement motivé les tuteurs à leur emboîter le pas. Cependant, nous en relevons peu (32 chez l'ensemble des quatre tuteurs, voir *supra*), ce qui indique à notre sens un manque d'habitude à les utiliser.

Si le dévoilement du tuteur renforce sa présence à distance, l'échange de confidences permet plus d'intimité entre les interlocuteurs, ce que Kerbrat-Orecchioni (2005) considère comme le plus haut degré de proximité dans une relation. En effet, les étudiants déclarent qu'ils se sont sentis plus proches de certains apprenants qui se trouvent être ceux qui se dévoilaient le plus aussi. Nous relevons que cela a aussi été corrélé avec l'établissement d'échanges sans aucun rapport avec la tâche. Cette pratique est assez courante dans la formation en ligne selon Quintin (2008) qui catégorise ces segments comme des « *digressions* » et il explique que : « *La participation à un sujet de discussion « hors sujet » contribuerait au développement d'une plus grande convivialité entre les intervenants et par là, au sentiment d'affiliation* » (p.148). De notre côté, nous avons préféré retenir le terme de « *confidence* » utilisé aussi par Develotte et Mangenot (2004, p.325).

- L'interactivité du discours

Dans notre dispositif, il nous paraît important de distinguer que chaque message produit par le tuteur peut avoir une dimension initiative (MI) ou réactive (MR) (voir *supra* 1.1). Le message qui commence l'échange a normalement une grande charge « interactive » puisqu'il contient la tâche que les apprenantes doivent réaliser dans un temps précis (une semaine). Nous les considérons, donc, comme des messages initiatifs pédagogiques (MIP). Par la suite, les étudiants produisent des messages réactifs à ceux des apprenants qui sont dans la majorité des cas correctifs (MRC). Nous avons cependant repéré une minorité de

⁴⁴¹ Contrairement au ressenti de certains étudiants dans les synthèses, l'enseignante insiste sur « l'autonomie » de la réaction des apprenants (voir Mangenot & Tanaka, 2008 et annexes).

⁴⁴² Voir ch.5.

messages réactifs (MR) ne contenant aucune correction, soit parce qu'ils répondent à une question d'un apprenant, soit parce que l'étudiant n'a pas souhaité corriger tant qu'il n'avait pas eu une production complète. Dans ces MRC ou MR, nous retrouvons aussi des références explicites ou implicites au message de l'apprenant comme nous le verrons par la suite. Nous étudierons comment s'organise l'interactivité du contenu des MIP sans prendre en compte la tâche, puis des MR sans prendre en compte les corrections (qui seront traitées à part).

Ayant confirmé (voir *supra* 2.2) que les étudiants ont répondu à la majorité des messages, nous examinerons les indicateurs implicites ou explicites de prise en compte de l'initiation ainsi que les différentes procédures discursives utilisées afin de personnaliser les réponses. À travers cet effort participatif, ils ont souhaité que chacun d'eux perçoive bien que son message est pris en compte par son tuteur. En effet, la personnalisation permet de prouver que le tuteur s'intéresse individuellement à chaque apprenant. Nous nous intéresserons à l'usage des titres des messages ainsi qu'aux formules d'adresse utilisées. En effet, ces éléments permettent d'identifier le destinataire du message.

3.1.3. La relation pédagogique

Ayant traité la conception des activités dans le chapitre précédent, nous nous intéressons aux fonctions liées à l'accompagnement pédagogique en ligne. Nous commençons par l'animation pédagogique des échanges puis nous nous attardons sur les techniques et outils correctifs qui représentent par leur caractère normatif la fonction la plus formelle du tuteur mais peuvent aussi faire passer une dimension affective.

- L'animation pédagogique

Les tuteurs ont eu rarement besoin de clarifier les points obscurs de la tâche car l'enseignante japonaise s'était engagée à le faire (voir ch.5 et ch.8). Cependant, en plus des MIP et des MRC, ils interviennent dans le groupe afin d'encourager l'implication des apprenantes dans la production à travers des remarques ou des rappels à l'ordre.

Étant aussi la personne ressource, ils ont une fonction de conseiller. Cependant, nous distinguons entre deux genres de conseils, ceux inclus dans les messages correctifs afin d'indiquer aux apprenants les moyens nécessaires pour améliorer leur travail et ceux sans rapport direct avec la tâche demandée, mais ayant aussi pour objectif de guider les

apprenants dans l'apprentissage de la langue française. Nous indiquerons aussi leurs effets sur la participation des apprenants.

- Les pratiques correctives

Il s'agit de la fonction pédagogique par excellence (voir ch.1.3.4). Elle symbolise à elle toute seule le pouvoir de l'enseignant et inscrit la relation avec l'élève dans une complémentarité évidente. Au delà de ces représentations sociales, l'objectif premier de la correction est de rectifier les productions d'un apprenant tout en lui expliquant ses erreurs et les méthodes pour les éviter afin de développer son autonomie et elle a donc une fonction formative⁴⁴³. Cependant, le « pouvoir » des tuteurs est assez limité car ils n'ont aucune influence sur la note finale des apprenants et ne devaient⁴⁴⁴ pas juger le degré de maîtrise des apprentissages. De plus, l'enseignant a bien indiqué dès le premier cours que la correction n'est pas le premier objectif⁴⁴⁵ du projet, tout en précisant dans le même document (doc.2)⁴⁴⁶ :

Priorité donc à la pratique plutôt qu'à la correction. La correction n'est cependant pas exclue, elle peut avoir lieu de différentes manières : petit topos sur des erreurs fréquentes, fait soit par tuteurs, soit par Sachiko, correction d'écrits par les tuteurs, et toute autre forme à imaginer (...)

Durant le chat et les échanges qui ont suivi, l'enseignante japonaise confirme aussi qu'elle ne s'attend pas à une correction minutieuse mais demande quand même un retour sur production. La décision fut qu'elle n'interviendrait jamais directement pour corriger (comme le proposait initialement l'enseignant), laissant l'entière liberté de cette charge aux étudiants. Tous précisent que la difficulté a été de trouver une technique adaptée qui soit à la fois satisfaisante en termes de clarté pour l'apprenant et en termes de temps de travail tuteur. Ils pointent le caractère chronophage et complexe de la correction à distance. En parlant de moyenne de temps passé, ils proposent des estimations différentes de la durée hebdomadaire. Sophie et Denise l'évaluent à cinq ou six heures par semaine, alors que Harry évoque une à deux heures par production d'apprenant, ce qui correspondrait à sept ou quatorze heures. Tout en affirmant qu'il s'agissait d'une charge très « pénible », Viviane précise que cela lui prenait deux heures trente par semaine. Nous

⁴⁴³ Voir chapitre théorique pour une explication plus approfondie de la notion de « correction » en didactique et la distinction entre les fonctions sommative et formative de l'évaluation.

⁴⁴⁴ En effet, l'enseignante japonaise leur a demandé à la fin de lui donner leur avis sur le travail des apprenants (voir ch.8).

⁴⁴⁵ Les étudiants suivent déjà un cours spécifique à l'évaluation des apprentissages.

⁴⁴⁶ Voir Annexes p.5.

observons que les étudiants vivaient cela comme un fardeau, ce qui ne les a pas empêchés de répondre à tous les apprenants comme ils s'étaient engagés à le faire. Notre analyse, à la suite de Mangenot et Zourou (2007)⁴⁴⁷, s'intéressera aux choix pédagogiques ainsi qu'aux techniques et outils utilisés pour corriger les productions orales et écrites des apprenants.

3.2. L'étudiante-tutrice Viviane et le groupe A

Viviane a produit plus de messages que l'ensemble des cinq apprenants de son groupe. La durée totale de l'échange correspond à la durée officielle du projet. La tutrice n'est plus présente dans le projet à partir des vacances de Noël.

Messages Tuteur	62
M. Apprenants	53
Apprenants	5
Échange	7
Durée (jours)	78

Tableau 34 - Rappel des détails du GA

- *L'organisation des messages*

L'alternance des messages est assez variable comme l'indique le graphique. Nous estimons que cela est en corrélation avec la nature de la tâche.

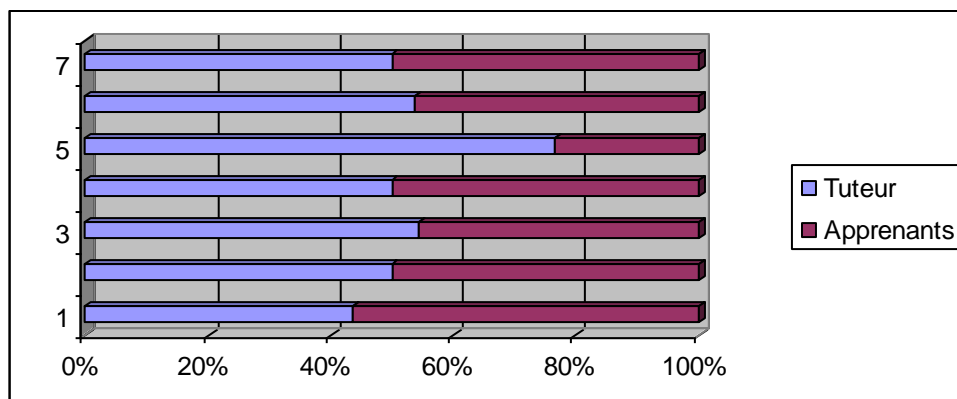


Figure 32 - Répartition des messages entre Viviane et apprenants

Ce qui est notable est la montée de la participation de la tutrice dans l'échange 5. En revenant aux messages, nous avons relevé qu'elle avait rendu chaque correction en plusieurs fois. De plus, certaines apprenantes (2) avaient posté leurs réponses dans un autre

⁴⁴⁷ Bien que nous ayons présenté le travail mené par ces chercheurs (voir ch.3.5.2.2), nous précisons qu'ils ont traité les corpus des années précédentes du projet FIL et n'ont pas de ce fait analysé les pratiques correctives de notre promotion de 2006-2007.

forum (E4) ce qui augmentait leurs participations dans ce dernier, alors que la tutrice a répondu dans le suivant.

Dans l'échange 6, la tâche comporte une production « non obligatoire » que les apprenants n'ont pas souhaité faire. En effet, il s'agit de chanter une chanson⁴⁴⁸, ce qui peut être intimidant, spécialement à distance. La tutrice a envoyé plusieurs messages⁴⁴⁹ pour susciter la participation des apprenantes, sans succès. Nous précisons que les apprenantes du groupe de sa collègue (Lally) ont réalisé cette étape, ce qui a probablement motivé Viviane à encourager les siens à le faire⁴⁵⁰. L'équilibre revient dans le dernier échange.

En ce qui concerne les interventions de la tutrice, elles sont majoritairement d'ordre pédagogique. Les messages socio-affectifs sont assez rares. Dans le graphique, nous pouvons observer leur évolution dans le temps :

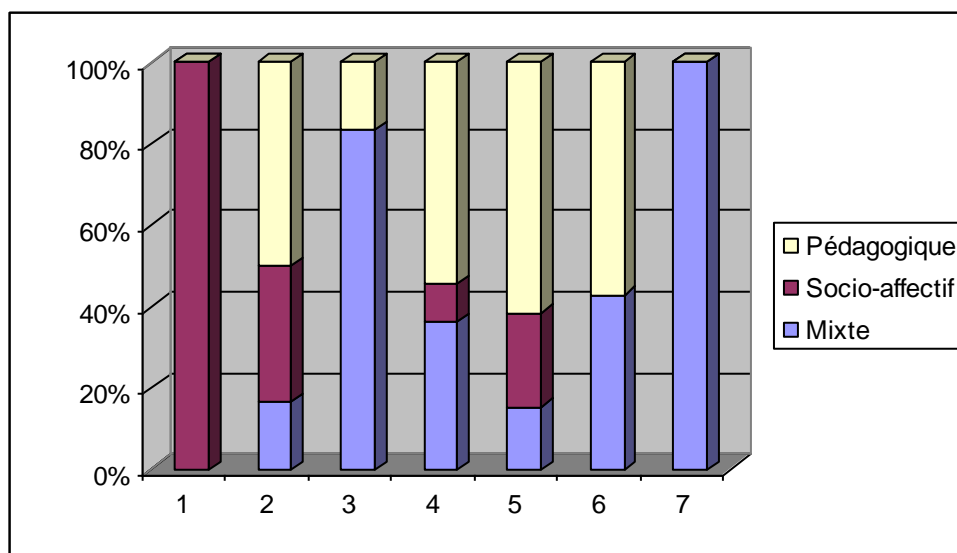


Figure 33 - Répartition des messages de Viviane

Le fait que le premier échange soit exclusivement socio-affectif est logique car il s'agit de l'échange de début lancé par les apprenants (voir ch.5.2.4). Dans le suivant, la tutrice prend le contrôle en affirmant une fonction pédagogique. Malgré un retour du socio-affectif, les messages restent majoritairement d'ordre pédagogique dans les échanges ultérieurs. Le dernier mélange les deux tendances, montrant un certain changement dans le discours de la

⁴⁴⁸ Il s'agit du document support de la tâche (SG1.3).

⁴⁴⁹ Dans le dernier message, l'étudiante s'enregistre en train de chanter pour encourager les apprenantes.


⁴⁵⁰ Dans l'entretien et dans sa synthèse, l'étudiante a fait part de sa déception qu'elle n'ait pas réussi à pousser les apprenantes à chanter.

tutrice (voir *supra*). Nous précisons que c'est le seul groupe qui n'a pas conclu le semestre par un échange affectif, en tout cas pas sur la plateforme⁴⁵¹.

- *La fonction sociale*

Le discours de Viviane présente un certain nombre de caractéristiques qui le rapprochent de la langue formelle : phrases relativement longues avec coordonnants (*car, mais*) et subordonnants. Nous avons aussi relevé des interrogations avec inversions ou « est-ce que », expressions soutenues comme « Je suis très heureuse », « J'ai pris le temps », « Je vous laisse le soin », « je tiens à m'excuser », formes d'adresse un peu désuètes, de même que certains adjectifs (*sympathique, ravissant*).

Ce discours formel n'était pas constant ; ainsi, « ça » alterne avec « cela », certaines interrogatives correspondent à de l'oral peu formel, quelques mots familiers (*marrant, sympa, génial*) voire des phénomènes graphiques appartenant au *Netspeak* (ponctuation expressive, *lol*⁴⁵², émoticônes⁴⁵³). Dans l'exemple suivant la seconde phrase est construite avec « car » puis « que » mais se termine par « plein de bonnes choses ».

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GA/echange6/Bonjour!-Cest-Haruna) Mais ou est donc la tâche trois..; par Viviane- samedi 25 novembre 2006, 18:53
	(...) Je suis contente que tu aies fait le travail, je le regarde tout de suite ensuite j'irais au marché car c'est dimanche et que je dois faire les courses pour manger pleins de bonnes choses... Viviane

Par ailleurs, les formules d'adresse et d'adieu sont assez peu variées. En outre, elle a utilisé « salut » comme une formule de congé, accompagnée de sa signature, ce qui constitue un usage assez fréquent à l'oral. Le tutoiement est proposé, l'humour quasiment absent (mis à part dans certains titres comme dans l'exemple précédent).


Dans l'échange socioaffectif de début, nous relevons peu d'informations personnelles sur la tutrice. En effet, elle a uniquement commenté les messages des apprenants et leur pose quelques questions. Comme d'autres tuteurs (voir *infra*), elle ne voulait pas dévoiler le contenu de la première tâche qui était sur la présentation (voir ch.6). Elle fait uniquement allusion à son âge, en se rapprochant de celui d'une apprenante. Cependant, elle se permet de rajouter des informations « inédites » comme dans l'exemple suivant où elle a parlé de

⁴⁵¹ L'étudiante nous a indiqué qu'elle a organisé une séance de chat pour conclure le projet, mais nous ne disposons pas des données relatives à cet échange.


⁴⁵² « lol » (*laughing out loud, rire aux éclats*) est un acronyme très fréquent dans le *Netspeak* et les SMS.

⁴⁵³ Nous nous intéresserons aux émoticônes en détail pour leur caractéristique émotionnelle (voir *infra*).

sa « grande amie » qui porte le même prénom que l'apprenante ainsi que ses origines parisiennes :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GA/echange1/je-suis-anna) Bonjour Anna !!! par Viviane, dimanche 8 octobre 2006, 00:34
	Enchantée de te connaître Anna. Ce sera facile de retenir ton prénom car une grande amie à moi s'appelle Anna, elle est italienne. Tu fais partie des plus jeunes de mon groupe mais tu étudies le français depuis plus longtemps que les autres! Pourquoi? Tu aimes la France? Tu connais Paris, c'est une très belle ville. Je suis dans la banlieue parisienne puis mes parents ont déménagé dans la Drôme, à 100 kilomètres de Grenoble. Nous aurons l'occasion de bien communiquer ensemble. Tu peux me tutoyer si tu veux, moi je préfère, si tu me dis "vous", j'ai l'impression d'être plus vieille!!! A bientôt Anna, Viviane

Nous observons qu'elle propose le tutoiement afin d'initier plus de proximité tout en rappelant qu'elles ont des âges proches. Dans d'autres messages, elle a rappelé sa fonction de tutrice, en l'indiquant clairement (voir *infra* m. du 25 novembre 2006) ou à travers des conseils sur la meilleure façon d'apprendre le français. Elle a expliqué aussi ses méthodes de travail et ses attentes :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GA/echange1/pouvez-vous-me-rendre-un-service) Pouvez-vous me rendre un service? par Viviane - dimanche 8 octobre 2006, 02:38
	J'ai pris le temps d'envoyer des messages à chacune d'entre vous, je vous laisse le soin d'aller chacune lire son message et n'hésitez pas à aller lire celui des autres vous en saurez plus sur moi à chaque message. Pouvez-vous me rendre un service? Est-ce que vous pouvez mettre chacune votre photo dans votre profil car le petit bonhomme est très joli mais moi j'ai besoin de vous reconnaître pour mémoriser vos prénoms! MERCI. Viviane


En plus des informations personnelles véhiculées dans les tâches, Viviane s'est dévoilée dans les premières corrections, elle donne par exemple sa date d'anniversaire qui coïncide avec celle de sa grand-mère et celle d'une des apprenantes. Elle a expliqué aussi qu'elle avait pris des cours de japonais, qu'un de ses amis est installé à Tokyo et qu'elle n'avait pas de copain⁴⁵⁴. Cependant, dans les messages, elle évoque assez peu sa vie privée, préférant mettre en scène son rôle pédagogique. Elle a expliqué que sa fonction⁴⁵⁵ est uniquement de stimuler la production des apprenants. Cependant, il est arrivé que de façon occasionnelle, elle se soit permis de livrer l'organisation de sa journée (voir *infra*, m. 25 novembre 2006).

⁴⁵⁴ Suite à la question d'une apprenante.

⁴⁵⁵ Voir DVD (SR-Vi).

Dans les derniers échanges, elle a fait référence à l'augmentation de sa charge de travail à l'université, ce qui cause ses retards de correction. Nous notons qu'elle n'a jamais mis à profit sa connaissance de la langue japonaise comme il a été observé dans les promotions précédentes du F1L où l'usage de langue maternelle des apprenants a permis d'explicitier les corrections (Zourou, 2006) et d'encourager le lien socio-affectif (Salam, 2006).


Nous précisons que malgré ce peu de dévoilement, la tutrice a été consciente de l'effet de son comportement discursif et surtout de ses silences sur les apprenants. En effet, lorsque l'enseignante japonaise lui a signalé qu'elle avait oublié de répondre à l'une des questions d'une apprenante, elle s'est excusée rapidement tout en envoyant la réponse. Dans un autre échange, voyant que certains apprenants avaient été plus rapides à finir, elle les informe qu'elle va leur préparer un travail spécifiquement pour elles, qu'elle n'aura pas le temps de faire. Elle s'est excusée aussi quelques jours plus tard :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GA/echange6/Quelques-excuses) Quelques excuses Par Viviane, samedi 25 novembre 2006, 17:00
	Je voulais m'excuser auprès de Sashiko et de vous toutes car la semaine dernière j'avais prévu du travail pour Haruna et Hiroko qui avait terminé la tâche trois mais hélas j'ai eu un empêchement...Mais je ne vous ai pas oublié. Pour cette semaine je vous proposerai un autre travail plus sympa à faire. Excusez moi encore Hiroko et Haruna de vous avoir laissé sans travail. Bonne semaine. Viviane votre tutrice française.

Malgré le fait que Viviane ne dévoile pas l'« empêchement » qu'elle a eu, nous estimons que cette pratique montre bien qu'elle a tenu à respecter ses engagements auprès des apprenants. Mangenot et Tanaka (2008) ont indiqué la haute importance que donnaient ces derniers à l'attention que leur portait le tuteur. De plus, ce message permet de contrebalancer un peu le discours formel de certains messages même si la signature⁴⁵⁶ (« votre tutrice française ») est bien un autre rappel de sa fonction pédagogique.


En ce qui concerne les émotions, elle a utilisé principalement des formulations du type : « je suis très contente », « J'ai beaucoup de plaisir à travailler avec vous. », « je suis très heureuse », « ça fait plaisir », « je suis contente », « j'étais très contente de trouver votre message ». Nous notons une répétition de certaines formulations (principalement la première). L'objectif est surtout de féliciter les apprenants et de les motiver à continuer le travail. Parfois, ces expressions ont permis aussi d'adoucir la correction. Nous avons noté une seule mention à la déception qui a aussi pour fonction d'inciter les apprenantes à être plus consciencieuses.

⁴⁵⁶ Elle utilisera cette signature assez rarement, préférant indiquer uniquement son prénom.

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GA/echange5/Activité-orale-retour-de-vacances) Re: Activité orale retour de vacances Par Viviane, vendredi 10 novembre 2006, 18:47
	Merci beaucoup Anna car j'étais désolée de ne pas entendre votre travail!!!

Viviane a produit le plus d'émoticones et paraît même être celle qui connaît le mieux ces codes. En effet, lors du premier échange, elle joint deux smileys⁴⁵⁷ (« ; ») à son discours. Elle n'avait probablement pas encore découvert comment rajouter des émoticones sur Moodle. Par la suite, nous noterons une multitude d'usages, même si l'objectif principal est de marquer l'humour en évitant toute ambiguïté (« J'ai l'impression que tu es une gourmande 😊 »). Elle les utilise aussi pour marquer sa contrariété de ne pas avoir une production complète (« Vous avez peut être oublié de le mettre en pièces jointe, 😞 »). L'émoticone « triste » permet aussi d'adoucir le reproche. Elle l'utilise aussi pour indiquer sa tristesse de l'approche de la fin de l'année (« vu que nous allons bientôt finir le semestre et que le travail ensemble se finira 😞 Faîtes bien ces deux activités pour le 6 décembre. »), ajoutant un peu d'affectivité dans une déclaration très formelle.

Cependant, il arrive qu'elle les utilise de façon phatique en les joignant à sa signature :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GA/echange6/Tache-trois-Vivre-ensemble-ou-lart-de-donner-des-ordres) Re : Tâche trois Vivre ensemble ou l'art de donner des ordres par Viviane, vendredi 17 novembre 2006, 18:23
	(...)Passez une très bonne semaine... 🤡 Viviane




En effet, l'usage du « clown » n'apporte rien d'autre que de la décoration au texte. Il permet peut être de le rendre plus attrayant en opposition avec le caractère très formel du discours de la tutrice (voir *supra*). Elle a affiché ainsi une certaine variété d'émoticones à objectif phatique comme celui avec lunettes noires⁴⁵⁸ (« Bonne journée, viviane. 🤡 »), le clin d'œil (« Bon travail, viviane. 😏 ») ou les souriants (« Viviane, 😊 », « Viviane, votre tutrice en ligne 😊 »).

Malgré le peu de dévoilement, les apprenants se sont permis d'échanger des confidences avec la tutrice. Nous ferons référence à trois d'entre eux, dont les deux premiers nous ont paru pouvoir être qualifiés d'éphémères, car ils se sont terminés avec la réponse de la

⁴⁵⁷ Comme nous l'avons expliqué précédemment (voir ch.3.5), les émoticones sont proposés par la plateforme, alors que les smileys sont obtenus à partir de signes de ponctuation.

⁴⁵⁸ Moodle l'intitule « cool ».

tutrice, alors que le dernier continue tout au long du semestre. Le premier fait suite au message de correction de Viviane, où l'une des apprenantes avait expliqué qu'elle jouait à « lacrosse⁴⁵⁹ ». Intriguée, l'étudiante ne sachant visiblement pas de quoi il s'agit, a demandé des précisions, tout en le rapprochant du « cross⁴⁶⁰ ». Son interlocutrice s'est empressée de lui expliquer ce sport, en lui proposant même une photo de sa propre crosse. En réponse, l'étudiante lui parle d'un sport qu'elle estime similaire :



	(DVD/corpus-échanges-Fle/GA/echange2/lacrosse)
	Lacrosse
	par Aruna., mardi 17 octobre 2006, 08:13
	<p>Qu'est-ce que c'est lacrosse?? Au Japon on dit lacrosse, un mot anglais. C'est un sport comme l'hockey. On y joue avec une crosse. Il y a 12 joueuses dans une équipe (les garçon, dix). Voilà photo d'une crosse et une ball. Je ne sais pas bien ce sport non plus. C'est un sport bien populaire aux étudiants au Japon.</p>
	
	Re: lacrosse ⁴⁶¹
	par Viviane, jeudi 19 octobre 2006, 19:33
	<p>Merci Anna de m'expliquer ce qu'est la crosse. Ce sport n'existe pas sous cette forme en France. Mais nous avons un sport qui se rapproche de celui que tu pratiques. Cela s'appelle la pelote basque voici la définition que j'ai trouvé sur internet pour toi: "La pelote basque est un sport (...) est à l'adversaire." Bonne journée, viviane.</p>

Viviane n'a certes pas profité de cette intervention d'Arana pour parler d'un sport qu'elle pratique et se dévoiler un peu plus (voir *supra*), mais nous ne pouvons pas nier que cela a permis un certain rapprochement. De plus, la tutrice a bien indiqué qu'elle a fait un effort spécial pour l'apprenante (« que j'ai trouvé sur internet pour toi ») ce qui marque son engagement. Un autre exemple encore plus surprenant est le message déposé en marge de l'échange 4 par Haruna, dans un fil de discussion séparé de celui de la tâche. Elle y décrit sa journée à l'étudiante en commençant par lui indiquer qu'elle a passé un examen de français :

⁴⁵⁹ Il s'agit d'un sport amérindien « découvert » par les colons français (ce qui explique la consonance française du mot dérivé de « la crosse »). Si ce sport n'existe presque pas en France, il est très diffusé aux Etats-Unis et a dû être importé au Japon comme le baseball.

⁴⁶⁰ Course à pied.

⁴⁶¹ Le message complet qui contient la définition ainsi qu'une photo prise sur Internet sont consultables dans le DVD (Gr Viviane- Tâche une - lacrosse).

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GA/echange6/Bonjour!-Cest-Haruna) Bonjour! C'est Haruna. par Haruna Wa, mardi 21 novembre 2006, 08:45
	Dimanche, j'ai passé un examen du français, mais c'était très difficile..... J'ai regretté de n'ai pas beaucoup préparé un examen, je donc travaillera beaucoup pour le prochain. Récemment, je fais la cuisine pour le dîner parce que je n'étais pas allée à mon travail pour un examen. Et puis, je passionne de la cuisine en utilisant des ambrettes!!Mais, aujourd'hui, je dois travailler après mes cours...je donc, j'ai fait le plat pour ce soir!! Je veux manger... 😊 Merci, au revoir!
	Coucou Haruna Par Viviane, samedi 25 novembre 2006, 17:07
	Merci pour ton message personnel, ça me fais plaisir d'échanger des choses sur des sujets personnels. Alors tu as passé un examen de français, tu aurais du me le dire avant de le passer, j'aurais peut être pu te donner quelques conseils... Je suis sure que cela s'est mieux passé que ce que tu dis... Par contre, je n'ai pas très bien compris ce que tu veux dire en me parlant de la cuisine? Tu cuisines pour le plaisir ou tu travailles dans un restaurant? Qu'est-ce qu'une ambrette? J'ai l'impression que tu es une gourmande 😊 Si tu es intéressée par la cuisine et que d'autres filles aussi, je vais réfléchir à une tâche où nous pourrions échanger des recettes typiques de nos pays, je vais y réfléchir. Je crois bien que tu ne pas rendu le travail sur la tâche trois, je sais que tu as été occupé mais si tu as le temps tentes de faire au moins le premier exercice de Vrai/Faux. Bonne semaine, viviane

Il nous semble que l'apprenante cherche à établir une certaine intimité avec sa tutrice. Malgré le remerciement, Viviane semble ambivalente par rapport à ce message qui est le premier de ce genre. Tout en indiquant son plaisir de découvrir le message et en commentant son contenu, elle a glissé un petit commentaire sur le travail qui reste à faire, ainsi qu'une proposition de nouvelle tâche afin de garder un certain contrôle sur l'échange. Elle n'avait pas vu que l'apprenante avait rendu son travail dans le fil principal et elle s'est excusée, quelques minutes après, en indiquant qu'elle a trouvé la production à la suite des autres.


Cependant, que ce soit Aruna ou Haruna, celles-ci ne continuent pas l'échange. Ce qui n'est pas le cas de Lissa qui a été la seule à répondre à une question de Viviane. En effet, dans les corrections, la tutrice a expliqué aux apprenantes qu'elle aimait « boire du thé » et donc, elle aimerait en savoir plus sur la cérémonie du thé qu'elle savait très importante au Japon. L'apprenante a pris à cœur de lui faire découvrir les secrets de cet art en y joignant des photos⁴⁶². Cet échange a continué en marge des différentes tâches et s'est conclu par une photo de l'apprenante avec ses collègues en train de préparer le thé en vêtements de cérémonie. Viviane reviendra sur cet épisode dans l'entretien⁴⁶³ en indiquant que cela l'a

⁴⁶² Voir DVD (CEE- Forum profs et tuteurs - Essais techniques).


⁴⁶³ Voir (ESD-Vi-70), Annexes p.162.

touchée et lui a permis d'entretenir une certaine intimité avec Lissa, ce qui a motivé l'apprenante à produire encore plus.

Les Messages Initiatifs Pédagogiques (MIP) se concentrent exclusivement sur la tâche à travers de nombreuses injonctions sous toutes les formes possibles, ce qui est logique de la part d'un enseignant :


	(DVD/corpus-échanges-Fle/GA/echange2/presentons-nous-pour-mieux-nous-connaître) Présentons-nous pour mieux nous connaître par Viviane, mercredi 4 octobre 2006, 18:08
	Bonjour ! Ouvrez le document Word ci-joint et suivez les consignes ! Bon travail ! Viviane

Si dans le premier échange, le message est très court, dans le suivant, elle a aussi joint les raisons qui ont motivé la conception de cette tâche. Elle a donné aussi quelques indications méthodologiques et organisationnelles (date limite de retour du travail).


	(DVD/corpus-échanges-Fle/GA/echange4/pg) Un jeudi avec Viviane par Viviane, vendredi 20 octobre 2006, 19:01
	Bonjour, je vous envoie la tâche deux. Vous allez découvrir une journée type du jeudi à la fac. L'objectif est de découvrir ce que nous faisons et d'utiliser le comparatif que vous avez étudié en classe. Ouvrez le document Word ci-joint et suivez les consignes. Nous sommes en vacances le 27 Octobre, donc ce serait gentil de faire toute la tâche au maximum jusqu'au 27. Merci. Bon travail, viviane. 😊

Par la suite, elle a aussi indiqué aux apprenants qu'ils devaient consulter ses corrections précédentes (« J'ai corrigé et posté un MP3 sur vos vacances, pensez à le consulter et à répondre à mes petites questions, merci. », « j'ai corrigé tous vos travaux sur la tâche trois dans le forum : "Tâche trois Vivre ensemble ou l'art de donner des ordres". Comparez vos réponses de l'exercice Vrai/Faux et lisez mes commentaires sur vos ordres. N'hésitez pas à regarder le travail de vos camarades. »).

Les messages réactifs comportent aussi plusieurs mentions explicites du message auquel ils répondent. Cela peut être à travers l'emploi des prénoms, des pronoms et déterminants possessifs de la seconde personne, des démonstratifs, de connecteurs à valeur anaphorique comme « aussi », des remerciements :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GA/echange1/Bonjour) Bonjour!!! Par Viviane - dimanche 8 octobre 2006, 02:10
	Je suis très heureuse de lire ce petit message. Merci beaucoup pour la photo, vous êtes toutes très souriantes ça fait plaisir. Haruna c'est ton prénom? Cela signifie quelque chose en japonais? Tu peux me tutoyer (me dire "tu") si tu veux, c'est plus sympathique. (...) Je trouve que tu te débrouilles assez bien en français. (...) Bon travail pour la première tâche et n'hésites pas à me poser des questions si tu en as envie. Au Revoir. Viviane

Afin de personnaliser ses réponses, la tutrice a utilisé différemment les titres des messages ; en effet, bien que nous relevions quelques « Re : » mis automatiquement par le système et précédant le sujet du message auquel il est répondu, la majorité des titres sont transformés « Bonjour », « chère » ou « Correction » parfois avec l'indication du prénom du destinataire. Cependant, nous relevons aussi une reprise du même message à l'attention de chaque apprenant. Le fait de ne pas indiquer le prénom du destinataire lui permet de gagner du temps.

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GA/echange4/pg) Correction par Viviane, samedi 28 octobre 2006, 19:59
	Voici un document Word dans lequel j'ai mis les réponses pour la reconstitution de ma journée et des commentaires sur ta production écrite. C'était très bien pour toutes, je suis très contente. J'ai beaucoup de plaisir à travailler avec vous. J'espère que vous avez passé de bonnes vacances? Vous aurez l'occasion de m'en parler dans la nouvelle tâche que vous trouverez le Mercredi de la rentrée. Salut, Viviane.

De plus, la tutrice salue rarement dans les messages réactifs, considérant chaque fil de discussion comme une unité⁴⁶⁴, ce qui rend inutile de saluer à nouveau à chaque fois qu'elle s'exprime⁴⁶⁵.


Il nous semble que ces mécanismes ont aussi pour objectif d'éviter la dimension chronophage récurrente dans chaque projet intégrant les TICE. Devoir y passer trop de temps semble être la principale crainte de Viviane, comme elle l'explique dans l'entretien :

⁴⁶⁴ Ce qui est le cas de la conversation par chat.

⁴⁶⁵ Nous verrons que ce choix n'a pas été celui des autres, ce qui confirme les affirmations de Mangenot (2004) sur le fait que le genre forum ne soit pas complètement établi (voir ch.3 pour plus de détail).

(ESD-Vi-10) Angoissant, le premier jour, Mangenot nous a expliqué comment ça allait se passer, ouais, je t'avoue que je suis sortie du cours « Mon Dieu, qu'est-ce-qu'on va nous demander de faire, qu'est-ce-qu'on va nous faire faire, dans quoi je me suis lancée » et au final non c'était plutôt pas mal (...)

Comme elle l'indique, avec l'avancée du projet, la tutrice a pris plaisir à participer au projet et n'hésitait pas à personnaliser chacun des messages. Dans le message suivant, nous observons qu'elle s'est adressée directement à l'apprenante à travers l'usage du « tu » :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GA/echange5/Anna-la-serveuse!!) Chere Anna par Viviane, mercredi 15 novembre 2006, 15:56
	Bonjour, oui c'était difficile dans le MP3 pour savoir qui était qui. J'ai essayé de reconnaître vos voix mais apparemment je me suis trompée! Je pense que tu veux dire que tu as tenu un café pendant la fête car ouvrir voudrait dire que tu es propriétaire du café et que tu y travailles tous les jours!!! Merci, viviane.

Cependant, l'élément qui crée la plus grande interactivité est incontestablement les questions que pose la tutrice aux apprenantes, comme des demandes de précisions sur la vie au Japon ou sur la vie personnelle des apprenants (Vi : « tu étudies le français depuis plus longtemps que les autres! Pourquoi? Tu aimes la france? »). Kerbrat-Orcchioni (1991) considère que « *l'acte de question est à coup sûr le plus intrinsèquement interactif* » (p.10).

- *La fonction pédagogique et organisationnelle*

Dans plusieurs messages, Viviane a indiqué une date limite de retour et a rappelé aux apprenants que le travail n'est pas encore terminé, comme nous avons pu le constater dans les exemples précédents. Suite à des questions d'apprenants, elle leur a conseillé d'aller consulter certains dictionnaires en ligne afin de développer leur autonomie, comme quand elle a indiqué le dictionnaire de TLF⁴⁶⁶. L'une des apprenantes lui a répondu qu'elle a découvert avec plaisir ce site, aussi la tutrice l'en a félicitée et encouragée à persévérer.

Bien qu'elle accorde beaucoup d'importance à la correction, elle considère qu'elle ne doit pas être une simple indication des erreurs. Elle l'utilise aussi comme un levier de la communication :

⁴⁶⁶ Qui nous semble un peu difficile pour des apprenants de B1, un dictionnaire en ligne comme ceux proposés par TV5 (<http://dictionnaire.tv5.org/>) ou par lexilogos (<http://www.lexilogos.com>) nous semble plus accessible.

(ESD-Vi-66) D'ailleurs, ce qui m'intéressait c'était moins de leur dire « là, il faut un S ! », « là, il faut un S ! », « là, c'est bien conjugué ! » ... etc. (...) là où je passais plus de temps c'était sur les commentaires que je leur donnais (...) enfin je passais plus de temps à faire ça, pour moi le tutorat et la correction c'était ça.

Nous relevons une certaine recherche de la méthode la plus adaptée pour corriger. En effet, dans la première correction, elle incorpore toutes les productions corrigées au sein d'un seul document texte en utilisant une charte graphique qu'elle explicite au début de la correction (la couleur rouge⁴⁶⁷ correction et le soulignement commentaire). Les fautes d'orthographe sont indiquées en couleur accompagnée de la forme correcte (« Je ai⁴⁶⁸ (J'ai), **cette** (« cet » car « été » est un nom masculin) été ») ou parfois en utilisant des majuscules pour marquer la lettre à changer (« j'aime les **chonsons** (chAnsons) »). De plus, elle a souligné les réussites des apprenantes comme dans ce commentaire : « **Bravo tu as pensé à l'accord du participe passé au féminin!** ».

Elle a conclu le document par un commentaire individuel montrant le degré de correspondance du travail à l'attente comme dans l'exemple :

Viviane dit⁴⁶⁹ : Tu as bien su te décrire en respectant une certaine logique, c'est très bien !!! Quelle chance tu as d'avoir des parents de deux nationalités, tu parles ainsi plusieurs langues. Tu as un écureuil comme c'est mignon. Mais tu l'attaches à une laisse ? Paris est une très belle ville. J'aimerais bien que vous me parliez de la cérémonie du thé car je ne sais pas vraiment ce que c'est. Si vous voulez je vais créer un forum pour que vous puissiez m'expliquer. Ce serait très gentil. Tu es très jolie sur la photo ! Comment s'appelle le vêtement que tu portes ?

Nous relevons les éléments suivants : références explicites au message, validations, avis personnels affectivisés⁴⁷⁰ (superlatif et exclamation), indications personnelles, questions ouvertes et flatteries. L'objectif est clairement de donner un caractère affectif à une action très normative comme la correction. De plus, afin d'encourager la lecture des commentaires des autres, elle a mis tous les commentaires à la suite et a fait plusieurs renvois vers les corrections ou les indications qu'elle a écrites à l'attention d'un autre apprenant. Les explications métalinguistiques sont cependant assez rares, peut-être par manque d'expérience. Nous avons aussi relevé quelques conseils sur la cohérence du texte

⁴⁶⁷ Qui est la couleur préférée des enseignants pour corriger.

⁴⁶⁸ Nous avons conservé les couleurs choisies par l'étudiante-tutrice.

⁴⁶⁹ Dans le document corrigé (voir DVD), la tutrice insère son commentaire en commençant par « Viviane dit » et en soulignant afin de le différencier de la production des apprenants qui le précède.

⁴⁷⁰ Nous reprenons ce terme à Mangenot et Zourou (2007).

comme « faire des phrases plus courtes », « Fais attention aux virgules » et aussi des conseils métacognitifs comme :

« Pour éviter les fautes, relis ton texte plusieurs fois en vérifiant –les temps des verbes – l'accord des verbes avec le sujet et cela sera parfait. »

Pour la correction suivante, Viviane a testé une nouvelle technique. Estimant que la longueur des conseils surchargeait le texte, elle a adopté le système des « commentaires » du traitement de texte, comme nous pouvons l'observer dans la copie d'écran :

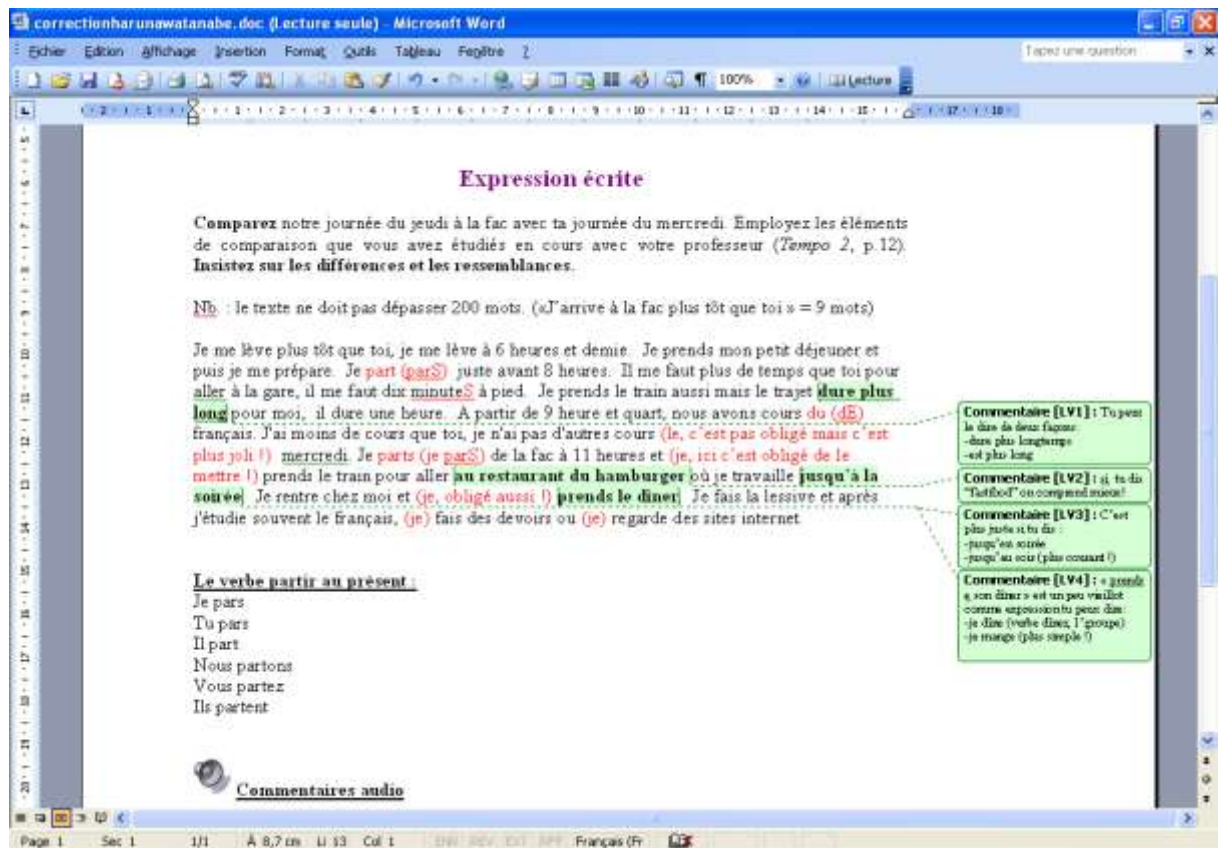


Figure 34 - Copie d'écran - Correction Viviane

Cette technique lui permet de différencier entre les corrections orthographiques et les explications métalinguistiques. Elle indique aussi la conjugaison⁴⁷¹ de certains verbes. Cependant, la spécificité de ce travail réside dans le fait d'inclure le commentaire

⁴⁷¹ Il aurait peut être été plus intéressant de renvoyer les apprenants vers des sites de conjugaisons en ligne. Nous précisons que par la suite, Viviane et Lally seront les seules à proposer à leurs apprenantes de consulter le site du Trésor de la Langue Française (<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>).

oral (indiqué par l'icône de l'enceinte) dans le document⁴⁷² texte. Ce procédé convient à Viviane qui l'a trouvé très efficient en comparaison avec l'utilisation d'Audacity (voir *supra* correction de Denise) et qui présente des avantages pour la compréhension des apprenantes :

(ESD-Vi-68) j'en ai fait pas mal et je trouvais ça plutôt bien (...) Moi je gagnais du temps parce que j'ai... rarement réenregistré plusieurs fois en général, je le faisais du premier coup, donc je gagnais du temps, plutôt qu'écrire et mon objectif c'était juste une manière comme une autre, pour qu'ils puissent entendre une native parler en fait.


Nous précisons qu'elle utilise cette même technique pour la correction de l'oral. Cependant, comme elle l'indique implicitement dans l'entretien, il ne s'agit pas de son unique technique de correction. En effet, dans l'échange 4, elle a remercié, dans les messages, les apprenantes pour la qualité de leur production sans donner de détails. Dans le 5, elle a indiqué quelques corrections conclues par un commentaire encourageant (« Excellent travail », « Très bon travail!!! », « Tu as bien travaillé »...). Cette brièveté pourrait être expliquée par le fait que la tutrice soit tombée malade, comme elle l'a expliqué dans les messages. Dans l'échange 6 où les apprenantes doivent récolter des informations sur Internet et discuter d'un sujet, elle indiquera les réponses exactes par écrit puis proposera des commentaires oraux.

En plus d'être méthodique dans ses corrections, Viviane tient à gérer son temps de travail. En effet, elle nous a indiqué avoir fixé une durée de trente minutes par production apprenante en précisant que dans tous les cas, elle ne pouvait pas en faire plus :

(ESD-Vi-60) (...) c'était largement suffisant parce que nous à côté de ça on avait d'autres cours à préparer et... si tu veux c'était en plus de tout ce qu'on avait déjà à faire et du coup c'était dur de le caser (...)

Cependant, nous constatons une légère baisse de la qualité de son travail à cause des multiples tâches de fin de semestre. Elle a privilégié les commentaires directs par forum par rapport à une correction plus minutieuse et orale. Nous précisons qu'elle a répondu à l'ensemble des étudiants comme dans l'exemple suivant :

⁴⁷² Il s'agit d'une manipulation assez facile de prise en main sur Word qui a été expliquée par l'enseignant durant le cours.

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GA/echange9/tache-cinq-joyeux-noel) Chère Haruna Par Viviane - samedi 16 décembre 2006, 20:53
	<p>Je te remercie de m'avoir expliquer que Noel n'est pas forcément une fête familiale alors qu'en France c'est le contraire. Personne ne passe noel avec seulement son petit ami!!! Tu manges des choses qui ne sont pas typiques de noel: fondue au fromage et gâteau au chocolat; En france on mange la bûche de noel, moi je n'aime pas trop cela il y a trop de crème...par contre j'adore le foie gras...je sais que tout le monde n'aime pas ça! C'est bien de passer le jour de l'an avec tes grands parents, moi ma grand mère habite dans le nord de la france ce qui fait qu'on ne peut pas la voir car cela fait trop de kilomètres. Je suis très heureuse que pour tes résolutions tu veuilles continuer à apprendre le français!!! Et je te souhaite d'avoir le plus longtemps possible une bonne santé!!!</p> <p>JOYEUX NOEL ET UNE BONNE ANNEE HARUNA</p> <p>Viviane, ta tutrice en ligne</p>

Viviane a aussi évoqué sa frustration de ne pas avoir eu de « retour sur investissement » car elle ne savait pas si les apprenantes consultaient les corrections :

(ESD-Vi-60) (...) j'ai un peu l'impression de faire ça pour rien quoi... enfin pour rien. Je n'avais pas de feedback et du coup, oui, c'était un peu ça la sensation, de le faire... pour rien (...)
--

Ce doute finit par la démotiver presque complètement, comme elle l'explique dans son entretien et dans la synthèse.

- *La synthèse*

Viviane a toujours cherché à être au niveau des attentes du projet. En effet, soucieuse des besoins des apprenants, elle a répondu à toutes leurs questions. Elle est aussi très méticuleuse dans son travail et, malgré son peu d'expérience, constamment à la recherche de la démarche la plus efficiente. Cependant, enfermée dans une relation résolument pédagogique, elle a quelques difficultés à se rapprocher des apprenants. En laissant son identité privée en retrait, elle devient uniquement une personne ressource à leur service. De plus, face à sa rigueur, frisant le perfectionnisme, elle attend un investissement équivalent de leur part qui ne vient pas toujours, ce qui la déstabilise et la pousse à se retirer progressivement, comme elle l'avoue dans l'entretien.

La tutrice adopte un ethos que nous appellerons celui de « l'enseignant animateur » cherchant à tout prix à faire parler ses apprenants. Elle se positionne rarement en situation égalitaire même si elle avoue apprécier cela.

3.3. L'étudiante-tutrice Sophie et le groupe D

Nous avons différencié entre les messages forum (colonne du milieu) et messages chat (colonne de droite). Le nombre inférieur de messages de la tutrice indique qu'elle n'a pas répondu à l'ensemble des messages des apprenants. De plus, étant plus courte que celle du projet, la durée reflèterait une certaine absence de sa part à la fin.

Messages Tuteur	88	92
M. Apprenants	105	107
Apprenants	7	
Échange	7	
Durée	77	

Tableau 35 - Rappel des détails du GD

- *L'organisation des messages*

Nous observons un changement significatif dans l'alternance des messages :

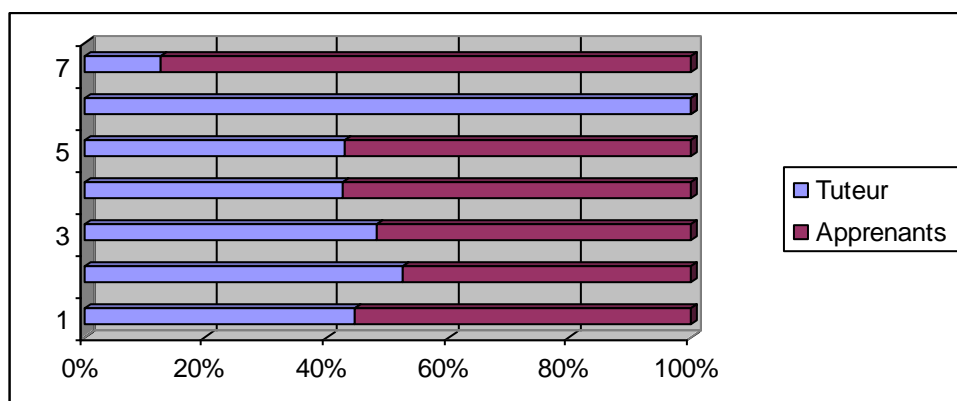


Figure 35 - Répartition des messages entre Sophie et apprenants

En effet, la tutrice a participé de moins en moins avec l'avancée du projet. Nous précisons que dans l'échange 4, l'augmentation de la participation des apprenantes est due en partie à une raison technique : en effet, la tâche leur demandait de produire trois à quatre productions orales, ce qui nécessitait qu'elles postent⁴⁷³ plusieurs messages. La chute de leur participation à l'échange 6 est due à l'absence de réelle activité. En effet, cette dernière est composée d'une écoute accompagnée d'une question d'opinion sur la chanson⁴⁷⁴. Nous supposons que les apprenants ne voyant pas d'indication claire, ont simplement écouté la chanson. Nous notons que la tutrice n'a pas essayé de les encourager

⁴⁷³ Rappelons que les forums de Moodle ne permettent pas de joindre plusieurs documents dans un message.

⁴⁷⁴ Comme nous l'avons déjà indiqué dans le chapitre précédent (7), nous n'avons pas considéré cette activité comme une tâche.

à participer. De plus, l'échange de clôture a été lancé en même temps et il est possible que les apprenantes aient associé les deux. Elles ont donc répondu au questionnaire de satisfaction. La tutrice n'a pas commenté leurs réponses, ce qui explique l'absence de participation dans le graphique.

En ce qui concerne le contenu des messages, nous observons une majorité de messages pédagogiques dans les échanges du groupe D.

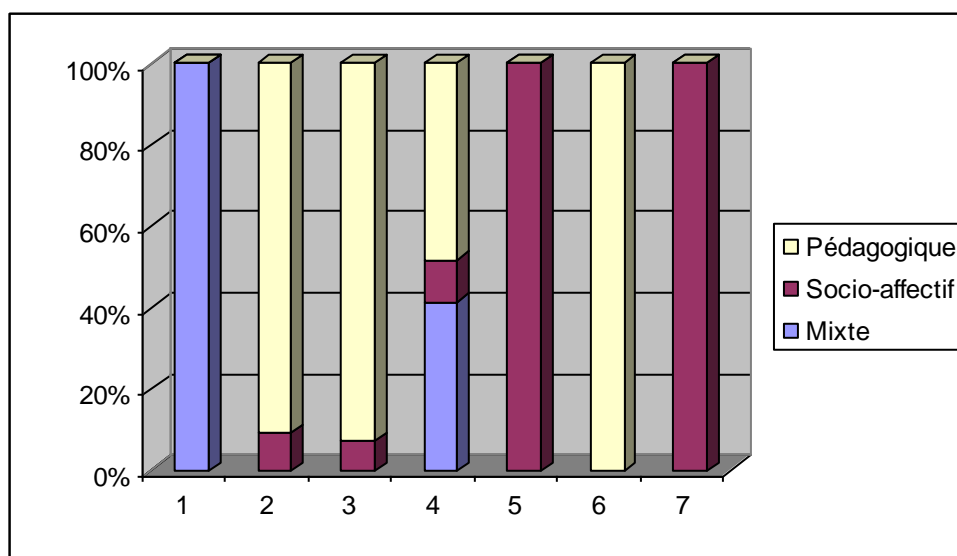


Figure 36 - Répartition des messages de Sophie


Même dans le premier qui est censé être uniquement affectif, nous observons un mélange des deux occurrences. Cela indique que l'étudiante se positionne dans une fonction pédagogique plus que socio-affective, ce qui sera confirmé dans les échanges suivants. Les deux premiers échanges sont principalement pédagogiques malgré la présence de quatre messages⁴⁷⁵ sans aucun rapport avec la tâche demandée. Nous relevons un certain changement dans l'échange 4 qui indique le début d'une transformation chez la tutrice (voir *supra*). Tous les messages de l'échange 5 (le chat) ont porté sur le socio-affectif et nous n'y avons relevé aucune ambition pédagogique. En effet, les participants y abordent divers sujets personnels. Dans les deux derniers, l'étudiante ayant posté un seul message, nous ne pouvons pas réellement juger.

- *Fonction sociale*

Il est important de préciser que contrairement aux autres tuteurs qui gardent un même style discursif du début à la fin du projet, le sien évolue « dans le sens d'un rapprochement


⁴⁷⁵ Les tableaux détaillés se trouvent dans les Annexes (pp.105-110) alors que les messages de la plateforme se trouvent sur le DVD.

progressif, et d'une réduction de la distance » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p.63). En effet, elle a commencé son tutorat en adoptant la position haute de l'enseignant, malgré l'affirmation de modestie qu'elle a utilisée :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GD/forum1/bonjour!1) Re: Photo Par Sophie, vendredi 6 octobre 2006, 16:23
	Merci les filles pour cette présentation. je suis ravie d'être votre tutrice, pendant ce semestre. j'espère que je répondrai à toutes vos attentes concernant la France et la langue française. je suis à votre disposition et j'espère que vous aurez des questions à me poser. merci pour la photo de groupe. à bientôt..... sophie


Comme nous pouvons le constater ici, son discours se rapproche de la langue écrite. En effet, nous y retrouvons des phrases assez longues avec usage des subordonnants. De plus, à aucun moment, elle n'a proposé le tutoiement aux apprenantes et certaines ont commencé même à la vouvoyer. Nous rappelons que c'est l'enseignante japonaise qui a insisté auprès de ses apprenantes pour installer un tutoiement réciproque.

Nous notons aussi la présence de formules complètes au lieu de raccourcissements comme dans « Je te souhaite de bonnes vacances ». Cet usage s'éloigne des caractéristiques du *netspeak* connu pour privilégier une certaine abréviation des expressions afin d'avoir moins de caractères à taper. Les marques de distance ne manquent pas, comme l'appellatif « mesdemoiselles », les phrases longues, la présence de locution conjonctive (« afin que ») :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GD/forum2/activite-3-comparaison-paris-grenoble) Bonjour à toutes par Sophie, vendredi 27 octobre 2006, 03:11
	bonjour mesdemoiselles. je suis désolée du problème d'écoute que vous avez rencontré durant cette activité. j'essaierai d'obtenir un matériel d'enregistrement de meilleur qualité pour la prochaine fois. Yuka et Manami Ikeda m'ont demandé la transcription de l'oral. Vous la trouverez toutes dans l'activité suivante "Activité 3 suite". Si vous avez des difficultés n'hésitez pas à me les soumettre, afin que je vous aide. je vous dis à bientôt, et passez de bonnes vacances. sophie

De plus un certain rituel monotone s'est installé dans ses messages. En effet, elle les a introduits quasiment tous par la formule « bonjour » et les a conclus par un « à bientôt ». De plus, leur contenu n'est pas toujours varié car la tutrice a souvent recours à la fonction « copier/coller » (voir *infra*). En outre, elle utilise des expressions soutenues (« je

vous remercie du travail magnifique », « j'ai pris un grand plaisir »), des formules un peu désuètes accompagnées d'adjectifs assez « littéraires » (« il est très riche et très agréable », « cet excellent travail ») comme par exemple :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GD/forum2/activite-4-voyage) Message de félicitation!!! par Sophie., mardi 21 novembre 2006, 04:08
	Miho et kaori, je vous remercie du travail magnifique à l'oral que vous avez fait. j'ai pris un grand plaisir à écouter votre dialogue. il est très riche et très agréable. vous avez bien défendu les villes de Paris et Grenoble, et la mise en situation est très originale. Merci encore pour cet excellent travail que vous avez fait. à bientôt mesdemoiselles pour d'autres activités..., Sophie


Nous émettons aussi un certain doute sur la capacité des apprenantes (de niveau B1) à comprendre la phrase « la mise en situation est très originale ».

À partir de la deuxième partie de l'échange 2, nous notons l'apparition de marqueurs reflétant un mouvement de rapprochement. Nous estimons que le déclencheur a été la chute de participation des apprenantes. Sophie a expliqué aussi qu'au début, elle ne souhaitait pas s'investir dans une relation de proximité. En effet, elle pensait que le fait d'être d'origine africaine n'allait pas plaire aux apprenants (ce qu'elle appelle dans l'entretien ses « stéréotypes sur les Japonais »). Elle aurait souhaité travailler avec le public espagnol⁴⁷⁶, réputé plus ouvert à la diversité. Elle a indiqué que ce sont les encouragements de sa collègue qui lui ont permis de dépasser cette idée et de s'engager plus affectivement dans l'échange, comme nous le constatons :

(ESR-So-201) (...) Mais c'est vrai qu'au début, au niveau des relations, c'était un peu plus froid quoi, mais je pense que le fait de travailler à deux, ça aide énormément, à ne pas tomber justement dans ses propres travers.
--

Effectivement, elle abandonne ses appellatifs et ses phrases compliquées. Elle pose de nombreuses questions directes avec répétition des points d'interrogation (« Et toi, qui sont les compositeurs de musique classique que tu préfères??? » OU « Et toi, quel film es-tu allée voir avec tes amis??? »), ce qui reflète un certain intérêt envers la réponse de l'apprenante. Ses phrases sont devenues plus courtes avec un lexique plus usuel :

⁴⁷⁶ Lors du premier cours, les étudiants ont été mis en deux groupes, le premier tutorant des Japonais et l'autre des Espagnols (voir ch.5). Cependant, le peu d'apprenants espagnols a « obligé » certains étudiants à intégrer le deuxième groupe.

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GD/forum3/le-pays-du-soleil-levant-et-moi) Bonjour Manami I par Sophie, samedi 2 décembre 2006, 23:33
	j'ai écouté avec plaisir tes productions. Romain, Camille et Ludovic sont très contents, ils répondront à vos messages bientôt et je les mettrai en ligne. C'est très bien de présenter la culture traditionnelle japonaise. Je ne connais la culture traditionnelle que par les films de Akira Kurosawa: "Les 7 Samourais", "Kagemusha". Tu auras j'espère l'occasion de me présenter en détaille une coutume japonaise. à mercredi pour le chat... Sophie

Selon elle, ce qui a permis une grande proximité relationnelle est incontestablement la séance de chat, comme elle l'explique dans l'entretien, « ça rapproche drôlement le chat » (ESR-So-195). Durant cette séance, elle a adopté un registre très « décontracté » et proche de l'oral. En effet, nous notons des anglicismes (« c'est pas très cool », « faire du shopping??? »), des reprises du sujet (« elle est très jolie ta chienne »), des expressions familières (« chouette ») et des questions courtes (« c'est quoi les "Osechi"⁴⁷⁷? »), sans oublier des éléments spécifiques au *netspeak*. Nous rappelons que Kern (2006) a montré que les échanges synchrones permettaient de réduire les différences de statuts et de pouvoir entre les participants. Dans les derniers messages, elle s'est adressée aux apprenantes avec des formules beaucoup moins formelles comme : « Bonjour, les filles », « Re coucou les filles ». Il est probable aussi qu'en découvrant le discours des autres tuteurs, elle ait senti la nécessité d'adapter le sien.

Dans le premier échange, Sophie, tout en répondant à tous les messages, préférait laisser sa personnalité dans l'ombre, au profit de sa qualité de personne ressource au service des apprenants. Elle a expliqué qu'elle avait peur de « dévoiler le contenu de l'activité 1 » (SR-So-2). Elle s'est dévoilée aussi très peu dans les premiers échanges, estimant également que les informations contenues dans les tâches⁴⁷⁸ sont suffisantes. Cependant, nous découvrons qu'elle s'intéresse à la cuisine japonaise et elle indique avoir acheté des feuilles de sushi. Certaines apprenantes n'hésiteront pas à lui donner des conseils et même lui indiquer un site (en français) sur la façon de les préparer.

En changeant de discours, elle s'est permis plus de dévoilement, comme sa préférence pour la musique classique (« j'adore la musique classique. j'aime beaucoup écouter J.S BACH, MOZART, VIVALDI, PURCELL, et aussi les opéras de TCHAIKOVSKY et de


⁴⁷⁷ Notons que la présence des guillemets rappelle bien le discours écrit.

⁴⁷⁸ Nous rappelons que les deux premières tâches de son groupe (SG2) sont très personnelles. En effet, nous y découvrons la tutrice ainsi que sa ville d'origine (Paris) et sa ville d'accueil (Grenoble) (voir ch.6.2).

PUCCINI. »). Ces déclarations, ainsi que les réactions positives des apprenantes, lui ont permis de s'impliquer davantage dans le projet. Dans sa synthèse, elle revient sur cet épisode : « *cela a été pour moi un tournant dans le tutorat. J'ai eu l'impression d'être une « vraie » tutrice à partir du moment où nous avons pu échanger sur autre chose que les activités pédagogiques. Ce côté affectif du tutorat m'a permis d'envisager un peu plus sereinement la suite des événements* » (SR-So-5).

Effectivement par la suite elle a indiqué son manque de temps pour aller au cinéma, qu'elle compense en achetant des DVD, surtout des japonais (« Mes filles et moi adorons les dessins animés de Hayao Miyazaki. »). Elle a évoqué ses filles, ainsi que le fait qu'elle leur parle du projet et des Japonaises. Cet élément a flatté les apprenantes car cela prouve que la tutrice ne s'est pas engagée toute seule dans l'échange mais y a inclus aussi son univers proche. Dans le chat, elle n'a pas hésité à donner l'âge de ses filles ainsi que le menu qu'elle comptait leur préparer pour les fêtes de fin d'année. Elle les a informées aussi qu'une de ses amies qui travaille dans un cirque se rendait à Tokyo et voulait bien les rencontrer. Elle leur a conseillé d'aller la voir. Elle a animé un échange prolongé avec Yuka sur la thématique des cuisines japonaise et camerounaise.


Cependant, comme Viviane, elle exprime peu ses émotions. Nous retrouvons quelques évocations du plaisir : (« c'est avec grand plaisir », « j'ai écouté avec plaisir tes productions »...) afin de confirmer aux apprenantes qu'elle a apprécié leur travail. Après le chat, elle a indiqué qu'elle a passé un bon moment. Nous précisons qu'elle se lance dans la production d'émoticones assez tard, lorsqu'elle a le sentiment de mieux connaître ses apprenantes. Leur variété alors contraste avec les messages précédents :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GD/forum3/message-pour-toutes) bonjour yuka et à vous toutes les filles. par Sophie., jeudi 30 novembre 2006, 22:21
	<p>Merci de vous inquiéter pour moi par rapport à l'heure. c'est vrai qu'il sera environ 2 heures du matin ici en France 😊</p> <p>je vais me faire un litre de café pour pouvoir tenir debout 😊</p> <p>Vu qu'il sera 2 heures du matin en France, moi aussi je n'écrirais pas très vite. Ne vous inquiétez donc pas pour la rapidité de vos réponses. j'espère juste qu'on passera un bon moment en direct 😊. j'ai mis un message dans la rubrique "chat" qui apparaît. Vous pouvez le consulter et commencez à réfléchir sur ce dont vous voulez parler.</p> <p>j'aimerais s'il vous plaît que vous me précisiez avant le 06 décembre à quelle heure débute votre cours du mercredi avec Sachiko, pour que je sois réveillée 😊 (...)</p>


Elle les a principalement utilisés pour compléter son discours (le premier s'appelle à juste titre « endormi⁴⁷⁹ ») ou simplement de manière phatique.

Nous relevons que ses Messages Initiatifs Pédagogiques (MIP) sont assez concis et directs. En effet, elle s'y est focalisée sur la nouvelle tâche et n'a donné aucune indication sur les tâches précédentes. Elle a donné aussi quelques indications techniques et, plus rarement, une date limite de retour (échange 3 : « Bon travail et pensez à le poster au plus tard mercredi 29. »). Comme ils sont destinés à l'ensemble des apprenantes, elle utilise presque toujours un terme d'adresse comme « Mesdemoiselles » ou « les filles » ou plus simplement le pronom « toutes » précédé par « à » (voir les exemples *infra*).

Cependant, ses messages de réponse sont presque toujours intitulés « correction », ce qui rappelle la valeur fonctionnelle du message, certes, mais n'établit guère de connivence. Afin de concilier personnalisation et gains en temps, Sophie recopie le même message à l'attention de chaque étudiant en prenant le soin de changer le document joint. Cependant, elle indique les prénoms des destinataires, comme dans l'exemple, que nous retrouvons à l'identique à l'attention de chaque membre du groupe :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GD/forum1/activité-2-Ma-ville) Correction Activité 2: Ma ville. par Sophie, lundi 23 octobre 2006, 00:33
	Bonjour Manami. Tu trouveras dans le fichier joint, la correction de l'activité 2. Si tu as des questions, tu n'hésites pas à me les poser. à bientôt...sophie

Ce message n'avait pour objectif que de transmettre les corrections et ne prenait aucunement en considération les questions (hors tâche) posées par les apprenantes. Cependant, nous relevons⁴⁸⁰ qu'une demi-heure plus tard, elle l'a complété par un nouveau message :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GD/forum1/activité-2-Ma-ville) Salut Manami par Sophie., lundi 23 octobre 2006, 01:07
	bonjour Manami je vois que le paysage de montagne grenoblois t'intéresse...sur la photo de l'activité 2, il s'agit du massif de Belledonne, l'un des trois massifs qui entoure Grenoble. moi aussi j'aime la montagne. je n'y vais pas souvent, mais de ma fenêtre, j'aime regarder le massif du Vercors le matin. l'hiver le massif est recouvert de neige, au printemps ce sont les arbres qui lui donnent une belle couleur verte. Et toi pourrais-tu me parler des montagnes du Japon? c'est vrai qu'en dehors du mont FUJI, je ne les connais pas. (...)


⁴⁷⁹ Rappelons qu'il s'agit d'une traduction de l'anglais.

⁴⁸⁰ Voir échange complet dans le DVD.

En évoluant, elle a aussi été sensibilisée à l'importance de la personnalisation des messages dans la culture d'apprentissage des Japonais :

(ESD-So-29) (...) il y a aussi la culture japonaise, on s'est rendu compte qu'il fallait, à tout prix répondre, et en plus, individuellement aux Japonais, donc ça a été une question qu'on a, à laquelle on s'attendait pas quoi.

Comme elle l'a indiqué, cette question était une découverte pour elle. Nous avons relevé certains messages adressés à certaines apprenantes en particulier, à travers la précision des prénoms, après un message de politesse adressé à toutes:

 (DVD/corpus-échanges-Fle/GD/forum2/activite-3-suite)
 précisions sur l'activité 3 suite...
 par Sophie., mardi 7 novembre 2006, 19:29


bonjour à toutes
 j'espère que vous avez passé de bonnes vacances. Ce petit mot est surtout à destination de Manami O, Manami I, Kei, Miho et Kaori.
 Mesdemoiselles, je viens de préciser les points à corriger pour l'exercice 1 de cette activité 3 suite.... vous retrouverez donc dans vos fichiers word "correction" de l'activité 3 "Paris-Grenoble" les précisions et les corrections que je souhaite voir dans l'exercice 1 de cette activité 3 suite....
 j'espère que ces précisions vous aideront....
 à bientôt....sophie

Elle est visiblement consciente que ces messages peuvent être consultés par l'ensemble du groupe ou tout au moins par les plus assidues, dont font vraisemblablement partie les apprenants ayant fini leur production contrairement aux quatre restantes.


- *La fonction pédagogique et organisationnelle*

Dans l'échange 3, nous relevons que Sophie est restée plus de 10 jours sans recevoir la suite de production de la majorité⁴⁸¹ des apprenantes de son groupe. Face à ce retard non expliqué, la tutrice décide d'envoyer un message de rappel à l'ordre assez sec et formel :

⁴⁸¹ Deux ont uniquement répondu sur sept.

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GD/forum2/activite-4-voyage) Message pour toutes... par Sophie, mardi 21 novembre 2006, 04:59
	j'attends toujours les productions de Yuko, Yuka, ManamiI, ManamiO et Kei. N'ayant pas eu, mesdemoiselles, vos productions à temps, je n'ai pas encore mis la nouvelle activité en ligne. j'espère que vous mettrez vos productions en ligne ce mercredi 22 novembre, ceci afin de ne pas prendre du retard sur la prochaine activité ! La prochaine activité sera mise en ligne le Jeudi 23 novembre. je vous demanderai donc de manière exceptionnelle de regarder le forum le vendredi 24 novembre, de faire l'activité et de la mettre en ligne au plus tard le mercredi 29 novembre, afin de rattraper le retard et que je puisse corriger vos productions. Je suis désolée du désagrément que cela pourrait causer à Miho et Kaori qui ont fini leur travail à temps, et qui n'auront pas d'activité à découvrir ce mercredi. à bientôt mesdemoiselles.... sophie

La tutrice a donné une sorte d'« ultimatum⁴⁸² » aux apprenantes. De plus, elle les a rendues responsables de l'absence⁴⁸³ de travail pour les deux apprenantes studieuses. La réaction des apprenantes mises en cause a été assez rapide et elles ont réalisé les injonctions de la tutrice à la lettre en respectant le temps donné. De plus, dans leur message, elles se sont excusées du retard en s'engageant à travailler mieux comme l'explique Yuka, qui est la première à réagir :

	Bonjour, Sonia Par Yuka Murotsu, mardi 21 novembre 2006, 08:23
	Nous sommes désolées de mettre l'activité 4 en retard.... On te demande pardon. Ecoute notre dialogue, s'il te plaît. On vas travailler plus activement à l'avenir!!! à bientôt, YUKA et YUKO

La tutrice ne reviendra pas sur ce retard dans la MRC qui suivra. Nous ne pouvons que souligner l'efficacité de ce rappel malgré son caractère assez autoritaire.

En ce qui concerne la correction, elle estime⁴⁸⁴ que cela lui a pris beaucoup plus de temps que les réponses aux questions des apprenantes car elle voulait tout corriger. En effet, au début, elle s'attache à la correction du code. Pour l'écrit, elle a utilisé une charte graphique, composée de trois couleurs (« le⁴⁸⁵ (la) forêt », « cuisine française (française) ») (violet indication des fautes, rouge correction, vert commentaire métalinguistique) qu'elle a indiquée au début de son travail. Chaque correction est accompagnée d'un commentaire qui indique l'adéquation du travail aux consignes :

⁴⁸² Qui sera relié par l'enseignante japonaise comme elle l'indique dans le forum des enseignants (voir ch.8).

⁴⁸³ Ce qui nous semble être une réaction excessive de la part de Sophie, qui aurait pu leur prévoir au moins une activité pour passer la séance en face à face.

⁴⁸⁴ Voir ESD-So-135, dans les Annexes (p.200).

⁴⁸⁵ Nous avons repris la charte graphique utilisée par la tutrice.

Tâche 1

Commentaires des exercices : tu as fait un très bon travail et ta production libre présente bien ta ville. Merci pour la présentation de l'aspect dynamique de ta ville.

Tâche 2

Commentaires des exercices : Bonne production !

L'étudiante n'hésite pas à donner de l'importance à ces commentaires à travers des éléments graphiques (taille de caractère, couleur et soulignement). Cependant, ils ont visiblement pour objectif de valoriser le travail des apprenants afin d'adoucir les corrections. Pour cela, elle utilise les superlatifs, les remerciements et les adjectifs valorisants assez scolaires. Cependant, elle a été parfois assez sèche :

Tâche 1

Commentaires : Bonne présentation, mais j'aimerais que tu étoffes⁴⁸⁶ un peu plus ta production, si tu as le temps.

Tâche 1


Commentaires de l'exercice 2: C'est un bon début, j'aimerais beaucoup que tu finisses la fiche.

Nous observons que même la critique est précédée d'un terme valorisant (« bon ») qui l'adoucit. Par la suite, les commentaires deviennent uniquement valorisants. Nous relevons très peu d'explications métalinguistiques comme dans l'exemple suivant :

(Attention, tu dois employer, dans cette phrase, « de » devant le mot « voyage » si tu parles des voyages en général. Si tu utilises « le » devant « voyage », il faut que tu précises de quel voyage tu parles)


Dans la tâche suivante (3), Sophie abandonnera la correction approfondie pour les commentaires axés sur le sens qu'elle indique directement dans le message du forum sans passer par le document texte :

⁴⁸⁶ Comme nous l'avons indiqué précédemment, la tutrice utilise un lexique assez difficile à comprendre, il nous semble, pour un apprenant de niveau B1.

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GD/forum3/coutumes-japonaises) Bonjour Yuka par Sophie. - vendredi 15 décembre 2006, 21:02
	Je viens de lire ta production sur NENGA-JO. C'est une très belle manière de souhaiter la bonne année aux personnes que l'on aime. C'est dommage que les gens préfèrent envoyer des e-mails. Mais en France aussi, on préfère de plus en plus, utiliser le courrier électronique qu'écrire une carte de voeux pour la nouvelle année. Moi j'aime toujours acheter des cartes de voeux pour les envoyer aux gens que j'aime. Je trouve que cela fait plaisir de recevoir une carte de voeux dans sa boîte aux lettres. Merci de m'avoir présenté cette coutume du Japon. à bientôt Sophie

Nous observons que son commentaire contient en plus de la félicitation explicite, des indications personnelles ou culturelles.

En ce qui concerne l'oral, après une tentative d'utilisation de l'API⁴⁸⁷ (pour indiquer les fautes de prononciation) qui s'est avéré inexploitable selon elle, elle a préféré utilisé un commentaire motivant sur l'ensemble de la production, avec très peu d'indications explicites sur le travail :

	(GD/forum3/le-pays-du-soleil-levant-et-moi) Bonjour Manami O par Sophie - dimanche 3 décembre 2006, 00:13
	j'ai écouté ta production, c'est très bien fait. Romain, Camille et Françoise sont très contents, ils répondront à vos messages bientôt, je vais mettre leurs réponses en ligne. moi j'aime bien les dessins animés de Hayao Miyazaki. (...) à bientôt... Sophie

Nous remarquons que l'étudiante cherche à profiter du commentaire pour initier une discussion plus personnelle avec les apprenantes (voir *supra*).

- *La synthèse*

Ce qui est intéressant chez Sophie est sa capacité à ne pas rester sur un échec, en se remettant en question. En effet, malgré ses craintes, elle évolue vers plus de proximité et réussit de même à développer une relation sociale avec ses apprenantes tout en gardant une certaine distance. En plus des compétences de tutorat, nous estimons que la formation lui a permis d'avoir plus confiance en elle-même. Son absence à la fin, qui coïncide avec le début des dossiers et du stage, indique un certain laisser-aller qui a été aussi observé dans la qualité des dernières corrections. De plus, elle ne tient pas toujours ses engagements et

⁴⁸⁷ Alphabet Phonétique International.

peut être très sèche. Ces deux éléments sont augmentés par la distance, ce qui peut les rendre assez problématiques dans une situation de formation en ligne.

Son ethos peut être considéré au début de la formation comme celui d'un « enseignant normatif » (Soubrié, 2008a) soucieux de préserver un certain niveau d'exigence pédagogique et sacrifiant pour cela toute proximité relationnelle. Par la suite, se rapprochant du discours de Viviane, elle adopte le registre de l'« enseignant animateur ». Cependant, elle n'a jamais tenté de se positionner en tant qu'étudiante comme va le faire Harry.

3.4. L'étudiant-tuteur Harry et le groupe G

Comme nous l'avons déjà indiqué, Harry n'affiche pas une grande participation en nombre de messages. Cependant, cela n'empêche pas ses apprenantes d'avoir un taux de participation assez élevé. Si la durée indiquée est plus longue que les deux groupes précédents, nous précisons cependant que la dernière série de messages a été postée uniquement par les apprenantes, Harry étant parti en stage.

Messages Tuteur	59
M. Apprenants	83
Apprenants	7
Échange	7
Durée	83

Tableau 36 - Rappel des détails du GG

- Organisation des messages

En ce qui concerne l'alternance de tours, nous observons aussi une variété de participation avec, dans le dernier échange, une chute de la participation du tuteur qui, comme Sophie, ne répondra pas aux questionnaires des apprenants :

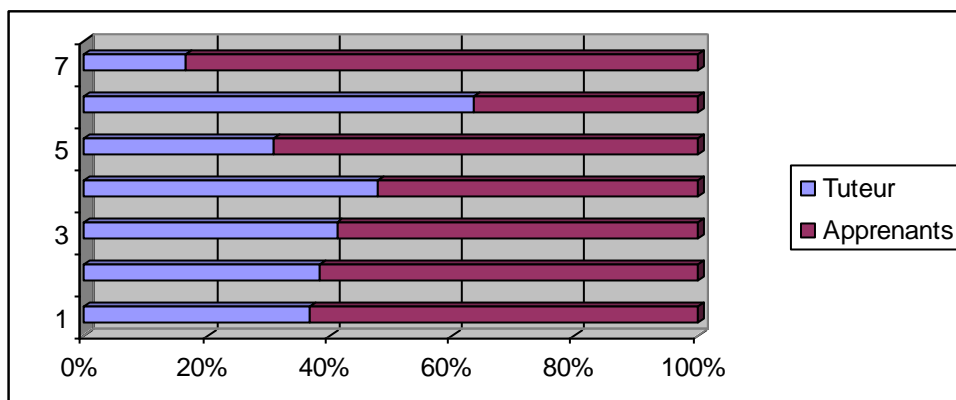


Figure 37 - Répartition des messages entre Harry et apprenants

À part pour l'échange 6, la participation des apprenants a toujours dépassé celle du tuteur. La participation est aussi corrélée au nombre de productions demandées, ce qui explique l'augmentation de celle des apprenants dans l'échange 5 qui nécessite trois productions. Dans l'échange 6, le tuteur décide de corriger avec beaucoup plus de rigueur ce qui nécessite de poster plus de messages. Nous reviendrons plus loin sur ce point.

L'analyse de contenu indique une certaine préférence pour les messages mixtes, comme nous pouvons le voir dans ce graphique :

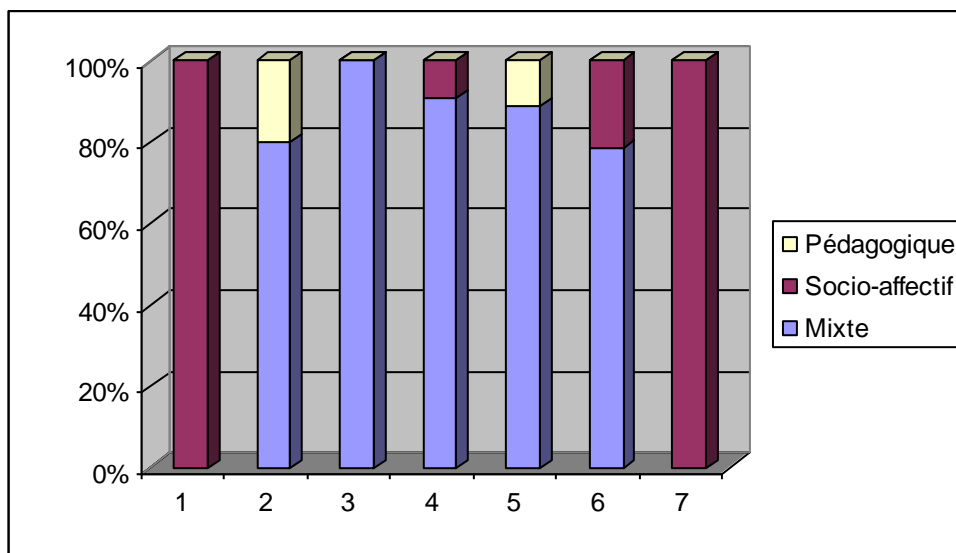



Figure 38 - Répartition des messages de Harry

L'élément intéressant à relever est la rareté de messages uniquement pédagogiques dans le discours de Harry. Il est à noter que l'étudiant est revenu au message uniquement pédagogique dans l'échange 5, assez spécifique puisque la tâche a été incluse au premier message et non pas dans un document-texte joint, comme c'était le cas des autres échanges


pédagogiques. Cette présence massive du socio-affectif nous donne une première indication sur l'importance que donne le tuteur à la relation sociale.

- *La fonction sociale*


Dès le début de l'échange, ce tuteur s'est employé à installer une très forte proximité relationnelle. En effet, il a tutoyé sans négociation et commencé son premier message par un « Bonjour les filles ! » suivi d'un superlatif redondant avec la valeur de l'adjectif (« très enchanté »). L'humour est souvent présent :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GG/forum1/Bonjour!!)
	Re: Bonjour!!
	Par Harry, mardi 10 octobre 2006, 01:18
	<p>Bonjour, Alors j'ai une question : ton prénom c'est Rieko ? ou Kawai ? Je suis content de te connaître. Tu dois très bien jouer de la flûte si il y a 8 ans que tu en joues. Par contre il faudra trouver une solution : je ne pourrai pas assister au concert de l'orchestre de ton université en décembre... comment on va faire alors ? A jeudi alors. S'il y a un problème tu peux me poser des questions. Harry</p>


Comme nous l'observons, les questions sont presque toujours posées en employant la forme orale informelle, avec des mises en relief fréquentes. L'ordre des mots se rapproche souvent plus de l'oral spontané que de la norme écrite :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GG/forum1/Bonjour!!)
	Re: Bonjour!!
	Par Harry - mardi 10 octobre 2006, 03:31
	<p>Bonjour, Apparemment vous avez des vacances au printemps. Mais quand exactement ? Ici c'est plutôt l'été les vacances. Moi non plus je ne connais pas du tout le Japon, et j'aimerais bien le visiter. Et qu'est-ce que tu voudrais vraiment visiter en France ? Tu as une idée ? Tu verras dans l'activité quels pays j'ai visité. A bientôt. Harry</p>


Nous trouvons plusieurs fois l'article contracté « des » devant des syntagmes nominaux avec adjectif antéposé comme dans l'exemple :


	(DVD/corpus-échanges-Fle/GG/forum3/degustation-de-vin) Pour RIEKO Par Harry - mardi 14 novembre 2006, 05:01
	Salut ça va ? Tiens une question : comment on dis "salut ça va?" en japonais ? Pour répondre à ta question, non, il n'y a pas vraiment de fête comme ça à l'université. Il faut dire que à Grenoble par exemple l'université est très grande. Il y a 3 fac différentes et au total il y a 40 000 étudiants. Je pense que ce serait très dur d'organiser ça. Mais il y a souvent des petits concerts organisés sur le campus parfois, des soirées étudiantes dans des bars, des boîtes. Cela dit c'est une bonne idée. Il y a combien d'étudiants à l'université Sophia ? Et la photo que tu m'as envoyée c'est le quartier Shibuya ? Bonne journée et à bientôt. Harry

L'usage du « Tiens une question » mime l'oral spontané en marquant une certaine proximité. Le tuteur a l'air toujours pressé de répondre, malgré l'asynchronie du forum, comme s'il communiquait en direct avec ses apprenants. Dans l'exemple suivant, cela est encore plus marqué par un détail situationnel qui devrait avoir peu d'incidence sur l'échange :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GG/forum2/notre-ville) Pour RIEKO par Harry - mardi 14 novembre 2006, 05:01
	Bonjour Haruka, Comment va-tu ? Tu as passé de bonnes vacances ? Qu'est-ce que tu as fait ? Je t'envoie ta 2ème activité corrigé. C'est bien. Je me dépêche, il faut que je prennes mon train. A bientôt. Harry

En effet, le tuteur aurait pu très bien compléter son message après son arrivée à destination. Nous notons une variété de termes d'adresse (« Bonjour les filles », « Bonjour », « salut ») et de politesse, parfois très familiers (« Comment va ? », « La pêche ? »). D'ailleurs, l'emploi de l'interrogation « la pêche ? » a provoqué une interrogation de la part d'une apprenante, non sur la signification de l'expression mais sur son origine :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GG/forum4/correction-et-nouvelle-discussion) Pour Rieko par Harry - mardi 5 décembre 2006, 05:19
	Bonjour, Comment ça va aujourd'hui ? la pêche ? Mon ordi va mieux. Ce n'était pas très grave en fait. Et comme toi, j'ai tout sur mon ordinateur : photo, musique, travail de l'université. Alors si il vient à tomber en panne, je serai désespéré je crois. C'est pourquoi je vais m'acheter un disque dur, pour faire des sauvegardes. Surtout des photos, car j'aime bien prendre des photos et j'en ai beaucoup. (...) Pour la conversation de cette semaine, c'était très bien et je n'ai rien à dire... tant mieux non ? Si vous faites la même chose pour la conversation de cette semaine je vais être au chômage technique la semaine prochaine. Bonne journée. A bientôt. Harry

	Re: Pour Rieko par Rieko K. - mardi 5 décembre 2006, 09:10
	Bonjour Harry !! Comment tu vas? Je suis très bien aujourd'hui 😊 Pourquoi tu dis "la pêche" en français quand tu es bien?? Je ne crois pas qu'il y a de telle phrase en japonais. (...)

De même, l'expression « Quoi de neuf ? » a entraîné une réponse « Rien de neuf ». Nous observons que le comportement discursif peu formel d'Harry a permis l'installation d'un code commun dans son groupe, élément considéré comme une des bases du sentiment d'appartenance à une communauté (voir ch.2.3 et ch.3.2.3.3). Comme nous l'avons remarqué, le lexique employé est souvent informel, avec des termes typiques de la vie étudiante ou d'autres mots abrégés (*fac, boîte, ordi, canap*), des expressions familières (*c'est bon, filer un coup de main, ici tranquille, c'est tout*), des expressions employées ironiquement (*chômage technique*). Un certain nombre de fautes de frappe, d'erreurs orthographiques et d'élisions manquantes sont repérables, témoignant sans doute d'une absence de relecture et donc d'une certaine urgence de l'écriture (voir *supra*). Des interjections (*ha, brrrr, bof, hum*), des questions en rafale, des phrases nominales, des emplois fréquents de « oui » et de « non », de « alors » en fin de phrase rendent le discours du tuteur proche d'une conversation relativement informelle.


En ce qui concerne les éléments graphiques typiques du *Netspeak*, il en a utilisé peu : quelques étirements vocaliques (« j'ai l'impression que c'était il y a trèèèèè longtemps. », « Ici à Grenoble il fait trèèèèè froid aujourd'hui. ») et des acronymes (« A+ »). Au-delà de la question du registre, finalement assez homogène, nous observons qu'il glisse de l'humour dans la majorité des messages. Harry a expliqué qu'il souhaitait que les apprenantes se sentent plus libres de parler dans les forums et que l'échange ne reste pas cloisonné à la tâche comme il l'explique :

(ESD-Ha-74) Dans ce cas là je trouvais normal de s'investir un peu affectivement pour... pour créer justement un lien un peu plus informel que les simples activités qu'on faisait, c'est pour ça j'ai créé un espèce de fil de discussion informel avec elles pour qu'elles me racontent des choses un peu plus personnelles sans les corriger justement pour pas qu'elles se sentent un peut trop... comment dire, un peu trop encerclées (...)


Harry a été un des derniers tuteurs à répondre⁴⁸⁸ aux présentations des apprenants, ce qui reflète une certaine remise en cause de la nécessité de cette action. En effet, dans sa synthèse, il explique que, s'il l'a fait, c'est à contrecœur:

(SR-Ha-2) L'activité de préparation que nous avons élaborée est presque tombée à l'eau. Il a tout de même fallu la mettre en ligne. En plus de quoi nous avons répondu aux questions des étudiants, pour ne pas leur faire perdre la face, comme nous l'avait conseillé M. Mangenot.

Malgré ses réponses, il a préféré ne pas se livrer dans cet échange mais n'a pas hésité à donner des pistes pour chercher des informations sur lui dans l'activité comme nous le remarquons dans l'exemple suivant :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GG/forum1/Bonjour!!) Re: Bonjour!! Par Harry, mardi 10 octobre 2006, 01:26
	(...) En fait tu as dû passer pas très loin de chez moi. Je n'habite pas Grenoble mais je ne peux pas en dire plus, car ma présentation est dans l'activité que vous avez à faire... Tu me raconteras ce que tu as vu pendant tes vacances en France d'accord ? Bonne activité et à bientôt. Harry

Tout au long des échanges, Harry a affiché une grande propension aux confidences⁴⁸⁹, comme quand il a présenté ses croyances :


	(DVD/corpus-échanges-Fle/GG/forum5/Nouvelle-derniere-activite) Pour Rieko par Harry - mardi 12 décembre 2006, 04:31
	(...) En fait je ne vais pas à l'église moi. Je suis athé et je ne sais pas du tout s'il existe quelque chose comme ça ici aussi. Pour la plupart des Français la religion n'a pas une place très importante dans la vie de tous les jours. Mais comme je ne veux pas parler pour les autres, je pense que c'est mieux que je ne parle pas de ça. (...) A bientôt. Harry

En plus de l'évocation de ses états d'âme, les événements de sa vie « hors projet » sont aussi présents dans son discours comme quand il a décrit une visite récente de Paris qu'il a réalisée avec des « élèves ». Il y a précisé aussi que cela lui a permis de découvrir cette ville qu'il ne connaissait pas. Nous n'avons pas d'indication textuelle si cela a « déstabilisé » l'image que se faisaient les apprenants du tuteur français. Il a évoqué aussi ses difficultés techniques comme l'incompatibilité de son ordinateur (Mac) avec les


⁴⁸⁸ Il a répondu cinq jours après la demande des enseignants de répondre aux apprenants.

⁴⁸⁹ Afin de ne pas rallonger notre texte, nous ne listerons pas l'ensemble des confidences mais nous choisirons celles qui nous paraissent les plus personnelles.


productions faites en salle comme dans l'exemple qui est une réaction au message de Yurina qui lui demande « Ton ordinateur ça va pas? » :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GG/forum4/correction-et-nouvelle-discussion) pour Yurina par Harry, mardi 5 décembre 2006, 03:54
	Salut Ca va ? Alors mon ordi va mieux oui. En fait j'avais un problème avec le fichier de la conversation, je n'arrivais pas à le lire. C'est pour ça que Florentine l'a posté pour moi. (...)


De plus, il n'a pas uniquement livré des informations sur lui-même, mais aussi sur son entourage proche. Ce sujet a passionné les apprenantes qui lui en demandaient encore un peu plus sur la qualité de la cuisine de son père dont Harry est visiblement assez fier :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GG/forum4/correction-et-nouvelle-discussion) pour Yurina par Harry, mardi 5 décembre 2006, 03:54
	(...) Et pour répon,dre à ton message, mon père cuisine bien oui. Comme il est originaire de la région Franche Comté, il connaît bien toutes les spécialités du coin. Les escargots (c'est excellent, si un jour tu as l'occasion, goûte), les cuisses de grenouilles, le boeuf bourguignon... (...)

Il a aussi décrit d'autres membres de sa famille sans que cela soit intégré dans la tâche. Il s'agissait plutôt d'une réaction d'un message d'une étudiante (Aya) qui évoquait ses frères. Harry a estimé qu'il devait en faire autant :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GG/forum4/correction-et-nouvelle-discussion) Pour Aya par Harry, mardi 5 décembre 2006, 04:31
	(...) Tu me l'as peut-être déjà dit mais c'est loin où habitent tes parents ? Et tes frères ils ont quel âge ? Moi j'ai une grande soeur (elle a 34 ans). Elle est mariée et a 2 enfants. Elle habite dans le sud de la France, à Orange. Et j'ai aussi un petit frère qui a 23 ans. Il vient de finir des études de cuisine, pâtisserie et chocolaterie. Il est parti la semaine dernière travailler dans un club med, à Saint Moritz, en Suisse. Tu connais le club med ? moi en fait je suis au milieu, entre les 2 (...)


Vers la fin de l'échange, Harry a livré aussi ses problèmes organisationnels de fin de semestre ou ses projets personnels :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GG/forum5/Nouvelle-derniere-activite) Pour Yurina Par Harry, mardi 12 décembre 2006, 02:53
	Salut, Ca va ? Moi ça va. Cette semaine c'est la dernière semaine à l'université, alors on a un peu la pression : les dossiers à rendre, les examens. Et puis c'est la fin de l'année. Heureusement après il y a Noël et les vacances. (...) Sinon moi pour Noël je n'ai pas encore de projet. Le 25 je vais manger chez les parents de ma copine. Le lendemain (le 26) je pars en vacances avec ma copine pour quelques jours. Et c'est tout ! (...)

Nous noterons aussi qu'il a évoqué à plusieurs reprises qu'il a une copine⁴⁹⁰, sans la nommer ou la décrire.

Si Harry a utilisé fréquemment l'humour dans son discours (voir *supra*), il n'en est pas de même pour l'expression explicite de l'émotion, qui reste assez rare. Nous en avons relevé une seule (« je suis content de te connaître ») dans le premier échange. Il a valorisé le travail des apprenants par des formulations issues du registre scolaire (« c'est très bien », « tu as fait une bonne activité », « tu as bien compris »...). Il ne nous semble pas que ce peu d'expression émotive puisse être considéré comme une tentative de prise de distance mais plutôt comme un trait spécifique du caractère de Harry.

Nous aurions pensé que Harry, dans sa recherche de rapprochement, aurait adopté les codes des apprenants pour les émoticônes. Cependant, nous avons relevé qu'il en a utilisé uniquement trois. De plus, si le premier se trouve dans l'échange de début, les deux autres sont dans le dernier. Le premier a pour vocation de décrire une certaine gêne de façon autocritique, comme il l'explique :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GG/forum1/correction) Pour Haruka par Harry, vendredi 20 octobre 2006, 00:05
	(...) Ton texte de présentation est très bon. Il y a quelques erreurs dans le tableau des questions mais tout le monde en a fait; je crois surtout que l'exercice n'était pas très clair... c'est de ma faute 😞 (...)

Ce marqueur joue aussi la fonction d'adoucir et de préserver la « face » de l'apprenante en s'attribuant une partie de la faute. Nous reviendrons en détail à ce procédé dans l'analyse de la correction (voir *infra*). Pour les autres, il s'agit d'un usage phatique car aucun des deux n'apporte une information de plus au discours (« J'espère que cette semaine vous ferez la même chose 😊 », « Une petite production orale comme cadeau de Noël 😊 ») mis à part le fait de rajouter une pointe de sympathie au discours.

Harry concentre ses Messages Initiatifs Pédagogiques (MIP) sur la tâche à venir même si nous en relevons certains qui sont assez longs. En effet, ils contiennent une variété de compléments des consignes⁴⁹¹. Dans le MIP suivant, nous trouvons des descriptions des

⁴⁹⁰ Sur les quatre tuteurs étudiés, seuls Viviane et lui évoquent leur situation amoureuse. Si nous revenons à l'ensemble des neuf tuteurs, seuls deux autres (Lally et Qotiba) ont évoqué ce sujet avec quelques détails.

⁴⁹¹ Nous rappelons que les tâches (consigne et support) se trouvent dans des documents textes joints (voir ch.7).

supports de la tâche, des indications méthodologiques et des indications techniques. Il indique aussi aux apprenants la date à laquelle il va probablement faire la correction :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GG/forum2/notre-ville) Notre ville. par Harry, jeudi 19 octobre 2006, 18:37
	<p>Bonjour, Merci de m'avoir envoyé la fin de l'activité 1. Aujourd'hui nous allons continuer avec un nouveau sujet : la ville. Nous allons vous présenter la ville de Grenoble dans un document écrit. Puis, dans un document audio nous comparerons Grenoble, où habitent Laure et Florence, et Romans-sur-Isère où j'habite moi. Donc la semaine prochaine (le mercredi 25 octobre pour vous) vous faites uniquement les exercices de compréhension (écrite et orale). Le texte est dans le document word joint. L'audio est sur le lien : http://localhost/moodle/file.php/3/sons/dialogue_florence_harold.MP3 C'est un peu long peut-être, mais pour la compréhension écrite, il faut comprendre le texte dans sa totalité. Dans le texte, si vous placez votre souris sur les mots qui sont en bleu, vous aurez un synonyme ou une petite définition pour vous adier à comprendre. Mais ne cliquez pas ! Ca ne sert à rien. Ensuite, le 1er novembre vous enregistrerez un dialogue dans lequel vous comparerez Tokyo et Grenoble. La semaine prochaine commencent les vacances de la Toussaint, à partir du vendredi 27 jusqu'au lundi 6 novembre, mais je regarderai vos réponses de chez moi. Voilà. Bon travail, bonne fin de semaine et à bientôt.</p>


Pour la tâche suivante, ce n'est pas seulement des compléments, mais l'ensemble des consignes qui se trouvent dans le MIP. En effet, le support étant une vidéo, ce tuteur a dû préférer que les apprenants aient leurs consignes dans le même message plutôt que de créer un nouveau document texte. Nous notons cependant que ce procédé n'a pas été adopté pour les tâches suivantes qui ont repris la forme des premières (voir *supra*) avec des compléments de consignes.

Dans les Messages Réactifs Correctifs (MRC), il a posé beaucoup de questions. En plus de l'interrogation systématique sur la santé (« Comment vas-tu ? » ou « Ca va ? »), il les a interpellées sur leurs vacances (« Tu as passé de bonnes vacances ? Qu'est-ce que tu as fait ? ») ou leur condition physique (« Tu es en pleine forme pour reprendre les cours ou pas ? »).

Il a aussi répondu aux questions des apprenantes comme dans le message suivant où Reiko lui a demandé ce qu'il faisait de son temps libre :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GG/forum2/notre-ville) Correction Rieko par Harry, dimanche 5 novembre 2006, 11:38
	<p>(...) Pendant mon temps libre je fais beaucoup de choses : quand j'arrive à trouver un adversaire, je vais jouer au squash. Sinon je lis, je regarde un peu la télé. J'aime bien jouer à la playstation avec mes amis. Je passe aussi beaucoup de temps avec ma copine. Voilà, rien de spécial tu vois. Je fais aussi beaucoup de travail pour l'université. Voilà ton activité. Comme d'hab c'est bien. A bientôt Harry</p>

Cette réponse ainsi que le commentaire sur le travail (« Comme d'hab c'est bien. ») ont constitué des évocations explicites des messages précédents. Il arrive aussi qu'il réagisse à une information donnée dans une production afin d'obtenir plus de précisions, qui peuvent être assez générales comme sur les activités extra-universitaires des apprenants (« Apparemment cette fête de l'université était très bien. Tu as participé à quelque chose ? à un spectacle ? ») ou plus de détails comme dans ce message suivant celui où Mayuko a expliqué qu'elle a réussi son entretien d'embauche :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GG/forum5/Nouvelle-derniere-activite) Pour Mayuko par Harry, mardi 12 décembre 2006, 03:51
	Salut, C'est bien si tu as trouvé du travail dans un domaine qui t'intéresse. Tu commences quand ? Combien d'heures par semaine ? Et quelles vont être tes fonctions dans cette maison d'édition ? C'est normal au Japon que les jeunes étudiants travaillent en même temps qu'ils étudient ? En France c'est assez courant, même s'il y a des bourses dont bénéficient beaucoup d'étudiants (maximum 300 euros par mois environ) et beaucoup d'aides pour le logement etc. (...)

Cependant, nous relevons peu de confidences venant de la part des apprenantes. Il est possible que le fait qu'elles soient face à un homme les ait un peu bloquées malgré son discours très informel.

- *La fonction pédagogique et organisationnelle*

Bien que nous ayons noté une absence de participation de certaines apprenantes dans certaines parties de tâches⁴⁹², le tuteur ne fait pas de rappel à l'ordre comme ses collègues. Pourtant, il a affirmé que l'attente de la réponse des apprenants a été assez frustrante et même décourageante, ce qui a eu une influence négative sur son implication dans le projet :

(SR-Ha-3-4) : J'ai eu une petite baisse de motivation. Pas tant de la matière en elle-même ou de ce que nous faisons que de mon groupe : mes élèves rendaient systématiquement le travail en retard, à tel point que parfois j'avais l'impression qu'elles ne l'avaient pas fait. Dans le même temps, les apprenants de Flo et Lola faisaient le même travail dans les temps. Cela m'a un peu pesé et je me suis démotivé.

En ce qui concerne la correction, Harry a précisé que si elle lui prenait beaucoup de temps, c'est en grande partie parce qu'il ne voulait pas uniquement corriger :

⁴⁹² La deuxième partie de la tâche deux n'a jamais été faite par les apprenantes.

(ESD-Ha-50) ça a été assez long (...) ça a pris de plus en plus de temps parce que je mettais en plus, moi, j'avais fait l'effort de communiquer individuellement avec chacune d'elles donc après il fallait, en plus de la correction, il fallait toujours rajouter un petit mot et répondre aux questions qu'elles avaient posées avant

Il a aussi expliqué qu'il avait beaucoup de difficulté à trouver le temps nécessaire pour les corrections, ce qui faisait qu'elles étaient toujours faites en retard. Il a précisé dans l'entretien à plusieurs reprises n'avoir jamais corrigé les messages dans les forums afin d'éviter de faire baisser leur participation, ce qui a été son souci principal. Il a affirmé aussi qu'il y avait une attente de la correction de la part des apprenantes qui n'hésitaient pas à la réclamer, comme nous l'avons relevé dans certains messages.

Il accorde plus d'importance à la correspondance au sens qu'à la forme, même si ses premiers retours contiennent quelques corrections orthographiques comme nous pouvons l'observer dans la tâche 2 :

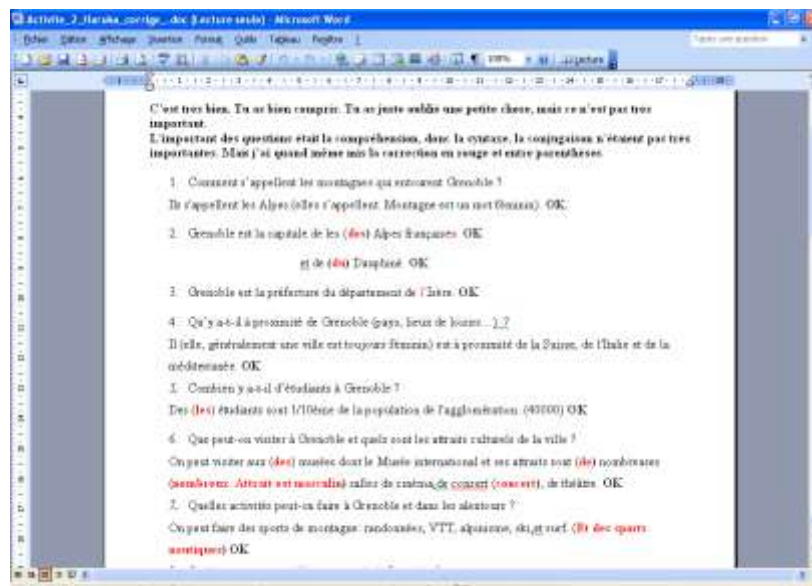


Figure 39 - Copie d'écran - Correction Harry

Nous retrouvons l'usage des couleurs, même si l'unique variante est le rouge. Une certaine redondance dans la correction des questions de compréhension est observée. En effet, le tuteur commence par diffuser un document texte indiquant les réponses exactes aux questions fermées, puis corrige chacun des documents-réponses des apprenantes. Si nous retrouvons le désir de personnalisation (voir *supra*), ce procédé ne favorise pas la mutualisation et l'échange entre les apprenantes. À partir de la tâche 3, l'étudiant propose des explications métalinguistiques comme sur l'usage de l'impératif :

Ici on utilise l'infinitif pour dire ce qu'il faut faire car il a une valeur moins directive, plus générale que l'impératif.

Le gérondif (« en faisant » par exemple) est utilisé pour dire comment le faire.

On pourrait utiliser l'impératif, mais il a une valeur un peu plus directive, comme pour donner un ordre, même s'il sert aussi à donner des conseils.

A l'oral l'infinitif et l'impératif se prononcent de la même façon.


Mais la forme négative se construit différemment :

- Ne pas faire de bruit (infinitif)
- Ne faites pas de bruit (impératif)

En dernier cas, on pourrait aussi utiliser le futur pour dire ce qu'il faut faire.

Exemple : tu enlèveras la protection...


Une certaine évolution de la pratique correctrice est observée à partir de la tâche quatre. En effet, il a transmis un fichier contenant les réponses correctes qu'il accompagne d'un commentaire individuel valorisant :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GG/forum4/correction-et-nouvelle-discussion) Correction et nouvelle discussion Par Harry, mardi 5 décembre 2006, 02:48
	Bonjour les filles ! Alors vous trouverez ici la correction de l'exercice de compréhension de la semaine dernière. Que vous avez très bien réussi d'ailleurs. (...)

Ce procédé lui permet de gagner dans le temps de travail et il affirme dans l'entretien regretter ne pas l'avoir utilisé dès le début.


Pour la production orale, nous notons aussi une certaine transformation. Dans la première tâche, il a indiqué les fautes sous la forme de conseils pour améliorer la production («on dira plutôt "qu'est-ce que tu fais dans la vie" que "dans ta vie". »).

Il a accordé une grande importance à son impression générale suite à la lecture ainsi qu'à son niveau de compréhension :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GG/forum1/correction) Pour Aya par Harry, jeudi 19 octobre 2006, 23:47
	(...) L'oral : C'est bien aussi. Tu as fait une petite erreur de temps ("qu'est-ce que vous avez fait pour la fête" au lieu de "qu'est-ce que vous aller faire"). J'ai eu aussi un peu de mal à comprendre ce que tu disais à un moment parce que tu parles très vite (quand tu dis que tu ne travailles pas mais que tu es occupée avec la préparation de la fête de l'université). Ce sont seulement des détails. J'ai quand même tout compris. (...)

Le dernier commentaire valorisant a aussi pour objectif de ne pas faire perdre la face aux apprenantes en accord avec les conseils des enseignants. Il a en général une certaine difficulté à trouver le juste milieu entre la valorisation exagérée et l'« atteinte à la face » des apprenants.

Dans la tâche 3, sa nouvelle méthode est originale⁴⁹³ et explique son indication peut-être excessive du temps passé (quatorze heures voir *supra*). Il a retranscrit la production des apprenantes pour leur faire vérifier s'il avait bien compris et il les invite à valider sa compréhension pour découvrir si le travail a été bien fait :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GG/forum3/correction-et-coutume-japo) La calligraphie par Harry- mardi 28 novembre 2006, 03:03
	<p>Bonjour bonjour, Ca va ? Merci pour votre explication. J'ai bien compris, sauf un mot au début, quand vous dites ce qu'il faut préparer. Pour le reste dites-moi si c'est bon : Pour la calligraphie préparer un pinceau, un papier du Japon, un poid, une ??? et un récipient. Pour l'encre de chine : - utiliser un récipient - mettre de l'eau - frotter de l'encre Mettre un papier sur un tapis ou une serviette. Mettre un poid pour le fixer Pour écrire, plonger le pinceau dans l'encre de chine. Alors, j'ai bien compris ? Bonne journée à vous.</p>

Nous ne pouvons pas nier les avantages de cette méthode qui permet d'investir les apprenants dans la correction. Ces derniers peuvent aussi comparer le lexique⁴⁹⁴ qu'ils ont préparé avec celui proposé par le tuteur. Il nous semble cependant que le temps nécessaire pour ce travail est assez conséquent et donc elle est sans doute d'une faible efficacité.

- *La synthèse*

Harry développe une très bonne relation sociale avec ses apprenantes en s'impliquant personnellement dans le projet et en s'intéressant à chacune d'elles. La richesse de son discours informel a un effet positif sur les apprenantes qui échangent plus librement et découvrent la variété diaphasique du français. Même dans ses corrections, qui sont peu efficaces, le tuteur cherche à encourager la communication.

⁴⁹³ Il est le seul à le faire, même les membres de son groupe (Florentine et Lola) continuent à réaliser des commentaires généraux.

⁴⁹⁴ Nous pouvons déplorer les fautes de frappe qui risquent d'induire les apprenantes en erreur ou, au contraire, les pousser à corriger le document du tuteur et donc développer leur compétence langagière.

Cependant, cette recherche constante de l'échange l'amène à ne rien leur reprocher, craignant constamment d'avoir un effet négatif sur leur participation. De plus, nous avons relevé le peu de rigueur dans le travail et une tendance beaucoup plus poussée que les autres au relâchement typographique et orthographique. Il ne semble pas accorder beaucoup d'importance à ces questions.

Nous pourrions considérer que contrairement à Viviane et à Sophie, il adopte un ethos « étudiant » (Soubrié, 2008a), se positionnant sur un pied d'égalité avec les apprenantes du début à la fin du projet. Cet ethos lui permet de conserver son statut d'étudiant natif cherchant à échanger avec des étudiants japonais comme peuvent l'être les assistants de langue ou les participants à des projets d'échanges symétriques.

3.5. L'étudiante-tutrice Denise et le groupe H

Il est intéressant de relever l'équilibre (assez unique dans notre corpus) entre la participation de l'étudiante et celle des apprenantes. De plus, les échanges durent plus longtemps et même après la fin du premier semestre japonais, ce qui semble indiquer le tissage d'un certain lien dont nous nous emploierons à vérifier la présence (voir *infra*). Cependant, elle n'a organisé que six échanges, contrairement aux autres groupes qui en ont assuré sept.

Messages Tuteur	92
M. Apprenants	93
Apprenants	6
Échange	6
Durée	107

Tableau 37 - Rappel des détails du GH

- *Organisation des messages*

L'alternance des tours reflète l'équilibre indiqué précédemment :

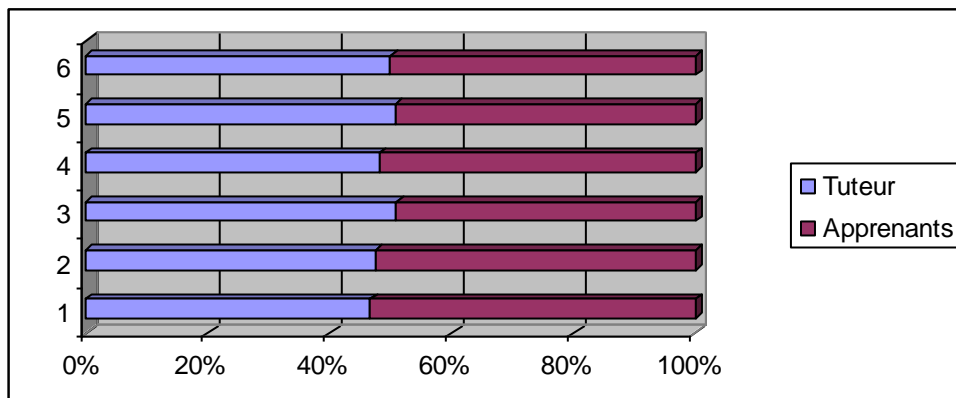


Figure 40 - Répartition des messages entre Denise et apprenants

Mises à part quelques variations minimales, nous relevons une constance continue entre l'étudiante et ses apprenants, ce qui confirmerait leur implication dans le projet (voir *supra*). La tutrice est une des rares à avoir répondu à presque tous les messages des apprenants.

L'analyse de contenu indique un équilibre entre les messages pédagogiques et mixtes. Cependant, l'étude de leur disposition dans les échanges révèle une évolution significative du socio-affectif (contenu dans les messages mixtes) comme le montre le graphique suivant :

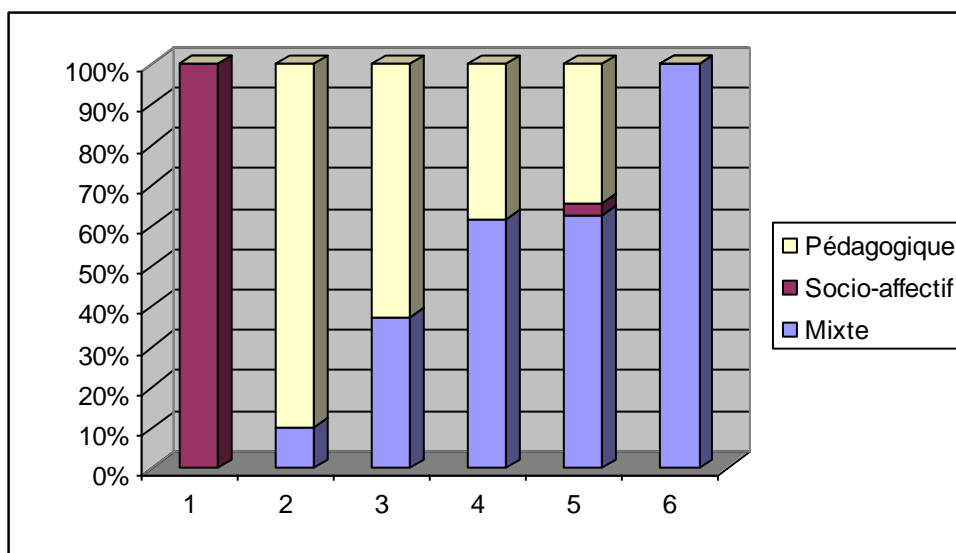



Figure 41 - Répartition des messages de Denise

En effet, si l'étudiante se positionne dans le deuxième échange dans une fonction majoritairement pédagogique, elle inclut dans son discours, dès lors, des éléments non

directement liés à la tâche. Ce procédé interactionnel augmente au fil des échanges. Elle évite les messages uniquement socio-affectifs et même dans le dernier échange de clôture, elle fait plusieurs références aux tâches, aux dernières productions et donne des conseils pour la suite (voir *infra*).


▪ *La fonction sociale*

Dès le premier échange, Denise a été la seule à répondre tout de suite aux apprenantes sans avoir à attendre le rappel des enseignants (voir ch.5.2.4). En effet, elle explique qu'elle n'a pas voulu casser « *l'enthousiasme du début* » (SR-De-4). Si l'humour est absent, elle a manifesté un grand intérêt à découvrir les détails de la vie des apprenantes à travers des batteries de questions directes sans inversion, adoptant directement le tutoiement. Cela a développé aussi une certaine proximité renforcée par l'usage de termes spécifiques à la communication orale, « alors » ou « comme toi » au début d'une phrase, les interjections (« ah oui » ou « courage ! ») et le pronom « ça » à la place de « cela » :


	(DVD/corpus-échanges-Fle/GH/forum1/bonjour) Re: Bonjour!! par Denise, jeudi 5 octobre 2006, 15:10
	Bonjour Mai! Merci pour ta présentation! Alors, tu es allée en France cet été? Tu as de la famille ou des amis à St Germain en Laye? Qu'est-ce que tu as visité? As-tu visité des musées à Paris? Moi, je suis du sud ouest de la France mais j'étudie cette année à Grenoble. Comme toi, j'aime l'art, mais surtout l'impressionnisme. J'aime beaucoup la peinture de Van Gogh, Gauguin, Renoir, Monet...Mais j'aime aussi d'autres artistes plus contemporains comme Farel, Toffoli et bien d'autres...Tu connais Farel et Toffoli? Si tu ne connais pas, je te conseille d'aller voir sur Internet et tu me diras si ça te plaît!!!J'adore aussi les affiches de Toulouse Lautrec...Tu connais Toulouse Lautrec? Sinon, qu'est-ce que tu fais comme études? Dans quelle ville française voudrais-tu aller l'an prochain? A bientôt! Denise

Nous retrouvons aussi une présence fréquente des phrases injonctives positives (« Continue comme ça ») ou négative (« Ne sois pas désolée de m'avoir fait attendre ») afin de valoriser le travail des apprenants. Cependant, nous relevons peu d'indices appartenant au registre informel comme dans le cas du discours de Harry.

Se rapprochant du discours écrit, elle a fait quelques « imports » des codes de la communication épistolaire comme le « PS » dans l'exemple suivant :


	(DVD/corpus-échanges-Fle/GH/forum2/activite-2) Activité 2
	par Denise, mercredi 18 octobre 2006, 14:32
	<p>Bonjour!</p> <p>Cette semaine, je vous propose une activité sur nos villes! Vous allez découvrir Grenoble et ma ville natale Tarbes et moi, je découvrirai la vôtre.</p> <p>Bon travail!</p> <p>A bientôt!</p> <p>Denise</p> <p>PS: vous recevrez bientôt les corrections de vos enregistrements. Pour l'activité 2, cliquez sur le lien ci-dessous pour écouter l'enregistrement: http://localhost/moodle/file.php/3/sons/ville_natale_d.mp3</p>

L'étudiante paraît ne pas maîtriser l'espace rédactionnel. Ses messages rappellent aussi l'organisation des courriels et nous y percevons également quelques usages du *netspeak* comme les exclamations à répétition. Le message suivant en contient huit :


	(DVD/corpus-échanges-Fle/GH/forum2/activite-2) Re: correction activité 2
	par Denise, samedi 28 octobre 2006, 20:49
	<p>Bonjour Yu!</p> <p>Voici la correction de la première activité de "parlons de nos villes".</p> <p>C'est bien! Continue comme ça! Ce n'est pas grave si tu n'as pas fini;je sais que le travail est un peu long! Tu m'enverras le reste après les vacances!</p> <p>J'ai procédé de la même façon que la dernière fois pour les corrections et j'ai fait un petit bilan à la fin de ton travail.Si tu as des problèmes pour comprendre les corrections, demande-moi des précisions!</p> <p>Bonnes vacances! A bientôt! Denise</p>

Si tous les messages sont adressés (usage du prénom du destinataire), nous notons la présence permanente et exclusive de la formule « bonjour » pour commencer et de « A bientôt ! » pour conclure. Cependant, elle a utilisé une grande variété de locutions de politesse « Comment ça va ? », « ça va ? », « tu vas bien ? », « Comment vas-tu ? »...etc. Nous notons cependant que le lexique est assez neutre, proche de la variété écrite, ce qui a conservé une certaine distance.

Dans le premier échange, elle n'a pas cherché à préserver son identité comme l'ont fait les autres, livrant même des informations contenues dans la tâche. En effet, nous découvrons sa ville d'origine, sa ville d'accueil, ses goûts, son parcours et ses projets d'avenir :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GH/forum1/bonjour) Re: Bonjour! par Denise, jeudi 5 octobre 2006, 15:48
	<p>Bonjour Yukié!!</p> <p>Nous avons un point commun toutes les deux: nous aimons les langues. J'ai étudié l'espagnol à l'université et j'ai vécu deux ans (2003-2005) à Madrid (Espagne) pour mes études et un an au Mexique (2005-2006) où j'étais professeur de français...J'aime beaucoup l'Amérique Latine et la musique latinoaméricaine. A Madrid, j'ai même assisté une fois à un concert gratuit qu'a donné Shakira! Moi, je ne sais pas danser la danse du ventre (mais je trouve très joli) mais je danse la salsa...</p> <p>Tu es venue comme touriste à Angers ou pour étudier? Je ne connais pas Angers, je suis du sud-ouest de la France et je viens d'arriver à Grenoble; la ville est agréable, il y a beaucoup d'étudiants et surtout beaucoup d'étudiants étrangers qui viennent étudier le français. Le site est joli: on est très près des montagnes...mais il paraît que l'hiver, il fait très froid...</p> <p>A bientôt! Denise</p>


Elle a dévoilé des souvenirs personnels comme le concert gratuit de Shakira, dans l'exemple précédent, mais aussi, dans d'autres elle s'est remémorée sa joie lors de la victoire de la France à la Coupe du Monde de Football de 1998. Elle a expliqué aussi qu'elle aimait la peinture, le jazz et les festivals de musique. Elle s'est positionnée clairement dans une situation égalitaire comme l'avait fait Harry. Cependant, sa fonction de personne-ressource n'est pas oubliée et elle a joint à ses réponses personnelles des conseils pédagogiques et des indications de la difficulté⁴⁹⁵ de compréhension des chansons françaises, ce qui indique aussi son engagement dans le projet :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GH/forum1/bonjour) Re: Merci pour ta réponse !! par Denise, samedi 28 octobre 2006, 04:43
	<p>Bonjour Kyoko!</p> <p>Ah oui, tu aimerais aller au festival l'an prochain?Je suis sûre que ça te plairait!</p> <p>Personnellement, il y a plein de chanteurs français que j'aime beaucoup mais je vais t'en citer quelques uns très connus en France et que j'aime beaucoup: Francis Cabrel (les paroles sont assez faciles à comprendre), Jean Jacques Goldman (les paroles sont assez faciles à comprendre), Renaud (les paroles sont assez difficiles à comprendre), Bénabar (assez facile),Mylène Farmer (assez difficiles). Il y en a bien sûr beaucoup d'autres! Mais tu peux commencer à écouter quelques chansons d'eux sur Internet. Tu me diras si ça te plaît!</p> <p>Bonnes vacances!A bientôt!</p> <p>Denise</p>


Dans la suite des échanges, Denise a continué à faire des références à son passé en indiquant, à plusieurs reprises, le fait qu'elle soit nouvellement installée à Grenoble ainsi que ses voyages et séjours à l'étranger qui paraissent intéresser fortement les apprenantes. En effet, certaines lui ont demandé des informations sur l'Espagne ou le Mexique où elle a vécu. Nous découvrons aussi, en marge de la tâche sur la cuisine, ses plats préférés. Dans les derniers échanges, elle leur a livré son lieu de stage ainsi que les préparatifs et

⁴⁹⁵ Nous précisons que cette indication n'a pas été demandée explicitement par l'apprenante.


l'approche de la date de voyage. De plus, elle a précisé que ses derniers messages sont envoyés du Mexique :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GH/forum5/seance-du-20-decembre) Re: Séance du 20 décembre... Par Denise. - lundi 15 janvier 2007, 23:46
	Merci Emiko pour l'envoi de ton questionnaire! Je suis contente que tu aies passé de bonnes vacances. En ce moment, je suis au Mexique, le voyage s'est bien passé. C'est un beau pays, si tu as un jour la possibilité d'y aller, je te le conseille! Merci pour ta participation à ce tutorat! Denise


Denise n'était pas une adepte des émoticônes et en a à peine produit sept, avec peu de diversité. Dans l'exemple suivant, elle a utilisé le premier pour décrire sa tristesse de l'arrivée du froid (pour elle qui vient du sud) et le second pour marquer une certaine complicité pour ne pas mettre l'apprenante mal à l'aise.

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GH/forum5/activite-4-les-specialites-francaises) Re : correction activité 4 par Denise, mercredi 29 novembre 2006, 15:42
	Bonjour Kyoko! Il ne fait pas alors très froid à Tokyo!! 15 degrés c'est relativement doux comme climat! Ces derniers jours à Grenoble, il ne fait pas très froid mais le froid va sûrement arriver dans peu de temps... ☹️ Moi aussi comme toi je suis gourmande et j'aime bien manger... 😊 (...)

Dans l'entretien, Denise a indiqué qu'une relation plus intime s'était développée avec trois apprenantes du groupe en partant d'intérêts communs partagés. En effet, dans le premier échange, une apprenante, Mai, rebondit à l'évocation par la tutrice de l'art contemporain en lui indiquant qu'elle partage cette passion. Plus tard, Mai a indiqué qu'elle allait visiter un musée contenant des peintures contemporaines⁴⁹⁶. La tutrice a profité de cette confiance pour entamer une discussion en marge de la tâche :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GH/forum4/activite-3!) Activité 3, Bonjour Denise! par mai takeda, mardi 21 novembre 2006, 10:33
	salut, Denise! A Tokyo, nous sommes déjà en hiver. Il fait froid. Je n'ai pas encore pu finir ton activité. Excuses-moi. Mais je pense que je pourrai finir avant la semaine prochaine. Alors, ce week-end, je vais visiter le musée Ueno avec mon ami. On va regarder des peintures Dali! Je me réjouis de le visiter. Au revoir, Denise. Bon week-end!

⁴⁹⁶ Qui était aussi un des peintres évoqués par l'étudiante dans l'échange 1.


	Re: Activité 3, Bonjour Denise! par Denise, jeudi 23 novembre 2006, 20:55
	Bonjour Mai! Quelle chance tu as de visiter un musée de Dali! j'aime beaucoup Dali, en Espagne, il y a un musée Dali et j'y suis allée il y a quelques années et j'ai beaucoup aimé! Tu me diras si ça t'a plu! Je t'envoie la correction de ce que tu as fait jusqu'à présent de l'activité 3! Bonne lecture! A bientôt! Denise

Par la suite, Mai lui a expliqué qu'elle n'a pas pu y aller à cause de la pluie mais qu'elle le ferait la semaine suivante en promettant de tout raconter. Nous précisons enfin que, contrairement aux confidences relevées par Quintin (2008), le tuteur n'a pas le monopole de l'initiation. En effet, il arrive que l'une des apprenantes veuille partager une confiance avec sa tutrice comme nous l'avions relevé chez Viviane. C'est le cas de Kyoko qui a déclaré en rendant une production qu'elle faisait partie d'un groupe musical qui préparait un « concert ». La tutrice lui demandant de la tenir au courant de l'évolution de leur préparation, Kyoko a joint à chacun de ses messages une petite indication de l'état de leur avancement. Dans l'échange de fin, elle donne même des détails sur le concert qui a eu lieu après les vacances. Il s'agit ici d'une spécificité des échanges en ligne qui permettent plus de liberté et de facilité de participation que ne le sont les interactions en classe présentielle. De plus, ces interventions initiatives produites par les apprenantes ne sont pas mal perçues⁴⁹⁷ par Denise.


En ce qui concerne les Messages Initiatifs Pédagogiques (MIP), nous constatons que la tutrice a conservé une certaine suite entre les différents échanges. En effet, chacun est composé en deux temps, le premier indiquant la fin de l'échange précédent et le second lançant une nouvelle tâche. Dans l'exemple suivant qui représente le premier MIP, nous remarquons que la tutrice a commencé par remercier les apprenants pour leurs interventions antérieures, ce qui constitue un rappel explicite à l'échange précédent tout en assurant que leurs demandes seraient prises en compte. Par la suite, elle a introduit la nouvelle tâche⁴⁹⁸ à travers des indications techniques et méthodologiques :

⁴⁹⁷ Bange (1992) avait qualifié ces interventions comme des « violations » du droit de l'enseignant à être l'unique initiateur (voir ch.1.4.2.3).

⁴⁹⁸ Qui se trouve en fichier joint (voir ch.6).


	(DVD/corpus-échanges-Fle/GH/forum1/Premiere-activite)
Première activité	
Par Denise, mercredi 4 octobre 2006, 14:52	
<p>Bonjour à tous!</p> <p>Merci pour vos présentations! Elles sont très intéressantes; je vois que beaucoup d'entre vous sont déjà venues en France ou sont intéressées pour connaître plus d'informations sur la France. Nous vous proposerons donc quelques activités de civilisation.</p> <p>Voici votre première activité! Cliquez sur le lien ci-dessous pour écouter l'enregistrement et faites les activités!</p> <p>j'attends vos réponses dans le même message!</p> <p>Merci et à très bientôt!</p> <p>Denise</p>	

Cependant, elle ne fait pas toujours de coupure logique entre les deux genres d'informations, les mêlant aussi avec des conseils méthodologiques et techniques :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GH/forum5/activite-4-les-specialites-francaises)
Activité 4: les spécialités françaises	
Par Denise, mercredi 22 novembre 2006, 16:30	
<p>Bonjour à toutes!!</p> <p>Voici la nouvelle activité sur la cuisine française! j'espère qu'elle vous donnera envie de découvrir un peu plus les spécialités françaises!!et puis, ça me donnera l'occasion de mieux connaître la cuisine japonaise!!</p> <p>Cette activité est prévue pour deux semaines. Celles qui n'ont pas terminé l'activité 3, finissez-là le 29 novembre et si vous avez le temps, vous pouvez commencer l'activité 4. Celles qui ont fini l'activité 3, vous pouvez passer à l'activité 4!</p> <p>Conseil: faites les exercices dans l'ordre!</p> <p>Pour l'exercice 2, cliquez sur le lien ci-dessous:</p> <p>http://localhost/moodle/file.php/3/sons/recette_crêpes.mp3</p> <p>Bon travail! A bientôt! Denise</p>	

Mises à part les confirmations de réception et les remerciements, nous relevons peu de marqueurs d'interactivité dans ses Messages Réactifs Correctifs (MRC). Si la majorité de ses réponses s'adresse à une destinataire en particulier, nous en relevons certaines avec des références à un groupe quand la tâche comportait une production individuelle et une autre en collaboration.

Les félicitations ont aussi un effet interactif sur les apprenantes qui répondent à la tutrice en la remerciant pour ses corrections. Par la suite, l'interactivité se fera par des questions sur des domaines affectifs comme les vacances. De plus, la tutrice s'est référée explicitement à des informations données dans la production des apprenantes (échange 4 : « Merci pour tes réponses sur la Corée et la danse! Bon courage pour la préparation de ton spectacle! »). Elle a répondu à leurs questions tout en profitant pour leur en poser d'autres comme dans l'exemple qui fait suite au message de Kyoko :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GH/forum4/activite-3!) Re: correction activité 3!!!
	par Denise, jeudi 23 novembre 2006, 20:43
	Bonjour Kyoko! Je vais bien, merci! A grenoble, il commence à faire froid aussi, il a déjà un peu neigé en montagne... Quelle température il fait en ce moment au Japon? Merci pour ton travail! Je suis contente que l'activité de la lettre t'ait plu! (...)

Cette capacité à « rebondir » rappelle fortement la conversation « à bâtons rompus ». Lors de la tâche sur la cuisine française, tout en décrivant ses plats préférés, elle leur a demandé ce qu'elles pensaient⁴⁹⁹ de la recette qu'elle a proposée en support de la tâche, ce que feront certaines apprenantes. Nous observons aussi une abondance de phrases indiquant l'attente d'une réaction de manière implicite (« Bonne lecture et à bientôt! », «J'espère que ces corrections vous seront utiles! ») ou explicite («Tu me diras ce que tu penses de ces deux sites! », « Si tu as des questions, n'hésite pas! »).

Denise, tout en confirmant l'importance de la personnalisation, a indiqué qu'avec la correction, c'est ce qui lui a pris le plus de temps :


(ESD-De-74) la correction, et puis après c'est l'individualisation, en fait j'ai toujours fait de l'individualisation aussi, et quand on a six japonaises très motivées aussi pour apprendre le français on n'a pas envie de les décevoir quoi, donc on fait toujours un petit message individuel et des corrections individuelles et c'est vrai que ça prend du temps, quoi.

Si elle affirme dans son entretien avoir mis un point d'honneur à « individualiser » chacun de ses MRC, nous avons relevé qu'elle n'hésitait pas comme Sophie et Viviane, à « recopier » quelques segments en les complétant par des phrases en rapport avec le message précédent. Elle a su ainsi trouver un juste milieu entre personnalisation réelle et simulée.


- *La fonction pédagogique et organisationnelle*

Denise a indiqué presque toujours une date limite de retour et lorsqu'un travail n'était pas complet, elle a exprimé son attente de la suite sans pour autant paraître impatiente :

⁴⁹⁹ Cette demande n'était pas incluse initialement à la tâche.

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GH/forum2/activite-2) Re: Correction Activité 2 par Denise, samedi 28 octobre 2006, 21:23
	Bonjour Yoko! Voici la correction de la première activité de "parlons de nos villes". C'est un bon travail! Ne t'inquiète pas, ce n'est pas grave que tu n'ais pas fini; je sais que le travail est un peu long! Tu m'enverras le reste après les vacances! (...)

Elle s'est aussi considérée, comme nous l'avons indiqué *supra*, comme la personne ressource attirée des apprenantes. Suite à un message correctif, une des apprenantes (Kyoko) lui a indiqué sa consternation de faire toujours autant de fautes en français et lui a demandé un conseil pour pallier ce problème. Tout en lui répondant qu'elle n'était pas aussi faible qu'elle l'estimait, la tutrice lui a proposé deux ressources brutes⁵⁰⁰ pour résoudre ses difficultés phonétiques et pour enrichir ses connaissances culturelles :

	(DVD/corpus-échanges-Fle/GH/forum5/Bonjour-Yukie-et-Kyoko!) Re: Merci pour ta correction!! par Denise, mercredi 6 décembre 2006, 16:19
	Bonjour Kyoko! C'est normal que tu aies quelques difficultés pour parler français! Tu parles plutôt bien et pour améliorer un peu ta prononciation, je connais un site internet qui est très intéressant www.tv5.org En allant sur "Infos", tu peux écouter les informations en français tout en voyant l'image, je crois que ça te permettrait d'écouter régulièrement du français et ainsi d'améliorer ta prononciation. Sinon, tu peux aussi écouter de la musique française sur le site suivant: www.linternaute.com/video/consultee/musique/ Tu me diras ce que tu penses de ces deux sites! J'espère que ça t'aidera! A bientôt! Denise

Appréciant le conseil de Denise, Kyoko lui a expliqué lors du dernier échange de clôture qu'elle a découvert avec plaisir ces deux sites. Elle s'est engagée aussi à travailler sérieusement par la suite.

En sus de ces fonctions d'animation, la nécessité de corriger les productions est perçue par Denise comme l'une des plus grandes difficultés⁵⁰¹ de ce projet. Elle a choisi d'analyser les stratégies des étudiants⁵⁰² des promotions précédentes afin de se faire une idée sur la question. Nous relevons que la tutrice a adopté deux démarches différentes en relation avec

⁵⁰⁰ Voir chapitre théorique, distinction entre les différentes ressources sur Internet.

⁵⁰¹ Contrairement aux trois autres, Denise n'a jamais eu à prendre en charge réellement une classe et sa courte expérience d'assistante ne l'a pas amenée à développer de stratégies correctives (voir ch.5).

⁵⁰² En effet, l'enseignant avait distribué les corpus des années précédentes aux étudiants dans l'optique du travail d'analyse qu'ils avaient à réaliser (voir ch.5).

le canal de production. Nous commençons par exposer ses techniques pour la correction des productions écrites puis nous passerons à l'oral.

Les productions des apprenants étant sous format Word (.doc), l'étudiante-correctrice les a reprises à travers l'outil de traitement de texte et les a renvoyés en fichier joint dans les MRC. Comme Sophie et Viviane, elle a adopté une charte graphique qu'elle a indiquée aux apprenantes dès le début. Cela leur permet d'identifier les erreurs de code mais nous relevons très peu d'explicitations métalinguistiques :

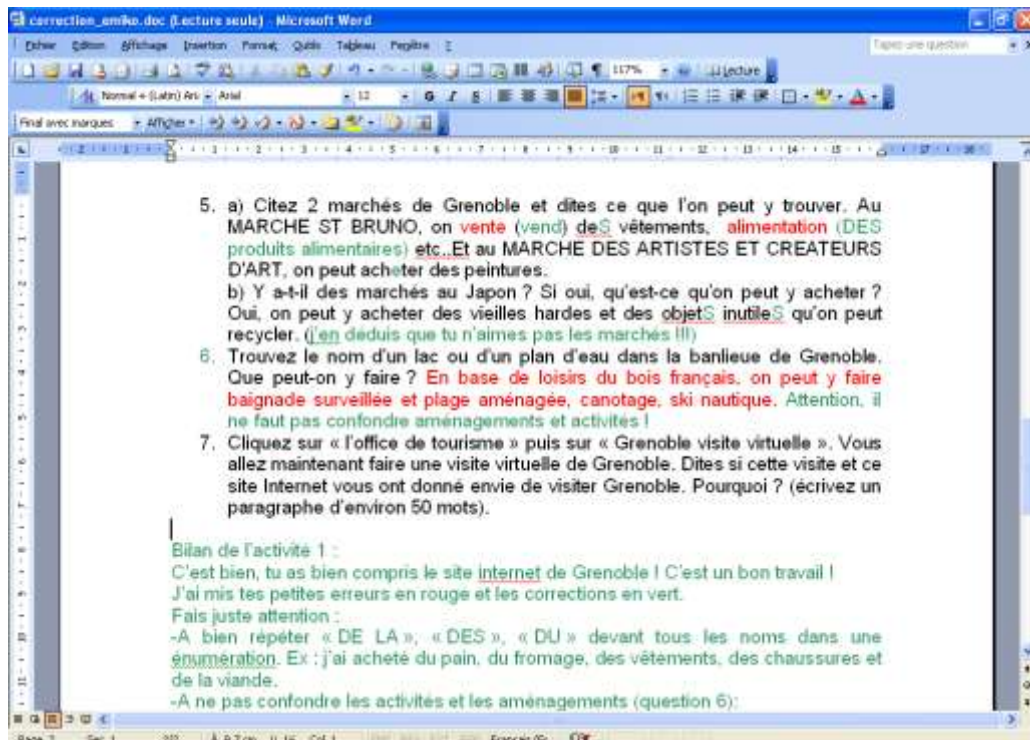


Figure 42 - Copie d'écran - Correction Denise

Comme l'a déjà fait Sophie, chaque document est conclu par un « Bilan de l'activité » incluant des commentaires encourageants (« C'est un très bon travail ! ») ainsi que des validations de l'adéquation de la production à la demande (« Tu as très bien compris l'enregistrement oral et le dialogue que tu as écrit avec Kyoko est bien écrit ! »). Progressivement, la tutrice a pris conscience de l'importance d'explicitier ses corrections. Nous observons dès la deuxième correction une profusion d'explications métalinguistiques :

C'est bien, tu as bien compris le site internet de Grenoble ! C'est un bon travail !
J'ai mis tes petites erreurs en rouge et les corrections en vert.
Fais juste attention :
-A bien répéter « DE LA », « DES », « DU » devant tous les noms dans une énumération. Ex : j'ai acheté du pain, du fromage, des vêtements, des chaussures et de la viande.
-A ne pas confondre les activités et les aménagements (question 6):
Aménagements Activités
Il y a une plage aménagée ⇒ on peut s'y baigner, on peut y faire du canotage, du ski nautique
-Au verbe « vendre » : je venDS, tu venDS, il/elle venD, nous venDons, vous venDez, ils/elles venDent
- A la différence entre les articles « un » et « le ». On utilise « un » parler de quelque chose non défini alors qu'on utilise « le » pour quelque chose de défini. Ex : Je vais arriver à l'aéroport de Grenoble (c'est un aéroport précis puisque c'est celui de Grenoble).
Continue comme ça !

Elle a commencé par une série de valorisations du travail (superlatif et exclamation) suivi d'un rappel de la méthode corrective adoptée. L'usage des exemples nous paraît assez intéressant afin de « contextualiser » les explications métalinguistiques, ce qui a permis de les clarifier. Dans la dernière tâche, la tutrice a aussi dévoilé des informations personnelles (« Moi aussi j'aime bien les ragoûts et je te recommande le cassoulet ! J'adore ! En plus, c'est de ma région ! 😊 »). Elle a indiqué explicitement son désir de recevoir le reste de la production, comme dans la troisième tâche :

J'attends ton enregistrement à la prochaine séance! Si tu as le temps, tu pourras commencer l'activité 4!
Bon travail!

Ce procédé avait déjà été observé les années précédentes (Mangenot et Zourou, 2007). Si la correction de l'écrit ne pose pas de problème à la tutrice, elle nous précise dans son entretien que ce n'était pas le cas pour l'oral :

(ESD-De-86) (...) difficile, l'écrit pas forcément, l'écrit ça reste assez traditionnel en définitive, c'est vrai, même en présentiel, on corrige l'écrit d'une manière asynchrone⁵⁰³ donc c'est pas trop un problème, par contre l'oral c'est vrai que ça posait plus de problème, enfin, je me suis posé plus de questions, on va dire, on n'a pas l'habitude de corriger l'oral asynchrone, en présentiel en général on corrige l'oral immédiatement, c'est un travail tout à fait différent donc je ne savais pas trop comment m'y prendre (...)

La tutrice a corrigé l'oral en se focalisant uniquement sur la prononciation des mots, cependant, l'évolution la plus significative concerne son usage des outils. Elle a commencé comme Sophie et Harry par indiquer à l'écrit les fautes de prononciation et donner quelques explications métalinguistiques et des conseils d'ordre sémantique (« Attention au verbe « descendre » ! Ex : on descend les escaliers, on descend de l'avion, du bus, du métro... mais « on VA dans une ville » »). Ce procédé ne l'a pas convaincue vraiment car il ne permet pas aux apprenants d'entendre la prononciation exacte. Pour les productions de la deuxième tâche, elle s'enregistre en train d'énumérer les fautes de prononciation de chaque apprenant en utilisant le logiciel Audacity⁵⁰⁴ qui a été présenté rapidement en cours. Dans un souci de clarté, elle a même joint un document texte contenant les corrections comme dans l'exemple :

Yukie :

- le commerce extÉRIEUR
- un quartier CHinois
- un ZOO
- une TOUR
- un SYMBOLE

Yu :

- 500 000 qui se dit « cinq cent mille »
- « très amusant » qui se prononce « tre Z amusant »

Kyoko :

- popuLation
- « quand j'étais enfant » se prononce « quand j'étais Z enfant »
- toute la soiRée
- un terrain REMBLAYE

L'usage des majuscules permet d'indiquer les prononciations erronées, ainsi que le « Z » pour indiquer la liaison. Nous pourrions mettre en doute la clarté de ces explications si le document oral n'était pas présent.

⁵⁰³ En effet, il est assez rare qu'un enseignant fasse de la correction écrite en classe, sauf probablement dans des cours spécialisés au perfectionnement écrit.

⁵⁰⁴ Il s'agit d'un logiciel libre de capture et de traitement du son, téléchargeable par internet (<http://audacity.installation-gratuite.com/>).

Grâce à l'aide d'une collègue, l'étudiante a découvert progressivement les différentes options de traitement du son dans Audacity, comme la possibilité d'inclure des segments dans un enregistrement déjà existant. Dès la tâche suivante, elle a proposé aux apprenantes un document-son contenant leur production orale en incluant à la suite des mots mal prononcés la voix de la tutrice. Ce procédé nécessite plusieurs actions, en effet, il faut inclure⁵⁰⁵ le son à modifier dans le logiciel, le découper en segments aux endroits erronés, rajouter des espaces (ou éloigner les segments), enregistrer sa voix et enfin « exporter » l'ensemble des pistes afin de les mélanger au sein d'un seul document MP3. Cependant, la tutrice a estimé que c'est la meilleure solution et elle était désolée de ne pas l'avoir appliquée dès la première tâche ((ESD-De-86) « je pense que j'aurais dû y recourir avant (...) »).

Dans l'entretien, elle est aussi revenue sur ses doutes sur la consultation des corrections par les apprenantes. Quand l'enseignant leur a présenté les outils de traçage de la plateforme, elle a pu constater que ces dernières les consultaient régulièrement, ce qui lui a fait plaisir.

- La synthèse

Denise déploie diverses méthodes pour animer son groupe et l'inciter à la communication. Ses questions à répétitions se révèlent efficaces et de plus son discours étant à mi-chemin entre le formel et l'informel, elle conserve un certain contrôle sur le groupe. Consciente de sa responsabilité pédagogique, elle exige la participation des apprenantes et cherche constamment la stratégie corrective adaptée. De plus, sa capacité de remise en question est un autre de ses atouts. Elle réussit à être proche de ses apprenantes et à instaurer un échange égalitaire.

Cependant, nous avons relevé un certain manque de cohérence dans ses messages, le rapprochant parfois du discours oral dans la classe. Le fait que les apprenants y soient exposés en asynchrone pourrait être problématique pour leur compréhension. En effet, ils peuvent se sentir perdus au milieu de ce flot d'informations parfois contradictoires, surtout que le tuteur ne peut pas intervenir⁵⁰⁶ en direct pour expliquer son objectif, comme le ferait un enseignant en face à face. Ne disposant pas d'informations sur le ressenti des apprenants, nous ne pouvons pas donner d'avis définitif sur son effet.

⁵⁰⁵ Ayant accompagné les étudiants dans la découverte de cet outil, nous sommes bien au courant des étapes nécessaires pour réussir cette manipulation.

⁵⁰⁶ Cependant, la tutrice aurait tout à fait pu modifier son message avant la date de la sa rédaction.

Nous considérons qu'elle adopte un ethos intermédiaire entre celui de l'enseignant-animateur et celui de l'étudiant ou le pair-natif, jouant habilement sur les deux tableaux selon ses besoins. Cependant, elle est plus proche de l'ethos (en fin de semestre) de Sophie que de celui de Harry, qui reste une exception dans ce projet.

3.6. La Synthèse générale et les conclusions

Pour conclure, nous confronterons nos observations chez les différents tuteurs afin de chercher à mettre au jour leurs évolutions au fil du projet. Nous pointerons aussi certains manques qui auraient pu permettre de compléter leur formation, en indiquant si les étudiants en ont été conscients.

Les diverses analyses ont permis de mettre au jour la réussite des étudiants à s'impliquer complètement dans le projet en assurant une « *présence pédagogique* » que Jézégou (2010) considère comme le « *rôle joué par le formateur dans les interactions sociales qu'il entretient à distance avec les apprenants pour soutenir la présence cognitive et la présence socio-affective* » (p.254). Leurs échanges ne se sont pas réduits à une transmission de savoir, mais les tuteurs s'engagent dans une réelle rencontre avec les apprenants où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, à travers le discours. Nous avons aussi relevé la constitution d'un climat de proximité relationnelle rapprochant les différents participants. De plus, Viviane et Sophie sont passées d'un discours assez distant vers plus de proximité à la fin. Cela indique qu'elles ont pris conscience de l'importance de la part socio-affective des échanges, comme elles l'ont expliqué dans les entretiens. Nous considérons cela comme une étape importante dans l'acquisition des compétences tutorales.

Les étudiants-tuteurs ont aussi tous réussi à développer une certaine interactivité malgré l'asynchronie, principalement par l'indication de la prise en compte des messages des apprenants et par les questions amenant ces derniers à s'exprimer. Cependant, nous avons noté qu'à l'exception d'un exemple dans le groupe de Harry, l'échange reste bidirectionnel entre un émetteur et un récepteur, malgré le caractère public du forum⁵⁰⁷, qui affaiblit la confidentialité des informations transmises. Les confidences observées se rapprochent, en quelque sorte, des échanges imbriqués qui peuvent avoir lieu dans l'espace public d'une classe de langue en face à face entre l'enseignant et un des apprenants sans que les autres osent y participer par timidité ou par respect de l'intimité.

⁵⁰⁷ Voir ch.3 pour les autres spécificités des forums évoquées.

Ils sont aussi conscients de l'importance de la personnalisation des messages malgré le fait que cela les amène parfois à la simuler grâce aux fonctions du « copier/coller ». Bien que nous comprenions parfaitement le souci de gain de temps des étudiants, il nous semble important de se poser la question de l'effet de cette « personnalisation simulée » sur les apprenants qui pouvaient facilement se rendre compte de la répétition.

Incontestablement, ces différents procédés ont permis d'enrichir progressivement l'échange sur le fond. Cependant, nous avons relevé des degrés différents de relâchement au niveau de la forme comme les fautes d'orthographe, de frappe, ou d'attention comme les oublis de majuscules⁵⁰⁸, des espaces ou des accents (spécialement le circonflexe). Kern (2006) ayant indiqué⁵⁰⁹ que cela concernait plus la communication pédagogique synchrone, nous pensons que cela reflète le peu de temps⁵¹⁰ dont disposent les étudiants pour réaliser leur accompagnement, ce qui les force à ne pas se relire ni essayer de se corriger après publication. Il aurait peut-être fallu les former aussi à l'organisation et la gestion du temps.

Nous pouvons donc considérer que la fonction « être présent en ligne » a été atteinte, comme l'explique Sophie en décrivant son vécu du tutorat :

(ESD-So-30) Finalement, il faut être présente et il faut être là, et voilà, et donner des cours (...).

En ce qui concerne la fonction pédagogique, nous estimons que les quatre étudiants ont évolué dans cette pratique entre le début et la fin du semestre. Pour cela, ils ont été amenés à tester différentes méthodes et aussi à échanger entre eux dans la classe. Ces différents essais se sont révélés assez coûteux en temps, ce qui a découragé⁵¹¹ Harry cherchant à économiser son temps de travail. Nous considérons que la pratique la plus intéressante pour corriger l'écrit est bien l'utilisation d'une charte graphique expliquée clairement aux apprenants. Il nous semble nécessaire de produire des aides métalinguistiques pour mieux comprendre les corrections en indiquant des pages de sites spécialisés. Pour l'oral, les deux stratégies utilisant l'oral asynchrone nous paraissent intéressantes, cependant, celle de Denise peut facilement être très chronophage, ce qui est dans la majorité des cas un des

⁵⁰⁸ Nous précisons que contrairement aux outils de traitement de texte classique (Word, Openoffice...), Moodle ne rajoute pas automatiquement les majuscules. Un correcteur orthographique peut être proposé si l'utilisateur passe par le navigateur Mozilla firefox.

⁵⁰⁹ Nous avons indiqué les différences principales entre la communication dans les chats et les forums (voir ch.3.2.2).

⁵¹⁰ Nous rappelons qu'ils ont d'autres cours en dehors du projet avec chacun une quantité de travail non négligeable (voir ch.5).

⁵¹¹ Voir (ESD-Ha-68-72) dans Annexes (pp.131-132).

problèmes du correcteur (en ligne ou en face à face). Cependant, toutes les méthodes utilisées permettent aussi aux étudiants de développer leur relation sociale avec les apprenants. En effet, en plus de la valorisation systématique, ils n'ont pas hésité à personnaliser chaque correction, à se dévoiler et à inviter les apprenants à s'améliorer. Ce constat confirme que les deux relations sont difficilement séparables dans le discours pédagogique.

Nous notons cependant très peu d'incitations à retravailler la production ou d'exercices de réinvestissement des notions corrigées mais les étudiants l'ont eux-mêmes regretté dans leurs synthèses réflexives. Ils déplorent aussi l'absence d'activités de réinvestissement des notions travaillées. Ils sont conscients qu'ils auraient dû le faire, ce qui est à notre sens une autre preuve de l'évolution vers une réelle compétence de praticien réflexif (voir ch.2.2.2 et ch.8).

Chapitre 8. La communauté d'apprentissage et de pratique

L'une des spécificités du F1L est de mettre en contact des apprentis enseignants de FLE avec un praticien chevronné durant un semestre universitaire (ch.5). Si les premiers ont les charges de conception des tâches en ligne (ch.6) et de suivi des apprenants en ligne (ch.7), l'enseignant accompagne les apprenants dans les différentes actions et met son expérience en quelque sorte au service des étudiants afin de les aider dans leur découverte de la fonction enseignante.

Mangenot et Tanaka (2008) ont déjà étudié le rôle des enseignants responsables (qu'ils ont appelé « coordonnateurs ») par rapport à la participation des étudiants français et des apprenants japonais. Nous proposons dans cette partie, en complément de leur démarche, de nous intéresser plus en détail à la relation particulière qui se construit entre les étudiants et l'enseignante japonaise. Pour cela, nous avons fait appel à la notion de communautés de pratique (CoP, voir ch.2.2.3). Wenger (2005) considère qu'un groupe de personnes travaillant ensemble sont en fait conduites à inventer constamment des solutions locales aux problèmes rencontrés dans leur profession. Après un certain temps et au fur et à mesure que ces personnes partagent leurs connaissances et compétences, ils construisent une pratique commune. Cependant, le partage d'un espace commun en ligne ne suffit pas pour créer une communauté de pratique virtuelle (voir ch.3.2.3.2). En effet, il faut que les participants expriment à travers les échanges leur engagement dans le projet commun, qu'ils collaborent ensemble dans une ambiance de liberté favorisant la transmission de l'information et la résolution de problèmes (Dillenbourg, Poirier et Carles, 2003). Nous avons tenté de répondre aux questions suivantes :

- 1- Comment se construit la communauté de pratique dans la plateforme ?
- 2- Qu'est-ce que cette communauté apporte à la formation des étudiants ?

Nous rappelons que l'apprentissage dans ce cadre n'est plus considéré comme un processus individuel mais plutôt « *comme le produit d'une participation à cette communauté de pratique* » (Martin, 2003, p.107). Pour répondre à nos questions, nous ferons appel au Corpus d'Echange entre Enseignants (CEE, voir ch.4.3.2) que nous croiserons avec les entretiens semi-directifs et les synthèses réflexives.

1. La rencontre avec l'enseignante japonaise

Dès le premier cours (voir ch.5.2), les étudiants ont été prévenus qu'ils allaient travailler en collaboration avec une enseignante chevronnée. Nous rappelons qu'il s'agissait de la première collaboration avec l'université japonaise. Les premiers contacts avec l'enseignante japonaise (EJ) ont eu lieu principalement par courriers électroniques⁵¹² avant le début du projet, ce qui a permis à l'enseignant français (EF) d'élaborer le document 2 à travers lequel les étudiants découvrent certaines des spécificités du partenaire, ainsi qu'une série de propositions (mode de correction, organisation du tutorat...) qui allaient être débattues avec l'EJ lors d'un chat⁵¹³ écrit la semaine suivante.

Dès le début de l'échange, l'EJ s'est mise dans une posture réactive, invitant les étudiants à lui poser toutes les questions qu'ils souhaitaient. Cependant, elle n'est pas restée pour autant passive⁵¹⁴ et leur a donné des informations sur la plateforme, sur les apprenants et sur ses attentes. Elle a aussi négocié un certain « droit de regard » sur les tâches, émettant aussi le désir que l'EF fasse de même :

⁵¹² Auxquels les étudiants n'ont pas eu accès.

⁵¹³ L'ensemble du chat est dans le DVD (CEE).

⁵¹⁴ À titre indicatif, elle a totalisé 104 interventions soit 62%.

Chat 28 septembre 2006-7 :34-8 :26

(...) 07:51 EJ: Une petite question: si moi je vois qu'il y a certaines choses difficiles à comprendre etc, est-ce que je peux commenter un peu, ?
07:52 étudiants⁵¹⁵ : Bien entendu
07:52 EJ: avant de les lancer auprès de mes étudiants, est-ce que vous aurez la possibilité d'apporter des modifications nécessaire?
07:52 étudiants : et meme nous comptons sur votre aide et votre connaissance des eleves pour nous aiguiller
07:53 EJ: ok on verra comment ça fonctionne? (...)
07:54 EJ: Est-ce que dans votre groupe avec Monsieur Mangenot, vous prévoyez qu'il y ait des discussions en ligne (...)
07:55 EJ: des consultations par exemple sur le contenu de vos activités, (...)
07:55 EJ: des modifications à apporter au matériel en ligne etc (...)
07:58 étudiants : les activités seront validées par M. Mangenot avant l'envoi
07:58 EJ: Ok donc je ne les critiquerai pas aussi dur! (...)

En leur demandant explicitement une acceptation qu'elle aurait pu obtenir directement de l'EF, l'EJ instaure un climat social « *ouvert et favorable à la confiance mutuelle* » (Deschryver, 2008, p.93) qui est une des conditions de l'instauration d'une communauté. Cette confiance a été confirmée par les étudiants qui affirment qu'ils sont dans l'attente d'une « aide » (07 :52) de l'EJ pour garantir que les tâches et les échanges correspondent à ses objectifs. Suite à cette demande, elle s'est engagée ainsi à leur transmettre les réactions des apprenants qu'elle accompagnait dans la salle informatique. Nous relevons que l'EJ cherche à travers ses questions à mieux comprendre en même temps les interventions attendues de chacun des participants, ce qui permet d'instaurer une certaine organisation fonctionnelle.

Cette organisation n'est pas figée et peut être modifiée même après le chat. En effet, l'EF a expliqué aux étudiants après l'échange qu'il ne ferait pas de validation proprement dite, mais plutôt des conseils et des recommandations afin de les laisser libres (voir ch.6). Il a indiqué cela par courriel à l'EJ.

La négociation est le premier pas vers la constitution d'une communauté de pratique car elle a abouti à une conclusion commune : l'EJ avait la fonction de commenter les tâches, de gérer la participation des apprenants et de fournir des retours sur la manière dont les tâches avaient été reçues par les apprenants japonais, et les étudiants devaient prendre en compte ces remarques pour améliorer leurs productions et leurs tutorats.


⁵¹⁵ N'ayant pas encore leurs identifiants personnels, les étudiants ont donc utilisé celui de l'enseignant et se sont mis tous autour de l'ordinateur. Nous avons précisé quand c'était eux qui s'exprimaient.

2. La constitution diachronique d'un engagement mutuel

Les différents participants ont déclaré qu'ils étaient prêts à s'engager dans le projet, que ce soit à travers les courriels pour l'EJ (Mangenot & Tanaka, 2008) ou verbalement pour les étudiants (voir ch.5.2.3). Cet élément n'est pas négligeable, car il ne faut pas oublier qu'il « (...) *faut être partie prenante de ce qui importe pour pouvoir s'engager dans une pratique de communauté, tout comme un engagement est ce qui définit l'appartenance* » (Wenger, 2005, p.83). Nous avons donc cherché à identifier les intérêts des différents acteurs à faire partie de ce projet. En deuxième lieu, en nous basant sur les échanges entre l'enseignante japonaise (EJ) et les étudiants, nous avons cherché les marqueurs de la mise en place d'une appartenance à une communauté.

2.1. L'engagement mutuel dans le projet

L'EJ ayant souhaité participer au projet F1L en contactant l'EF, nous pouvons estimer qu'elle était convaincue d'y trouver un certain intérêt. Outre la coopération universitaire (voir ch.5.2), le projet a permis à ses apprenants d'échanger avec des natifs français et de tester la modalité asynchrone. Intégrant le projet au sein de son cours, elle a pu aussi se décharger en partie de la préparation du cours, même si la quantité de travail générée par l'accompagnement dans la salle informatique n'était pas négligeable, comme elle l'a indiqué dans plusieurs de ses messages :

	(DVD/Corpus-échange-Enseignant/GC/Pour-catherine) le 22 novembre! par S. Tanaka - mardi 21 novembre 2006, 09:38
	Bonjour Catherine, Ca fait longtemps que je n'ai même pas envoyé un mail ⁵¹⁶ dans ce forum... Pendant la séance je suis hyper sollicitée par tout un tas de questions qu'ils posent pour chaque activité qu'ils sont en train de faire et c'est plutôt compliqué à suivre. Mais enfin c'est l'intérêt de faire ce genre de projet, n'est-ce pas, alors je me plains pas! (...)

De plus, afin d'expliquer les tâches à ses apprenants, elle a dû passer du temps au préalable pour les consulter. Nous précisons, enfin, qu'elle a été présente jusqu'au dernier jour du projet, ce qui indique clairement son engagement.

De leur côté, les étudiants y ont trouvé aussi un intérêt pour leur formation. En effet, ils intègrent une situation réelle de formation au FLE et ils apprécient aussi le fait qu'il s'agisse d'un projet vivant :

⁵¹⁶ L'EJ mélange les termes « mail » et message dans un forum ce qui est fréquent aussi en français.

(ESD-Ca-33) (...) moi je trouve que ça c'est bien, que des choses se soient faites avant, et qu'on continue d'ailleurs, M. Mangenot dans les cours nous parlait de ce qui avait été fait avant, et de savoir que ça va continuer, je trouve ça bien (...)

L'élément réaliste le plus intéressant dans le projet reste évidemment l'échange avec les apprenants. Dès les analyses des premières années du F1L, Mangenot (2005) avait pointé l'importance que donnaient les étudiants à la présence des apprenants « à l'autre bout ». Cet intérêt n'arrête pas de se confirmer chaque année et les étudiants de la promotion 2006-2007 ne font pas exception. Plusieurs parmi eux ont cité l'importance de cet élément :

(ESD-De-10) (...) le fait d'avoir des véritables apprenants à l'autre bout⁵¹⁷, je crois que c'est d'une grande importance pour les tuteurs.

(ESD-So-24) et de l'importance justement de tutorer de vrais étudiants, apprenants, dans le sens où effectivement, durant toute notre formation, tout a toujours été théorique, donc, avoir à confronter les activités qu'on a fabriquées depuis le M1, les confronter à un vrai public, c'est vrai que ça a été quelque chose d'assez surprenant (...)

Comme il a été dit par Sophie, cela permet aussi de sortir du cours traditionnel et devenir vraiment des acteurs du projet. L'importance de la mise en contexte des savoirs a été aussi relevée par ces deux étudiantes qui ont comparé l'approche active du cours avec les autres cours où la conception de matériel pédagogique n'est pas testée :

(ESD-Vi-10) non sinon j'ai trouvé que c'était... oui, ça changeait, c'est vrai que ça change du cours en amphi, c'est clair que c'est intéressant, quoi (...)

(ESD-La-82) (...) c'est cool d'être sur le terrain avec les apprenants, pour une fois ça a été, parce que même si à Grenoble on est vachement moins dans le théorique... ça reste quand même de la théorie (...)

Il est intéressant de constater que la participation au projet a permis à Lally de se sentir « sur le terrain » alors qu'en fait elle est toujours restée à l'université. Ce discours se rapproche de celui des rapports de stage.

De plus, la présence de l'enseignante est aussi un élément intéressant pour les étudiants en formation car cela leur permet d'avoir une idée sur les possibilités de travail futur. Viviane est revenue dans sa synthèse sur l'importance de cette collaboration à distance afin de

⁵¹⁷ Le fait que l'enseignant français ait cité ce terme plusieurs fois durant le cours explique que les étudiants le reprennent dans leurs discours.

convaincre les étudiants de l'intérêt de la méthode active⁵¹⁸ du cours, tout en sachant comment tirer le meilleur profit de cette expérience :

(SR-Vi-4) *Cela a généré chez moi de la motivation et une confiance dans la démarche adoptée (...) Je dois dire que ce forum ainsi que les conseils et commentaires de M. Mangenot ont largement contribué à la motivation et au temps consacré avec plaisir à ce projet.*

Leur engagement est aussi confirmé par leur présence assidue traduisant une certaine responsabilisation. En effet, soucieux de ne pas décevoir les attentes des apprenants distants ainsi que celles de l'enseignante, ils ont respecté scrupuleusement le calendrier établi :

(ESD-Flo-18) *C'est très responsabilisant (...) et c'est ça qui est bien, parce qu'il n'y a pas eu d'absentéisme par exemple du côté des tuteurs, parce qu'on savait que tel jour on aurait huit élèves qui comptent sur nous, la prof qui compte sur nous pour que le cours se déroule quoi, donc même en étant malade on était là, il faut que je poste mon activité ou ma correction c'était ... oui on était responsable d'un cours qui se passe ailleurs, il fallait être présent.*

Nous considérons le projet comme l'entreprise commune⁵¹⁹ de la communauté en constitution qui « crée chez les participants une relation de responsabilité mutuelle qui devient partie intégrante de la pratique » (Wenger, 2005, p.87). La réussite du projet est donc l'objectif de cette communauté et les participants s'engagent dans des activités communes dans ce but (voir *infra*). Au cours du semestre, les objectifs évoluent en fonction des enjeux nouveaux qui se présentent et des problèmes qui surgissent.

⁵¹⁸ Une méthode active a pour objectif principal de rendre les étudiants acteur de leur apprentissage (voir ch.2.3).

⁵¹⁹ Il s'agit de la deuxième composante des CoP.

2.2. L'engagement mutuel dans une communauté

Les membres d'une communauté ont besoin d'échanger et de partager afin de confirmer leur engagement mutuel et de développer un répertoire commun (Wenger, *op.cit.*). Pour cela, il fallait trouver un lieu commun qui permette à la fois de pallier le décalage horaire, faciliter le travail de chacun et permettre une certaine mutualisation. L'outil forum a été privilégié pour ses qualités asynchrone et publique. Plusieurs espaces distincts d'échange ont été mis en place pour la communauté : le chat du début (169 messages⁵²⁰, voir *supra*), un forum commun intitulé⁵²¹ « profs et tuteurs » (38 messages) et plusieurs forums personnalisés (76 messages, voir *infra*). Le nombre réduit des interventions relevées ne nous a pas permis de réaliser de statistiques descriptives (comme dans le ch.7) mais nous avons réalisé quelques comptages afin d'avoir une idée globale de la participation.

En effet, nous avons relevé la constitution de dix-huit fils de discussion dont trois mis en place par l'EF, six par l'EJ et neuf par les étudiants. Sur les trente-huit messages postés, cinq sont produits par l'EF⁵²², seize par l'EJ et dix-sept par six des tuteurs. Cela indique que ce forum n'a pas réussi à mobiliser la participation de tous, et, de plus, nous avons relevé plusieurs messages sans réponse. Nous avons par contre remarqué que plusieurs messages du forum général étaient signés par plusieurs tuteurs, selon l'organisation en sous-groupes de conception (voir ch.6.1), ce qui explique l'absence apparente de participation de certains étudiants.

Afin de développer un échange plus individuel avec chaque étudiant, l'EJ proposa, à partir du 7 novembre (fil 11), la mise en place d'un forum pour chaque tuteur tout en conservant le forum général. En établissant ces lieux d'échanges personnalisés, elle confirme sa fonction d'animateur de la communauté. Viviane a expliqué dans sa synthèse la fonction communicative de ces forums :

(SR-Vi-4) Ils servaient de pont entre ses cours en présentiel et ce qui se passait en salle informatique. Cela nous permettait de suivre son programme et de nous rendre compte de l'impact de nos tâches.

⁵²⁰ Les messages du chat peuvent être très courts (voir ch.3.2.2.1 et ch.7.1.3).

⁵²¹ Titre choisi par l'EJ.

⁵²² Qui ne s'exprimera que pendant les deux premières semaines puis se retirera complètement de l'espace commun afin de se consacrer à l'accompagnement en face à face (ch.6).

Nous relevons une augmentation (relative) de la participation de la majorité des étudiants comme nous le remarquons dans le tableau suivant :

Gr	Total	Enseignante	Tuteur	
A	8	5	3	Viviane
B	8	5	3	Lally
C	10	7	3	Catherine
D	8	5	3	Sophie
E	5	3	2	Lola
F	5	3	2	Florentine
G	5	4	1	Harry
H	11	6	5	Denise
I	16	9	7	Qotiba
Total	76	47	29	9

Tableau 38 - Description de l'organisation des messages dans les différents forums individuels

Ces chiffres, conjugués à ceux du forum général (voir *supra*), indiquent un engagement croissant de la part de tous les participants. Cependant le taux de participation⁵²³ de l'EJ (58%) a été plus important que celui des tuteurs (42%). Le graphique suivant nous indique des taux de participation⁵²⁴ différents pour chaque tuteur :

⁵²³ Nombre de messages produits par l'EJ rapporté au nombre total de messages produits.

⁵²⁴ Nombre de messages produits par un tuteur rapporté au nombre total de messages des tuteurs.

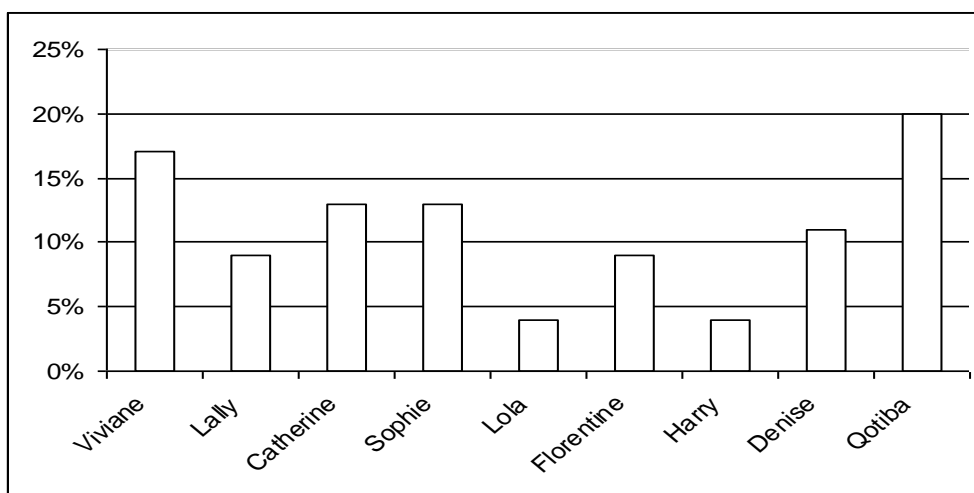


Figure 43 - Comparaison des taux de participation des étudiants

La mise en place des forums individuels permet à tous de participer tout en se sentant réellement engagés dans la communauté, puisque les forums sont accessibles par tous. De plus, dans les entretiens, tous ont déclaré consulter, en plus de leurs forums, ceux des autres. Nous avons aussi relevé qu'ils faisaient parfois référence à des informations que l'EJ avait données à d'autres tuteurs. À titre d'exemple, Denise, Qotiba et Lally ont parlé des indications sur la progression de la méthode (voir *supra*) qui ont été réclamés par Florentine. De plus, les réponses se trouvaient dans son propre forum.

Si la communauté en construction s'est bien organisée autour d'un espace défini, nous nous sommes demandé si ces forums étaient réellement interactifs⁵²⁵ et participatifs. Pour étudier cela, nous avons commencé par distinguer trois types de messages : les messages purement descriptifs (l'émetteur décrit une situation sans attendre explicitement une réaction du récepteur), les initiatifs (l'émetteur formule une requête claire) et les réactifs (le récepteur répond au message de l'émetteur). Ayant observé que certains messages réactifs pouvaient contenir un questionnement, nous avons rajouté une quatrième catégorie, les réactifs-initiatifs. Nous avons relevé le nombre de messages de chaque type, que ce soit pour l'enseignante ou chacun des tuteurs, et nous avons calculé les différents taux :


⁵²⁵ Dans le ch.3.5.3, nous avons défini les indicateurs de mesure de l'interactivité.

	EJ					Tuteurs				
	Total	MD	MI	MR	MRI	Total	MD	MI	MR	MRI
Forum Profs-tuteurs	16	3	7	5	1	17	1	8	6	2
Forums EJ-Tuteurs	47	12	24	10	1	29	1	2	20	6
Total	63	15	31	15	2	46	2	10	26	8
%	100%	24%	49%	24%	3%	100%	4%	22%	57%	17%

Tableau 39 - Description des types de messages des participants

L'EJ a été principalement dans une position initiative (51%⁵²⁶) mais 27% de sa participation est en réaction à une requête de la part des étudiants. Ces derniers restent principalement dans une posture réactive (74%) même si 39% de leurs interventions ont pour objectif de lancer un échange avec l'enseignante. Ces premiers comptages indiquent bien l'installation d'une certaine interactivité.

En examinant qualitativement le contenu du discours de l'EJ, nous relevons qu'elle est non seulement au courant des activités pédagogiques mais aussi des indications de travail proposées par les tuteurs dans les messages d'accompagnement. En effet, Florentine ayant demandé à ses apprenants de changer de groupe pour la production, l'enseignante l'a félicitée pour son initiative :

	(DVD/Corpus-échange-Enseignant/GF/pour-florentine) Le 6 décembre, Sachiko par S. Tanka, mardi 5 décembre 2006, 09:51
	Bonjour Florentine, Aujourd'hui j'ai vu que tu leur as dit de travailler avec qqn de différent, donc ça m'a bien amusé de voir qu'il y avait un tout autre dynamique qui s'est formé. (...)

Florentine étant la seule à avoir proposé cette stratégie, cela confirme l'engagement de l'enseignante dans sa fonction d'accompagnatrice. De plus, elle a évoqué aussi des informations personnelles données par les tuteurs dans les messages en marge des tâches. Elle a indiqué qu'elle était au courant que le père de Harry vit dans le Jura⁵²⁷ qui est une région qu'elle connaît bien. Elle a aussi félicité Qotiba pour l'approche de la date de son




⁵²⁶ En additionnant le taux des MI et des MRI.

⁵²⁷ Voir ch.7.3.4.

mariage. Ces indications confirment qu'elle a bien consulté la majorité des échanges car comme l'explique Catherine :

(ESD-Ca-113) Elle surveillait, énormément, le travail des apprenants de l'autre côté, donc, le nôtre aussi.


Afin de conserver un climat social ouvert (voir *supra*), l'EJ cherche à établir une symétrie dans la relation. En effet, elle a indiqué souvent qu'elle était prête à aider les étudiants (« Dites-moi ce que je peux vous donner comme info pour aider dans votre travail. », « N'hésite pas à me poser des questions... »). Elle a adopté directement le tutoiement invitant les étudiants à le faire aussi et elle s'est dévoilée à plusieurs reprises, indiquant des informations personnelles sur son passé :

	(DVD/Corpus-échange-Enseignant/FE/message-pour-sa2) mardi le 21 novembre, tard le soir par S. Tanaka - lundi 20 novembre 2006, 22:12
	Bonsoir Flo, Harry et Lola, Désolée de ma réaction tardive!! (...) Vendredi le 24 nov, je travaille avec eux la page 39 que j'aime bien, "10 conseils pour respecter la nature".... Ca me rappelle qu'il y a x années, comme j'étais étudiante à Besançon (à côté de chez ton père? Harry?) je suis allée me promener dans le bois à chercher des champignons et c'était une expérience tout à fait inoubliable!! (Ca ne me rajeunit pas, comme on dit!!) On est tellement loin de la nature à Tokyo. (...) Voilà, je ne suis pas très claire, mais il est 23 h à Tokyo.... zzzzz  Sachiko 


Les excuses du début du message ont permis d'adoucir le retard de la réponse tout en indiquant l'intérêt que porte l'EJ aux étudiants. Comme dans ce message, elle a adopté un discours informel caractérisé par différents indicateurs, comme les questions directes sans inversion (voir exemple précédent), l'usage de la formule « Salut », « ça » ou « ca⁵²⁸ » qui remplace « cela » et des formules orales (« Moi je causais »). Elle utilise aussi des éléments graphiques typiques du *netspeak* comme les émoticônes (à valeur humoristique et phatique principalement dans l'exemple précédent), quelques étirements vocaliques (« C'est supppper sympa de faire un chat ») et des acronymes (« A+ »).

Elle a félicité constamment les étudiants pour la qualité de leur travail ainsi que pour les idées nouvelles :

⁵²⁸ L'EJ ne dispose probablement pas d'un clavier français car nous avons relevé l'absence de la cédille.

	(DVD/Corpus-échange-Enseignant/GE/pour-lola) 15 novembre, from Sachiko Par S. Tanaka - mercredi 15 novembre 2006, 16:17
	Bonjour Lola, Cette fois-ci, avec le document vidéo, c'était très sympa et elles ont adoré travailler avec ce doc.(...) Déjà je vous félicite pour l'initiative que vous avez prise à filmer et c'est une situation authentique, c'est très bien!!! (...)

À travers les formules appréciatives utilisées, l'EJ a insisté sur le caractère positif de la proposition des étudiants. Dans le message suivant, elle a montré sa considération pour l'engagement de Sophie et Catherine en les félicitant d'avoir eu la détermination d'organiser un chat malgré le décalage horaire :

	(DVD/Corpus-échange-Enseignant/GC/Pour-catherine.htm) Pour la séance du 6 décembre par S. Tanaka, lundi 4 décembre 2006, 15:03
	Bonjour Catherine, Je vois que tu proposes avec Sophie un chat pour demain, vous êtes super courageuses de rester réveillées si tard! (...) A demain donc et merci encore pour ton initiative, c'est très sympathique. Sachiko

Ses messages se sont presque toujours conclus par des remerciements, ce qui a été apprécié par les étudiants. En effet, Viviane a précisé que les appréciations positives de l'EJ lui ont permis de dépasser certains découragements⁵²⁹ et de s'impliquer davantage dans le projet en se dépassant :

(ESD-Vi-38) Sachiko, c'est plutôt au niveau des encouragements que ça avait une influence, ça nous a donné envie d'être ... comment dire, plus innovateurs ? Oui de se creuser un peu plus la tête pour faire plaisir et pour faire un truc sympa (...)

Viviane a partagé une relation privilégiée avec l'EJ et elle a été la seule à adopter le tutoiement proposé, les autres préférant conserver le vouvoiement. Il ne nous semble pas que cette attitude soit un refus de rapprochement mais plutôt une marque de respect⁵³⁰. De plus, avec l'avancée du projet, les étudiants-tuteurs ont évolué dans leur relation puisqu'ils se sont adressés à elle en utilisant son prénom⁵³¹. Dans les entretiens, ils expliquent qu'ils ont développé une très bonne relation affective avec elle, en grande partie grâce aux efforts qu'elle déployait afin de les aider à se sentir à l'aise :

⁵²⁹ Voir ch.7.

⁵³⁰ Rappelons que Wenger (2005) considère que la communauté de pratique se renforce par la présence de statuts hiérarchiques différents afin qu'il y ait un réel échange de pratique (voir ch.2).

⁵³¹ Certains utilisaient le titre de « madame » pour s'adresser à elle au début.

(ESD-Flo-58) le rapport socio-affectif était très, très, très présent, entre l'enseignante et nous, et elle était directive sans être directive (...) je ne sais pas, le tout ... je ne sais pas trop comment le dire, le tout de manière sympathique quoi. L'enseignante japonaise elle n'était pas du tout méchante avec nous mais elle nous disait « ça serait bien de faire ci » « ça serait bien de faire ça » (...)

Enfin, nous notons qu'avec l'avancée du projet, l'EJ indiquait qu'elle faisait de plus en plus confiance aux étudiants, les considérant comme capables d'assurer leurs fonctions. Elle leur a même demandé d'évaluer⁵³² la participation des apprenants en s'engageant à prendre en compte leurs commentaires dans la notation finale. Cela peut être considéré comme une reconnaissance sociale de la pratique des étudiants. Cette relation de proximité a permis la mise en place de pratiques conjointes qui permettent aux étudiants d'acquérir des compétences relationnelles.

2.3. La mise en place d'actions communes

L'objectif d'une communauté de pratique est de s'entraider pour réaliser son travail en trouvant des solutions aux problèmes rencontrés car « *les membres d'une communauté s'unissent pour construire une expérience collective* » (Dillenbourg *et al.*, 2003, p.15). Nous avons cherché à identifier des situations de travail commun qui indiqueraient l'instauration d'une certaine interdépendance entre les participants. Nous avons séparé ces actions en trois catégories : celles en rapport avec la conception d'activités, celles en rapport avec le tutorat et enfin celles amenant les participants à résoudre des difficultés en collaborant.

2.3.1. L'accompagnement dans la conception

Les étudiants ont reconnu que l'EJ avait eu beaucoup plus d'influence sur la conception des tâches que l'EF, qui avait préféré les laisser assez libres (voir *supra* et ch.5.2), comme l'explique Qotiba :

(ESD-Qo-68) oui, elle, elle a beaucoup influencé dans le sens où elle précisait bien ce qu'elle attendait de nous, ce qu'elle voulait qu'on fasse, les exercices qui ont bien marché, et ce qu'elle voulait voir apparaître dans les tâches.

⁵³² Ce qui n'était pas prévu au début de la formation (voir ch.5 et doc.2 en Annexes p.5).

En effet, les recommandations de l'EJ ont été prises en compte par les étudiants de façon très rapide, dès les premières tâches. Par exemple, le SG3⁵³³ avait proposé en premier un support uniquement écrit.

Suite à la remarque de l'enseignante, ils se sont empressés de créer un document oral (voir *infra*) comme l'explique Florentine en la comparant à l'EF :

(ESD-Flo-50) Oui, elle, plus [que l'EF], par exemple nous au début, on avait fait de l'écrit et elle nous a dit que l'avantage d'avoir ce tutorat à distance c'était de pouvoir leur faire faire de l'oral avec des natifs, qu'ils puissent nous entendre et puis nous parler, de la partie interculturelle aussi, donc elle, elle nous a plus dirigés (...)

Cette intervention a joué la fonction de levier d'apprentissage puisqu'elle les a obligés à faire appel à l'oral asynchrone qu'ils ne connaissaient pas avant la formation.

Comme nous l'avons évoqué (voir Ch.5.2.2), les apprenants japonais suivaient un cours en face à face qui avait adopté la méthode *Tempo 2* (Bérard *et al.*, 2000). Elle leur a conseillé de suivre la progression de la méthode dans un premier temps afin d'avoir certains repères :

(ESD-De-40) (...) elle nous donnait l'avancement dans le livre, donc Tempo, qu'ils utilisent là-bas, ce qui nous permettait d'avoir des repères, en définitive pour savoir qu'à tel moment elle travaillait l'injonctif donc il valait mieux proposer une tâche sur l'injonctif ou à tel moment elle travaillait l'environnement donc il valait mieux travailler sur l'environnement (...)

Dans les messages, l'EJ a expliqué qu'elle ne suivait pas rigoureusement la progression proposée par la méthode, donnant plus d'importance à certains éléments comme il est d'usage dans les classes de FLE. De plus, les apprenants suivaient des cours de français avec la même méthode mais avec d'autres enseignants. Nous précisons que la demande venait toujours des étudiants qui avaient été aussi incités à prendre en compte la méthode par les recommandations de l'EF.

Nous décrivons dans ce qui suit les recommandations relevées dans les messages de l'EJ. Après les premières activités de présentation (deux semaines), les apprenants concluaient l'unité 1 de la méthode et venaient de travailler avec l'enseignant sur un document oral qui comparait deux personnes. Elle a conseillé aux étudiants de réaliser une tâche où ils amèneraient les apprenants à comparer deux villes (ou deux villages). L'unité deux étant intitulée « Dire à quelqu'un de faire quelque chose » (Bérard *et al.*, *op.cit.*, p.6), elle les

⁵³³ Sous Groupe (voir ch.6).

invita à présenter une suite à la partie « donner un conseil », en demandant aux apprenants de leur donner des conseils sur quelque chose qu'ils ne connaissaient pas. Suite à cela, l'EJ n'a plus donné de préconisations aussi précises et les tuteurs ne lui en ont plus demandé non plus.

Face à ces recommandations directes, nous observons deux tendances chez les étudiants. Si certains minimisent l'influence qu'elle a eue sur leur travail, d'autres assurent l'avoir suivie dans l'ensemble des tâches. Des divergences apparaissent dans les déclarations des membres du même sous-groupe. Nous prenons en exemple le SG4, Qotiba affirme avoir suivi à la lettre la progression de la méthode :

(ESD-Qo-34) oui, en fait ce qu'on a fait, on a regardé la méthode qu'ils utilisaient « Tempo » et on a rédigé nos exercices en fonction de ce qu'ils faisaient en cours, pour qu'ils soient un renforcement de ce qu'ils faisaient.

Denise, de son côté, minimise l'influence de la progression, précisant que la méthode a surtout permis de mieux connaître le niveau réel des apprenants :

(ESD-De-42) oui... une petite, oui... par rapport surtout au niveau qu'ils avaient, au départ en fait, c'était très difficile d'évaluer le niveau des Japonais, donc ça nous a permis de situer le niveau qu'ils avaient, et également oui, pour voir les thèmes qu'ils avaient traités, oui ça nous a un peu influencées.


Cependant tous les étudiants⁵³⁴ reconnaissent avoir consulté la méthode :

(ESD-La-36) (...) on ne voulait pas faire des choses qui étaient hors sujet et qui ne suivaient pas leur cursus parce que ça n'avait aucun intérêt pour elles, autant réutiliser ce qu'elles avaient acquis la semaine d'avant pour cristalliser un peu les savoirs nouveaux et principalement c'était ça.

Lally considère que ses tâches doivent permettre aux apprenants de réviser les contenus transmis dans le cours présentiel, ce qui marque bien la continuité entre les deux. Cependant, Catherine et Sophie avouent ne pas avoir pris en compte l'évolution de la méthode, mise à part la deuxième activité de comparaison de deux villes. Elles affirment avoir cherché à proposer des tâches qui sortent de l'ordinaire afin de faire découvrir aux apprenants des activités différentes de celles qu'ils avaient en classe. Elles ont été encouragées dans cette direction par l'EJ. Cela a été aussi le choix du SG3 qui s'éloigne progressivement de la méthode afin de proposer des activités inédites.

⁵³⁴ A l'exception de Florentine qui ne parle jamais de la méthode mais nous supposons qu'elle l'a consultée puisque c'est elle qui a demandé à chaque fois à l'enseignante où elle en était de sa progression.

En ce qui concerne les modifications, l'EJ a demandé principalement aux étudiants de clarifier certains éléments de la tâche. Pour cela, elle a écrit de longs messages⁵³⁵ en indiquant les avantages et les faiblesses de chacune d'elles. Son objectif était clairement d'aider les étudiants à voir mieux les manques dans certaines tâches afin qu'ils puissent s'améliorer et donc acquérir une meilleure pratique de la conception multimédia :


	<p>(DVD/Corpus-échange-Enseignant/GD/pour-sophie) Pour Sophie from Sachiko par S. Tanaka – mardi 24 octobre 2006, 12:00</p>
	<p>(...) - Le débit de votre parole: c'est légèrement trop rapide, et je suppose que c'est parce que vous LISEZ le texte que vous avez préparé. Il faut PARLER de façon fluide et naturelle, mais légèrement moins rapide que ce que vous faites. Essayez s'il vous plaît de NE PAS LIRE, la prochaine fois. - Quelques mots difficiles pour leur niveau. Ce qui prédomine à Grenoble... Vous pouvez remplacer par d'autres expressions plus orales? - Le quartier près de la gare Saint Lazare et des grands magasins. Il aurait fallu expliquer -très simplement - quel genre de quartier que c'est. Ils n'ont aucune idée. C'est un pb de compréhension culturelle, car ils ne sont jamais allés à Paris! - ENFIN UN PB TRES IMPORTANT, technique. Dans votre fichier son, il y avait des parties interrompues, impossibles à entendre. Ca n'a pas empêché la compréhension globale, mais ca les a perturbés. Il faut éviter ce genre de pb. Merci de votre travail, le contenu est très sympa, bonne continuation!</p>

Bien qu'elle ne nie pas l'effet important de ces messages sur l'amélioration de son travail, Catherine a expliqué que ces interventions n'étaient pas toujours évidentes à accepter, non pas du fait qu'elles remettaient en cause la qualité du travail, mais plutôt sur la manière de présenter (la présence des majuscules, les injonctions à répétition) malgré la formule de valorisation de fin, ce qui surprenait au milieu du discours encourageant global de l'EJ (voir *supra*) :

(SR-Ca-2) La critique n'est jamais facile à entendre même si elle fait avancer, mais la façon dont s'est exprimée Sashiko m'a de nouveau surprise (...) Ce problème communicationnel est directement lié à l'enseignement à distance. Donner ces conseils à l'écrit est beaucoup plus expressif.

L'EJ a commenté aussi des éléments propres au document support en indiquant les raisons qui la poussent à le critiquer (longueur, travail conséquent, perte de temps) :

⁵³⁵ Voir les DVD (CEE).

	(DVD/Corpus-échange-Enseignant/GE/pour-lola) Pour Lola from Sachiko par S. Tanaka - mardi 24 octobre 2006, 12:31
	(...) La quantité du texte a l'air très importante pour eux (il aurait fallu adopter une mise en page plus compacte, ce qui facilite la navigation). Certaines phrases trop longues et complexes (sur les musées par exemple) Il y en a qui a perdu bcp de temps à chercher la carte de France (donc il aurait fallu donner un lien à regarder) pour répondre Rhône-Alpes. Malgré tout, la visite de Grenoble est intéressante et donc même avec la difficulté, ils ne se sont pas découragés.... (...)

Les étudiants ne restaient pas silencieux face à la critique de leur travail et ils postaient à chaque fois un message expliquant leurs choix et indiquant s'ils estimaient les modifications nécessaires (voir *supra*).

En ce qui concerne les consignes, elle est revenue à plusieurs reprises sur l'importance de les clarifier et de les rendre plus faciles à comprendre par les apprenants sans la nécessité de son intervention. Grâce à ses remarques ainsi que celles de l'enseignant, les étudiants ont pu évoluer sur ce point comme nous l'avons vu précédemment (voir ch.6).


Malgré quelques réticences parfois (voir *supra*), les étudiants ont apprécié globalement l'effort de l'EJ. Denise a précisé qu'elle lui a permis d'avoir des idées non seulement pour le projet, mais aussi pour sa formation de future enseignante :

(SR-De-9) Son commentaire par rapport au premier oral spontané que j'ai proposé m'a permis de savoir (...) que je devais accorder plus de place à l'oral dans mes tâches. De même sa réflexion sur la tâche 2 m'a fait comprendre qu'il fallait que je guide plus mes apprenantes lorsqu'il s'agissait d'exploiter Internet, ce dont je tiendrai compte à l'avenir.


À partir de la troisième tâche, l'EJ s'est montrée moins directive en indiquant aux étudiants qu'ils n'étaient pas obligés de suivre ses conseils. Cela reflète une certaine reconnaissance de la qualité de leur travail mais aussi un désir de les laisser plus libres afin qu'ils puissent la surprendre.

2.3.2. L'accompagnement dans le tutorat

Comme il a été convenu (voir *supra*), l'EJ a inclus dans ses messages la description des réactions des apprenants à la découverte des tâches. Nous notons une variation des commentaires allant de la simple indication du plaisir des apprenants (« (...) Bravo pour la tâche 2, qu'elles ont adoré (...) ») à la transmission des questions, difficultés et requêtes des apprenants :

	(VD/Corpus-échange-Enseignant/GD/pour-sophie) le 8 novembre, Sachiko, à Catherine et Sophie par S. Tanaka - mardi 7 novembre 2006, 09:28
	(...) Une question que plusieurs étudiantes m'ont posé: Sayako Suzuki, Yuki Takao était la suivante. "On nous a dit de corriger les activités, mais il n'y a qu'une seule réponse qui a été corrigée. Est-ce que ca veut dire que toutes les autres réponses sont bonnes? ou bien il faut les corriger toutes? On ne sait pas quoi faire." ---> Elles aimeraient bien avoir le feed-back pour toutes les réponses qu'elles ont marquées, et s'il y a 'silence', c'est-à-dire 'absence de commentaires' de votre part, elles sont un peu déçues, voire perdues dans ce qu'elles ont à faire... Donc la prochaine fois, ce serait bien de préciser les points à corriger. (...)


Elle a profité des requêtes pour donner aux étudiants un conseil sur la présentation de la correction, participant de ce fait à la construction de leur compétence d'évaluation. Elle a aussi proposé des conseils sur la manière de mettre à profit la correction en faisant des prolongements suite à la tâche :

	(DVD/Corpus-échange-Enseignant/GB/Pour-lally) le 8 novembre Sachiko par S. Tanaka, mardi 7 novembre 2006, 10:29
	(...) Ton groupe de 4 filles s'est bien concentrés, longuement cogité sur ce qu'elles vont dire (mais n'ont pas écrit le texte en entier, comme tu leur as bien dit de ne pas écrire). C'est très sympa, car ça les habitue à produire oralement sans le texte. Quand tu auras écouté leur présentation, pose-leur des questions, si tu peux, sur ce qu'elles racontent, plutôt que de dire simplement que 'c'était bien'. Elles vont être ainsi super contentes. (...)

Les étudiants ont apprécié ces commentaires qui leur permettaient de savoir que leur travail était bien accueilli :


(SR-De-9) Grâce à ses commentaires, j'ai pu me rendre compte que les activités plaisaient généralement à mes apprenantes.

Consciente que le tuteur doit combler le « *déficit socio-affectif* » (Lamy, 2001, p.143, voir ch.3.5.1), elle a encouragé Harry à persévérer dans la personnalisation de ses réponses qui plaisaient aux apprenantes, les incitant à participer plus :

	(DVD/Corpus-échange-Enseignant/GG/pour-harry) Pour Harry from Sachiko Par S. Tanaka- mardi 24 octobre 2006, 18:21
	(...) Pour ce qui est de la communication directe et personnalisée, bravo Harry, tes étudiantes étaient toutes souriantes et heureses de recevoir un message qu'elles ont trouvé très sympa. (...) Je pense que vraiment il faut continuer dans ce sens là, si tu arrives à les pousser à communiquer naturellement, ce serait bien. Elles sont en train de dégivrer très doucement et il y a déjà un lien qui se forme petit à petit dans votre communauté. (...)

Elle s'est positionnée encore une fois comme une personne-conseil, ce qui a permis aux étudiants de profiter de son expérience pédagogique afin de découvrir les stratégies d'apprentissage des Japonais.

Jouant sa fonction d'informatrice (voir *supra*), elle a indiqué pourquoi certains apprenants ne répondaient pas ou tardaient à répondre en se référant au contenu de leurs journaux de bord⁵³⁶.

	(DVD/Corpus-échange-Enseignant/GD/pour-sophie) le 22 novembre, Sachiko par S. Tanka, mardi 21 novembre 2006, 10:26
	(...) Kei, Manami Ikeda et Manami Osaka ont bien travaillé aussi pour enregistrer leur oral. Ces trois (et aussi Kaori et Miho) sont des filles super bien rangées, très sérieuses, mais c'est aussi le genre à ne pas prendre parole généralement en classe - (C'est comme si elles attendent les autres plus actives de s'exprimer...) elles n'ont pas l'air à l'aise donc en communication. Mais là, elles étaient complètement déchaînées et elles marquent dans les journaux de bord à chaque fois 'Ce qu'on a fait aujourd'hui était très amusant!' vraiment ça me fait grand plaisir de les voir participer. (...)

Harry explique que ces informations lui ont permis de se rassurer face à l'absence de réponse de ses apprenantes :

(ESD-Ha-84) (...) au début j'avais pas trop de réponses aux activités donc je me demandais pourquoi, je me demandais si c'était pas parce que les activités leur plaisaient pas, c'est là que Sachiko m'a dit non qu'elles s'appliquaient donc, qu'elles répondaient toujours avec un peu de retard parce qu'elles voulaient faire les choses bien.


⁵³⁶ Bien qu'accessibles, ces journaux étant écrits en japonais ne pouvaient pas être lus par les étudiants. L'EJ s'était engagée, suite à la demande explicite de Catherine, à leur communiquer le contenu afin que les tuteurs le prennent en compte dans la conception..

En plus des conseils et des indications sur la participation apprenante, elle a aussi joué la fonction d'aide-mémoire des étudiants. En effet, elle leur indiquait les messages qu'ils n'avaient pas vus et auxquels ils devaient répondre.

(ESD-Vi-72) il y a eu des messages qui avaient été publiés à des mauvais endroits et moi je les avais pas vus et donc Sachiko venait me dire « attention là tu as un message et tu n'as pas répondu et mon étudiante est venue me dire que tu n'avais pas répondu et elle se demande pourquoi ». (...)

Viviane a déclaré aussi que l'EJ l'a aidée à prendre conscience de l'importance de tenir compte des réactions des apprenants, ce qui l'a poussée à s'excuser de son retard (voir ch.7). L'EJ est très soucieuse de la réussite du projet et a incité les étudiants à l'être aussi.

Elle s'est faite aussi la représentante des étudiants auprès des apprenants, comme quand Lally lui a demandé pourquoi certaines apprenantes continuaient à la vouvoyer :

	(DVD/Corpus-échange-Enseignant/GB/Pour-lally) le 8 novembre Sachiko par S. Tanaka, mardi 7 novembre 2006, 10:29
	(...) Au début de la séance, j'ai posé la question: 'Qui vouvoie encore ?'... et effectivement, comme tu me fais remarquer, il y a un certain nombre d'étudiants qui ont levé les mains. Je leur ai dit qu'à partir d'aujourd'hui, il faut tutoyer, je leur ai expliqué que les tuteurs se demandaient pourquoi et ils ont l'impression qu'on veut garder la distance, et donc que c'est pas forcément sympa.... J'espère qu'ils vont changer d'un seul coup (ce qui est un peu bizarre aussi, mais enfin... c'est qu'il fallait qu'ils comprennent qu'ils POUVAIENT tutoyer.) (...)


Nous relevons dans ce dernier message que cette question du vouvoiement l'a interpellée personnellement, ce qui l'a amenée à réfléchir sur ses propres connaissances.

2.3.3. La réflexion commune et résolution des problèmes


L'activité la plus représentative d'une communauté de pratique est celle qui permet aux membres de réfléchir ensemble afin de résoudre les problèmes. Cela passe nécessairement par une remise en question de ses représentations et une mobilisation des savoirs d'expérience afin d'arriver à une co-construction des savoirs (Schön, 1994, Martin, 2003 et ch.2.2.2). Nous relevons dans plusieurs messages que les participants s'engagent dans une réflexion commune qui se construit à travers les échanges. Nous avons choisi d'en exposer un en détail, sachant que nous en avons relevé d'autres de moindre longueur.

Face à la baisse de participation des apprenantes dans la tâche 3, Viviane a sollicité l'avis de l'EJ. Après un temps de réflexion, cette dernière a interprété le problème en proposant

trois raisons toutes en rapport avec la ressource proposée (une chanson) tout en donnant quelques conseils d'amélioration (voir *supra*) :


	(DVD/Corpus-échange-Enseignant/GA/pour-viviane) 15 novembre par Sachiko Tanaka - mardi 14 novembre 2006, 11:20
	<p>(...) J'essaie de réfléchir pourquoi elles ont trouvé ça 'difficile':</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1. le fait qu'elles entendent très peu des chansons françaises, généralement parlant. Elles ont très peu d'occasion d'en entendre, alors qu'on consomme bcp des chansons américaines etc. Tu peux peut être en proposer d'autres, plus tard pendant le semestre, si on a le temps de le faire. - 2. Peut-être qu'elles ont été impressionnées du volume du texte qu'il y avait, tout simplement. (Donc pb de la quantité et de la mise en page....) <p>Une manière de rendre la tâche un peu plus 'abordable' et de sélectionner une petite partie de la chanson, au lieu de tout exploiter. là encore, si elles ont bien répondu à toutes tes questions, ce n'était pas vraiment un pb, mais elles avaient été un peu intimidées au départ.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3. Certaines ont analysé que c'est à cause du vocabulaire jamais entendu et la quantité de ces mots inconnus. <p>Voilà donc je voudrais bien savoir ce que tu en penses. (...)</p>

La fin du message indique bien qu'elle s'est mise en situation d'attente de la réaction de l'étudiante (« je voudrais bien savoir ce que tu penses »), transformant la situation d'échange, d'une question-réponse à une réflexion commune. N'étant pas d'accord avec la difficulté de la chanson, la tutrice a suggéré que ce soit le côté perfectionniste des apprenantes qui soit la cause du problème :

	(DVD/Corpus-échange-Enseignant/GA/pour-viviane) Re: 15 novembre par Viviane, mercredi 15 novembre 2006, 15:22
	<p>Bonjour, Sashiko</p> <p>J'ai été étonnée je te l'avoue que mes apprenantes aient eu autant de mal avec cette tâche. Ensuite seule Hiroko a rendu son travail et il est très bien! Je pense qu'elles ont voulu faire le tout parfaitement alors que le travail sur les expressions imagées n'était pas obligatoire, il était là surtout pour occuper Haruna et Anna! Alors je vais voir si les filles m'envoient leurs travaux d'ici quelques jours.</p> <p>Je ne pense pas que la chanson était si difficile, ni la compréhension globale. Mais tu as raison sur le fait que cela faisait beaucoup de mots nouveaux.</p> <p>Je vais attendre de voir le reste des travaux et je vais réfléchir à la suite.</p> <p>Merci, bonne journée Viviane.</p>

Par la suite, l'EJ a confirmé à Viviane qu'elle avait raison. Il s'agit bien d'une situation de réflexion vis-à-vis des actions, étape nécessaire selon le schéma proposé par Schön (voir ch.2.2.2) dans l'acquisition d'une compétence professionnelle. De plus, les remarques de l'EJ ont aussi été prises en compte par Lally, co-conceptrice de la tâche, qui participe à la


réflexion collective. Elle lui a expliqué plus en détail les raisons qui l'avaient poussée à choisir cette chanson :

	<p>(DVD/Corpus-échange-Enseignant/GA/pour-lally) Re: le 15 novembre par Lally, mercredi 15 novembre 2006, 16:22</p>
	<p>Bonjour Sachiko, En choisissant cette chanson je savais que ça allait être un challenge pour les filles de faire la partie de compréhension orale. Cependant, j'apprécie beaucoup Bénabar et je trouve qu'il a une très bonne diction (ce qui devait faciliter la tâche). Aussi, je trouvais cela sympa de leur faire découvrir un des chanteur français contemporain qui est vraiment chanteur (et auteur, compositeur). Je tiens à dire (même si après réflexion ce n'est pas clair et je sais pourquoi) que j'ai quand même articulé la conception de la tâche autour de "dire à quelqu'un de faire quelque chose" d'où la partie sur les ordres qui est en relation directe avec ce qui est fait en classe avec vous. (...) Voilà je vous ai expliqué un peu comment selon moi la tâche allait être perçue. Cependant, après réflexion, je comprends tout à fait qu'elles aient été un peu intimidées au début par ce travail. (...) Voilà je vais réfléchir plus en détail sur ce que vous avez écrit sur la chanson (sur le forum de Viviane) et je vous posterai mes réflexions la semaine prochaine. A bientôt Lally</p>


Cette situation a donc permis aux deux tutrices de remettre leurs choix (de supports) en question, ce que nous considérons comme une compétence pédagogique importante. Nous observons que les deux tutrices et l'EJ ont développé une relation symétrique. De plus, ces différentes discussions ont permis de pointer la nécessité de bien réfléchir au temps nécessaire aux apprenants pour finir une tâche ainsi que de leur proposer le plus d'aide métalinguistique possible. Lally a expliqué qu'elle a apprécié ces partages de points de vue et analyses mutuelles :

(ESD-Ia-48) elle nous a plus proposé de réfléchir, elle avec nous, au même statut, pas en tant que quelqu'un qui nous chapeaute, c'était «ah ben... pourquoi vous pensez que ça n'a pas marché ?... » « moi je trouvais ça bien ... » (...) elle nous a donné des informations, bon, après elle nous a pas vraiment dit «il faut faire comme ça » « il faut faire comme ça », non, nous on était vraiment libres de faire ce qu'on voulait (...)

Comme pour le premier exemple, l'EJ a constamment encouragé les étudiants à se relire les uns les autres et à discuter ensemble de ses conseils :

	(DVD/Corpus-échange-Enseignant/GE/pour-lola) 15 novembre, from Sachiko par S. Tanaka - mercredi 15 novembre 2006, 16:17
	Dans ton groupe, il n'y avait pas de difficulté, tes consignes étaient très bien formulés, disons qu'ils étaient plus transparents que ceux de Harry. Mais chacun a son style et les étudiants peuvent me poser des questions, donc globalement il n'y a pas de pb. COMparez donc entre vos consignes, pour bien formuler dans l'avenir (pour d'autres taches que vous allez faire). J'ai longuement développé ce point dans le forum Sachiko-Harry, donc vous pouvez discuter ensemble et comparer le travail fourni par les étudiants. (...)

Ainsi, l'EJ ne se considérait pas comme la détentrice des réponses à toutes les difficultés des tâches. Au contraire, elle a affirmé dans plusieurs messages que ses observations lui ont permis de découvrir de nouvelles pratiques. Suite à l'indication de Lally sur le fait que certains apprenants continuaient à la vouvoyer (voir *supra*), elle a indiqué que ce projet lui avait permis de savoir qu'il ne fallait pas considérer que les apprenants allaient se sentir à l'aise directement sur la plateforme et qu'il fallait les aider à cela :

	(DVD/Corpus-échange-Enseignant/GC/Pour-catherine) Les groupes ne se mélangent pas... par S. Tanka, mardi 21 novembre 2006, 12:07
	(...) J'avais cru avoir expliqué tout cela au début, quand on a commencé le projet, mais ils ont mieux compris ce que ça signifie aujourd'hui, car ils savent maintenant ce que c'est. Ca aussi est quelque chose d'intéressant à noter. Au début, si j'en parlais, ça ne leur disais rien du tout, car ils ne pouvaient pas imaginer ce que c'est, probablement. (...)

La communauté de pratique s'est construite en partageant, malgré les différences de statuts et d'expérience. Les participants observés se sont engagés dans une co-construction qui a permis à chacun d'évoluer dans ses pratiques.

3. La synthèse sur la communauté en construction

La mise en place d'une communauté de pratique a permis de susciter le développement de compétences spécifiques chez les différents participants (voir conclusion pour le détail), tout en assurant la continuité du projet. En effet, les étudiants ont réussi à adapter leurs tâches au contexte du projet, à savoir les besoins des apprenants japonais. Ils ont aussi pu réfléchir sur leur accompagnement. L'EJ s'est aussi remise en question et s'est engagée dans une démarche réflexive en compagnie des étudiants pour trouver des solutions à certains problèmes. Les échanges que nous avons relevés traduisent « la « bonne volonté » de l'individu comme de la communauté, c'est-à-dire la volonté de donner de l'information

sans qu'elle soit explicitement demandée » (Dillenbourg *et al.*, 2003, p.19). La communauté a permis à la fois, sur le plan affectif, d'augmenter la motivation des différents membres (EJ incluse) tout en devenant, sur le plan cognitif, le « *moteur de transmission d'une culture* » (*op.cit.*, p.12) qui est celle des enseignants de FLE intégrant les TICE, dans notre cas. De plus, Mangenot et Tanaka (2008) ont confirmé la spécificité de l'EJ qui « *connaissait bien les deux cultures en présence et pouvait ainsi fournir des informations importantes quant à l'ethos communicatif et au mode d'apprentissage des apprenants japonais* » (p.55).

Si le temps est nécessaire pour la construction de la communauté de pratique, sa longévité est encore une fois en corrélation directe avec le projet commun. En effet, nous notons que les échanges se sont arrêtés avec la fin du F1L mi-janvier, car les participants avaient atteint leurs objectifs et qu'ils ont dû partir vers d'autres préoccupations (stages pour les étudiants, suites des cours pour l'EJ et recherche avec l'EF). Des chercheurs comme Dillenbourg *et al.* (2003) et Wenger (2005) ont indiqué que ces cycles sont inhérents à toutes les communautés de pratique, qu'elles soient virtuelles ou pas. Cela n'interdit pas aux participants de continuer à échanger entre eux par la suite mais sans que cela soit en lien direct avec le projet. En effet, lors du séjour de l'EJ à Grenoble, trois des étudiantes (Viviane, Sophie et Catherine) sont allées à sa rencontre⁵³⁷ en marge du colloque EPAL.

Nous sommes cependant conscient que la situation de formation telle qu'elle a été vécue dans le projet F1L ne correspond que partiellement à la définition usuelle d'une communauté de pratique se développant en situation professionnelle, ne serait-ce qu'à cause de sa brièveté. Il est sans doute optimiste de considérer que des étudiants en formation initiale, de par leur simple participation à un projet d'enseignement du FLE à distance, peuvent être considérés comme étant pleinement entrés dans la communauté de pratique des enseignants (Daele, 2007). À la suite de Dillenbourg *et al.* (2003), nous les considérons comme formant une communauté d'apprentissage. En effet, se rencontrant toutes les semaines durant le cours, les étudiants « *se rassemblent pour acquérir des connaissances* » (*op.cit.*, p.5) et ils sont même amenés à travailler en groupe. En « accueillant » l'EJ et en prenant en compte ses commentaires, ils passent tous ensemble progressivement vers une forme de communauté de pratique.

⁵³⁷ Bien que nous ayons été présent lors de cette rencontre informelle, nous n'en avons pas gardé de traces.

Chapitre 9. Conclusions

L'objectif principal du travail de recherche que nous venons de présenter était de montrer ce que l'intégration du projet le Français en (1^{ère}) Ligne (F1L) a pu concrètement apporter à la formation des futurs enseignants de FLE à l'usage des TICE. Suite à la description successive des trois analyses (ch.6 : Organisation du travail collectif et conception des tâches en ligne ; ch.7 : Construction de la relation interpersonnelle en ligne ; ch.8 : Constitution d'une communauté de pratique et d'apprentissage), nous proposons ici de réaliser une synthèse au cours de laquelle nous rappellerons les contributions principales de ce projet à la formation des étudiants. Par la suite, nous évoquerons les limites de notre recherche, ainsi que des pistes de recherches futures en lien avec la formation des futurs enseignants à la didactique du FLE et à l'intégration des TICE.

1. *La synthèse des résultats*

Cette synthèse sera le moment de revenir rapidement sur les éléments de réponse qui peuvent être apportés à notre question de départ qui était :

- Est-ce que le projet F1L a été réellement significatif ? autrement dit, a-t-il généré une adhésion des participants tout en permettant aux étudiants de développer des compétences spécifiques aux fonctions d'un enseignant de Français Langue Étrangère engagé dans les dispositifs de formation en ligne ?

Pour cela, nous commencerons par indiquer les points de vue des différents participants suite au projet F1L. Par la suite, nous chercherons à définir ses apports réels à la formation des étudiants à la fonction d'enseignant intégrant les TICE. Nous rappelons que nous nous intéressons aux compétences « *effectives* » que Jonnaert et Vander Borghet (2003) définissent comme « *celles qui ont réellement permis la réussite d'une action sur le terrain* » (p.50). Ces compétences requièrent des « *situations de formation qui incitent les*

apprentis à construire des savoirs d'action en les confrontant à des problèmes complexes » (Guichon, 2009, p.7).

Nous décrivons donc les apports de deux situations de formation induites par le projet, à savoir la conception et le tutorat. Comme les échanges avec l'enseignante japonaise leur ont permis d'évoluer dans les deux situations, nous les indiquerons en marge des synthèses. Après ce bref rappel des principaux résultats de nos analyses, nous situerons ces actions dans le référentiel de compétences que nous avons construit (voir ch.3.7).

1.1. Les participants ont-ils adhéré à l'approche par projet du F1L ?

Conformément à notre objectif de formation des enseignants, nous avons réalisé des entretiens uniquement avec les étudiants. De ce fait, nous ne disposons pas d'informations explicites sur l'adhésion du partenaire japonais au projet. Cependant, il nous semble que le renouvellement du partenariat par la suite pendant trois ans (voir ch.5.1.2.2) est un indicateur fort de la correspondance du projet aux attentes, tout au moins à celles de l'enseignante japonaise⁵³⁸. En ce qui concerne les apprenants, nous avons relevé qu'ils ont tous participé à l'ensemble des tâches et qu'aucun ne s'est désisté. De plus, l'enseignante japonaise a affirmé qu'ils ont apprécié cette expérience et étaient très heureux de découvrir la vie des Français (Mangenot & Tanaka, 2008).

Que ce soit dans les conclusions des synthèses réflexives⁵³⁹ ou lors des entretiens, tous les étudiants se déclarent satisfaits de leur participation au projet, lui reconnaissant de ce fait un potentiel pédagogique. Sophie indique qu'il a répondu à ses attentes (ESD-So-11) et Harry précise que cela lui a apporté des connaissances nouvelles (ESD-Ha-4). Florentine explique qu'il était « plus concret et donc, plus intéressant qu'un simple cours théorique » (ESD-Flo-10). Confirmant ce point de vue, Viviane indique qu'elle a apprécié ce cours qu'elle juge comme « un des meilleurs » (ESD-Vi-4) pour sa formation de professeur de FLE (voir *infra*). Évoquant le cours TICE⁵⁴⁰ de la première

⁵³⁸ Rappelons que c'est le changement de poste de l'enseignante japonaise qui a mis fin à la collaboration, malgré un essai d'une année avec son remplaçant.

⁵³⁹ Vu qu'il s'agissait d'un travail noté, nous avons fait le choix de nous référer seulement à partir de maintenant aux entretiens, afin d'éviter le biais de déclarations rédigées « pour faire plaisir à l'enseignant ».

⁵⁴⁰ Nous précisons que bien que nous n'ayons pas fait allusion à ce cours dans nos questions (voir grille d'entretien dans Annexes p.125), tous les étudiants ont comparé les deux cours dans leurs déclarations (voir ch.5.2.2.2).

année de Master où elle avait eu à concevoir des activités autocorrectives, elle montre bien qu'elle est acquise à l'approche active :

(ESD-Vi-6) (...) l'année dernière les Hot Potatoes⁵⁴¹, on ne les a jamais testés ! J'ai eu une excellente note mais je veux dire, ça reste sur du papier, donc, après en classe il est possible que le truc ne fonctionne pas, ça dépend si on les fait en présentiel ou pas et du coup, là, d'avoir des étudiants en face qui font les exercices, par exemple des tâches que, moi, je m'étais vraiment cassé la tête à faire et en fait ça marchait pas ou ça leur plaisait pas et ça c'est... ça c'est formateur.

Cependant, elle explique aussi que la quantité de travail générée par le projet l'a fait hésiter à continuer (ESD-Vi-10). De fait, l'élément « temps » est revenu constamment dans le discours des étudiants qui ont estimé passer entre six à sept heures chaque semaine pour la conception (voir ch.6) et parfois plus pour gérer les échanges et corriger (voir ch.7), ce qu'ils jugeaient trop lourd pour un seul cours. Harry explique qu'en plus du temps, c'est surtout le rythme répétitif qui était pesant :

(ESD-Ha-12) (...) ça a pris du temps en fait quand même c'est le côté un peu obligatoire parce que c'était quelque chose de concret qui a pu être un peu... pas lassant, mais un peu lourd à la fin, parce qu'on... on a eu beaucoup de choses à faire, il fallait quand même toutes les semaines faire cette chose... ce projet. Voilà... mais pas lassant.

Après le passage des premiers cours, les étudiants s'adaptent à la dimension chronophage car ils sont conscients que cela va contribuer à leur formation professionnelle (qui est l'objectif de leur inscription en Master FLE). Lally explique qu'elle a accepté cette quantité de travail car le projet avait des particularités séduisantes :

(ESD-La-82) (...) je n'ai pas vu ça comme une corvée ou comme un dossier qui me demande de passer beaucoup de temps à travailler (...) et là d'avoir des étudiantes en ligne, ça a été... je ne sais pas, le fait que ce soit nouveau, le temps... même si on a passé du temps ça n'a pas été un problème (...)

En effet, il s'agit de l'unique cours du Master qui mette les étudiants en situation réelle d'enseignement et la plupart d'entre eux (sept sur huit) ont affirmé avoir été conquis par la démarche. Ils ont apprécié les apports du projet aux niveaux socio-affectif et interculturel. Tous ces éléments indiquent que la participation au projet leur a permis de vivre une réelle expérience de vie, comme c'est le cas lors des stages de quatrième semestre de Master.

⁵⁴¹ Il s'agit du nom d'un logiciel gratuit de création d'exercices autocorrectifs qui est largement diffusé dans le domaine éducatif (pour plus d'informations, voir <http://hotpot.uvic.ca/>).

1.2. Quelles compétences ont-ils développées durant la phase de conception ?

À travers l'analyse des différents éléments des tâches produites, nous avons cherché à montrer les évolutions professionnelles des étudiants en matière de conception. Nous avons indiqué comment la participation au projet les a amenés à prendre une certaine distance afin de mieux pouvoir évaluer la qualité de leurs productions. En effet, ils ont découvert la nécessité que toutes les étapes intermédiaires aillent dans le sens de l'action finale. Plusieurs ont reconnu que le manque de cohérence pouvait faire échouer certaines tâches. Nous avons aussi montré qu'ils sont devenus conscients de la nécessité d'établir un lien entre le support et la tâche.

L'étude des consignes produites par les étudiants a permis de mettre en évidence l'émergence d'une réflexion sur l'importance de la clarté de ces textes prescriptifs. De plus, ils sont tous revenus sur les difficultés qu'ils ont éprouvées afin de les réussir. En effet, quand les apprenants ne comprenaient pas ce qu'ils avaient à faire, ils s'adressaient à l'enseignante japonaise qui à son tour s'adressait aux étudiants. Florentine explique l'importance de cette collaboration avec l'enseignante pour son évolution dans la rédaction de la consigne :

(ESD-Flo-24) être très explicite sur les consignes, là, j'ai eu des retours que mes premières consignes elles étaient floues, elles étaient ambiguës, tout ça donc, vraiment, comme on n'est pas en présentiel, on doit vraiment faire attention que tout est là, tout est dit et tout est clair, ça a été vraiment le plus gros du travail quoi, la consigne (...)

Denise et Qotiba insistent sur l'importance de bien préciser ce qui était attendu. Comme nous l'avons indiqué, ce groupe a eu quelques difficultés à faire produire les apprenants de façon spontanée. En effet, ces derniers préparaient des textes et les lisaient devant les micros. De plus, les premières productions étaient courtes, ce qui les a amenées, sur les conseils de l'enseignant, à préciser leurs attentes :

(ESD-Qo-66) une fois on n'était pas contentes de combien les étudiants avaient écrit : on leur avait dit « écrivez un petit paragraphe » donc ils avaient écrit deux lignes, donc il [l'enseignant français] m'a dit « précisez bien ce que vous voulez cent mots, ou cinq cents mots etc. »

Les étudiants ont aussi découvert qu'une consigne efficace permet à la fois de donner une cohérence d'ensemble et de faciliter les autres actions pédagogiques, comme la correction (nous y reviendrons, voir *infra*) :

(ESD-So-158) moi, je pense que quand la consigne est bien, la correction elle est un peu plus facile, parce que on sait aussi ce qu'on attend, quoi.

(ESD-Ca-159) (...) on peut orienter la consigne en fonction de ce qu'on a à corriger aussi.

(ESD-So-160) Oui, c'est ça.

Les étudiants estiment que ce projet leur a aussi permis d'apprendre à mieux évaluer le temps de travail nécessaire pour qu'un apprenant réalise la tâche :

(ESD-Flo-52) (...) on n'imaginait pas... on disait deux heures en présentiel, on peut faire tout ça mais deux heures en labo informatique, c'est pas pareil quoi, il faut ne serait-ce que d'allumer l'ordinateur, de retrouver comment marche le MP3, des choses comme ça, donc on a fait au fur et à mesure des tâches plus courtes et peut-être un peu plus simples mais où les élèves avaient vraiment le temps de les faire et de les faire correctement.

En effet, un autre des acquis de cette expérience est la nécessité de prendre en compte autant les attentes que les spécificités des apprenants, comme leur temps de travail (voir *supra*) mais aussi leur niveau. Viviane indique que l'expérience lui a permis d'identifier le niveau effectif des apprenants et de découvrir certaines limites des indicateurs du CECR :

(ESD-Vi-12) (...) de savoir gérer un niveau, par exemple (...) on te dit voilà en face de vous, vous avez à peu près ce niveau-là, bon, plus les niveaux du CECR c'est pas bien net, et là c'est encore pire parce qu'on ne les a même pas physiquement en face, donc on pouvait difficilement se rendre compte et puis il y avait le problème qu'ils travaillaient énormément leurs textes, donc ça surévaluait leurs niveaux et donc il y a eu ce problème-là effectivement.

Elle explique que l'orientation vers l'oral spontané leur a permis de mieux connaître leurs apprenants et de ne pas leur donner des tâches trop difficiles. En plus de ces éléments, ils ont été conscients que les tâches devaient permettre d'établir un échange socio-affectif et interculturel en proposant des thèmes incitant à l'interaction.

Du point de vue technique, la conception des tâches leur a permis de découvrir plusieurs logiciels qu'ils pourront facilement réinvestir dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes. Il s'agit des outils de traitement du son, de l'image et même de la vidéo pour certains d'entre eux (voir ch.6.2.2.5). Ceux-ci leur ont permis de concevoir leurs propres supports, ce qui semble les avoir séduits. Ils ont aussi transformé des documents textes en documents multicanaux intégrant l'image et le son. Cependant, cette pratique s'est avérée aboutir à des documents très lourds (en mégaoctets) et difficilement intégrables à la

plateforme, ce qui leur a donné l'occasion de découvrir les limites des outils. Ils ont aussi été amenés à découvrir les avantages mais aussi les difficultés de l'usage de certains documents authentiques comme les sites Web ou les chansons.

De manière générale, nous relevons que l'usage des outils et d'Internet leur a fait acquérir une certaine culture techno-pédagogique et une meilleure confiance en leur capacité à prendre en main un logiciel, comme l'explique Lally :

(ESD-La-130) je me sens beaucoup plus à l'aise au niveau de la conception des tâches, mettre du son, mettre des fichiers, se servir d'une plateforme, peut-être justement parce qu'il n'y a pas eu de cours qui ont été dispensés, qu'on a appris... de notre ... de notre expérience, je ne sais pas quoi, mais ouais je pense que j'ai beaucoup appris.

Nous confirmons que bien que l'enseignant et l'assistant technique aient été là pour répondre aux questions des étudiants, ils n'ont pas réalisé de formation aux logiciels.

Comme nous l'avons décrit (ch.6.1), les étudiants ont été amenés à travailler en équipe. Cela a nécessité qu'ils développent des compétences propres à la gestion du travail collectif, ce qui leur sera très utile pour leur carrière d'enseignant. En effet, ils ont cherché l'organisation la plus adaptée pour réussir à respecter les contraintes de chacun. Ils ont aussi été amenés à remplacer leurs collègues dans différentes situations (maladie, problème informatique, « empêchement⁵⁴² »...).

Si chaque groupe a développé un type différent de travail collectif (voir ch.6.1), ils ont tous déclaré avoir été satisfaits de leur organisation. La mise en commun à deux (ou à trois) s'est révélée très formatrice pour les étudiants car elle a permis à chacun de confronter ses idées aux remarques de son (ses) collègue(s), comme l'explique Harry :

(ESD-Ha-48) c'était efficace, d'ailleurs je ne l'ai pas fait tout seul, ce travail, jamais, mais le fait d'être trois ou deux, c'était bien parce que ça permettait d'avoir plus d'idées, de soumettre nos idées à l'autre, donc d'avoir un regard différent, de savoir ce qui était bien ou pas bien, et donc j'ai trouvé ça intéressant... bien.

⁵⁴² C'est la raison évoquée par Viviane qui l'a obligée à réaliser une tâche toute seule (voir ch.6.1).

Florentine précise que cet échange leur a permis d'évoluer, que ce soit au niveau de la préparation pédagogique de la tâche (cohérence, consignes...) ou à celui de la découverte technique qui se faisait à plusieurs aussi :

(ESD-Flo-68) par contre là où c'était très, très bien, c'est, d'un point de vue technique, c'était pas le plus fort dans la technique qui faisait la partie technique, c'était : le plus fort dans la technique explique aux autres et on se partage le travail indifféremment de cette compétence.

1.3. Quelles compétences ont-ils développées durant la phase de tutorat ?

Nous avons aussi étudié la question du tutorat à proprement parler, c'est-à-dire de l'accompagnement et du suivi des apprenants japonais tout au long du semestre. Une étude détaillée du discours de quatre tuteurs nous a permis de mettre en évidence comment chacun d'eux gère la construction de la relation à distance. Nos observations ont confirmé qu'ils sont conscients de l'importance de faire circuler des signes de présence, comme le préconise Jacquinet (2002).

Les étudiants comprennent qu'ils doivent combler le déficit socio-affectif causé par l'usage de la plateforme, comme le prouvent les indicateurs discursifs relevés. En effet, nous avons montré qu'une relation symétrique s'installe progressivement dans tous les groupes. Ils ont aussi réussi à augmenter le degré d'interactivité des messages à travers des questions, des réactions explicites ou implicites aux messages des apprenants et même des échanges de confidences.

En plus, les étudiants ont indiqué que le projet leur a permis de s'impliquer en tant que Français tout en découvrant la vie japonaise réelle (ESD-La-18). Nous pouvons considérer qu'ils ont pu se former en quelque sorte à l'altérité, ce qui est aussi une des préconisations du CECR pour la formation des enseignants (Matthey & Simon, 2009) et une des raisons de la mise en place du FIL (Develotte, 2007). De plus, ils ont été amenés à prendre en considération la culture d'apprentissage des apprenants, ainsi que leur ethos communicatif spécifique (pour plus de détails, voir Mangenot & Tanaka, 2008) comme l'indique Sophie :

(ESD-So-29) il y a aussi la culture japonaise, on s'est rendu compte qu'il fallait à tout prix répondre, et en plus, individuellement, aux Japonais, donc ça a été une question qu'on a, à laquelle on s'attendait pas quoi.

Pour répondre à cette spécificité, les étudiants développent des « *stratégies communicationnelles personnalisées et adaptées aux locuteurs* » (Develotte & Mangenot, 2010, p.357) japonais. Nous avons montré que les étudiants ont répondu à la majorité des messages en personnalisant leurs réponses, à travers des commentaires « hors tâches ».

La présence des apprenants et la liberté accordée par l'enseignant transforme les étudiants en acteurs réels de la réussite du projet et donc de leur propre formation. En effet, cette situation développe un sentiment de responsabilité, ce qui apparaît dès la phase préparatoire par la contractualisation exigée par l'enseignant pour continuer le projet, ainsi que par l'indication de la prise en compte de la participation dans l'évaluation (voir ch.5.2). Nous sommes cependant conscient que c'est plutôt le désir de ne pas décevoir les attentes des apprenants distants qui a permis de « fidéliser » les étudiants :

(ESD-Flo-18) C'est très responsabilisant... c'est très, très responsabilisant, et c'est ça qui est bien, parce qu'il n'y a pas eu d'absentéisme par exemple du côté des tuteurs, parce qu'on savait que tel jour on aurait huit élèves qui comptent sur nous, la prof qui compte sur nous pour que le cours se déroule quoi, donc même en étant malade on était là, il faut que je poste mon activité ou ma correction c'était ... oui on était responsable d'un cours qui se passe ailleurs, il fallait être présent.

Nos analyses ont confirmé qu'ils ont toujours été présents durant tous les cours. Bien que cette responsabilité ait été considérée comme «énorme» par certains étudiants, ils ont déclaré que la présence des enseignants comme soutien pédagogique, méthodologique ou technique a permis d'atténuer ce sentiment.

Ils ont pu aussi découvrir les avantages et les inconvénients de la formation en ligne. Parmi les premiers, il y a la possibilité d'être en contact avec des apprenants qui se trouvent dans des pays éloignés et aussi l'avantage de ne pas être enfermé dans un cadre participatif rigide, ce qui leur permet de répondre quand (et où) ils veulent. Parmi les seconds, nous retrouvons surtout l'attente de réponses qui peut se prolonger au-delà des dates prescrites. Cette situation problématique a suscité différentes réactions. En effet, certains ont fait appel à l'enseignante japonaise, d'autres ont relancé les apprenants et plus rarement, une minorité a abandonné, considérant que l'activité en question n'intéressait pas les apprenants.

Comme nous l'avons indiqué (voir ch.7.3), l'un des apports pédagogiques les plus marquants a été de se confronter à la nécessité de corriger les productions des apprenants.

En effet, les étudiants se sont interrogés sur les priorités qu'ils devaient se donner et aussi sur les techniques nécessaires pour réussir à être aussi explicites que possible. Nous avons montré que certains s'attachaient à la correction de la forme, alors que d'autres ont préféré évaluer le sens général des productions. Florentine et Denise ont déclaré avoir été enthousiastes de corriger pour la première fois des productions réelles d'apprenants. Les étudiants ayant déjà une expérience dans ce domaine se sont aussi remis en question en cherchant les moyens de répondre réellement aux besoins des apprenants. Lally déclare que cette expérience, conjuguée au cours d'évaluation des apprentissages (que les étudiants suivaient en parallèle), lui a permis de mieux comprendre l'importance de cette notion et de changer ses pratiques :

(ESD-La-18) par rapport à l'évaluation, savoir pourquoi on la fait, dans quel but on la fait et savoir ce qu'on attend en retour (...) j'ai vraiment l'impression jusqu'à présent j'ai fait des choses qui répondaient plus à mes attentes que à leurs réels besoins déjà et évaluer sans réellement évaluer quelque chose quoi, c'était un peu du flou artistique (...)

Plusieurs ont indiqué que c'est le travail en groupe ainsi que la consultation des travaux des autres qui leur ont permis de développer leurs compétences. Ils ont dû prendre en compte le contexte spécifique du dispositif hybride et surtout le fait qu'ils ne pouvaient pas justifier en direct leurs corrections. Ils ont donc été très explicites, n'hésitant pas à rajouter des explications métalinguistiques.

Au niveau des compétences techniques, les étudiants reviennent sur la découverte des outils communicatifs de la plateforme Moodle. Ils ont apprécié d'avoir bénéficié d'un profil d'enseignant, ce qui leur a permis de découvrir certains détails techniques qu'ils ne connaissaient pas. La correction a aussi permis de développer leurs compétences techno-pédagogiques. En effet, plusieurs ont traité les productions orales en y insérant leur propre voix. Enfin, ils ont été amenés à conseiller aux apprenants des ressources pédagogiques pertinentes pour leurs besoins, ce qui a nécessité qu'ils fassent des recherches et donc qu'ils développent leur propre culture.

1.4. La conclusion de la synthèse

Suite à nos différentes constatations, nous pouvons avancer que le projet a été signifiant pour la formation des étudiants. Certes, il leur a permis de se former à certains logiciels, mais ils ont aussi développé des compétences techno-pédagogiques en s'engageant « *dans une diversité de situations de formation et d'apprentissage, qui leur fasse prendre conscience des différents moyens de « donner » et de « solliciter » les signes de la présence* » (Jacquinot-Delaunay, 2002, p.113). D'autres compétences relevées, en revanche, ne sont pas liées aux outils techniques directement mais relèvent de la fonction d'un enseignant de langue étrangère en général, comme l'explicitation des consignes, la gestion du travail en équipe ou la prise en compte des attentes des apprenants. Cela confirme l'intérêt d'intégrer ce type de projet à une formation de futurs enseignants malgré les différentes difficultés relevées dans la thèse, dont les principales sont en rapport avec la longueur du temps de travail des étudiants ainsi que l'exigence d'une grande disponibilité des enseignants accompagnateurs.

Cependant, les étudiants n'ont pas acquis les compétences de gestion de projet nécessaires pour la mise en place de pratiques identiques. En effet, cela aurait nécessité qu'ils aient pris contact eux-mêmes avec l'enseignante japonaise et qu'ils montent ensemble le projet comme le préconisent certains chercheurs en approche par projet (voir ch.2.3.3), ce qui n'était pas possible vu que le FIL était lancé avant leur arrivée. Nous précisons que l'enseignant leur avait exposé les étapes de sa mise en place ainsi que les difficultés relatives à la gestion des projets de cette envergure. De plus, certains étudiants se déclarent prêts à se lancer dans l'aventure comme Viviane :

(ESD-Vi-82) je partais de rien finalement, là avec les FOAD, c'était plutôt bon, je connais un certain nombre d'outils comment je vais m'en servir et puis comment je les gère et comment je les mets sur la plateforme, c'est ça qui a été le plus travaillé, on va dire. Effectivement, entre le début et la fin, je dirais que si maintenant je devais préparer un cours à distance, je serais plus à même de gérer.

Nous indiquons que plusieurs d'entre eux (Viviane, Lally, Lola, Catherine, Sophie, Denise et Florentine) ont fait le choix de concevoir un projet TICE pendant leurs stages, suivi d'une réflexion théorique retranscrite dans le mémoire. Nous ne pouvons qu'espérer que les compétences développées dans ce projet leur aient permis d'être plus opérationnelles dans leurs carrières professionnelles.

Afin de présenter de manière synthétique les apports concrets du projet à la formation des étudiants, il nous a semblé intéressant de préciser chacune des compétences professionnelles spécifiques (voir ch.2.2) identifiées lors de nos observations et analyses. Dans un souci de clarté, nous les avons réparties dans le référentiel de compétences que nous avons construit (voir ch.3.7) en adoptant quatre grandes familles de compétences. L'objectif de cette présentation n'est pas uniquement d'évaluer la réussite du projet mais surtout de nous permettre de réfléchir sur les pratiques émergentes des enseignants de langue en ligne et par la même occasion d'identifier certains manques nécessaires à combler. La référence qui accompagne chaque compétence spécifique indique les chapitres contenant les situations-problèmes résolues par les étudiants puisqu'une « *compétence ne peut (...) être décrite qu'à posteriori, lorsque la situation est traitée avec succès* » (Jonnaert & Vander Borgh, 2003, p.49).

A. Compétences pédagogiques et relationnelles :

A.1. Compétences de planification pédagogique :

- A.1.1. Concevoir un scénario pédagogique (Ch.6)
- A.1.2. Respecter la cohérence d'une tâche (ch.6)
- A.1.3. Respecter la progression didactique du partenaire (ch.5 - 6 - 8)
- A.1.4. Respecter le niveau des apprenants (ch.6)
- A.1.5. Rédiger des consignes explicites (ch.6)
- A.1.6. Établir un lien logique entre le support et la tâche (ch.6)
- A.1.7. Tenir compte de la correction dans la conception des tâches (ch.9, voir *supra*)
- A.1.8. Personnaliser la tâche (ch.6)
- A.1.8. Prévoir un scénario de communication permettant l'échange à double sens (ch.6)

A.2. Compétences de gestion des interactions avec les apprenants :

- A.2.1. Tenir compte des attentes des apprenants (ch.6 - 7)
- A.2.2. Accepter l'ethos communicatif des apprenants (ch.6)
- A.2.3. Partager des sujets personnels avec les apprenants (ch.7)
- A.2.4. Identifier, à travers les échanges, si leur niveau réel correspond au niveau annoncé (ch.9 voir *supra*)

<p>A.3. Compétences de gestion des interactions avec les autres acteurs pédagogiques :</p> <p>A.3.1. Partager ses compétences avec son binôme (ch.6)</p> <p>A.3.2. Trouver l’organisation de travail collectif efficiente (ch.6)</p> <p>A.3.2. Remplacer son partenaire s’il est absent auprès de ses apprenants (ch.6 – 7 – 9 voir <i>supra</i>)</p> <p>A.3.2. Aller voir les réalisations des autres concepteurs (ch.6)</p> <p>A.3.3. Prendre en compte les demandes de l’enseignant partenaire (ch.5 – 8)</p> <p>A.3.4. Participer à une communauté de pratique (ch.8)</p> <p>A.3.2. Mettre à profit la présence de l’enseignant sur place (ch.5-6)</p>
<p>A.4. Compétences de gestion du temps :</p> <p>A.4.1. Gérer son propre temps entre la phase de conception et de tutorat (ch.5-6-7-9 voir <i>supra</i>)</p> <p>A.4.2. Adapter les tâches au temps de travail des apprenants (ch.6-9 voir <i>supra</i>)</p>
<p>A.5. Compétences d’évaluation :</p> <p>A.5.1. Corriger les productions (ch.7 – 9 voir <i>supra</i>)</p> <p>A.5.2. Distinguer entre la correspondance de la production à la forme ou au sens (ch.7-9 voir <i>supra</i>)</p> <p>A.5.3. Expliciter ses corrections pour aider les apprenants à dépasser leurs erreurs (ch.7)</p> <p>A.5.4. Développer des mécanismes correctifs efficaces afin d’y passer moins de temps (ch.7 – 9 voir <i>supra</i>)</p>
<p>B. Compétences socioculturelles :</p>
<p>B.1. Compétences socio-affectives (présence à distance) :</p> <p>B.1.1. Mettre de l’affectif dans les messages (ch.7- 9 voir <i>supra</i>)</p> <p>B.1.2. Dévoiler sa personnalité dans les échanges (ch.7)</p> <p>B.1.3. Personnaliser les réponses (ch.7)</p> <p>B.1.4. Être réactif en répondant rapidement aux messages (ch.7)</p> <p>B.1.5. Développer une relation de symétrie (ch.7)</p>
<p>B.2. Compétences interculturelles⁵⁴³ :</p> <p>B.1.1. Enrichir les tâches et les échanges par des contenus culturels (ch.6 – 7)</p> <p>B.1.2. Encourager l’échange interculturel et aller vers les apprenants (ch.7)</p>

⁵⁴³ Une des limites de notre recherche est de ne pas avoir approfondi cette notion d’interculturel (voir *infra*).

<p>B.1.3. Prendre en compte la culture d'apprentissage des apprenants ainsi que leur ethos communicatif (ch.5-6-7-9 voir <i>supra</i>)</p> <p>B.1.4. Respecter la mentalité du pays et éviter les conflits culturels (ch.7-9 voir <i>supra</i>)</p>
<p>C. Compétences techniques :</p>
<p>C.1. Compétences d'utilisation des TIC :</p> <p>C.1.1. S'adapter aux contraintes techniques (ch.9 voir <i>supra</i>)</p> <p>C.1.2. Maîtriser une plateforme de formation (ch.7-9 voir <i>supra</i>)</p> <p>C.1.3. Capturer et traiter des images et photos (ch.6-9 voir <i>supra</i>)</p> <p>C.1.4. Créer et traiter un fichier son (ch.6-9 voir <i>supra</i>)</p> <p>C.1.5. Intégrer le son et le texte (ch.6-9 voir <i>supra</i>)</p> <p>C.1.6. Concevoir et monter une vidéo⁵⁴⁴ (ch.6-9 voir <i>supra</i>)</p>
<p>C.2. Compétences techno-pédagogiques :</p> <p>C.2.1. Avoir une représentation globale des fonctionnalités des différents outils (ch.6-7-9 voir <i>supra</i>)</p> <p>C.2.2. Utiliser les fichiers sonores pour la compréhension de l'oral (ch.6)</p> <p>C.2.3. Utiliser un logiciel de traitement de son pour la correction de l'oral (ch.7)</p> <p>C.2.4. Repérer les ressources brutes pertinentes pour aider les apprenants dans la réalisation de la tâche (ch.6-9 voir <i>supra</i>)</p> <p>C.2.5. Indiquer des ressources pédagogiques pour aider les apprenants à améliorer leurs compétences langagières (ch.7)</p>
<p>D. Compétences de réflexion et de formation de soi :</p>
<p>D.1. Compétences théoriques :</p> <p>D.1.1. Acquérir des savoirs sur la FOAD, les fonctions de tuteurs, sur la tâche, sur les spécificités de la communication asynchrone (ch.5-9 voir <i>supra</i>)</p> <p>D.1.2. Comprendre les transformations induites par les TICE pour la formation en ligne (ch.5- 9 voir <i>supra</i>)</p>
<p>D.2. Compétences relatives aux projets Internet :</p> <p>D.2.1. Connaître le projet FIL (ch.5 - 9 voir <i>supra</i>)</p> <p>D.2.2. Identifier les différences entre l'enseignement en présentiel et en ligne (ch.5-9 voir <i>supra</i>)</p>

⁵⁴⁴ Il s'agit d'une compétence développée uniquement par les membres du SG3 (Lola, Florentine et Harry) et partiellement par ceux du SG1 (Viviane et Laly).

D.2.3. Être capable de participer à un projet similaire (ch.9 voir <i>supra</i>)
D.2.4. Connaître les atouts et les difficultés d'un projet de ce type (ch.9 voir <i>supra</i>)
D.3. Compétences de réflexion et de critique :
D.3.1. Être responsable (ch.9 voir <i>supra</i>)
D.3.2. Être confiant en soi-même et avoir de l'estime de soi (ch.9 voir <i>supra</i>)
D.3.3. Dépasser ses craintes et ses préjugés (ch.9 voir <i>supra</i>)
D.2.4. Auto-évaluer son travail et accepter la critique (ch.5-8-9 voir <i>supra</i>)

Tableau 40 - Référentiel final de compétences des étudiants observés

2. Les apports et les limites de cette recherche

Sans avoir la prétention de faire évoluer le champ de la didactique du FLE, il nous semble important de nous arrêter sur certains des apports de notre recherche, que ce soit au niveau de notre propre formation ou à celui des études sur l'intégration des TICE en général. Par la suite, nous exposerons certaines des limites de ce travail que nous tâcherons de dépasser dans nos recherches à venir.

Notre travail descriptif nous a permis de mieux comprendre les étapes de la mise en place d'une démarche de formation active, que ce soit au niveau théorique ou pratique. Nos résultats nous ont confirmé l'intérêt de l'intégration d'un projet réel dans une formation initiale afin d'allier apprentissage de savoirs didactiques et acquisition de compétences professionnelles. Au terme de ce parcours, nous sommes convaincu de l'intérêt d'adopter un cadre théorique pluridisciplinaire pour toute recherche sur l'intégration des TICE dans le domaine de l'enseignement et de la formation en didactique des langues. De plus, nous estimons que notre étude pourrait être utilisée comme base pour la mise en place de projets de ce type, comme nous projetons de le faire (voir *infra*).

En concevant notre méthodologie, nous avons tenté d'apporter notre modeste contribution personnelle à l'analyse des tâches en ligne, ainsi qu'à celle des échanges pédagogiques via les plateformes. En suivant les recommandations de différents auteurs (Herring, 2004, Mangenot, 2007...), nous n'avons pas hésité à faire appel, en plus des analyses qualitatives, à des comptages quantitatifs et des statistiques descriptives, ce qui permet au chercheur d'avoir une vision d'ensemble de ses données et aussi de les compléter les unes par les autres. Cela nous amène à confirmer l'intérêt d'une triangulation des données

(invoquées, suscitées, provoquées) et des analyses afin de compléter une approche ethnographique. Si nous avons des conseils à formuler aux jeunes chercheurs souhaitant suivre cette direction, nous les inviterions à prendre le temps d'observer la situation écologique et à récolter le plus possible de données qu'ils pourront par la suite traiter dans une perspective de triangulation.

Comme tout travail de recherche, le nôtre présente certaines limites, que nous avons annoncées dans notre texte. La première nous semble être le peu de données récoltées sur les apprenants japonais, comme leur vécu du projet ou leur évolution langagière. En effet, il nous était impossible de nous rendre au Japon pour réaliser des entretiens avec les apprenants dont nous ne maîtrisons pas la langue et nous n'avons pas eu accès aux résultats de l'évaluation réalisée par l'enseignante japonaise. À l'exception des déclarations de cette dernière et des rares questionnaires de satisfaction réalisés par certains étudiants en fin de parcours, nous ne savons pas non plus s'ils ont estimé que le projet avait été réellement significatif pour eux aussi. Bien que nous estimions que ce manque n'ait pas eu d'incidence directe sur les résultats de la recherche (voir *supra*), il aurait pu enrichir notre réflexion. Nous regrettons cependant de n'avoir pas pu réaliser un questionnaire ou un entretien avec l'enseignante japonaise. De plus, nous avons peu exploité le contenu des contributions des apprenants à l'exception des comptages quantitatifs. Nous projetons de nous intéresser aux questions relatives à l'acquisition des langues en ligne dans des recherches futures (voir *infra*) en nous référant entre autres aux travaux rassemblés par Degache et Mangenot (2007), ceux de Guichon et Nicolaev (2009) et ceux de Dejean-Thircuir *et al.* (2010).

Dans tout travail de réflexion, le chercheur est amené à faire des choix théoriques et méthodologiques qui l'amènent à exclure certaines pistes intéressantes. Nous n'avons pas échappé à cette réalité car il ne nous était pas possible de traiter l'ensemble des thèmes que nous avons identifiés au début de notre travail, ce qui nous a amené à nous focaliser sur l'acquisition de compétences relatives à la conception de tâches en ligne, au tutorat ainsi qu'à la mise en place d'une communauté de pratique. Nous avons écarté deux analyses auxquelles nous souhaiterions revenir dans les années à venir : en premier, il s'agit de la formation à l'altérité que nous avons évoquée dans nos conclusions (voir *supra*), qui aurait nécessité l'exploitation aussi des messages des apprenants. Nous précisons que cette question a été examinée par d'autres chercheurs (Develotte, 2007, Mangenot & Zourou, 2007, Mangenot & Tanaka, 2008, etc.) dont les résultats constitueront des pistes

intéressantes pour la suite. Le second point est le concept de pratique réflexive que nous n'avons pas pu exploiter en profondeur car cela aurait nécessité d'étudier en détail les évolutions des blogs réflexifs. Nous nous baserons par la suite sur les recherches rassemblées par Deaudelin et Nault (2003) ainsi que sur celles de Soubrié (2006) et (2008a) et plus récemment la thèse de Collin (2010).

Une autre des limites de ce travail est récurrente au type de recherche choisi, à savoir la recherche descriptive et plus précisément l'étude de cas. En effet, nos résultats paraissent non généralisables en l'état car ils découlent d'une situation écologique précise. Nous n'avons donc pas cherché à tirer de conclusions trop générales, laissant à chacun le soin d'évaluer ce qui, dans l'analyse de notre terrain, lui semble transposable à d'autres situations de formation.

3. Les perspectives

Il nous semble envisageable de partir de notre recherche descriptive et ethnographique afin de mettre en place des propositions d'ordre plus praxéologique. Convaincu de la nécessité de proposer des applications pratiques afin d'exploiter nos résultats, nous en avons proposé plusieurs en marge de nos recherches. Nous avons fait le choix d'indiquer succinctement la plus importante, qui a donné lieu à une publication. Par la suite, nous proposerons une piste à venir qui devrait être lancée selon nos prévisions en 2012-2013 et concernerait le champ de la formation initiale des étudiants en didactique de FLE.

▪ Une application pratique

Comme de nombreux départements d'enseignement des langues, celui de Grenoble Ecole de Management dispose depuis 2001 d'une plateforme Moodle qui restait peu exploitée par les enseignants, la considérant comme un simple dépôt de documents ou un répertoire de ressources pédagogiques. Au début de l'année 2008-2009, la responsable du département FLE nous invita à réfléchir à des propositions concrètes afin de profiter plus efficacement de cet outil. Cela nous amena à adapter le modèle du F1L et nous avons lancé une expérimentation en compagnie de cinq enseignants de langues (quatre de FLE et une d'Espagnol Langue Étrangère) volontaires. Ces derniers ont proposé à leurs apprenants une tâche ouverte simple tous les quinze jours et durant tout le semestre. Dans un souci d'intégration effective de ce travail à la progression pédagogique, il a été décidé qu'il remplacerait en grande partie le travail sur l'écrit afin de disposer de plus de temps pour les

activités orales en classe présentielle. Les tâches étaient conçues en trois étapes : compréhension d'une ressource brute (site Web ou article de presse), micro-tâche (grammaticale ou lexicale) et enfin activité de production incluant différents degrés de travail collectif (allant de la simple mutualisation sur forum à la rédaction commune).

Si l'objectif principal de ce travail était de compléter les cours de FLE, il comportait aussi une visée implicite de formation des enseignants à l'usage des TICE. Pour cela, nous avons constitué un groupe de travail mêlant praticiens et chercheurs avec des réunions mensuelles afin de répondre aux difficultés pédagogiques et techniques, d'évaluer l'évolution du projet et d'initier une certaine réflexion sur les pratiques. Les entretiens réalisés avec les apprenants et les enseignants à la fin du projet nous ont permis de pointer certaines difficultés et de proposer des pistes d'amélioration (Fouquet *et al.*, 2009). Malgré sa brièveté, cette première expérimentation nous a permis, outre le transfert partiel de certains résultats de notre recherche, de confirmer l'importance de l'implication du chercheur sur le terrain et de l'échange avec les enseignants afin de mesurer les apports des TICE et de pouvoir proposer des recommandations pratiques. Elle nous a aussi aidé dans la réflexion théorique pour la thèse, nous amenant à approfondir nos analyses.

▪ **Mes propositions d'application à venir**

Prenant en compte les différents résultats de notre recherche, nous avons réfléchi à une autre application pratique de plus grande envergure, qui nous permettra aussi de nous ouvrir à de nouveaux questionnements (voir *supra*). Nous projetons de lancer deux expérimentations en parallèle ayant pour public les étudiants du Master FLE de l'université d'Alep en Syrie dont nous allons intégrer l'équipe en septembre prochain. Il nous semble que la lourdeur de la mise en place d'un tel dispositif nécessite une première année de réflexion afin de mieux connaître le public, ses attentes et ses objectifs et de contacter les éventuels partenaires (voir *infra*). L'expérimentation proprement dite sera donc lancée en septembre 2012.

Avec l'accord des responsables du projet FIL, nous proposerons que les étudiants de M1 suivent le projet en tant qu'apprenants en marge de leur premier cours de TICE dont nous aurons la charge. Nous avons constaté que leur niveau langagier dépasse de peu celui des apprenants japonais. Le projet permettra aux étudiants syriens de découvrir les possibilités d'usage des TICE tout en travaillant leurs aptitudes langagières et en s'ouvrant à la culture

française. Cette première expérimentation nous permettra de réfléchir avec nos collègues sur les questions d'appropriation des langues-cultures via les échanges en ligne (Degache & Mangenot, 2007). Elle nous amènera aussi à nous questionner sur les gains et difficultés d'intégration des dispositifs de formation hybride en langue (Degache & Nissen, 2008).

À la rentrée suivante, la deuxième phase de l'expérimentation sera lancée avec les étudiants inscrits en M2. Nous projetons d'identifier, en collaboration avec l'AUF⁵⁴⁵, un partenaire étranger qui disposera d'un public apprenant et sera prêt à s'engager dans cette expérimentation. Cela permettra aux étudiants d'être mis en situation de conception et de tutorat comme le sont les étudiants du FIL. En ce qui nous concerne, cela ouvrira des pistes de recherche fécondes pour lesquelles nous pourrions faire appel aux bases théoriques développées dans cette recherche sur la mise en place de projet et sur la formation professionnelle des enseignants.

Afin de nous assurer de la faisabilité humaine et technique des expérimentations, nous avons proposé des formations courtes pour les étudiants syriens des Masters FLE en 2009 (Alep) et en 2010 (Homs). Les résultats de ces formations nous amènent à être confiant tout en étant conscient des difficultés qu'il faudra résoudre au jour le jour. D'autres pistes de recherche nous séduisent aussi, dont la plus vraisemblable est l'adaptation d'un projet de type FIL au champ de l'Arabe Langue Étrangère.

Nous pouvons donc conclure en indiquant qu'en plus de répondre à notre hypothèse de départ, ce travail nous a permis d'évoluer au niveau théorique et méthodologique en nous donnant les moyens de mieux remplir notre responsabilité de chercheur en didactique des langues.

⁵⁴⁵ Comme nous l'avons déjà indiqué (voir ch.5), l'AUF, qui est un organisme très actif en Syrie, diffuse, depuis 2008, le « modèle » du FIL dans le cadre de ses activités d'aide aux départements de français (pour plus de détails voir le site <http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/>). Ayant discuté avec la chef de projet, nous avons appris qu'ils disposaient de nombreuses demandes de classes d'apprenants et peu de propositions d'encadrement.

Bibliographie

- Abry, D. & Brodin, E. (2009). *Actes du 4ème colloque international de l'ADCUEFE, Enseigner/Apprendre le FLE et les langues étrangères à l'aide des technologies numériques : du présentiel au nomadisme*, 19-20 Juin, p.185, Grenoble : CUEF - Université de Grenoble.
- Adam, J.-M. (2005). *Les textes. Types et prototypes : Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, p.223. Paris : A. Colin.
- Allwright, D. & Baily, K.M. (1991). *Focus on the Language Classroom, an Introduction to Classroom Research for Language Teachers*, p.253. Cambridge : Cambridge University Press.
- Anis, J. (1998). *Texte et ordinateur : L'écriture réinventée ?*, p.290. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Atifi, H., Gauducheau, N. & Marcoccia, M. (2005). *Les manifestations des émotions dans les forums de discussion*, Journée d'étude, Les émotions dans les interactions en ligne. ICAR ENS LSH, Lyon, 17 mars 2005, consulté en ligne le 05 mars 2011 à l'adresse : <http://w1.ens-lsh.fr/labo/plumme/17032005/ppt/M.Marcoccia.ppt>
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. *AILE, Nouvelles perspectives dans l'étude de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire et en milieu social*, N°1, pp.53-85.
- Barbot, M.-J. & Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage, L'innovation dans la formation*, p.244. Paris : PUF.
- Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*, p.127. Paris : CLE International.
- Barbot, M.-J. (2004). Les métiers de la formation ouverte et à distance (FOAD). : une problématique d'innovation. *Les cahiers de l'Asdifle, Les métiers du FLE*, N° 16, pp.30-47.
- Barthélémy, F. (2007). *Professeur de FLE : Historique, enjeux et perspectives*, p.192. Paris : Hachette.
- Baudouin, J.-M. & Friedrich, J. (2001). *Théories de l'action et éducation*, p.325. Bruxelles : DeBoeck.

- Beacco, J.-C., Lepage, S., Porquier, R. & Riba, P. (2008). *Niveau A2 pour le français, un référentiel*, p.256. Paris : Didier.
- Beau, D. (2008). *La boîte à outils du formateur*, p. 213. Paris : Eyrolles-Éd. d'Organisation.
- Bélisle, C. & Linard, M. (1996). Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC ?. *Éducation Permanente, Technologies et approches nouvelles en formation*, N°127, pp. 19-47.
- Bélisle, C. (2003). Médiations humaines et médiatisations technologiques, Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui. In M.-J. Barbot & T. Lancien (coord.). *Médiation, médiatisation et apprentissages, Notions en Questions*, N°7, pp.22-33. Lyon : ENS éditions.
- Bérard, E., Canier, Y. & Lavenne, C. (2000). *Tempo 2*, p.272. Paris : Didier, Hatier.
- Berchoud, M. & Huver, E. (2010). *Les cahiers de l'Asdifle, Quelles formations durables en FLE/FLS...?*, Actes des 43^e et 44^e Rencontres, p.205.
- Bertin, J.-C., Narcy-Combes, J.-P. & Gravé, P. (2009). Médiation, suivi et tutorat en ligne : approche théorique, perspectives de recherches. *Les Après midi de LAIRDIL, Les suivi des apprenant/es par les systèmes numérique*, n°14, pp.45-62. Toulouse : Université Paul Sabatier.
- Bertocchini, P. & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, p. 272. Paris : CLE International.
- Bigot, V. (2002). *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique, analyse d'interactions verbales en cours de français langue étrangère*, Thèse doctorale, Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle, France.
- Blandin, B. (2004). La relation pédagogique à distance: que nous apprend Goffman?. *Distances et savoirs 2/2004* (Vol. 2), p. 357-381.
- Boisson, M. (2010). La formation à distance ou comment faire avec les contraintes de temps et d'espace. *Les cahiers de l'Asdifle, Quelles formations durables en FLE/FLS...?*, Actes des 43^e et 44^e Rencontres, pp.74-78.
- Bommier-Pincemin, B. (1999). *Diffusion ciblée automatique d'informations : conception et mise en oeuvre d'une linguistique textuelle pour la caractérisation des destinataires et des documents*, Thèse de Doctorat en Linguistique, Université Paris IV Sorbonne.
- Bonizec, Y. & Rieben, P. (2006). Formation par le projet, instrumentation Internet et médiation. *Éducation Permanente*, N°169, p.27-40.

- Bordelo, I. & Ginestet, J.-P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*, p. 144. Paris : Hachette éducation.
- Bouchard, R. & Mangenot, F. (2001). *Interactivité, interactions et multimédia, Notions en question (NeQ)*, N°5, p.195. Lyon : ENS-Editions.
- Bouchard, R. (2005). Le « cours », un événement oralographique structuré : étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà. *Le Français Dans le Monde, Recherches et Applications, Les interactions en classe de langue*, N°40, pp.64-74.
- Bourdet, J.-F. & Leroux, P. (2009). Dispositifs de formation en ligne. De leur analyse à leur appropriation. *Distances et Savoirs*, Vol. 7, n.1, p. 11-29. Paris : CNED Lavoisier.
- Bourdet, J.F. (2006). Construction d'un espace virtuel et rôle des tuteurs. *Le Français Dans Le Monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, n°40, juillet 2006, p.32-43. Paris : CLE International
- Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL, clés et conseils*, p.126. Paris : Delagrave.
- Bourguin, G. (2000). *Un support informatique à l'activité coopérative fondé sur la Théorie de l'Activité : le projet DARE*, thèse de doctorat, université de Lille
- Boutinet, J.-P. (2004). *Psychologie des conduites à projet*, p.126. Paris : PUF.
- Boutinet, J.-P. (2007). *Anthropologie du projet*, p.405. PUF : Paris.
- Bouvy, T., Theux (de), M.- N., Raucant, B., Smidts, D., Sobieski, P. et Wonters, P. (2010). Compétences et rôles du tuteur en pédagogies actives. In B. Raucant, C. Verzat & L. Villeneuve (dir.). *Accompagner des étudiants, Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?*, pp.371-396. Bruxelles: De Boeck.
- Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (2005). Pourquoi et comment repenser l'enseignement des langues ?. In J.-P. Bronckart *et al.* (coord.). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, pp.7-40. Paris : CLE International.
- Bruillard, E. (2004). Apprentissage coopératif à distance : quelques repères sur les questions de recherche. In I. Saleh & S. Bouyahi (dir.). *Enseignement ouvert et à distance : épistémologie et usages*, pp.115-135. Paris : Hermès-Lavoisier.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*, p. 336. Paris : CNED Lavoisier.

- Causa, M. (2007). Introduction. *Français Dans le Monde, Recherches et Applications, Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives*, n°41, pp.5-11.
- Celik, C. & Mangenot, F. (2004). La communication pédagogique par forum : caractéristiques discursives. *Les Carnets du Cediscor, Les discours de l'Internet*, n°8, pp.75-88.
- Celik, C. (2008). Analyse de pratiques de tutorat dans un campus numérique de maîtrise de français langue étrangère à distance. *Alsic*, Vol. 11, n° 1 | 2008, consulté le 06/05/2010, accessible en ligne à l'adresse: <http://alsic.revues.org/index833.html>.
- Chanier, T. & Pothier, M. (1998). Présentation. *Études de Linguistique Appliquée, Hypermédia et apprentissage des langues*, n°110, pp.133-136. Didier Erudition : Paris
- Chaptal, A. (2003). *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire, Analyse critique des approches françaises et américaines*, p.384. Paris : L'Harmattan.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002, dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours*, p.661. Paris : Seuil.
- Charlier, B. & Peraya, P. (2007). *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*, p. 273. Bruxelles : De Boeck Université.
- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance, une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4/2006 (Vol. 4), p.469-496.
- Charlier, E. (1998). Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. In L. Paquay *et al.* (dir.). *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, pp. 97-117. Bruxelles : De Boeck Université.
- Chauvigné, C. & Coulet, J.-C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?. *Revue française de pédagogie* 3/2010 (n° 172), pp.15-28.
- Christin, R. (1997). Le projet pédagogique en français. *Le Français dans le monde*, n° 288, pp.24-28.
- Cicurel, F. & Bigot, V. (2005). *Français dans le monde, recherches et applications, Les interactions en classe de langues*, N°40.

- Cicurel, F. & Rivière, V. (2008). De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante, in L. Filliettaz & M.-L. Schubauer-Leon (dir.). *Processus interactionnels et situations éducatives*, pp. 255-273. Bruxelles : De Boeck.
- Cicurel, F. (2001). Quand le français langue professionnelle est l'objet de l'interaction. *Carnets du Cediscor, Interactions et discours professionnels*, pp. 21-36.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE*, N°16, pp.145-163.
- Class, B. (2001). *Introduction de l'innovation technologique dans l'éducation*, TECFA de Genève, consulté le 05/05/2011, accessible en ligne à l'adresse : <http://tecfa.unige.ch/guides/tie/html/innovation/innovation.html>.
- Codreanu, T. & Develotte, C. (2010). Enseigner par visioconférence poste à poste : cadre méthodologique pour l'analyse de pratiques tutorales. In M. Sidir *et al.* (dir.). *Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau 2010*, p.49-59. Lyon : INRP.
- Collin, S. (2010). *L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada.
- Combe Celik, C. (2010). *Pratiques discursives dans une formation en ligne à la didactique du Français Langue Étrangère*, Thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble III.
- Conseil de l'Europe (2001-2005). *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*, p.191. Paris : Didier.
- Coste, D. (1984). *Études de Linguistique Appliquée, Interaction et enseignement / apprentissage des langues étrangères*, N°55.
- Coste, D. (2007). Quelques aspects historiques et actuels de la distinction entre FLM, FLE et FLS. In P. Lambert *et al.* (dir.). *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, pp.215-226. Paris : L'Harmattan.
- Coste, D. (2009). Tâche, progression, curriculum. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, n°45, pp.15-24.
- Coulon, A. & Haeuw, F. (2001). *L'évolution du métier de formateur*, rapport d'étude, consulté le 15 mars 2011, accessible en ligne à l'adresse : <http://www.centre-info.fr/L-evolution-du-metier-de-formateur.html>.

- Crinon, J. & Georget, P. & Legros, D. & Mangenot, F. (2002). Introduction. In D. Legros & J. Crinon (dir.). *Psychologie des apprentissages et multimédia*, pp.11-21. Paris : A. Colin.
- Crinon, J., Mangenot, F. & Georget, P. (2002). Communication écrite, collaboration et apprentissage. In D. Legros & J. Crinon (dir.). *Psychologie des apprentissages et multimédia*, pp.63-83. Paris : Armand Colin.
- Crystal, D. (2001). *Language and the internet*, p.272. Cambridge : Cambridge University Press.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p.504. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Cuq, J.-P. (2003, dir.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, p.303. Paris : CLE international.
- Cyr, P. (1996). *Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, p.181. Anjou (Québec) : CEC.
- D'Unrug, M.-C. (1974). *Analyse de Contenu et acte de parole*, p. 269. Paris : J.-P. Delarge
- Dabène, M. (1994). La formation au métier d'enseignant : l'enfant pauvre de la didactique des langues. In D. Coste (dir.). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, pp.193-206.
- Dabène, M. (2008). Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (dir.). *Didactique du français, Fondements d'une discipline*, pp.15-34. Bruxelles : De Boeck.
- Daele, A. (2007). Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire. In G.-L. Baron & E. Bruillard (dir.). *Technologies de communication et formation des enseignants*, pp.59-79. Lyon : INRP.
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (2006). *Méthodologie du recueil d'informations, fondement des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*, p.204. Bruxelles : DeBoeck.
- De Lièvre, B., Depover, C. & Dillenbourg, P. (2005). Quelle place accorder au tuteur système et au tuteur humain dans un processus d'industrialisation ?. *Distances et Savoirs, Tutorat à distance et logiques industrielles*, Vol. 3, N°2, pp.157-181. Paris : CNED Lavoisier.
- De Lièvre, B., Quintin, J.-J., Depover, C. & Decamps, S. (2003). Les représentations a priori et a posteriori du tutorat à distance. *EIAH 2003*, pp. 115-126.

- Deaudelin, C. & Nault, T. (2003). *Collaborer pour apprendre et faire apprendre*, p.268. Québec : PUQ.
- Degache, C. & Mangenot, F. (2007). Nouveaux terrains d'exploration en didactique des langues. *Lidil, Les échanges exolingues via Internet*, N°36, p.5-22. Grenoble : Ellug.
- Degache, C. & Nissen, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. *Alsic*, Vol. 11, n° 1 | 2008, consulté le 06 mai 2011, accessible à l'adresse <http://alsic.revues.org/index797.html>.
- Degache, C. (2006). Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, n°40, pp.58-74.
- Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006a). Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation : cadrage et présentation. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, n°40, pp.5-13.
- 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, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, n°40, pp.75-86.
- Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006c). Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles. *Les Cahiers de l'Asdifle, Les usages des TICE en FLE.FLS*, n°17, pp.310-321.
- Dejean-Thircuir, C. (2004). *Modalités de collaboration entre pairs devant un ordinateur, Étude pragmatique et didactique d'une activité de rédaction collective en Français Langue Étrangère*, thèse de doctorat de l'université Stendhal Grenoble 3.
- Dejean-Thircuir, C. (2008). Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance. *Alsic*, Vol. 11, n° 1 | 2008, consulté le 09/05/2011, accessible en ligne à l'adresse : <http://alsic.revues.org/index803.html>.
- Dejean-Thircuir, C., Guichon, N. & Nicolaev, V. (2010). Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones. *Distance et Savoirs, La distance dans l'enseignement des langues frein ou levier ?*, Vol.8, 2010/3, pp.377-393. Paris : CNED Lavoisier.

- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ?. *Distance et Savoirs*, Vol.1, N°1, pp.19-46. Paris : CNED Lavoisier.
- Depover, C. (2009). *La recherche en technologie éducative, un guide pour découvrir un domaine en émergence*, p. 88. Paris : éditions des archives contemporaines & AUF.
- Deschryver, N. (2008). Une approche du concept de communauté de pratique dans le champ éducatif. In F. Dantzer (coord.). *Usages des technologies de l'information et de la communication en formation de base et en formation linguistique*, pp.92-97. Région PACA, France : Centre Ressources Illettrisme.
- Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?*, p.156. Paris : ESF.
- Develotte, C. & Mangenot, F. (2004). Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif. *Distances et savoirs*, 2/2004 (Vol. 2), p. 309-333.
- Develotte, C. & Mangenot, F. (2007a). Discontinuités didactiques et langagières au sein d'un dispositif pédagogique en ligne. *Glottopol*, N°10, p. 127-144, consulté le 08/05/2011, accessible en ligne à l'adresse : http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_10.html.
- Develotte, C. & Mangenot, F. (2007b). Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif. *Distances et savoirs, Enigmes de la relation pédagogique*, Vol. 2, 2004/3, pp.309-333. Poitiers : CNED Lavoisier.
- Develotte, C. & Mangenot, F. (2010). Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues. *Distance et Savoirs, La distance dans l'enseignement des langues frein ou levier ?*, Vol.8, 2010/3, pp.345-359. Paris : CNED Lavoisier.
- Develotte, C. (2006). Décrire l'espace d'exposition discursive dans un campus numérique. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, n°40, pp.88-100.
- Develotte, C. (2007). Aspects interculturels de l'enseignement en ligne : le cas du programme franco-australien « le français en (première) ligne ». in L. Collès et al. (dir.). *Didactique du FLE et de l'interculturel*, pp.227-241. Cortil-Wodon : EME.
- Develotte, C. (2008). Étude des représentations d'étudiants sur leur apprentissage en ligne. In P. Blanchet, D. Moore & S. Asselah Rahal (dir.). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, pp. 167-179. Paris : édition des archives contemporaines.

- Develotte, C., Guichon, N. & Kern, R. (2008). "Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ?" Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers. *Alsic*, Vol.11, n° 2 | 2008, consulté le 07 mai 2011, accessible à l'adresse : <http://alsic.revues.org/index892.html>.
- Dillenbourg, P., Poirier, C. & Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ?. In A. Taurisson & A. Sentini (dir.). *Pédagogiques.Net. L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*, pp.11-47. Québec : PUQ.
- Drissi, S. (2006). *Apprendre le français en ligne: Réflexions sur la création d'une dynamique discursive par les tuteurs*, Mémoire de Master 2 Recherche, Université Lyon 2.
- Drissi, S. (2009). Adaptation pédagogique de tuteurs en formation aux contraintes d'un environnement vidéographique synchrone. *Actes du colloque EPAL 2009*, Grenoble, 5-7 juin 2009, consulté le 15/03/2010, accessible en ligne à l'adresse: <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language Learning and Teaching*, p387. Oxford : Oxford University press.
- Ellis, R. (2010). Recherche sur l'enseignement et la pédagogie des langues. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Interrogations épistémologiques en didactique des langues*, n°48, pp.46-65. Paris : CLE International.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki (dir.). *Perspective on Activity theory*, pp.19-38. Cambridge University Press : Cambridge.
- Feuillette-Cunningham, I. (2003). *Le Nouveau Formateur, Comment préparer, animer et évaluer une action de formation*, p. 172. Paris : Dunod.
- Filliettaz, L. & Schubauer-Leon, M.-L. (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*, p.325. Bruxelles : De Boeck.
- Foucher, A.L., Pothier, M., Rodrigues, C. & Quanquin, V. (2010). *Actes du colloque Tice et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles 2010, La tâche comme point focal de l'apprentissage*, Clermont-Ferrand : France, consulté le 10/05/2010, accessible en ligne à l'adresse : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00495054/fr/>

- Fouquet, G., Gally, C., Nugue, F., Perque, C., Salam, P. (2009). Intégration d'une plateforme de formation en ligne à un cours présentiel : contraintes et avantages. In D. Abry & E. Brodin (2009). *Actes du 4ème colloque international de l'ADCUEFE*, pp.168-175, Grenoble : CUEF - Université de Grenoble.
- Frenay, E., Raucant, B. & Wouters, P. (2007). *Actes du quatrième colloque, questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur : Les pédagogies actives : enjeux et conditions*, Louvain-La-Neuve, 24-26 janvier 2007, p.1009, (Vol. 1-2). Louvain-La-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Furstenberg, G. & English, K. (2006). Communication interculturelle franco-américaine via Internet : le cas de Cultura. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, n°40, pp.178-191.
- Furstenberg, G. (1997). Scénarios d'exploitation pédagogique. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Multimédia, réseaux et formation*, juillet 1997, pp.64-75.
- Gadet, F. (2003). Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données. *Texto !* juin-septembre 2003, consulté le 09/05/2011, accessible en ligne à l'adresse : http://www.revue-texto.net/Inedits/Gadet_Principes.html.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*, p.186. Paris, Gap, Ophrys.
- Gagné, G. et al. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970-1984). Tome 1: Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*, Bruxelles, Paris, Montréal : De Boeck-Université, Éditions Universitaires, Institut National de la Recherche Pédagogique, consultée le 15/04/2011, accessible en ligne à l'adresse <http://basesbiblio.sdm.qc.ca/daf/Cadre1.html>.
- Galisson, R. (1990). Où va la didactique du Français Langue Étrangère ?. *Études de Linguistique Appliquée, de la linguistique appliquée à la didactologie des langues cultures, Vingt ans de réflexion disciplinaire*, N°79, pp.9-34.
- Galisson, R. (1994). Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures. *Études de Linguistique Appliquée, Formations à l'enseignement et à la recherche en FLES*, N°95, pp.119-159. Didier érudition : Paris.
- Garcia-Debanç, C. (2001). Les genres du discours procédural : invariants et variations. *Pratiques, Les textes des consignes*, N°111/112, pp.65-76.
- George, S. (2001). *Apprentissage collectif à distance, SPLACH : un environnement informatique support d'une pédagogie de projet*, thèse de doctorat de l'université de Maine.

- Gerbault, J. (2007). *La langue du cyberspace ; de la diversité aux normes*, p.295. Paris : L'Harmattan.
- Germain, C. (1993). *L'approche communicative en didactique des langues*, p.129. Anjou (Québec) : CEC.
- Germain, C. (1999). Structure fondamentale de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde. *Études de Linguistique Appliquée*, N°114, pp.171-187.
- Glikman, V. (2002a). Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines. *Education Permanente*, N°152, p. 55-67.
- Glikman, V. (2002b). *Des cours par correspondance au « E-learning »*, p. 304. Paris : PUF.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, la présentation de soi*, p.255. Paris : Les éditions de minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*, p.230. Paris : Les éditions de minuit.
- Goffman, E. (1987). *Façon de parler*, p.277. Paris : Les éditions de Minuit.
- Goguelin, P. (1983). *La formation continue des adultes*, p.246. Paris : PUF.
- Grosbois, M. (2006). *Projet collectif de création d'une ressource numérique comme levier d'apprentissage de l'anglais*, thèse de doctorat de l'université de Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
- Grosjean, S. (2006). La dynamique de la relation tutorale : du lien sociale en construction. *Éducation Permanente*, N°169, pp.89-107.
- Guichon, N. & Nicolaev, V. (2009). Caractériser des tâches d'apprentissage et évaluer leur impact sur la production orale en L2. *Actes du colloque EPAL 2009*, Grenoble, 5-7 juin 2009, consulté le 15/03/2010, accessible en ligne à l'adresse: <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>.
- Guichon, N. (2004). *Compréhension de l'anglais oral des TICE – les conditions d'un apprentissage signifiant*, thèse de Doctorat, Université de Nantes.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE, méthodologie de conception multimédia*, p. 173. Paris : Ophrys.
- Guichon, N. (2009). Former par la recherche-développement : le cas des métiers de l'enseignement des langues. *Alsic*, Vol. 12 | 2009, consulté le 22/03/2010, accessible en ligne à l'adresse : <http://alsic.revues.org/index1227.html>.
- Guir, R. (2002). *Pratiquer les TICE, former les enseignants et les formateurs à des nouveaux usages*, p.300. Bruxelles : DeBoeck.

- Haeuw, F. (2003). Vers un redéploiement des compétences des formateurs dans les dispositifs de FOAD. *Distance et Savoirs*, Vol.1, N°1, pp.47-59. Paris : CNED Lavoisier.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du Français*, p.128. PUF : Paris.
- Hamon, L. (2007). *L'aide à la compréhension dans les environnements multimédias d'apprentissage du français langue étrangère : le rôle de la multimodalité*, thèse de doctorat de l'université de Clermont-Ferrand.
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance, pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, p.184. Presse de l'Université du Québec : Québec.
- Henri, F. & Pudelko, B. (2006). Le concept de communauté virtuelle dans une perspective d'apprentissage social. In A. Daele & B. Charlier (dir.). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants*, pp.105-125. Paris : L'Harmattan.
- Henri, F. (1992). Formation à distance et téléconférence assistée par ordinateur : interactivité, quasi-interactivité, ou monologue?. *Journal of Distance Education*, 7(1), pp.5-24.
- Henri, F. (2003). Les campus virtuels, pourquoi et comment ?. In B. Charlier & D. Peraya (dir.). *Technologie et innovation en pédagogie*, pp.71-78. Bruxelles : De Boeck.
- Henri, F., Peraya, D. & Charlier, B. (2007). La recherche sur les forums de discussion en milieu éducatif : critères de qualité et qualité des pratiques. *STICEF*, vol. 14, 2007, consulté le 15/04/2010, accessible en ligne à l'adresse : http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2007/18-henri/sticf_2007_henri_18.htm.
- Herring, S.-C. (2004). Computer-Mediated Discourse Analysis : An Approach to Researching Online Behavior. In S.-A. Barab, R. Kling & J.H. Gray (dir.). *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*, pp.338-376. New York : Cambridge University Press.
- Holec, H. (1990). Qu'est ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges pédagogiques*, pp.75- 87. Nancy : CRAPEL.
- Huber, M. (1999). *Apprendre en projets, La pédagogie du projet-élèves*, p.192. Lyon : Chronique Sociale.

- Jacquinet, G. (2002). Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence. In R. Guir (dir.). *Pratiquer les TICE – Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*, pp.104-113. Bruxelles : De Boeck Université.
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning, Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et Savoirs 2/2010* (Vol. 8), p. 257-274.
- Jonnaert, P. & Vander Borgh, C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage, un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, p.432. Bruxelles : De Boeck.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*, t.I, p.318. Paris : A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1991). Introduction. In C. Kerbrat-Orecchioni (dir.). *La question*, pp.5-37. Paris : A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*, t.II, p.368. Paris : A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*, p. 365. Armand Colin : Paris.
- Kern, R. (2006). La communication médiatisée par ordinateur en langues : recherches et applications récentes aux USA. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, n°40, pp.17-29.
- Knowles, M. (1990). *L'Apprenant Adulte, vers un nouvel art de la formation*, p. 277. Paris : Édition d'Organisation.
- Kramsch, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*, p.192. Paris : CNED Lavoisier.
- La Borderie, R. (2005). *Les grands noms de l'éducation*, p. 126. Paris : Nathan.
- Laforge, C. (2001). Les consignes dans l'enseignement à distance : difficultés de compréhension liées à la présence de négations. *Pratiques, Les textes des consignes*, N°111/112, pp.151-178.
- Lamy, M.-N. (2001). L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage. In R. Bouchard, F. Mangenot (dir.). *Interactivité, interactions et multimédia*, p.131-144. Lyon : ENS-Editions.
- Lamy, M.-N. (2009). Atouts et difficultés du passage au (presque). tout-Internet : l'expérience de l'Open University. *Actes du colloque EPAL 2009*, université Stendhal - Grenoble 3, 5-7 juin 2009, consulté le 05/05/2011, accessible en ligne à l'adresse : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/actes2009.htm.

- Lamy, M.-N. (2010). Apprentissage des langues médié par ordinateur : discours critiques sur l'outil. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Interrogations épistémologiques en didactique des langues*, n°48, pp.135-145.
- Lancien, T. (1998). *Le multimédia*, p. 127. Paris : CLE international.
- Larose, F., Grenon, V. & Lafrance, S. (2002). Pratiques et profils d'utilisation des TICE chez les enseignants d'une université. in R. Guir (dir.). *Pratiquer les TICE, former les enseignants et les formateurs à des nouveaux usages*, pp.23-47. Bruxelles : DeBoeck.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence : pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*, p.139. Paris : Editions d'organisation.
- Le Bray, J.-E. (2000). La recherche en FLE : l'exemplarité des études sur les Nouvelles Technologies Educatives (NTE). *Les cahiers de l'Asdifle, La recherche en FLE*, N°12, pp.37-43.
- Le Guern, P. (2007). L'observation : méthodes et enjeux. In I. Olivesi (dir.). *Introduction à la recherche en SIC*, pp.13-34. Grenoble : PUG.
- Le Hellaye, C. & Moirand, S. (1992). Voyage à travers des discours de « formateurs ». *Français Dans le Monde, Recherches et Applications, Des formations en Français Langue Étrangère*, (août-septembre 1992), pp.21-36.
- Lebrun, M. (2003). L'innovation au quotidien. Récit d'un projet. In B. Charlier & D. Peraya (dir.). *Technologie et innovation en pédagogie*, pp.21-42. Bruxelles : De Boeck.
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre, Quelle place pour les TIC dans l'éducation*, p. 206. DeBoeck : Bruxelles.
- Lebrun, M. (2008). *Méthodes pédagogiques et TICE*, cycle de conférences réalisées et enregistrées à l'université de Lyon 1, consulté le 08/05/2010, accessible en ligne à l'adresse : <http://spimotion.univ-lyon1.fr/27-magneto/videoplayer.asp?id=219>.
- Legros, D. & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*, p.228. Paris : Armand Colin.
- Legros, D., Maître de Pembroke, E. & Talbi, A. (2002). Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias. In D. Legros & J. Crinon (dir.). *Psychologie des apprentissages et multimédia*, pp.23-39. Paris : A. Colin.
- Lieutaud, S. (1992). Présentation, in Lieutaud, S. (coord.). *Français Dans le Monde, Recherches et Applications, Des formations en Français Langue Étrangère*, (août-septembre 1992), pp.4-7.

- Macaire, D., Narcy-Combes, J.-P. & Portine, H. (2010). *Français Dans le Monde, Recherches et applications, Interrogations épistémologiques en didactique des langues*, N°48.
- Magli, R. & Barchechath, E. (1998). *Socrates Mailbox - Rapport de Synthèse du projet de recherches Socrates-Mailbox*, Oslo : Centre national de Documentation Pédagogique, consulté le 21 janvier 2010, accessible en ligne à l'adresse : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00190260/fr/>.
- Maingueneau, D. (1999). Ethos, scénographie, incorporation. In R. Amoussy (dir.). *Images de soi dans le discours, la construction de l'ethos*, pp.75-100. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Mangenot, F. & Dejean-Thircurir, C. (2009). Modalités de communication pédagogique dans la formation en ligne. In S. Canelas-Trevisi *et al.* (dir.). *Langage, objets enseignés et travail enseignant*, pp. 335-351. Grenoble : Ellug.
- Mangenot, F. & Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*, p.160. Paris : CLE International.
- Mangenot, F. & Penilla, F. (2009). Internet, tâches et vie réelle. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, n°45, pp. 82-90. Paris : CLE International.
- Mangenot, F. & Salam, L.P. (2010). Quelles normes langagières dans les échanges pédagogiques en ligne ? Une étude de cas. In O. Bertrand & I. Schaffner (dir.). *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, pp.53-72. Paris : Les éditions de l'école polytechnique.
- Mangenot, F. & Soubrié, T. (2010). Créer une banque de tâches Internet : quels descripteurs pour quelles utilisations ?. *Actes du 2^{ème} colloque international Tidilem, La tâche comme point focal de l'apprentissage*, , 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand, consulté le 05/05/2011, accessible en ligne à l'adresse : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00495054/fr/>.
- Mangenot, F. & Tanaka, S. (2008). Les coordonnateurs comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco-japonais. *Alsic*, Vol. 11, n°1 | 2008, consulté le 07/05/2011, accessible en ligne à l'adresse : <http://alsic.revues.org/index472.html>.

- Mangenot, F. & Zourou, K. (2005). Apprentissage collectif et autodirigé : une formation expérimentale au multimédia pour de futurs enseignants de langues. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Vol. 2, n°1, p. 57-72. Consulté le 24/02/2010, accessible à l'adresse : http://e-flt.nus.edu.sg/v2n12005/mangenot_zourou.htm.
- Mangenot, F. & Zourou, K. (2007). Pratiques tutorales correctives *via* Internet : le cas du français en première ligne. *Alsic*, Vol. 10, n° 1 | 2007, consulté le 07 mai 2011, accessible en ligne à l'adresse: <http://alsic.revues.org/index650.html>.
- Mangenot, F. (1996). *Les aides logicielles à l'écriture*, Paris, CNDP.
- Mangenot, F. (1998). Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. *Alsic*, vol. 1, n°2, pp.133-146, consulté le 05/05/2011, accessible en ligne à l'adresse : http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num2/mangenot/alsic_n02-pra1.htm.
- Mangenot, F. (2000). L'intégration des TICE dans une perspective systémique. *Les Langues Modernes, Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes*, N°3, pp.38-45.
- Mangenot, F. (2001). Présentation. In R. Bouchard & F. Mangenot (dir.). *Interactivité, interactions et multimédia, Notions en question (NeQ)*, N.5, pp.11-19. Lyon : ENS-Editions.
- Mangenot, F. (2002). Forums et formation à distance : une étude de cas. *Éducation Permanente*, N°152, p. 109-119.
- Mangenot, F. (2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance. *Alsic*, vol. 6, n°1, pp.109-125, consulté le 05/05/2011, accessible en ligne à l'adresse : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/18/36/HTML/>.
- Mangenot, F. (2004). Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet. In J.- N. Salaün & C. Vandendorpe (coord.), *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*. pp.103-123. Villeurbanne : Presses de l'Enssib.
- Mangenot, F. (2005). Quelles compétences, quelles formations, quels métiers liés aux TICE ?. *Les Cahiers de l'Asdifle, Les métiers du FLE*, n°16, pp. 163-176.
- Mangenot, F. (2006). Glossaire. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, n°40, pp.14-16.

- Mangenot, F. (2007). Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ?. In J. Gerbault (coord.). *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*, pp.105-120. Paris : L'Harmattan.
- Mangenot, F. (2008). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. In M. Sidir *et al.* (dir.). *Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau*, p.13-26. Paris : Hermès Lavoisier.
- Marccocia, M. (2004). L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques. *Les Carnets du Cediscor*, n 8, pp.23-37.
- Marccocia, M. (2000). Les Smileys : une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur. In C. Plantin, M. Doury & V. Traverso (dir.). *Les émotions dans les interactions communicatives*, pp.249-263. Lyon : ARCI – Presses Universitaires de Lyon.
- Martin, D. (2003). Forum de discussion en formation des maîtres, apprentissage de la délibération collégiale. In C. Deaudelin & T. Nault (dir.). *Collaborer pour apprendre et faire apprendre*, pp.103-119. Québec : PUQ.
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*, p.127. PUF : Paris.
- Matthey, M. & Simon, D.-L. (2009). Préface, Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives. *Lidil*, n°39, pp.5-18.
- Milgrom, E. (2006). Qu'espérons-nous du changement ?. In B. Raucant & C. Vander Borgh (dir.). *Être enseignant, Magister ? Metteur en scène ?*, pp. 26- 32. Bruxelles : De Boeck.
- Moeglin, P. (2010). *Les industries éducatives*, p.127. Paris : PUF.
- Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, p.188. Paris : Hachette.
- Mühlstein-Joliette, C. & Barbot, M.-J. (2006). *Les cahier de l'Asdifle, les usages des TICE en FLE/FLS, Actes des 35^e et 36^e rencontres*, N°17.
- Mühlstein-Joliette, C. (2006). Introduction : état des lieux et perspectives. *Les cahier de l'Asdifle, les usages des TICE en FLE/FLS, Actes des 35^e et 36^e rencontres*, N°17, pp.13-21.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des Langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*, p.238. Ophrys : Paris.
- Nissen, E. (2003). *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale*, thèse de doctorat de l'université de Strasbourg.

- Nissen, E. (2006). Scénario de communication en ligne dans des formations hybrides. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, n°40, pp.44-57.
- Nissen, E. (2010). Variations autour de la tâche. *Actes du 2^{ème} colloque international Tidilem, La tâche comme point focal de l'apprentissage*, 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand, consulté le 05/05/2011, accessible en ligne à l'adresse : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00495054/fr/>.
- Nuchèze (de), V. & Colletta, J.-M. (2002). *Guide terminologique pour l'analyse des discours*, p.222. Bern : Peter Lang.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (1998). *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, p. 267. Bruxelles : De Boeck Université.
- Pepel, P. (2002). *Se former pour enseigner*, p. 200. Paris : Dunod.
- Peraya, D. (2000). Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisée. In S. Alava (dir.), *Cyberspace et formations ouvertes*, pp.17-44. Bruxelles : De Boeck Université.
- Peraya, D. (2008). Lecture critique. *Distances et Savoirs*, 4/2008 (Vol. 6), p. 629-634. Paris : CNED Lavoisier.
- Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? Autoévaluation et projet*, Université de Genève, consulté le 05/05/2011, accessible en ligne à l'adresse : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html.
- Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guide une formation professionnelle*, université de Genève, consulté le 05/05/2011, accessible en ligne à l'adresse : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html.
- Perrenoud, P. (2004). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, p.188. Paris : ESF.
- Perrichon, E. (2008). *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*, thèse de doctorat, université de Jean Monet, Saint Etienne.

- Pescheux, M. (2007). Théorie et pratique en formation initiale d'enseignants de FLE et de FLS. *Français Dans le Monde, Recherches et Applications, Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives*, n°41, pp. 106-115.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère, Émergence et enseignement d'une discipline*, p.105. Paris : CNDP.
- Postic, M. (2001). *La relation éducative*, p.324. Paris : PUF.
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*, p.140. Paris/Gap : Ophrys.
- Proulx, J. (1999). *Le travail en équipe*, p.136. Québec : PUQ.
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, Essai sur l'éclectisme*, p.203. Paris : Didier.
- Quintin, J.-J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*, thèse de doctorat, université Grenoble III.
- Quintin, J.-J., & Masperi, M. (2006). Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions. *Alsic*, Vol. 9 | 2006, consulté le 09/05/2011, accessible en ligne à l'adresse : <http://alsic.revues.org/index154.html>.
- Raucent, B., Verzat, C. & Villeneuve, L. (2010). *Accompagner des étudiants, Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?*, p.563. Bruxelles: De Boeck.
- Reinhardt, C. (2009). Pour une application des trois compétences du CECR en classe : une synthèse pragmatique des propositions de la pédagogie du projet et de l'enseignement /apprentissage par les tâches. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, n°45, pp.45-53. Paris : CLE International.
- Resweber, J.-P. (2007). *Les pédagogies nouvelles*, p.127. Paris : PUF.
- Rivière, V. (2006). *L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psychosociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*, Thèse pour le doctorat en didactique des langues et des cultures. Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle.
- Robert, A.D. & Bouillaguet, A. (2002). *L'analyse de contenu*, p.128. Paris : PUF.
- Robert, J.-P. & Rosen, E. (2010). *Dictionnaire Pratique du CECR*, p.371. Paris : OPHRYS.

- Romainville, M. (2007). Ignorante du passé, la pédagogie universitaire est-elle condamnée à le revivre ?, Quelques leçons de la longue histoire des méthodes actives. In E. Frenay, B. Raucant & P. Wouters (dir.). *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur : Les pédagogies actives : enjeux et conditions*, pp.181-188, (Vol. 1-2). Louvain-La-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Ropé, F. & Tanguy, L. (1994). *Savoirs et Compétences, De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, p.243. Paris : L'Harmattan.
- Rosen, E. & Schaller, P. (2008). Pour une nécessaire contextualisation du CECR en Milieu Homoglotte. In P. Blanchet, D. Moore & S. Asselah Rahal (dir.). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, pp.153-164. Paris : Édition des Archives Contemporaines.
- Rosen, E. (2005). La mort annoncée des « quatre compétences » - pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE. *Glottopol*, N°6, consulté le 08/05/2011, accessible en ligne à l'adresse : http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_6.html.
- Rosen, E. (2007a). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, p.144. Paris : CLE International.
- Rosen, E. (2007b). Impacts croisés du système LDM et du CECR. *Français Dans le Monde, Recherches et applications, Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives*, N°41, (Janvier 2007), pp. 25-35.
- Rosen, E. (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, n°45, pp.6-14.
- Roulet, E. (1999). *La description de l'organisation du discours*, p.223. Paris : Didier
- Roulet, E. et al. (1987). *L'articulation du discours en français contemporain*,
- Salam, L. P. (2008). Former par la conception : objectifs et efficacité. In M. Sidir et al. (dir.). *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux (Jocair 2008)*, pp.349-361. Paris : Hermès, Lavoisier.
- Salam, L.P. & Valmas, V. (2009). Étude comparative des compétences développées dans deux formations hybrides de tuteurs en ligne : interactions à distance en asynchrone pour l'une et en synchrone pour l'autre. *Actes du colloque EPAL 2009*, université Stendhal - Grenoble 3, 5-7 juin 2009, consulté le 05/05/2011, accessible en ligne à l'adresse : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/actes2009.htm.

- Salam, L.P. (2006). *Didactique du FLE et formation en ligne*, mémoire de recherche, université de Grenoble 3.
- Salam, L.P. (2007). Apports de la conception et de l'animation de tâches en ligne à la formation de futurs enseignants de FLE. *Actes du colloque EPAL 2007*, université Stendhal - Grenoble 3, 7-9 juin 2007, consulté le 05/05/2011, accessible en ligne à l'adresse : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/actes2007.htm.
- Salam, L.P. (2011). Pédagogie du projet et formation d'enseignants aux TICE. *Études de Linguistique Appliquée*, communication soumise et acceptée.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, p.418. Montréal : les Éd. Logiques.
- Sensevy, G. (2007). Approche didactique et apprentissage collaboratif assisté par ordinateur : quelques remarques et questions. In G.-L. Baron & E. Bruillard (dir.). *Technologies de communication et formation des enseignants*, pp.81-102. Lyon : INRP.
- Soubrié, T. (2006). Utilisation d'un blog en formation initiale d'enseignants de FLE : Pratiques réflexives et délibération collégiale. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, n°40, pp.111-122.
- Soubrié, T. (2007). Le présentiel allégé à l'université pour les grands groupes. *Distances et Savoirs* 1/2007 (Vol. 5), p. 13-28.
- Soubrié, T. (2008a). La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en Master. *Alsic*, Vol. 11, n° 2 | 2008, consulté le 07 mai 2011, accessible en ligne à l'adresse : <http://alsic.revues.org/index385.html>.
- Soubrié, T. (2008b). Un nouveau cadre pour la conception d'activités TICE : la perspective actionnelle du CECR. *Journée scientifique « Ensinar e aprender linguas e culturas estrangeiras hoje : que perspectivas ? »*, 24 septembre 2007, Universidade do Porto, Porto : Areal Editores, consulté le 05/05/2010, accessible en ligne à l'adresse : <http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/Porto07.pdf>.
- Soubrié, T. (2010). Scénario TICE et perspective actionnelle : la norme mise à mal. In O, Bertrand & I. Schaffner (dir.). *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, pp.73-84. Paris : Les éditions de l'école polytechnique.

- Springer, C. (2009). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Le Français Dans le Monde, Recherches et applications, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, N°45, PP. 25-34.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*, p.205. Paris : CLE international.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*, p.199. Paris : CLE international.
- Taurisson, A. (2007). Action, acte et activité, révélateurs du sujet, et d'un espace fondateur pour une pédagogie. *Actes du Congrès International Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, consulté le 23/02/2010, accessible en ligne à l'adresse : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Alain_TAURISSON_217.pdf
- Traverso, V. (1999). *L'analyse des conversations*, p.128. Paris : Nathan Université.
- Tricot, A. & Plégat-Soutjis, F. (2003). Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC. *STICEF*, Volume 10, consulté le 05/02/2008, accessible en ligne à l'adresse : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2003/tricot-07s/sticef_2003_tricot_07s.pdf
- Tricot, A. (2007). *Apprentissages et documents numériques*, p.277. Paris : Belin.
- Trim, J. (2002). Guide pour tous les utilisateurs. In Trim, J. (dir.). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, Guide pour les utilisateurs*, pp.3-52. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, p.502. Bruxelles : DeBoeck.
- Verzat, C. (2010). Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ?. In B. Raucant, C. Verzat & L. Villeneuve (dir.). *Accompagner des étudiants, Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?*, pp.27-50. Bruxelles: De Boeck.
- Vion, R. (1992). *La Communication Verbale*, p.302. Paris : Hachette Supérieur.
- Weber, C. (2007). Cartographie de la situation du FLE. *Français Dans le Monde, Recherches et applications, Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives*, N°41, pp. 14 - 24.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique, apprentissage, sens et identité*, p.405. Québec : Presses de l'Université de Laval.

- Yun, H. (2009). *Échanges à distance entre apprenants de FLE, étude des interactions synchrones en contexte académique*, Thèse de doctorat, Université Paris 3.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*, p.192. CRDP : Amiens.
- Zourou, K. (2006). *Apprentissages collectifs médiatisés et didactique des langues : instrumentation, dispositifs et accompagnement pédagogique*, Thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble III.
- Zourou, K. (2009). Computer Supported Collaborative Learning (CSCL). et apprentissage des langues assisté par ordinateur (Alao). : un dialogue à ne pas manquer - Réflexions autour du colloque mondial CSCL 09. *Alsic*, Vol. 12, consulté le 03 novembre 2009, accessible en ligne à l'adresse : <http://alsic.revues.org/index1273.html>.

Liste des figures

Figure 1 - La constellation didactique	25
Figure 2 – L'unité d'Action (Bourguignon, 2010).....	47
Figure 3 - Les types de récepteurs (Goffman, 1987)	63
Figure 4 - Les composantes d'une théorie de l'apprentissage (Wenger, 2005).....	84
Figure 5 - Les processus d'apprentissage dans une CoP en ligne (Daele, 2007)	121
Figure 6 - Le scénario pédagogique (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006c)	137
Figure 7 - Copie d'écran plateforme Moodle Tokyo Grenoble.....	173
Figure 8 - Copie d'écran "exemple d'échange"	174
Figure 9 - Le modèle simple de l'activité	179
Figure 10 - Le modèle complexe de l'activité	180
Figure 11 - Le modèle d'une pédagogie de l'activité (Taurisson, 2007).....	181
Figure 12 - Copie d'écran - Espace de travail au début du semestre	206
Figure 13 - Copie d'écran plateforme - mode édition actif.....	207
Figure 14 - Copie d'écran de l'organisation d'une rubrique dans la plateforme.....	207
Figure 15 - Espace de travail enseignants et étudiants	208
Figure 16 - La modélisation des deux phases du projet.....	224
Figure 17 - La modélisation des échanges entre les différents acteurs au sein du F1L.....	227
Figure 18 - Les moyennes générales d'évolution de chaque SG.....	298
Figure 19 - Copie d'écran - Espace rédaction d'un message.....	304
Figure 20 - Copie d'écran - Organisation des messages dans les forums	304
Figure 21 - Copie d'écran - Exemple d'un message contenant une image et un lien web .	305
Figure 22 - Copie d'écran - Titres des échanges dans deux groupes.....	308
Figure 23 - Copie d'écran – Forum 1 GC	308
Figure 24 - L'organisation des échanges au sein du forum	310
Figure 25 - Copie d'écran - Outil de chat.....	318
Figure 26 - Copie d'écran -Séance de chat SG2.4.....	319
Figure 27 - Comparaison participation globale étudiants et apprenants.....	324
Figure 28 - Comparaison des taux de participation de chaque tuteur.....	325
Figure 29 - Comparaison des moyennes de longueur de message (mots).....	325
Figure 30 - Comparaison 1 de l'implication des étudiants	330
Figure 31 - Comparaison 2 de l'implication des étudiants	330
Figure 32 - Répartition des messages entre Viviane et apprenants	341
Figure 33 - Répartition des messages de Viviane.....	342
Figure 34 - Copie d'écran - Correction Viviane.....	353
Figure 35 - Répartition des messages entre Sophie et apprenants.....	356
Figure 36 - Répartition des messages de Sophie	357
Figure 37 - Répartition des messages entre Harry et apprenants.....	368
Figure 38 - Répartition des messages de Harry	368
Figure 39 - Copie d'écran - Correction Harry	377
Figure 40 - Répartition des messages entre Denise et apprenants	381
Figure 41 - Répartition des messages de Denise	381
Figure 42 - Copie d'écran - Correction Denise	390
Figure 43 - Comparaison des taux de participation des étudiants	405

Liste des tableaux

Tableau 1 - Comparaison AC et PA	35
Tableau 2 - Plan de la tâche en TBLT (Ellis, 2003, p.21)	42
Tableau 3 - Les phases d'une démarche en TBLT (Willis, 2005).....	43
Tableau 4 - Distinction entre enseigner et former (Le Hellaye & Moirand, 1992)	72
Tableau 5 - Les fonctions des apprenants et de l'enseignant dans une AP	99
Tableau 6 - Coopération /collaboration (Mangenot, 2003)	118
Tableau 7 - Les modalités du travail collectif (Mangenot & Dejean-Thircuir, 2009).....	119
Tableau 8 - L'apprentissage dans les communautés virtuelles	123
Tableau 9 - La grille d'analyse des DH (Charlier Deschryver & Peraya, 2006).....	131
Tableau 10 - Référentiel de compétences	155
Tableau 11 - Les types de recherche (Gagné <i>et al.</i> , 1989).....	158
Tableau 12 - Classification des données	170
Tableau 13 - Les outils disponibles sur Moodle	172
Tableau 14 - Les données et le traitement	188
Tableau 15 - F1L et partenaires	198
Tableau 16 - Présentation des étudiants.....	215
Tableau 17 - Description des usages des TICE	217
Tableau 18 - Organisation générale des étudiants-concepteurs.....	236
Tableau 19 - Quatre types de travail collectif pour la conception des tâches.....	249
Tableau 20 - Description de l'ensemble des activités produites par les étudiants.....	254
Tableau 21 - Grille descriptive	264
Tableau 22 - Exemple d'une grille réalisée	265
Tableau 23 - Évaluation diachronique SG1	282
Tableau 24 - Évaluation diachronique SG2	286
Tableau 25 - Évaluation diachronique SG3	293
Tableau 26 - Évaluation diachronique SG4.....	297
Tableau 27 - Description des contenus de la plateforme	322
Tableau 28 - Les moyennes des messages.....	323
Tableau 29 - Comparaison des moyennes de durée de réponse des tuteurs	326
Tableau 30 - Classement des étudiants selon le nombre de messages sans réponse	327
Tableau 31 - Classement 1 de l'implication des étudiants.....	329
Tableau 32 - Classement 2 de l'implication des étudiants.....	330
Tableau 33 - Usage des émoticônes.....	331
Tableau 34 - Rappel des détails du GA	341
Tableau 35 - Rappel des détails du GD	356
Tableau 36 - Rappel des détails du GG	367
Tableau 37 - Rappel des détails du GH	380
Tableau 38 - Description de l'organisation des messages dans les différents forums individuels	404
Tableau 39 - Description des types de messages des participants	406
Tableau 40 - Référentiel final de compétences des étudiants observés	434

Index des auteurs

Nous avons fait le choix d'indexer uniquement les auteurs ayant été cités dans plus de deux pages de la thèse:

A

Abry, D., 109, 439, 448
Adam, M., 251, 261, 439
Allwright, D., 163, 187, 439
Anis, J., 111, 146, 304, 331, 439

B

Baily, K.M., 163, 187, 439
Bange, P., 29, 61, 64, 65, 67, 148, 302, 310, 312, 386, 439
Barbot, M.-J., 27, 28, 29, 88, 104, 109, 130, 132, 152, 153, 439, 440, 455
Barchechath, E., 160, 162, 163, 453
Barthélémy, F., 21, 50, 439
Baudouin, J.-M., 36, 439
Bélisle, C., 79, 104, 440
Bérard, E., 213, 410, 440
Bertocchini, P., 30, 73, 440
Bigot, V., 60, 64, 65, 134, 160, 161, 162, 166, 170, 201, 225, 228, 302, 317, 440, 442
Bommier-Pincemin, B., 169, 170, 440
Bouchard, R., 39, 60, 110, 441, 451, 454
Bouillaguet, A., 176, 185, 457
Bourdet, J.-F., 127, 143, 144, 441
Bourguignon, C., 33, 37, 38, 46, 47, 49, 51, 134, 258, 260, 441, 463
Bourguin, G., 178, 441
Boutinet, J.-P., 74, 96, 97, 98, 127, 201, 209, 210, 211, 220, 221, 226, 337, 441
Bouvy, T., 88, 96, 98, 441
Brodin, E., 109, 439, 448
Bronckart, J.-P., 20, 24, 30, 184, 441
Bruillard, E., 181, 441, 444, 459
Bulea, E., 20, 24, 30, 441

C

Camatarri, G., 152, 153, 439
Cambra Giné, M., 62, 160, 161, 163, 164, 165, 167, 168, 187, 201, 441
Canier, Y., 440
Carles, L., 121, 397, 447
Causa, M., 75, 77, 78, 442
Celik, C., 115, 142, 145, 148, 184, 302, 310, 316, 442
Chanier, T., 110, 111, 442
Chaptal, A., 105, 108, 442

Charaudeau, P., 36, 55, 56, 57, 58, 62, 68, 182, 183, 185, 442
Charlier, B., 9, 78, 82, 103, 112, 115, 124, 130, 131, 132, 303, 442, 450, 452, 456, 465
Charlier, E., 9, 78, 82, 103, 112, 115, 124, 130, 131, 132, 303, 442, 450, 452, 456, 465
Chauvigné C., 79, 442
Cicurel, F., 27, 59, 60, 61, 160, 161, 170, 201, 225, 302, 309, 310, 316, 442, 443
Collin, S., 82, 436, 443
Combe Celik, C., 115, 142, 146, 443
Conseil de l'Europe, 9, 21, 33, 36, 44, 46, 48, 51, 192, 254, 259, 443
Costanzo, E., 30, 73, 440
Coste, D., 22, 36, 44, 45, 59, 443, 444
Coulon, A., 79, 152, 153, 443
Crinon, J., 89, 123, 125, 158, 164, 444, 452
Crystal, D., 115, 146, 331, 336, 444
Cuq, J.-P., 22, 23, 27, 30, 36, 39, 45, 48, 50, 51, 73, 75, 126, 128, 444

D

Dabène, M., 22, 23, 25, 75, 76, 78, 444
Daele, A., 9, 81, 119, 120, 121, 420, 444, 450, 463
De Ketele, J.-M., 162, 176, 444
De Lièvre, B., 133, 148, 149, 444
Deaudelin, C., 88, 120, 436, 445, 455
Decamps, S., 133, 149, 444
Degache, C., 5, 60, 109, 111, 112, 117, 146, 160, 435, 438, 445
Dejean-Thircuir, C., 9, 60, 117, 119, 123, 136, 137, 142, 145, 146, 147, 162, 184, 187, 193, 199, 248, 262, 302, 303, 306, 324, 335, 435, 445, 453, 463, 465
Denis, B., 5, 132, 133, 143, 152, 446
Depover, C., 109, 133, 148, 149, 159, 444, 446
Deschryver, N., 9, 83, 85, 112, 115, 119, 130, 131, 132, 399, 442, 446, 465
Develotte, C., 5, 10, 116, 129, 144, 146, 149, 160, 184, 190, 191, 193, 194, 199, 200, 201, 204, 208, 301, 303, 336, 338, 427, 428, 435, 443, 446, 447
Dillenbourg, P., 86, 121, 148, 397, 409, 420, 444, 447
Drissi, S., 193, 200, 201, 447

- E
- Ellis, R., 15, 23, 25, 26, 32, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 136, 137, 192, 254, 255, 256, 257, 258, 261, 272, 275, 447, 465
Engeström, Y., 178, 179, 180, 447
- F
- Filliettaz, L., 225, 443, 447
Foucher, A.L., 10, 135, 447
Frenay, E., 92, 448, 458
Furstenberg, G., 9, 134, 262, 448
- G
- Gadet, F., 56, 57, 166, 335, 448
Gagné, G., 158, 190, 448, 465
Galisson, R., 22, 23, 24, 448
George, S., 118, 119, 448
Georget, P., 123, 158, 444
Gerbault, J., 111, 449, 455
Germain, C., 31, 32, 33, 48, 157, 165, 175, 382, 449
Ginestet, J.-P., 94, 97, 441
Glikman, V., 129, 132, 133, 142, 143, 148, 320, 333, 449
Goffman, E., 53, 63, 64, 66, 208, 309, 314, 316, 440, 449, 463
Goguelin, P., 73, 87, 88, 449
Gruca, I., 50, 51, 444
Guichon, N., 9, 13, 27, 33, 40, 41, 104, 108, 126, 132, 133, 137, 138, 140, 149, 193, 194, 199, 200, 255, 258, 260, 261, 272, 324, 422, 435, 445, 447, 449
Guir, R., 149, 449, 451, 452
- H
- Haeuw, F., 79, 152, 153, 443, 450
Hamon, L., 139, 140, 450
Henri, F., 85, 115, 118, 121, 122, 123, 139, 148, 223, 234, 238, 303, 321, 450
Herring, S.-C., 157, 159, 183, 434, 450
Holec, H., 26, 27, 450
Huber, M., 90, 94, 95, 96, 221, 222, 226, 450
Huver, E., 77, 78, 440
Jacquinot, G., 142, 144, 335, 427, 430, 451
Jézégou, A., 114, 144, 394, 451
Jonnaert, P., 421, 431, 451
Kerbrat-Orecchioni, C., 52, 53, 54, 55, 56, 58, 65, 66, 68, 147, 160, 161, 162, 169, 182, 183, 189, 306, 310, 316, 317, 333, 335, 338, 358, 451
Kern, R., 106, 112, 113, 133, 197, 198, 319, 360, 395, 447, 451
Knowles, M., 73, 74, 95, 451
- L
- La Borderie, R., 89, 90, 91, 451
Laforge, C., 139, 140, 451
Lamy, M.-N., 104, 111, 143, 163, 171, 231, 333, 415, 451, 452
Lancien, T., 106, 130, 135, 174, 440, 452
Le Boterf, G., 79, 80, 452
Le Bray, J.-E., 103, 108, 452
Le Guern, P., 165, 166, 452
Le Hellaye, C., 72, 452, 465
Lebrun, M., 10, 87, 88, 89, 90, 95, 152, 452
Legros, D., 89, 125, 158, 444, 452
Lieutaud, S., 71, 72, 452
Louveau, E., 9, 33, 40, 106, 107, 112, 126, 128, 135, 136, 137, 140, 150, 254, 255, 258, 270, 273, 275, 453
Lundgren-Cayrol, K., 118, 223, 234, 238, 321, 450
- M
- Magli, R., 160, 162, 163, 453
Maingueneau, D., 36, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 68, 182, 183, 185, 442, 453
Mangenot, F., 5, 9, 10, 16, 33, 39, 40, 60, 102, 103, 104, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 117, 118, 119, 123, 124, 126, 128, 129, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 157, 158, 159, 160, 162, 177, 184, 186, 187, 191, 193, 194, 195, 199, 200, 203, 204, 210, 211, 213, 216, 221, 222, 226, 228, 229, 245, 248, 254, 255, 258, 259, 261, 262, 269, 273, 275, 281, 286, 301, 302, 303, 306, 307, 310, 312, 316, 320, 328, 335, 338, 341, 345, 350, 351, 352, 372, 391, 397, 399, 400, 401, 402, 420, 422, 427, 428, 434, 435, 438, 441, 442, 444, 445, 446, 451, 453, 454, 455, 463, 465
Marcoccia, M., 114, 123, 145, 303, 331, 439
Martin, D., 119, 120, 121, 398, 416, 455
Martinez, P., 23, 32, 455
Moeglin, P., 103, 107, 455
Moirand, S., 31, 72, 452, 455, 465
Mühlstein-Joliette, C., 103, 107, 109, 455
- N
- Narcy-Combes, J.-P., 22, 23, 106, 142, 159, 165, 198, 440, 453, 455
Nault, T., 120, 436, 445, 455
Nicolaev, V., 27, 137, 193, 199, 200, 258, 260, 272, 324, 435, 445, 449
Nissen, E., 90, 119, 130, 134, 135, 438, 445, 455, 456
Nuchèze (de), V., 53, 68, 456
- P
- Paquay, L., 78, 442, 456
Pelpel, P., 29, 105, 107, 456
Penilla, F., 10, 39, 453
Peraya, P., 9, 103, 111, 112, 115, 116, 124, 125, 126, 127, 130, 131, 132, 303, 442, 450, 452, 456, 465
Perrenoud, P., 78, 79, 80, 81, 98, 152, 153, 230, 247, 274, 456
Pescheux, M., 78, 82, 457
Poirier, C., 121, 397, 447
Porcher, L., 20, 23, 75, 76, 215, 457
Pothier, M., 5, 10, 20, 21, 29, 52, 76, 104, 110, 126, 134, 135, 442, 447, 457
Pouliot, M., 20, 24, 30, 441
Proulx, J., 234, 243, 457
Pudelko, B., 85, 121, 122, 123, 450
Puren, C., 30, 52, 457

Q - R

Quintin, J.-J., 133, 142, 143, 146, 148, 149, 302, 303,
328, 338, 386, 444, 457
Raucent, B., 78, 88, 92, 441, 448, 455, 457, 458, 460
Reinhardt, C., 39, 43, 95, 96, 457
Rivière, V., 36, 59, 60, 134, 139, 162, 170, 225, 228,
309, 310, 443, 457
Roegiers, X., 162, 176, 444
Romainville, M., 88, 91, 93, 458
Ropé, F., 79, 158, 458
Rosen, E., 31, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 45, 49, 76,
261, 262, 457, 458
Roulet, E., 32, 65, 66, 458

S

Salam, L.P., 12, 115, 184, 193, 194, 195, 199, 200, 201,
202, 204, 206, 210, 246, 335, 345, 448, 453, 458,
459
Schön, D., 81, 82, 416, 417, 459
Schubauer-Leon, M.-L., 225, 443, 447
Sensevy, G., 177, 181, 459
Soubrié, T., 9, 50, 120, 125, 136, 137, 138, 146, 193,
199, 216, 219, 254, 258, 259, 261, 367, 380, 436,
453, 459
Springer, C., 32, 37, 181, 460

T

Tagliante, C., 27, 50, 460
Tanaka, S., 197, 198, 199, 200, 203, 204, 210, 211,
221, 226, 228, 281, 312, 328, 338, 345, 397, 400,
407, 408, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 419, 420,
422, 427, 435, 453
Taurisson, A., 181, 182, 210, 447, 460, 463
Theux (de), M.- N, 441
Traverso, V., 55, 62, 65, 66, 67, 302, 313, 455, 460
Tricot, A., 136, 140, 141, 460

V-W-Y-Z

Van Der Maren, J.-M., 159, 160, 170, 187, 200, 460
Vander Borgh, C., 421, 431, 451, 455
Verzat, C., 78, 88, 91, 92, 441, 457, 460
Villeneuve, L., 78, 88, 92, 441, 457, 460
Vion, R., 53, 55, 65, 66, 302, 303, 316, 460
Weber, C., 76, 460
Wenger, E., 83, 84, 85, 86, 119, 397, 400, 402, 403,
408, 420, 460, 463
Wouters, P., 92, 448, 458
Yun, H., 113, 114, 461
Zakhartchouk, J.-M., 139, 275, 461
Zourou, K., 89, 114, 117, 118, 125, 146, 147, 150, 151,
159, 160, 167, 177, 179, 181, 187, 193, 194, 197,
199, 200, 201, 216, 237, 307, 337, 341, 345, 352,
391, 435, 454, 461

Index des notions

A

- Accompagnement, 16, 28, 88, 92, 93, 125, 130, 131, 132, 139, 142, 153, 186, 194, 223, 224, 233, 243, 248, 298, 301, 321, 339, 395, 400, 403, 406, 409, 414, 419, 427, 460, 461
- Actif, 3, 10, 12, 13, 16, 27, 28, 35, 36, 59, 75, 88, 89, 90, 92, 96, 100, 106, 186, 207, 221, 223, 246, 438, 463
- Action, 3, 9, 24, 34, 35, 36, 37, 40, 44, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 68, 71, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 90, 94, 95, 96, 98, 99, 118, 122, 135, 138, 158, 159, 165, 170, 178, 179, 183, 190, 193, 198, 199, 211, 213, 220, 223, 226, 234, 245, 246, 254, 255, 256, 259, 260, 266, 273, 274, 275, 276, 278, 279, 282, 286, 289, 292, 296, 298, 352, 372, 421, 422, 424, 439, 443, 447, 455
- Adulte, 62, 73, 74, 75, 88, 89, 91
- Apprentissage, 3, 9, 10, 12, 15, 16, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 59, 61, 62, 69, 73, 75, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 92, 94, 97, 102, 104, 106, 109, 110, 111, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 131, 132, 133, 135, 137, 139, 140, 141, 143, 146, 149, 150, 152, 153, 154, 168, 179, 181, 184, 186, 187, 191, 203, 212, 221, 223, 226, 227, 234, 237, 246, 247, 260, 267, 271, 307, 328, 335, 340, 363, 397, 398, 402, 410, 415, 420, 421, 427, 430, 432, 434, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 463, 465
- Asynchrone, 67, 112, 114, 138, 141, 194, 196, 200, 244, 268, 271, 307, 322, 335, 392, 393, 395, 400, 403, 410, 433, 446, 458

C

- CECR, 9, 30, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 69, 79, 134, 137, 192, 254, 256, 259, 260, 261, 262, 263, 270, 425, 427, 457, 458, 459, 460
- Collectif, 10, 17, 18, 54, 86, 97, 98, 117, 118, 119, 120, 123, 134, 135, 138, 141, 143, 149, 179, 225, 234, 237, 241, 243, 244, 247, 248, 249, 262, 263, 264, 265, 271, 273, 312, 314, 337, 421, 426, 432, 437, 448, 449, 454, 465
- Communauté, 11, 14, 17, 31, 33, 34, 57, 72, 73, 76, 83, 84, 85, 86, 92, 102, 103, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 131, 143, 145, 148, 159, 166, 171, 180, 181, 184, 211, 237, 262, 371, 397, 398, 399, 400, 402, 403, 405, 408, 409, 415, 416, 419, 420, 421, 432, 435, 444, 445, 446, 450
- Communauté de pratique, 14, 17, 72, 83, 122, 131, 184, 211, 397, 398, 399, 408, 409, 416, 419, 420, 421, 432, 435, 446
- Communication, 9, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 53, 54, 56, 64, 102, 103, 106, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 123, 124, 129, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 141, 142, 144, 146, 150, 152, 171, 177, 184, 191, 192, 194, 196, 199, 209, 222, 227, 244, 261, 267, 270, 273, 291, 302, 303, 306, 309, 313, 329, 336, 351, 379, 382, 393, 395, 415, 431, 433, 439, 442, 444, 445, 446, 451, 453, 455, 456, 458, 459
- Compétence, 3, 9, 26, 27, 28, 29, 31, 38, 39, 46, 48, 49, 51, 60, 71, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 100, 113, 121, 131, 154, 181, 257, 268, 272, 283, 302, 379, 396, 414, 417, 418, 427, 431, 433, 452
- Compétences, 3, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 45, 49, 50, 69, 71, 72, 73, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 92, 93, 94, 95, 96, 100, 102, 104, 107, 131, 132, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 162, 186, 195, 200, 216, 218, 219, 220, 225, 233, 240, 246, 249, 259, 262, 263, 269, 272, 274, 276, 297, 316, 333, 337, 366, 394, 397, 409, 419, 421, 422, 424, 426, 427, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 440, 441, 442, 450, 454, 456, 457, 458, 465
- Conception, 11, 14, 17, 18, 26, 28, 30, 33, 39, 63, 69, 81, 88, 99, 101, 110, 117, 124, 126, 127, 129, 132, 133, 134, 141, 150, 153, 155, 161, 167, 183, 186, 192, 194, 195, 199, 211, 216, 217, 220, 221, 223, 224, 226, 233, 234, 237, 238, 240, 241, 242, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 257, 258, 266, 267, 269, 273, 279, 287, 297, 299, 332, 339, 349, 397, 401, 403, 409, 412, 415, 418, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 431, 432, 435, 438, 440, 449, 458, 459, 460, 465
- Consigne, 45, 81, 134, 138, 139, 140, 177, 245, 254, 255, 271, 275, 276, 277, 278, 279, 282, 283, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 293, 297, 299, 374, 424, 425
- Correction, 48, 49, 146, 195, 243, 244, 271, 273, 307, 311, 312, 313, 314, 315, 326, 328, 329, 333, 339, 340, 341, 345, 347, 351, 352, 353, 354, 362, 363, 364, 365, 370, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 383, 385, 386, 388, 389, 390, 391, 392, 396, 398, 402, 414, 424, 425, 428, 429, 431, 433

D

Descriptive, 3, 15, 158, 159, 160, 165, 199, 250, 251, 257, 261, 264, 436, 465
 Dévoilement, 145, 270, 335, 336, 337, 338, 345, 346, 360
 Didactique, 3, 5, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 30, 34, 39, 40, 48, 52, 59, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 100, 101, 103, 104, 106, 108, 109, 110, 113, 115, 117, 123, 124, 125, 126, 129, 134, 136, 143, 144, 151, 157, 158, 159, 160, 161, □ 162, 177, 178, 180, 191, 192, 200, 257, 335, 340, 421, 431, 434, 436, 438, 440, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 455, 456, 457, 458, 459, 461, 463
 Discours, 11, 15, 18, 25, 31, 38, 45, 51, 52, 54, 56, 57, 58, 59, 65, 68, 72, 79, 102, 104, 111, 113, 114, 115, 116, 136, 142, 143, 145, 147, 151, 159, 161, 162, 175, 181, 182, 183, 184, 185, 205, 209, 213, 282, 283, 285, 301, 302, 317, 328, 332, 333, 335, 336, 338, 342, 343, 345, 346, 358, 360, 362, 367, 368, 371, 372, 374, 376, 379, 381, 382, 393, 394, 396, 401, 406, 407, 412, 423, 427, 442, 443, 447, 448, 451, 452, 453, 456, 458
 Dispositif, 12, 15, 40, 63, 77, 92, 94, 101, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 140, 143, 144, 145, 149, 150, 165, 166, 186, 188, 193, 199, 221, 222, 226, 270, 272, 304, 313, 323, 324, 325, 330, 335, 338, 429, 437, 446, 447, 456, 460
 Distance, 12, 14, 45, 53, 55, 57, 102, 108, 109, 110, 116, 119, 120, 127, 128, 129, 130, 131, 134, 136, 142, 144, 145, 155, 166, 168, 170, 172, 181, 189, 192, 200, 201, 213, 216, 219, 220, 222, 224, 230, 231, 236, 240, 241, 249, 271, 273, 276, 283, 301, 302, 307, 316, 317, 320, 333, 335, 336, 338, 340, 342, 358, 366, 367, 374, 383, 394, 401, 410, 412, 416, 420, 424, 427, 430, 432, 439, 440, 441, 442, 444, 445, 446, 448, 450, 451, 454, 457, 458, 459, 460, 461

E

Échange, 3, 5, 9, 14, 15, 26, 43, 45, 46, 48, 53, 55, 56, 57, 65, 66, 67, 68, 85, 87, 108, 114, 120, 123, 147, 148, 154, 165, 171, 172, 174, 183, 191, 192, 196, 201, 202, 207, 208, 209, 212, 216, 221, 225, 226, 228, 235, 241, 244, 256, 261, 267, 271, 272, 273, 275, 277, 279, 281, 283, 284, 285, 288, 289, 290, 291, 292, 294, 295, 296, 298, 299, 302, 303, 305, 306, 307, 308, 309, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 321, 323, 324, 326, 327, 328, 331, 334, 337, 338, 341, 342, 343, 345, 346, 347, 348, 349, 354, 356, 357, 359, 360, 361, 362, 363, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 377, 380, 381, 382, 383, 385, 386, 387, 389, 393, 394, 395, 398, 399, 400, 401, 403, 406, 407, 408, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 425, 427, 431, 432, 437, 453, 463
 Échanges, 3, 13, 15, 20, 40, 45, 51, 52, 54, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 85, 88, 94, 102, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 123, 124, 128, 132, 134, 136, 137, 138, 141, 144, 145, 146, 147, 149, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 170, 171, 172, 174, 176, 183, 184, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 199, 200, 202, 203, 204, 208, 209, 211, 213, 221, 223, 224, 226, 227, 228, 230,

243, 244, 247, 250, 255, 261, 263, 269, 271, 283, 296, 297, 302, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 317, 318, 319, 321, 323, 327, 328, 329, 332, 333, 334, 336, 337, 338, 339, 340, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 355, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 366, 368, 369, 370, 372, 373, 374, 375, 376, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 394, 397, 399, 400, 403, 407, 416, 419, 420, 422, 423, 427, 431, 432, 434, 438, 441, 445, 446, 448, 451, 453, 454, 456, 459, 463
 Émoticones, 145, 209, 305, 318, 331, 338, 343, 346, 361, 374, 385, 407, 465
 Émotion, 145, 336, 338, 345, 361, 374, 439, 455
 Engagement, 54, 55, 84, 85, 92, 95, 122, 123, 131, 145, 168, 210, 237, 328, 347, 384, 397, 400, 402, 403, 404, 406, 408
 Enseignant, 9, 10, 13, 20, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 39, 40, 42, 43, 48, 49, 50, 52, 53, 59, 61, 62, 64, 65, 67, 68, 69, 74, 75, 76, 78, 79, 81, 82, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 106, 110, 118, 120, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 132, 133, 138, 140, 141, 142, 143, 146, 152, 153, 154, 164, 166, 167, 168, 170, 172, 174, 175, 177, 181, 184, 186, 191, 196, 203, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 213, 217, 221, 222, 223, 225, 228, 229, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 243, 244, 245, 246, 247, 255, 257, 266, 268, 269, 271, 273, 274, 281, 287, 295, 302, 305, 316, 318, 333, 337, 340, 349, 354, 355, 358, 367, 386, 389, 392, 393, 394, 397, 398, 399, 401, 410, 413, 421, 422, 424, 426, 428, 429, 430, 432, 441, 444, 445, 453, 455, 457, 460, 465
 Ethos, 18, 57, 58, 59, 146, 147, 283, 333, 355, 367, 380, 394, 420, 427, 431, 432, 453

F

Fonction, 3, 14, 16, 19, 20, 26, 27, 28, 29, 44, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 75, 76, 78, 80, 82, 86, 88, 92, 93, 97, 98, 106, 116, 122, 125, 126, 132, 134, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 154, 157, 165, 167, 171, 174, 178, 181, 183, □ 193, 203, 211, 213, 233, 234, 237, 239, 243, 244, 245, 247, 250, 263, 269, 274, 275, 277, 285, 295, 296, 301, 304, 306, 310, 316, 320, 322, 326, 333, 335, 336, 337, 339, 340, 342, 343, 344, 345, 351, 357, 358, 362, 363, 369, 374, 376, 381, 382, 384, 388, 395, 397, 399, 402, 403, 406, 410, 411, 415, 416, 421, 423, 425, 430
 Formation, 3, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 21, 23, 24, 26, 30, 33, 35, 50, 51, 57, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 100, 101, 102, 104, 105, 107, 108, 110, 112, 113, 115, 116, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 138, 139, 141, 143, 144, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 157, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 175, 177, 178, 184, 191, 192, 193, 196, 200, 203, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 219, 223, 233, 234, 237, 238, 243, 244, 246, 247, 248, 250, 262, 266, 268, 269, 274, 301, 302, 310, 328, 333, 335, 338, 366, 367, 394, 397, 400, 401, 409, 410, 413, 420, 421, 422, 423, 426, 427, 428, 430, 431, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 451, 453, 454, 455, 456, 457, 459, 460

Formation en ligne, 10, 13, 15, 57, 78, 116, 122, 124, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 136, 138, 139, 141, 143, 144, 152, 154, 192, 210, 213, 244, 302, 328, 333, 338, 367, 421, 428, 433, 441, 443, 447, 448, 453, 459

I

Interaction, 3, 14, 15, 25, 31, 38, 40, 45, 47, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 84, 86, 88, 96, 97, 110, 114, 116, 117, 119, 123, 126, 135, 136, 138, 143, 144, 147, 160, 161, 162, 166, 170, 183, 189, 220, 225, 261, 262, 271, 302, 303, 306, □ 307, 319, 333, 335, 425, 443, 449, 451, 455
 Interactions, 3, 9, 14, 15, 16, 18, 20, 24, 27, 29, 30, 39, 52, 53, 56, 59, 60, 64, 65, 66, 68, 69, 81, 86, 106, 113, 115, 117, 125, 126, 136, 147, 149, 154, 155, 160, 161, 167, 170, 176, 177, 182, 189, 192, 199, 200, 201, 203, 227, 271, 302, 303, 306, 317, 320, 386, 394, 431, 432, 439, 440, 441, 442, 445, 451, 453, 454, 455, 457, 458, 461
 Interactivité, 441, 451, 454

P

Perspective actionnelle, 9, 16, 19, 30, 33, 34, 37, 51, 262, 267, 443, 453, 455, 456, 457, 458, 459, 460
 Présence, 5, 10, 14, 21, 32, 47, 52, 53, 57, 64, 76, 80, 96, 102, 106, 108, 123, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 135, 137, 142, 143, 144, 145, 146, 154, 155, 166, 168, 175, 181, 184, 230, 231, 244, 245, 246, 249, 257, 261, 262, 266, 270, 271, 272, 275, 278, 279, 286, 301, 303, 316, 318, 319, 321, 324, 326, 332, 333, 335, 338, 357, 358, 360, 369, 380, 382, 383, 394, 401, 402, 408, 412, 420, 427, 428, 430, 432, 442, 451
 Projet, 88, 190, 200, 449
 Proximité, 57, 139, 158, 236, 242, 317, 333, 335, 336, 338, 344, 359, 360, 366, 367, 369, 370, 382, 394, 409

R

Référentiel, 18, 78, 80, 100, 102, 152, 153, 154, 195, 422, 431, 440, 456
 Relation, 3, 9, 14, 16, 17, 18, 20, 22, 30, 37, 38, 44, 45, 46, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 69, 71, 83, 87, 100, 104, 118, 120, 121, 122, 131, 133, 137, 139, 142, 144, 145, 146, 147, 149, 153, 155, 157, 158, 166, 168, 179, 181, 183, 184, 185, 186, 211, 228, 230, 234, 236, 275, 279, 280, 283, 294, 296, 298, 299, 301, 314, 316, 317, 321, 329, 332, 333, 334, 335, 338, 339, 340, 355, 359, 366, 369, 379, 385, 389, 396, 397, 402, 407, 408, 409, 418, 421, 427, 432, 440, 446, 449, 457
 Ressource, 126, 135, 136, 137, 138, 140, 143, 179, 251, 254, 256, 267, 269, 270, 271, 273, 283, 338, 339, 355, 360, 384, 389, 417, 437, 449

S

Signifiant, 13, 78, 248, 421, 430, 435, 449
 Support, 3, 39, 59, 82, 106, 134, 135, 136, 137, 167, 241, 254, 255, 256, 260, 261, 264, 265, 267, 269, 275, 276, 277, 279, 280, 281, 282, 284, 285, 286,

287, 289, 290, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 342, 374, 375, 388, 410, 412, 424, 431, 441, 448
 Synchronie, 112, 113, 118, 141, 194, 196, 200, 209, 244, 256, 302, 395, 446, 447, 458

T

Tâche, 20, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 66, 81, 82, 119, 123, 126, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 173, 186, 196, 222, 224, 226, 228, 229, 230, 237, 238, 239, 242, 243, 245, 250, 251, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 306, 308, 312, 313, 314, 316, 326, 328, 329, 334, 337, 338, 339, 341, 342, 343, 345, 347, 348, 349, 350, 356, 357, 362, 365, 368, 371, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 391, 392, 393, 410, 412, 413, 414, 416, 417, 418, 424, 425, 426, 427, 431, 433, 436, 437, 447, 453, 456, 465
 Tâches, 419
 TICE, 3, 5, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 28, 29, 52, 54, 69, 77, 87, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 117, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 132, 134, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 157, 191, 192, 196, 199, 200, 210, 214, 216, 217, 218, 219, 220, □ 233, 269, 350, 420, 421, 422, 430, 433, 434, 437, 445, 449, 451, 452, 454, 455, 459, 465
 Triangulation, 15, 163, 182, 187, 188, 200, 276, 320, 434, 435
 Tuteur, 3, 10, 13, 14, 77, 98, 110, 116, 119, 126, 133, 136, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 157, 170, 172, 196, 202, 228, 241, 253, 259, 261, 273, 301, 309, 310, 311, 314, 317, 322, 323, 324, 325, 326, 332, 334, 335, 337, 338, 339, 340, 345, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 375, 376, 377, 379, 386, 393, 403, 404, 415, 441, 444, 463

Table des matières

REMERCIEMENTS	5
SOMMAIRE DU PREMIER VOLUME	7
INTRODUCTION	9
1. LES MOTIVATIONS DU CHOIX DU SUJET	10
2. LE TERRAIN D'ETUDE	12
3. LA PROBLEMATIQUE ET LA METHODOLOGIE.....	13
4. LE PLAN DE LA THESE.....	16
CHAPITRE 1. LA DIDACTIQUE DU FLE, CHAMP EN CONSTANTE EVOLUTION.....	19
1. LA CONSTITUTION D'UN CHAMP COMPLEXE	20
1.1. <i>La relation avec les champs proches</i>	22
1.2. <i>Les choix et les objets de recherches en DFLE</i>	24
2. L'APPRENANT D'UNE LANGUE ETRANGERE	26
3. L'ENSEIGNANT DE LANGUE ETRANGERE	28
3.1. <i>La définition de la fonction</i>	29
3.2. <i>De l'approche communicative à la perspective actionnelle</i>	30
3.2.1. L'approche communicative.....	30
3.2.2. Vers une perspective actionnelle.....	33
3.3. <i>La notion de tâche</i>	39
3.3.1. Task Based Language Learning and Teaching (TBLT)	39
3.3.2. La tâche dans la Perspective Actionnelle	44
3.4. <i>L'évaluation</i>	48
3.4.1. La correction	48
3.4.2. L'évaluation	49
3.5. <i>Perspective d'avenir</i>	51
4. LES INTERACTIONS EN CLASSE DE LANGUE	52
4.1. <i>Le discours en interaction : quelques notions</i>	52
4.1.1. L'interaction verbale	53
4.1.2. L'interaction et l'interactivité.....	54
4.1.3. La relation interpersonnelle.....	55
4.1.4. L'ethos	57
4.2. <i>Les interactions et les relations dans la classe de langue</i>	59
4.2.1. Les spécificités des interactions en classe de langue	60
4.2.2. La classe de langue et la relation pédagogique.....	61
4.2.3. Le cadre participatif	62
4.2.4. L'organisation structurale des interactions.....	65
5. LA SYNTHÈSE CONCLUSIVE	68
CHAPITRE 2. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS	71
1. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS, UNE REALITE COMPLEXE.....	72
1.1. <i>De la pédagogie à l'Andragogie</i>	73
1.2. <i>La formation à la didactique des langues</i>	75
1.2.1. Les tâtonnements du début.....	75
1.2.2. Vers la « professionnalisation »	76
1.2.3. Les perspectives	77
2. LE REFERENTIEL DE COMPETENCES PROFESSIONNELLES	78
2.1. <i>Les définitions</i>	79
2.2. <i>L'acquisition des compétences professionnelles</i>	81
2.3. <i>Les communautés de pratique</i>	83
2.3.1. Les bases théoriques de la CoP	83
2.3.2. Les éléments constitutifs d'une CoP	85

3.	L'APPRENTISSAGE ACTIF.....	87
3.1.	<i>L'apprentissage actif dans la pédagogie</i>	88
3.1.1.	Rousseau et le « Laissez croître ».....	89
3.1.2.	Dewey et le « learning by doing ».....	90
3.1.3.	Freinet et le « tâtonnement expérimental ».....	90
3.2.	<i>Transférer l'AA à l'université</i>	91
3.3.	<i>L'approche par projet</i>	94
3.3.1.	Le lancement du projet, entre liberté et rigueur.....	95
3.3.2.	Les phases du déroulement du projet.....	95
3.3.3.	Les relations au sein du projet.....	97
4.	LA SYNTHÈSE CONCLUSIVE.....	100
CHAPITRE 3. L'INTEGRATION DES TIC DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES		101
1.	LES TICE.....	102
▪	<i>Des remarques préliminaires</i>	102
1.1.	<i>L'intégration des TICE</i>	104
1.2.	<i>Les apports des TICE</i>	105
1.3.	<i>Les obstacles à l'intégration des TICE</i>	106
2.	LES CHAMPS DE RECHERCHE INVOQUÉS EN TIC ET LANGUES.....	108
2.1.	<i>L'ALAO</i>	109
2.2.	<i>La CMO</i>	111
2.2.1.	Les outils de la CMO.....	112
2.3.	<i>L'ACAO</i>	117
2.3.1.	Coopération ou collaboration.....	118
2.3.2.	Communauté virtuelle d'apprentissage.....	119
2.4.	<i>Vers une pluridisciplinarité dans la recherche sur les TICE</i>	123
3.	LA CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE AVEC LES TIC.....	125
3.1.	<i>Les dispositifs de formation</i>	125
3.2.	<i>Les dispositifs de formation intégrant les TIC</i>	127
3.2.1.	Les dispositifs présentiel enrichi.....	128
3.2.2.	Les dispositifs de formation en ligne.....	128
3.2.3.	Les dispositifs hybrides.....	130
3.3.	<i>Les nouvelles fonctions des enseignants</i>	132
4.	LA CONCEPTION DES ACTIVITÉS EN LIGNE.....	133
4.1.	<i>Les tâches en ligne</i>	134
4.2.	<i>La consigne</i>	138
4.3.	<i>Les ressources</i>	140
4.4.	<i>Le scénario de communication</i>	141
5.	LE TUTORAT EN LIGNE.....	142
5.1.	<i>Les fonctions des tuteurs</i>	142
5.2.	<i>La relation pédagogique à distance</i>	144
5.2.1.	La présence socio-affective.....	145
5.2.2.	La présence uniquement pédagogique.....	146
5.3.	<i>Mesurer l'interactivité du discours tutoral</i>	147
6.	LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AUX TICE.....	149
7.	LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES.....	152
CHAPITRE 4. LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE.....		157
1.	LE TYPE DE RECHERCHE CHOISI.....	158
2.	L'OBSERVATION ETHNOGRAPHIQUE DU TERRAIN.....	160
2.1.	<i>La démarche ethnographique</i>	161
2.2.	<i>Le terrain d'observation</i>	164
2.3.	<i>Deux postures d'observation</i>	165
3.	LES DONNÉES RECOLTÉES.....	168
3.1.	<i>Vers une typologie des données</i>	169
3.2.	<i>Les activités pédagogiques et les échanges en ligne</i>	171
3.2.1.	La plateforme Moodle.....	171
3.2.2.	Les trois catégories.....	173
3.3.	<i>Les entretiens semi-directifs</i>	175
3.4.	<i>Les données complémentaires</i>	176
3.5.	<i>Vers une perspective systémique</i>	177
3.5.1.	L'activité, une structure hiérarchique dynamique.....	178

3.5.2.	La modélisation de l'activité	179
3.5.3.	La théorie de l'activité et la recherche en didactique et pédagogie	180
3.6.	<i>Les outils d'analyse</i>	182
3.6.1.	L'analyse du discours et des interactions didactiques	182
3.6.2.	L'analyse de contenu.....	185
3.6.3.	La triangulation des données	187
3.7.	<i>Protection des données personnelles</i>	188
CHAPITRE 5. LE PROJET LE « FRANÇAIS EN (PREMIERE) LIGNE ».....		189
1.	PROJET FRANÇAIS EN (PREMIERE) LIGNE : RETOUR AUX SOURCES	190
1.1.	<i>FIL : une recherche-action, trois objectifs</i>	190
1.2.	<i>Un projet, trois variantes, de nombreux partenaires</i>	193
1.2.1.	La distinction entre Grenoble et Lyon	195
1.2.2.	Le FIL et partenaires.....	197
1.2.3.	Certains résultats des recherches menées autour du FIL.....	199
2.	L'ANNEE 2006-2007 : GRENOBLE – TOKYO.....	201
2.1.	<i>Les espaces d'échanges</i>	203
2.1.1.	À Grenoble.....	203
2.1.2.	À Tokyo	204
2.1.3.	L'espace d'échanges en ligne.....	204
2.2.	<i>Les acteurs du projet</i>	209
2.2.1.	Les participants de l'université Sophia de Tokyo, Japon.....	210
2.2.2.	Le partenaire français (l'université Stendhal Grenoble 3).....	213
2.3.	<i>Les phases du projet</i>	220
2.3.1.	La phase préparatoire	221
2.3.2.	La phase de réalisation	223
2.3.3.	L'évaluation terminale	225
2.3.4.	La conclusion sur le processus	227
2.4.	<i>Les situations de crise</i>	227
2.4.1.	La surprise de la présentation	227
2.4.2.	Les interventions enseignantes de recadrage	229
2.4.3.	Le silence d'une étudiante.....	230
CHAPITRE 6. LA CONCEPTION DE TACHES EN LIGNE		233
1.	L'ORGANISATION DU TRAVAIL DE CONCEPTION	234
1.1.	<i>L'organisation des sous groupes de conception</i>	234
1.1.1.	Le SG1 : Viviane et Lally.....	238
1.1.2.	Le SG2 : Catherine et Sophie.....	240
1.1.3.	Le SG3 : Lola, Florentine et Harry.....	240
1.1.4.	Le SG4 : Denise et Qotiba.....	242
1.2.	<i>La fonction de l'enseignant grenoblois</i>	243
1.3.	<i>La synthèse et la proposition de modélisation</i>	247
2.	LES PRODUCTIONS DES ETUDIANTS	250
2.1.	<i>La sélection des tâches</i>	250
2.1.1.	Description des activités pédagogiques.....	251
2.1.2.	Les critères de sélection	254
2.1.3.	Un retour sur les activités non sélectionnées.....	255
2.1.4.	La conclusion sur la sélection.....	257
2.2.	<i>La description des tâches réalisées</i>	257
2.2.1.	La conception de la grille descriptive	257
2.2.2.	Les éléments de la grille.....	259
2.2.3.	La grille descriptive.....	264
2.2.4.	Exemple d'une grille	265
2.2.5.	Description et comparaison entre les différentes tâches	266
2.2.6.	La synthèse sur la description	273
2.3.	<i>L'analyse de l'évolution diachronique des tâches</i>	274
2.3.1.	La grille d'analyse diachronique des tâches	275
2.3.2.	Le SG1	276
2.3.3.	Le SG2	282
2.3.4.	Le SG3	287
2.3.5.	Le SG4	294
2.4.	<i>La synthèse générale</i>	298
CHAPITRE 7. L'ACCOMPAGNEMENT EN LIGNE		301

1.	L'ORGANISATION DU DISCOURS EN LIGNE	302
1.1.	<i>Le message</i>	303
1.2.	<i>L'échange en ligne</i>	306
1.2.1.	Les caractéristiques de l'unité	306
1.2.2.	La structure et le cadre participatif	309
1.3.	<i>Des outils différents, des échanges différents :</i>	317
2.	L'IDENTIFICATION DES PROFILS PARTICIPATIFS.....	320
2.1.	<i>L'étude de la participation globale</i>	321
2.2.	<i>L'assiduité</i>	326
2.3.	<i>L'implication socio-affective</i>	328
2.4.	<i>Les conclusions sur la phase d'étude de la participation</i>	332
3.	LA CONSTRUCTION DE LA RELATION INTERPERSONNELLE EN LIGNE	333
3.1.	<i>Les entrées adoptées</i>	334
3.1.1.	L'organisation des messages	334
3.1.2.	La relation sociale	335
3.1.3.	La relation pédagogique.....	339
3.2.	<i>L'étudiante-tutrice Viviane et le groupe A</i>	341
3.3.	<i>L'étudiante-tutrice Sophie et le groupe D</i>	356
3.4.	<i>L'étudiant-tuteur Harry et le groupe G</i>	367
3.5.	<i>L'étudiante-tutrice Denise et le groupe H</i>	380
3.6.	<i>La Synthèse générale et les conclusions</i>	394
CHAPITRE 8. LA COMMUNAUTE D'APPRENTISSAGE ET DE PRATIQUE.....		397
1.	LA RENCONTRE AVEC L'ENSEIGNANTE JAPONAISE	398
2.	LA CONSTITUTION DIACHRONIQUE D'UN ENGAGEMENT MUTUEL	400
2.1.	<i>L'engagement mutuel dans le projet</i>	400
2.2.	<i>L'engagement mutuel dans une communauté</i>	403
2.3.	<i>La mise en place d'actions communes</i>	409
2.3.1.	L'accompagnement dans la conception.....	409
2.3.2.	L'accompagnement dans le tutorat.....	414
2.3.3.	La réflexion commune et résolution des problèmes	416
3.	LA SYNTHÈSE SUR LA COMMUNAUTE EN CONSTRUCTION	419
CHAPITRE 9. CONCLUSIONS.....		421
1.	LA SYNTHÈSE DES RESULTATS.....	421
1.1.	<i>Les participants ont-ils adhéré à l'approche par projet du FIL ?</i>	422
1.2.	<i>Quelles compétences ont-ils développées durant la phase de conception ?</i>	424
1.3.	<i>Quelles compétences ont-ils développées durant la phase de tutorat ?</i>	427
1.4.	<i>La conclusion de la synthèse</i>	430
2.	LES APPORTS ET LES LIMITES DE CETTE RECHERCHE	434
3.	LES PERSPECTIVES.....	436
BIBLIOGRAPHIE.....		439
LISTE DES FIGURES		463
LISTE DES TABLEAUX.....		465
INDEX DES AUTEURS.....		467
INDEX DES NOTIONS		471
TABLE DES MATIERES.....		475

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Spécialité : **Sciences du langage – Didactique du Français
Langue Étrangère**

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

Louay Pierre SALAM

Thèse dirigée par Monsieur le Professeur
François MANGENOT

préparée au sein du **Laboratoire LIDILEM**
dans l'**École Doctorale L.L.S.H.**

APPORTS D'UN PROJET D'ÉCHANGES EN LIGNE À LA FORMATION EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Volume 2
Annexes

Thèse soutenue publiquement le **12 juillet 2011**,
devant le jury composé de :

Madame Maguy POTHIER

Professeur émérite, université Blaise Pascal Clermont, Rapporteur

Madame Christine DEVELLOTTE

Professeur, ENS de Lyon -IFÉ, Rapporteur

Monsieur Christian DEGACHE

Professeur, université Stendhal Grenoble 3, Examineur

Monsieur François MANGENOT

Professeur, université Stendhal Grenoble 3, Directeur de recherche



Table des Annexes

CONTENU DU DVD	3
ANNEXE 1 : DOCUMENTS DESCRIPTIFS	4
DOCUMENT 1 (DOC1) :	4
DOCUMENT 2 (DOC2) :	6
ANNEXE 2 : CORPUS DES ACTIVITES PEDAGOGIQUES (CAP)	7
TABLEAU RECAPITULATIF DES ACTIVITES REALISEES	8
FICHES DESCRIPTIVES	10
ACTIVITES REALISEES PAR LES ETUDIANTS	27
ANNEXE 3 : LISTE DES TABLEAUX	98
TABLEAU CH.1	98
TABLEAUX DETAILLES UTILISE DANS CH.6	102
TABLEAUX DETAILLES UTILISE DANS CH.7	106
ANNEXE 4 : QUESTIONNAIRES	114
ANNEXE 5 : EXTRAIT DU CORPUS DES ECHANGES EN FLE (CEF)	118
ANNEXE 6 : EXTRAIT DU CORPUS DES ECHANGES DES ENSEIGNANTS (CEE)	125
ANNEXE 7 : ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	127
GRILLE D'ENTRETIEN	127
ENTRETIEN 1 - HARRY	129
ENTRETIEN 2 - FLORENTINE	137
ENTRETIEN 3 - LALLY	148
ENTRETIEN 4 - VIVIANE	164
ENTRETIEN 5 - QOTIBA	175
ENTRETIEN 6 - DENISE	184
ENTRETIEN 7 - CATHERINE & SOPHIE	194

Contenu du DVD

Afin de faciliter sa consultation, nous avons organisé le contenu du DVD sous la forme d'un site web avec une page principale (annexes.htm) et des liens internes vers les différents dossiers. Il est aussi possible de les consulter directement sans passer par cette page.

Le DVD contient les éléments suivants :

- 1- Le corpus des activités pédagogiques qui sont aussi consultables dans la partie papier (voir *infra*). L'intérêt de la partie électronique est dans la présence des ressources sons et vidéos.
- 2- Le corpus des échanges en Français Langue Etrangère (CEF) dont des extraits sont consultables dans la partie papier.
- 3- Des exemples des corrections réalisées par les quatre étudiants sélectionnés.
- 4- Le corpus des échanges entre les enseignants (CEE) dont un extrait est consultable dans la partie papier (voir *infra*).
- 5- Les entretiens semi-directifs (ESD) qui sont aussi consultables en intégralité dans la partie papier (voir *infra*).
- 6- Les questionnaires d'entrée dont la grille et un bilan des résultats sont consultables dans la partie papier.
- 7- Les synthèses réflexives qui sont uniquement sur le DVD.
- 8- Les fiches d'observation du terrain qui sont uniquement sur le DVD.

Documents descriptifs

Il s'agit des documents réalisés et distribués par François Mangenot lors du premier cours.

Document 1 (Doc1) :

Module « Ingénierie de la FOAD », F. Mangenot (48h)

F.M.
21/02/06
doc 1

Objectifs

A l'issue de ce module, les étudiants devraient :

- connaître les principaux types de dispositifs faisant appel aux technologies pour l'apprentissage des langues.
- connaître la distinction « exercice / tâche (fermée ou ouverte) / scénario », les différents types de ressources Internet ainsi que les spécificités des outils de communication pédagogique médiatisée par ordinateur.
- avoir pratiqué et analysé la communication pédagogique médiatisée par ordinateur avec une plateforme de formation en ligne (voir plus loin).
- avoir réfléchi de manière approfondie sur le rôle de l'accompagnement pédagogique à distance.

Pédagogie du projet

Pour donner plus de sens à ce cours, on a cherché des apprenants de FLE distants avec lesquels vous pourrez pratiquer la pédagogie en ligne. Ces apprenants se trouvent d'une part en Espagne (université de Léon, niveau faux-débutants), d'autre part au Japon (université Sophia, Tokyo). Chacun sera amené à encadrer un petit groupe d'étudiants en leur proposant des tâches et en communiquant avec eux.

Ce type de projet existe déjà depuis quatre ans (voir le site <http://www.u-grenoble3.fr/fle-ligne>). Depuis 2005-2006, le principe et le rythme sont différents des trois premières années. En effet, la **conception** et l'**animation** des tâches sont simultanées, ce qui correspond de plus près à la réalité d'un enseignant de terrain qui encadre un cours hybride (présentiel + distance). On attend donc des tâches moins sophistiquées que les autres années, mais une communication plus suivie et plus liée aux tâches. Toutes les séances de 8h30 à 10h30 seront consacrées à ce projet.

Contenus présentés lors des cours

- L'approche fondée sur la tâche. La distinction « exercice / tâche / scénario ».
- Typologie des ressources en ligne.
- Analyse des outils de communication. Les variables des situations d'interaction en ligne.
- Typologie des dispositifs de FOAD en langues.
- Présentation de projets fondés sur une approche par tâches ou bien sur la collaboration.
- L'accompagnement pédagogique : rôles des tuteurs, compétences à acquérir pour être un bon tuteur en ligne, difficulté de l'évaluation langagière en ligne. La formation des tuteurs.

Evaluation

Ce module a une valeur de 9 ects. Il implique donc un travail important de la part de l'étudiant. L'évaluation portera sur trois points, le second n'étant pas noté, bien que tout à fait central.

• **Analyse d'un dispositif existant (4,5 ects)** : les étudiants, par deux, devront effectuer l'**analyse critique** des interactions distantes dans tel ou tel dispositif de formation en ligne (corpus fournis par l'enseignant). L'accent sera mis sur le lien entre les **ressources** proposées, les **tâches** et la **communication** pédagogique. Le dossier (4-5 pages) se conclura par un **jugement critique**.

• **Enseignement en ligne** : il s'agira de concevoir et d'animer des **tâches** (au sens de ce terme qui aura été vu en cours) en direction d'un public distant d'étudiants espagnols ou japonais. Ces tâches devront : a) s'intégrer dans le programme du cours de l'enseignant régulier (on dispose bien sûr de ces programmes), b) conduire à des interactions médiatisées par ordinateur.

• **Dimension réflexive (4,5 ects)** :

Chaque étudiant devra tenir un journal de bord en ligne (sous forme d'un blog) en y indiquant au moins une fois par semaine ses découvertes, son ressenti, son évolution par rapport au projet (surtout l'aspect de communication en ligne) et aux contenus de cours. A partir de ce journal de bord, il faudra réaliser un document de 4 à 5 pages synthétisant les apports de l'expérience vécue ; cette synthèse devra s'appuyer sur une description fine des interactions, appuyée sur des exemples.

FM
27/05/2006
doc 2

Echanges avec le Japon, université Sophia de Tokyo (prof=Sachiko Tanaka)
(les infos ci-dessous font suite à des échanges avec l'enseignante japonaise)

Nombre et niveau des étudiants : 63 étudiants (en grande majorité des filles), en deux groupes (33 et 30), qui font du français depuis avril 2005 (ils en sont donc à leur quatrième semestre d'université). Le français est leur matière principale (« major »). Age : 19-20 ans. Chaque groupe fait 3h par semaine avec Sachiko, mais a également d'autres heures de français (grammaire, etc.). Une dizaine d'étudiants sont d'un niveau meilleur que les autres, ayant fait du français au lycée ; ceux-ci seront peut-être plus prêts que les autres à travailler depuis chez eux.

Rythme des cours : 3 heures par semaine (deux fois 1h30). Une des deux séances a lieu en salle multimédia (50 ordinateurs !), en présence de l'enseignante.

Début et fin du cours : 4 octobre à mi-janvier. Le cours en salle multimédia a lieu le mercredi : c'est donc ce jour là qu'il faut s'attendre au maximum de production (mais les étudiants seront encouragés à travailler également en dehors des heures de cours). Les vacances sont les mêmes que les nôtres, du fait qu'il s'agit d'une université catholique : une semaine à la Toussaint, deux semaines à Noël.

Méthode utilisée par l'enseignante : TEMPO 2 (Hatier), à raison d'une leçon toutes les 3 semaines environ. Toutes les activités ne sont pas utilisées. Sachiko utilise fréquemment la technique du jeu de rôle ou de la simulation.

Travail à faire par les étudiants français

Sachiko souhaite avant tout qu'une communication s'instaure entre les Français et les Japonais ; selon elle, « les étudiants seront ravis d'avoir des communications réelles avec leurs tuteurs qui sont des vrais francophones réellement en France ». Priorité donc à la pratique plutôt qu'à la correction. La correction n'est cependant pas exclue, elle peut avoir lieu de différentes manières : petits topos sur des erreurs fréquentes, faits soit par les tuteurs, soit par Sachiko, correction d'écrits par les tuteurs, et toute autre forme à imaginer... Les tâches doivent donc être communicatives, le moins scolaires possibles et exploiter le plus possible la communication interculturelle. Elles doivent évidemment être adaptées au niveau des Japonais. On peut imaginer des tâches à la fois communicatives et faisant travailler un point précis : par exemple, faire raconter les vacances fera travailler les temps du passé (dans une perspective interculturelle, il est clair que les Français doivent également raconter leurs vacances). Un équilibre entre l'oral (asynchrone) et l'écrit est souhaitable ; pour l'oral, penser à faire enregistrer des fichiers son à plusieurs, ce qui est plus communicatif (par exemple, demander de faire les présentations sous forme d'interviews d'un étudiant par un autre). Il n'est pas exclu de tenter d'établir une communication synchrone (chat, visioconférence), mais pas de manière régulière ni collective, les horaires et le décalage (il est 8h plus tard que chez nous au Japon) ne s'y prêtant guère ; cela sera plutôt laissé à l'initiative des différents groupes.

Evaluation des étudiants japonais

Le projet se déroulant dans le cadre du cours de Sachiko, celle-ci prendra en compte la participation des étudiants pour leur note semestrielle. Les étudiants français n'auront pas à noter les Japonais.

Mode d'organisation du tutorat

Deux solutions sont envisageables, l'une consistant à mettre 2 tuteurs français avec des groupes de 6 étudiants japonais et à faire tutorer 2 groupes par chaque binôme, l'autre consistant à mettre un tuteur avec un groupe de 6 Japonais. La seconde solution présente l'avantage d'être plus près de la réalité de la formation en ligne, la première de permettre une collaboration entre les tuteurs. Si le suivi s'avère trop lourd, du fait du nombre d'étudiants japonais, ceux-ci ne réaliseront des tâches qu'une semaine sur deux. On peut également imaginer que les tâches soient conçues par binômes du côté français, et le tutorat assuré de manière individuelle (un tuteur pour 6 Japonais).

Plateforme utilisée : Moodle

Document 2 (Doc2) :

Corpus des activités pédagogiques (CAP)

- Afin de faciliter la consultation, un premier tableau comporte l'ensemble des activités avec certains indicateurs contextuels (titre, nombre d'activités, concepteurs, nombre d'apprenants), des rappels d'analyse (si nous l'avons considérée comme une tâche, voir ch.6.2.1), le numéro de page de la fiche (si c'est une tâche) et le numéro de la page de l'activité comme elle se trouvait dans les annexes.
- Nous avons rassemblé les grilles descriptives à la suite en indiquant les pages où se trouvent les tâches correspondantes.
- Les activités ont été recopiées à l'identique en respectant les noms d'emprunt des tuteurs et en modifiant les photos personnelles.
- Quand l'activité était transmise à l'identique dans plusieurs groupes, nous avons fait le choix de retenir une seule.
- L'ensemble complet des activités ainsi que les ressources sons et vidéo sont consultables dans le DVD joint.

Tableau récapitulatif des activités réalisées

Sous groupe	Code	Nombre	Titre de l'activité	Tuteur	Apprenant	Tâche ?	Numéro page fiche	Numéros page activité
SG1	SG1.1	2	Présentons-nous, pour mieux se connaître	Vi + La	13	Oui	9	26-30
	SG1.2	2	Un jeudi avec Viviane/Lally			Oui	10	31-34
	SG1.3	2	Retour de vacances			Non	---	35
	SG1.4	2	Vivre ensemble ou l'art de donner des ordres			Oui	11	36-39
	SG1.5	2	Le respect de la nature et des animaux			Oui	12	40-41
	SG1.6	2	Joyeux Noël			Oui	13	42-45
SG2	SG2.1	2	Présentation	Ca + So	14	Oui	14	46-49
	SG2.2	2	Comparaison Paris-Grenoble			Oui	15	50-54
	SG2.3	2	Le pays du soleil levant et moi			Oui	16	55
	SG2.4	2	Chat			Non	----	56
	SG2.5	2	Une petite chanson de nos campagnes			Non	---	57-58
	SG2.6	2	Un petit questionnaire avant de se dire au revoir			Non	----	59

SG3	SG3.1	3	Présentations	Lo + Flo + Ha	22	Oui	17	60-64
	SG3.2	3	Notre ville, votre ville...			Oui	18	65-71
	SG3.3	3	Coutumes d'ici et d'ailleurs			Oui	19	72-74
	SG3.4	3	Petit bavardage			Oui	20	75
	SG3.5	3	Noël			Oui	21	76-77
	SG3.6	3	Bouh, c'est fini			Non	---	78
SG4	SG4.1	2	Présentations	De + Qo	13	Oui	22	79
	SG4.2	2	Parlons de nos villes			Oui	23	80-85
	SG4.3	2	Des problèmes des conseils			Oui	24	86-89
	SG4.4	2	Les spécialités françaises... bon appétit.			Oui	25	90-92
	SG4.5	2	Votre avis?			Non	---	93-94
	AI.1	1	Université	Lo	7	Non	---	95
	AI.2	1	On écoute la musique française	Qo	7	Non	---	96
Total		52	dont tâche	39	Total fiche	17		

Fiches descriptives

SG1.1

Indicateurs descriptifs	Titre de la tâche	Présentons-nous, pour mieux se connaître					
	Pages	p.26					
Action	Action principale	Présenter deux apprenants					
	Etapes	Description					TI/MT/TF
		Ecouter et lire des textes descriptifs					TI
		Ecrire un texte pour se présenter					TI
	Présenter son ami à l'oral					TF	
	Domaine	Personnel					Educationne I
Contrat				Fictif			
Support	Genre	descriptif à tendance narratif					
	Canal	Texte	Image		Oral monologal	Vidéo	
	Origine du support						Fabriqué sans aucun référent réel
	Personnalisation				éléments représentatifs de l'étudiant		
Activité de l'apprenant	Production finale	Monologue descriptif					
	Activités langagières	Réception		Production		Interaction	
		O	E		E	O	
Type de travail collectif	Mutualisation				Collaboration		
Compétence	Compétences socioculturelles	La vie des étudiant français					
	Compétences linguistiques	La description physique L'université La famille Les amis La colocation Présent Passé composé					
	Compétences pragmatiques	Se décrire (donner des informations sur soi) Décrire une autre personne (donner des informations sur une autre personne)					
	Compétences non-langagières	Utiliser un enregistreur Intégrer une photo					

SG1.2

Indicateurs descriptifs	Titre de la tâche	Un jeudi avec Viviane (ou Lally)				
	Pages	p.31				
Action	Action principale	Comparer les journées des étudiants français et japonais				
	Etapes	Description			TI/MT/TF	
		Ecouter des phrases et les relier à des photos			TI	
		Ecrire un texte comparatif			TF	
	Domaine	Personnel				Educationnel
	Contrat	Réel				
Support	Genre	Descriptif				
	Canal	Texte	Image	Oral monologal	Oral dialogal	
	Origine du support					Fabriqué sans aucun référent réel
	Personnalisation	Élément représentatif du sous-groupe		Éléments représentatifs de l'étudiant		
Activité de l'apprenant	Production finale	Texte argumentatif				
	Activités langagières	Réception		Production		Interaction
		O			E	
Type de travail collectif	Mutualisation					
Compétence	Compétences socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La vie étudiante en France 				
	Compétences linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La journée (réveil, déjeuner, coucher...) ▪ Les études et l'université ▪ Comparatif et éléments de comparaison 				
	Compétences pragmatiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Décrire sa journée (donner des informations sur sa journée) 				
	Compétences non-langagières	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 				

SG1.4

Indicateurs descriptifs	Titre de la tâche	Vivre ensemble ou l'art de donner des ordres					
	Pages	p.35					
Action	Action principale	Donner des ordres					
	Etapas	Description					TI/MT/TF
		Ecouter une chanson et répondre à un questionnaire vrai/faux					TI
		Transformer des phrases en ordre					MT
		Rédiger une liste d'ordre					TF
	Expliquer des expressions imagées françaises					MT	
	Domaine	Personnel			Educationnel		
Contrat				Fictif			
Support	Genre	Narratif					
	Canal	Texte			Oral monologique		
	Origine du support	Authentique complet					
	Personnalisation						
Activité de l'apprenant	Production finale	textes injonctifs					
	Activités langagières	Réception		Production		Interaction	
		O	E		E		
Type de travail collectif	Mutualisation						
Compétence	Compétences socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les relations entre les hommes et les femmes 					
	Compétences linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le couple ▪ L'appartement ▪ Les expressions imagées ▪ L'injonctif ▪ L'impératif 					
	Compétences pragmatiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Donner des ordres 					
	Compétences non-langagières	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 					

SG1.5

Indicateurs descriptifs	Titre de la tâche	« Le respect de la nature et des animaux »					
	Pages	p.40					
Action	Action principale	Discuter des animaux dans le zoo					
	Etapes	Description					TI/MT/TF
		Ecouter une chanson					TI
		Faire une recherche sur le groupe					TI
		Débattre sur la captivité des animaux					TF
	Chanter la chanson						
Domaine	Personnel					Educational	
Contrat				Fictif			
Support	Genre	Narratif					
	Canal	Texte	Image	Vidéo	Oral monologal		Site web
	Origine du support	Authentique complet					
	Personnalisation						
Activité de l'apprenant	Production finale	Dialogue argumentatif					
	Activités langagières	Réception		Production		Interaction	
		O		O	E	O	
Type de travail collectif	Mutualisation					Collaboration	
Compétence	Compétences socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Groupe de musique français (Pow wow) 					
	Compétences linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le groupe de musique ▪ L'Afrique (jungle, lion...) ▪ Le zoo ▪ Utiliser « je pense que... », « je préfère que... » ▪ Utiliser l'argumentatif (pour et contre) 					
	Compétences pragmatiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Donner son avis ▪ Trouver des arguments ▪ Argumenter 					
	Compétences non-langagières	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faire une recherche sur internet (moteur de recherche) ▪ Trouver des informations pour répondre à des questions ▪ Tenir compte des arguments des autres ▪ Enregistrer un fichier son ▪ Chanter (loisir) 					

SG1.6

Indicateurs descriptifs	Titre de la tâche	Joyeux Noël					
	Pages	p.42					
Action	Action principale	Décrire les fêtes de fin d'année au Japon					
	Etapas	Description					TI/MT/TF
		Lire un texte sur les traditions familiales de Noël					TI
		Écrire un texte descriptif de Noël au Japon					TI
		Lire les résolutions 2007 de la tutrice					TI
	Décrire oralement la fête de Nouvel an au Japon et ses résolutions					TF	
	Domaine	Personnel					
Contrat	Réel						
Support	Genre	Narratif					
	Canal	Texte	Image				
	Origine du support						Fabriqué sans aucun référent réel
	Personnalisation				Éléments représentatifs de l'étudiant		
Activité de l'apprenant	Production finale	Monologue oral descriptif					
	Activités langagières	Réception		Production		Interaction	
			E	O	E		
Type de travail collectif	Mutualisation						
Compétence	Compétences socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> Les fêtes de fin d'année en France 					
	Compétences linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> Noël et Nouvel An Résolutions Infinif 					
	Compétences pragmatiques	<ul style="list-style-type: none"> Donner des informations sur sa vie 					
	Compétences non-langagières	<ul style="list-style-type: none"> Enregistrer un texte 					

SG2.1

Indicateurs descriptifs	Titre de la tâche	Présentation					
	Pages	p.46					
Action	Action principale	Présenter sa ville					
	Etapes	Description					TI/MT/TF
		Ecouter un dialogue, réaliser une fiche biographique et identifier des informations personnelles					TI
		Se présenter à deux					TI
		Conjuguer des verbes					MT
	Décrire sa ville					TF	
	Domaine	Personnel					
Contrat			Fictif				
Support	Genre	Dialogal à tendance descriptif Descriptif					
	Canal	Texte	Image		Oral dialogal		
	Origine du support				Fabriqué en simulant la réalité	Fabriqué sans aucun référent réel	
	Personnalisation	Élément représentatif du sous-groupe			Éléments représentatifs de l'étudiant		
Activité de l'apprenant	Production finale	Texte descriptif					
	Activités langagières	Réception		Production		Interaction	
		O	E	O	E	O	
Type de travail collectif	Mutualisation				Collaboration		
Compétence	Compétences socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La vie des français ▪ La ville de Grenoble 					
	Compétences linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La biographie ▪ Les goûts et les loisirs ▪ Le présent de l'indicatif ▪ J'aime/ je n'aime pas 					
	Compétences pragmatiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Donner des informations sur une personne ▪ Donner des informations sur une ville 					
	Compétences non-langagières	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ajouter une photo à un texte ▪ Enregistrer un son 					

SG2.2

Indicateurs descriptifs	Titre de la tâche	Comparaison Paris-Grenoble					
	Pages	p.50					
Action	Action principale	Choisir une destination d'études en France					
	Etapes	Description					TI/MT/TF
		Ecouter des monologues et répondre à des questions					TI
		Compléter un texte					TI
		Lire un article et répondre à des questions					TI
	Discuter de son choix de ville (Paris ou Grenoble)					TF	
	Domaine	Personnel					Educationnel
Contrat				Fictif			
Support	Genre	Narratif à tendance argumentative Informatif (article journal) Descriptif (touristique)					
	Canal	Texte	Image		Oral monologal		Site web
	Origine du support	Authentique complet		Semi authentique (hors contexte et/ou adapté)			Fabriqué sans aucun référent réel
	Personnalisation	Élément représentatif du sous-groupe			Éléments représentatifs de l'étudiant		
Activité de l'apprenant	Production finale	Dialogue argumentatif					
	Activités langagières	Réception		Production		Interaction	
		O	E	O	E	O	
Type de travail collectif	Mutualisation					Collaboration	
Compétence	Compétences socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La vie de Françaises entre Paris et Grenoble ▪ Les villes françaises (Paris et Grenoble) ▪ Les déplacements professionnels ▪ Les difficultés des Japonais à Paris 					
	Compétences linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La ville ▪ Comparatif ▪ Argumentatif 					
	Compétences pragmatiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dire son choix ▪ Argumenter (donner des arguments) 					
	Compétences non-langagières	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Chercher des informations sur des sites web ▪ Tenir compte des choix des autres 					

SG2.3

Indicateurs descriptifs	Titre de la tâche	Le pays du soleil levant et moi					
	Pages	p.55					
Action	Action principale	Présenter son pays					
	Etapas	Description				TI/MT/TF	
		Ecouter des entretiens et remplir un tableau de compréhension				TI	
	Réaliser un monologue pour répondre à 3 personnes				TF		
	Domaine	Personnel					
Contrat	Réel						
Support	Genre	Descriptif (micro-trottoir)					
	Canal				Oral monologique		
	Origine du support				Fabriqué en simulant la réalité		
	Personnalisation						
Activité de l'apprenant	Production finale	Monologue explicatif					
	Activités langagières	Réception		Production		Interaction	
		O		O			
Type de travail collectif	Mutualisation						
Compétence	Compétences socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'image du Japon en France 					
	Compétences linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bande dessinée ▪ Restauration ▪ Economie ▪ Voyage ▪ Argumentatif 					
	Compétences pragmatiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Répondre à des messages ▪ Argumenter (donner des arguments) 					
	Compétences non-langagières	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enregistrer un son 					

SG3.1

Indicateurs descriptifs	Titre de la tâche	Présentations					
	Pages	p.60					
Action	Action principale	Réaliser une interview					
	Etapes	Description					TI/MT/TF
		Lire des textes et répondre à des questions					TI
		Faire correspondre des images et des textes					TI
		Ecrire un texte pour présenter son collègue					TI
	Réaliser une interview					TF	
	Domaine	Personnel			Educationnel		
Contrat	Réel			Fictif			
Support	Genre	Narratif Dialogal à tendance descriptif					
	Canal	Texte	Image			Oral dialogal	
	Origine du support				Fabriqué en simulant la réalité	Fabriqué sans aucun référent réel	
	Personnalisation	Élément représentatif du sous-groupe			Éléments représentatifs de l'étudiant		
Activité de l'apprenant	Production finale	Dialogue oral descriptif					
	Activités langagières	Réception		Production		Interaction	
		O	E	O	E	O	
Type de travail collectif	Mutualisation			Collaboration			
Compétence	Compétences socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> La vie des étudiants français 					
	Compétences linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> La description physique La vie en général Le présent L'interrogatif 					
	Compétences pragmatiques	<ul style="list-style-type: none"> Se décrire (donner des informations sur soi) Poser des questions Répondre aux questions 					
	Compétences non-langagières	<ul style="list-style-type: none"> Ajouter une photo à son texte Enregistrer une interview à deux 					

SG3.2

Indicateurs descriptifs	Titre de la tâche	Notre ville, votre ville...					
	Pages	p.65					
Action	Action principale	Comparer deux villes					
	Etapas	Description					TI/MT/TF
		Lire un texte descriptif sur Grenoble et répondre aux questions					TI
		Ecouter un dialogue et répondre à des QCM					TI
	Comparer à l'oral Grenoble et Tokyo					TF	
	Domaine	Personnel					
Contrat				Fictif			
Support	Genre	Descriptif Dialogale à tendance explicatif (comparatif)					
	Canal	Texte	Image			Oral dialogal	Site web
	Origine du support				Fabriqué en simulant la réalité		
	Personnalisation	Élément représentatif du sous-groupe			Etudiants		
Activité de l'apprenant	Production finale	Dialogue oral argumentatif					
	Activités langagières	Réception		Production		Interaction	
		O	E	O	E	O	
Type de travail collectif	Mutualisation				Collaboration		
Compétence	Compétences socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La vie des étudiants français ▪ La ville de Grenoble ▪ La ville de Romans sur Isère 					
	Compétences linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les grandes et petites villes ▪ La géographie ▪ Les loisirs ▪ Comparatif ▪ Interrogatif ▪ Le présent 					
	Compétences pragmatiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Décrire sa ville ▪ Comparer deux villes ▪ Donner des raisons 					
	Compétences non-langagières	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Chercher une information sur Internet 					

SG3.3

Indicateurs descriptifs	Titre de la tâche	Coutumes d'ici et d'ailleurs					
	Pages	p.72					
Action	Action principale	Décrire une coutume japonaise					
	Etapes	Description				TI/MT/TF	
		Regarder une vidéo et noter les différentes étapes				TI	
	Décrire (à plusieurs) une coutume japonaise				TF		
	Domaine	Personnel					
Contrat	Réel						
Support	Genre	Informatif Descriptif					
	Canal			Vidéo			Site web
	Origine du support						Fabriqué sans aucun référent réel
	Personnalisation						
Activité de l'apprenant	Production finale	Dialogue descriptif oral					
	Activités langagières	Réception		Production		Interaction	
		O	E	O	E	O	
Type de travail collectif	Mutualisation					Collaboration	
Compétence	Compétences socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaître les étapes d'une dégustation d'un vin 					
	Compétences linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le vin ▪ L'interrogatif ▪ Le présent ▪ L'infinif 					
	Compétences pragmatiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Décrire une coutume 					
	Compétences non-langagières	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enregistrer un son ▪ Diviser le travail ▪ Respecter le temps de parole de chacun 					

SG3.4

Indicateurs descriptifs	Titre de la tâche	Petit bavardage					
	Pages	p.75					
Action	Action principale	Décrire sa soirée					
	Étapes	Description				TI/MT/TF	
		Ecouter un dialogue et répondre à un questionnaire				TI	
	Discuter en groupe pour présenter sa soirée de la veille				TF		
	Domaine	Personnel					
Contrat	Réel						
Support	Genre	Dialogal à tendance narrative					
	Canal	Texte				Oral dialogal	
	Origine du support				Fabriqué en simulant la réalité		
	Personnalisation	Élément représentatif du sous-groupe			Étudiant		
Activité de l'apprenant	Production finale	Dialogue narratif					
	Activités langagières	Réception		Production		Interaction	
		O				O	
Type de travail collectif	Mutualisation				Collaboration		
Compétence	Compétences socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La vie des français 					
	Compétences linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les loisirs ▪ Les temps du passé 					
	Compétences pragmatiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Donner des informations sur un fait passé ▪ Poser des questions ▪ Répondre à des questions 					
	Compétences non-langagières	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enregistrer un son ▪ Parler spontanément ▪ Prendre en compte les informations des autres 					

SG3.5

Indicateurs descriptifs	Titre de la tâche	Noël					
	Pages	p.76					
Action	Action principale	Raconter une histoire japonaise à un enfant français					
	Etapas	Description					TI/MT/TF
		Ecouter un texte poétique					TI
		Ecrire une histoire japonaise					TI
	Raconter l'histoire avec un style poétique					TF	
	Domaine	Personnel					
Contrat	Réel						
Support	Genre	Narratif (poétique)					
	Canal	Texte	Image		Oral monologique		
	Origine du support			Semi authentique (hors contexte et/ou adapté)			
	Personnalisation						
Activité de l'apprenant	Production finale	Monologue narratif					
	Activités langagières	Réception		Production		Interaction	
		O	E	O			
Type de travail collectif	Mutualisation						
Compétence	Compétences socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les contes de Noël ▪ Un poète français (Jacques Prévert) 					
	Compétences linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Noël ▪ Vocabulaire du poème ▪ Intonation ▪ Présent de l'indicatif 					
	Compétences pragmatiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parler avec un style poétique 					
	Compétences non-langagières	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enregistrer un son 					

SG4.1

Indicateurs descriptifs	Titre de la tâche	Présentez-vous !					
	Pages	p.79					
Action	Action principale	Se présenter à deux					
	Etapas	Description				TI/MT/TF	
		Ecouter un dialogue et répondre aux questions				TI	
		Réaliser un dialogue				TI	
	Transcrire le dialogue réalisé				TF		
	Domaine	Personnel					
Contrat				Fictif			
Support	Genre	Dialogale à tendance descriptive					
	Canal	Texte	Image			Oral dialogal	
	Origine du support				Fabriqué en simulant la réalité		
	Personnalisation	Élément représentatif du sous-groupe			Etudiant		
Activité de l'apprenant	Production finale	Dialogue oral descriptif					
	Activités langagières	Réception		Production		Interaction	
		O	E	O	E	O	E
Type de travail collectif	Mutualisation				Collaboration		
Compétence	Compétences socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les étudiants en France 					
	Compétences linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La description physique ▪ Les projets ▪ Interrogatif ▪ Présent ▪ Passé composé ▪ Futur 					
	Compétences pragmatiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poser des questions ▪ Répondre aux questions 					
	Compétences non-langagières	<ul style="list-style-type: none"> ▪ S'enregistrer ▪ Tenir compte du temps de paroles de chacun 					

SG4.2

Indicateurs descriptifs	Titre de la tâche	Parlons de nos villes					
	Pages	p.80					
Action	Action principale	Présenter une ville japonaise					
	Etapas	Description					TI/MT/TF
		Visualiser un site web et répondre à une série de questions					TI
		Ecouter une présentation et répondre à des QCM					TI
	Réaliser une description orale ou écrite					TF	
	Domaine	Personnel					
Contrat	Réel						
Support	Genre	Descriptif (site web touristique) Descriptif avec une partie argumentative					
	Canal	Texte	Image		Oral monologique		Site web
	Origine du support	Authentique complet					Fabriqué sans aucun référent réel
	Personnalisation					Éléments représentatifs de l'étudiant	
Activité de l'apprenant	Production finale	Monologue oral descriptif					
	Activités langagières	Réception		Production		Interaction	
		O	E	O	E		
Type de travail collectif	Mutualisation						
Compétence	Compétences socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Découvrir les villes de Grenoble, d'Arles et de Durban (AS) 					
	Compétences linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La géographie (lac, montagne...) ▪ Les monuments ▪ Les loisirs (le cinéma, les musées...) ▪ Présent de l'indicatif 					
	Compétences pragmatiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Donner des informations sur sa ville en oral 					
	Compétences non-langagières	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rajouter des photos ▪ Consulter un site web ▪ Chercher des informations dans un site web ▪ Enregistrer un son 					

SG4.3

Indicateurs descriptifs	Titre de la tâche	J'attends vos conseils					
	Pages	p.86					
Action	Action principale	Donner des conseils pour acheter un cadeau de Noël					
	Etapes	Description				TI/MT/TF	
		Ecouter des phrases injonctives et les classer				MT	
		Réaliser un dialogue avec des conseils				TI	
	Ecrire un courriel pour donner des conseils				TF		
	Domaine	Personnel					
Contrat			Fictif				
Support	Genre	Injonctif Explicatif					
	Canal	Texte	Image		Oral monologique		
	Origine du support				Fabriqué en simulant la réalité	Fabriqué sans aucun référent réel	
	Personnalisation						
Activité de l'apprenant	Production finale	Texte explicatif					
	Activités langagières	Réception		Production		Interaction	
		O	E	O	E	O	
Type de travail collectif	Mutualisation				Collaboration		
Compétence	Compétences socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> Les relations d'amitié 					
	Compétences linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulaire de Noël L'injonctif et ses structures linguistiques L'impératif 					
	Compétences pragmatiques	<ul style="list-style-type: none"> Donner des conseils 					
	Compétences non-langagières	<ul style="list-style-type: none"> Enregistrer un son Parler spontanément 					

SG4.4

Indicateurs descriptifs	Titre de la tâche	Les spécialités françaises... Bon appétit					
	Pages	p.90					
Action	Action principale	Faire découvrir une recette japonaise					
	Etapes	Description					TI/MT/TF
		Lire des textes et répondre aux questions					TI
		Ecouter un enregistrement et répondre à des questions à l'oral					TI
		Ecrire à deux pour présenter les spécialités du Japon					TI
	Enregistrer la recette d'une spécialité japonaise					TF	
	Domaine	Personnel					
Contrat				Fictif			
Support	Genre	Informatif Injonctif (recette)					
	Canal	Texte	Image		Oral monologal		
	Origine du support			Semi authentique (hors contexte et/ou adapté)	Fabriqué en simulant la réalité		
	Personnalisation						
Activité de l'apprenant	Production finale	Oral monologal injonctif (recette)					
	Activités langagières	Réception		Production		Interaction	
		O	E	O	E		E
Type de travail collectif	Mutualisation				Collaboration		
Compétence	Compétences socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La cuisine française ▪ La recette des crêpes 					
	Compétences linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les régions françaises ▪ Les aliments et la cuisine ▪ L'impératif 					
	Compétences pragmatiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Donner des informations sur son pays ▪ Donner des informations sur une recette 					
	Compétences non-langagières	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enregistrer un texte ▪ Parler spontanément ▪ Tenir compte du point de vue de l'autre 					

Activités réalisées par les étudiants

SG1.1 - Viviane

Tutorat en ligne Grenoble/Tokyo 2006-2007

Bonjour à tous et à toutes,



Je m'appelle Viviane, je suis votre tutrice pour ce cours de tutorat en ligne entre Grenoble et Tokyo.

Je suis très heureuse de pouvoir vous proposer la première activité que nous avons conçue pour vous avec Lally, une autre tutrice de Grenoble. Il s'agit de se présenter.

Tâche une :


Présentons-nous pour mieux nous connaître

Cette première tâche servira à mieux nous connaître et à vous donner confiance en vous habituant au système du tutorat en ligne.

Les objectifs de cette première tâche sont :

- 1) Découvrir qui je suis
- 2) Savoir vous présenter
- 3) Savoir présenter une autre personne
- 4) Prendre confiance en vous et en moi pour communiquer ensemble

Étape 1 : Qui suis-je ?

A /Voici ma présentation écrite et orale faite par moi-même, par ma mère (au milieu), par Lally (à droite). Lisez les textes de ma présentation puis écoutez-les avec attention pour mieux comprendre qui je suis. Cliquez sur .



Bonjour, je m'appelle Virginie Labre. Je suis née le 9 Février 1982, j'ai donc 24 ans. Je suis étudiante à Grenoble en deuxième année de Master pour devenir enseignante de français pour les étrangers. Je vis en colocation avec une autre étudiante. J'aime beaucoup lire et sortir avec mes ami(e)s. Dès que je le peux je vais voir mes parents, ils habitent à 100 kilomètres de Grenoble. J'ai une grande sœur qui s'appelle Pascaline, elle a 29 ans et elle est maman d'un petit garçon de 12 mois qui s'appelle Noah.

Écoutez ici :



Il y a 24 ans naissait Viviane, une jeune fille charmante, de taille moyenne, blonde, aux yeux noisette, mince, de caractère très agréable, très sociable, généreuse, fidèle en amitié. Cette merveilleuse personne est ma fille.

Écoutez ici :



J'ai connu Viviane à l'université l'année dernière. Nous sommes dans la même classe. Au fil du temps nous sommes devenues amies. Viviane a une très forte personnalité et beaucoup de charisme. Elle est volontaire et travailleuse. Elle possède de nombreuses qualités humaines. Physiquement, Viviane est de taille moyenne. Elle a un physique athlétique.

Écoutez ici :



B/Allez sur le forum qui a été ouvert sur Moodle dans la tâche une : « forum présentation ». Écrivez-moi un commentaire (cinq lignes) sur ce que vous savez de moi maintenant. Vous pouvez aussi me poser des questions.

Étape 2 : Qui êtes-vous ?

A/Présentez-vous à l'écrit. Suivez le modèle de ma présentation. Une photo de vous est la bienvenue.

...

B/ Présentez un camarade, comme le modèle de Lally qui présente Viviane.

- Cherchez une personne qui vous connaît bien parmi les personnes de mon groupe (groupe de la tutrice Viviane).
- Préparez la présentation de votre camarade à l'écrit (8 lignes).
- Enregistrez les présentations chacun votre tour. Pour enregistrer demandez à votre professeur un enregistreur (une machine pour enregistrer).
- Récupérez la présentation enregistrée et écrite qui parle de vous.
- Publiez sur Moodle les deux présentations qui parle de vous : écrite et orale.

Pour en savoir plus :

Je souhaite aussi vous permettre de découvrir et discuter autour de sujets culturels qui peuvent vous intéresser. Avec Lally, nous avons créé un blog sur lequel vous pourrez participer en parlant des ressemblances et des différences entre le Japon et la France.

[Cette semaine : Comment se logent et vivent les étudiants français ?](#)

SG1.1 - Lally

Faisons connaissance...

Nous allons pendant un petit moment travailler ensemble. Aussi, pour nous connaître mieux, je vous propose de faire connaissance.

Me voici, Lally.

Je vais vous proposer différentes présentations de moi. La première sera faite par moi-même, la deuxième par ma mère et enfin la troisième par mon amie Viviane.



Je m'appelle Lally Renaud, j'ai 24 ans. Je suis née le 29 juillet 1982 à Cannes, dans le Sud Est de la France. J'ai donc grandi sous le soleil.

J'ai une grande sœur qui s'appelle Véronique. Elle a 28 ans.

Je souhaite devenir professeur de français pour les étrangers. Aussi, l'année dernière, afin de réaliser mon Master de français langue étrangère, je suis venue vivre à Grenoble. La vie y est agréable. J'habite un petit appartement sur un grand boulevard (le boulevard Maréchal Foch). Je vis en concubinage avec mon ami. Il s'appelle Mirko, il a 28 ans, il est italien



Agée de 24 ans elle est originaire du midi de la France, région qu'elle affectionne particulièrement. Depuis son enfance elle a une attirance très prononcée pour la lecture et les voyages. Elle a aussi appris aussi le piano, la danse classique et le ski. Son plus grand plaisir est de passer le plus de temps possible avec sa famille et ses ami(e)s. Ma fille est très généreuse, sociable, dévouée, serviable et à l'écoute des gens.

Par contre, je trouve qu'elle est susceptible et très sensible.



Je vous présente mon amie Lally. Nous nous sommes connues à l'université. Elle habite à côté de chez moi et donc nous passons beaucoup de temps ensemble.

J'apprécie Lally pour sa gentillesse et sa générosité. Je trouve que c'est une fille sympa et on peut discuter de tout avec elle. Elle est aussi très intelligente, j'aime beaucoup étudier avec elle à l'université.



Allez sur le forum qui a été ouvert sur Moodle dans la tâche 1 : « forum présentation ». Écrivez-moi un commentaire (environ cinq lignes) sur ce que vous savez de moi maintenant. Vous pouvez aussi me poser des questions.

A vous de jouer...

- ◊ Dans un premier temps, présentez vous (une photo est la bienvenue).
- ◊ Dans un second temps, présentez un camarade, comme Viviane l'a fait pour moi. Voici les étapes à suivre :
 - Cherchez une personne qui vous connaît bien parmi les personnes du groupe (groupe B).
 - Préparez la présentation de votre camarade à l'écrit. (Le texte doit être court).
 - Enregistrez les présentations chacun votre tour. Pour enregistrer demandez à votre professeur un enregistreur.
 - Récupérez la présentation enregistrée et écrite qui parle de vous.
 - Envoyez sur Moodle les deux présentations : écrite et orale.

Pour toutes questions n'hésiter pas d'utiliser le forum mis à votre disposition sur la plateforme Moodle.

Enfin, je souhaite aussi vous permettre d'appréhender la culture française. Avec Viviane, nous avons fait un [blog](#) sur lequel vous découvrirez des sujets culturels. Vous pourrez participer en parlant des ressemblances et des différences entre le Japon et la France. Il est dès à présent consultable et traite pour cette tâche de ce que sont le « concubinage » et la « collocation ».





SG1.2 - Viviane




Un jeudi avec Viviane...

Compréhension orale








Nous avons voulu vous présenter une journée type du jeudi, journée durant laquelle nous préparons vos tâches. Nous avons pris des photos à différents moments de la journée. A chaque photo correspond un enregistrement MP3 qui illustre ce que nous avons fait. Nous avons mélangé les enregistrements et les photos. **Nous vous proposons de rétablir la chronologie de notre journée.**

1) Regardez les différentes photos:

			A
			B
			C
			D

		E
		F
		G

2) Écoutez les sept enregistrements :

						
1	2	3	4	5	6	7

3) Associez les sons (chiffres) aux photos (lettres) correspondantes. **Pensez à rétablir la chronologie de ma journée :**

Ex. : Z							
10							

Expression écrite

Comparez notre journée du jeudi à la fac avec ta journée du mercredi. Employez les éléments de comparaison que vous avez étudiés en cours avec votre professeur (*Tempo 2*, p.12). **Insistez sur les différences et les ressemblances.**

Nb. : le texte ne doit pas dépasser 200 mots. («J'arrive à la fac plus tôt que toi » = 9 mots)





SG1.2 (Lally)




Un jeudi avec Lally...

Compréhension orale








Nous avons voulu vous présenter une journée type du jeudi, journée durant laquelle nous préparons vos tâches. Nous avons pris des photos à différents moments de la journée. A chaque photo correspond un enregistrement MP3 qui illustre ce que nous avons fait. Nous avons mélangé les enregistrements et les photos. **Nous vous proposons de rétablir la chronologie de notre journée.**

1) Regardez les différentes photos:

		A
		B
		C
		D

		E
		F
		G

2) Ecoutez les sept enregistrements :

						
1	2	3	4	5	6	7

3) Associez les sons (chiffres) aux photos (lettres) correspondantes. **Pensez à rétablir la chronologie de ma journée :**

Ex. : Z							
10							

Expression écrite


Comparez notre journée du jeudi à la fac avec ta journée du mercredi. Employez les éléments de comparaison que vous avez étudiés en cours avec votre professeur (*Tempo 2*, p.12). **Insistez sur les différences et les ressemblances.**

Nb. : le texte ne doit pas dépasser 200 mots. («J'arrive à la fac plus tôt que toi » = 9 mots)

SG1.3 - Viviane & Lally - Activité non retenue -

Coucou les filles c'est Viviane et Lally !!!

Pour ce premier mercredi après les vacances, nous vous proposons de discuter de ce que vous avez fait pendant vos vacances. Lally, Viviane et Olive (la colocataire de Viviane) nous nous sommes enregistrées pendant que nous parlions de nos vacances.

- + Écoutez l'enregistrement 
- + A votre tour, faites un enregistrement MP3 sous forme de discussion spontanée en vous racontant vos vacances.

Modalité de travail :

- + Le groupe de Lally se divisera en deux groupes de quatre
- + Le groupe de Viviane travaillera ensemble (Haruna Watanabe et Anna vous devrez essayer d'aider vos camarades à parler de manière spontanée même s'il leurs manque des mots)
- + Nous insistons vraiment sur le fait que nous voulons que les échanges soient spontanés même s'il y a des moments d'hésitation. Nous voulons voir si vous pouvez communiquer en français avec aisance. Notre attention ne sera pas portée sur la grammaire.
- + Ne rien préparer à l'écrit sinon vous risquez de lire et non pas de discuter.

Bon travail et à bientôt..... !!!!

SG1.4 (Viviane+Lally)

Tâche 3 : Vivre ensemble ou l'art de donner des ordres.

Cette tâche comprend une activité de compréhension orale et de production écrite.

Une activité d'approfondissement est prévue mais elle n'est pas obligatoire. Je pense que Haruna et Anna auront le temps de le faire ! Bon travail !

Compréhension orale :

Ecoutez la chanson de Bénabar en cliquant sur le lien ci-dessous, puis complétez le tableau suivant. Vous pouvez l'écouter autant de fois que nécessaire. Une seule réponse est possible.

[http://nakama.cc.sophia.ac.jp/file.php/240/sons/Benabar - Y a une fille qui habite chez moi.mp3](http://nakama.cc.sophia.ac.jp/file.php/240/sons/Benabar_-_Y_a_une_fille_qui_habite_chez_moi.mp3)

	Vrai	Faux
La chanson parle de la colocation.		
La chanson parle de concubinage.		
Le chanteur ne s'est pas rendu compte qu'il a emménagé avec quelqu'un.		
Le chanteur a l'habitude de ne pas ranger ses affaires.		
Le chanteur a un sèche cheveux.		
Il y avait des cafards dans l'appartement du chanteur.		
La fille boit du thé.		
Le message sur le répondeur est pour le chanteur.		
La fille fait la vaisselle.		
Le chanteur ne fait pas souvent le ménage.		
Le chanteur avait l'habitude de manger équilibré.		
Le chanteur fume.		
La fille a souvent mal à la tête.		
Le chanteur présente sa chanson comme une enquête.		
Le chanteur n'a pas de petite copine.		
Le chanteur et la fille payent le loyer.		

Voici désormais quelques renseignements sur l'auteur-compositeur-interprète ainsi que les paroles de la chanson :

Bénabar, de son vrai nom Bruno Nicolini, est un chanteur français, né le 16 juin 1969. C'est un auteur de chansons populaires en français décrivant pour la plupart avec humour des événements de la vie quotidienne ou des traits de la société.

Plusieurs indices m'ont mis la puce à l'oreille

J'ouvre l'oeil

J'vais faire une enquête pour en avoir le coeur net.

Ca m'inquiète

Y'a des détails qui trompent pas

Les draps la couette et la taie d'oreiller
Sont plus dépareillés

A coté de mes fringues en boule

Y'a des vêtements pliés et repassés

Y'a des détails qui trompent pas

J'crois qu'y a une fille qu'habite chez moi!

Deux brosses à dent dans la salle de bain
Du savon sans savon et le sèche-cheveux

C'est certainement pas le mien

Des petites boules bizarres

Pour parfumer la baignoire

C'est un vrai cauchemar

Quelqu'un a massacré tous mes amis
cafards!

Dans la cuisine des sachets de thé

De verveine de camomille

Un message sur le répondeur d'une mère

Qu'est pas la mienne

V'là qu'elle s'en prend à ma famille!

Y'a des détails qui trompent pas

Quelqu'un en douce a fait la vaisselle
Où sont mes habitudes mon ménage
trimestriel?

J'ouvre le frigo horreur c'est d'la folie!

Y'a plein de légumes!

Y'a même des fruits!

Y'a des détails qui trompent pas

j'crois qu'y a une fille qu'habite chez moi!

Où sont mes potes qui glandaient devant la télé

Les boîtes de pizza les paquets de chips
éventrés

Les mégots de cigarettes écrasés dans les
assiettes

Ma collection de new look? Aux oubliettes!

Sur la table de nuit y'a plus de capotes mais
de l'aspirine

Y'a une fille qu'habite chez moi

Y'a aussi des bougies contre l'odeur de la
nicotine

Y'a une fille qu'habite chez moi!

Y'a des détails qui trompent pas

Y'a un vrai rideau y'a plus un drap cloué sur la
fenêtre!

Qu'est ce que c'est que ça mon Dieu c'est une
plante verte!

L'aspirateur est encore chaud

C'est trop je porte plainte!

Je vais l'emmenner au labo

Pour vérifier les empreintes

On dirait que je suis plus célibataire

La coupable je la tiens

Elle est devant l'étau se resserre

Accrochée au téléphone assise en tailleur

Dans une jolie robe à fleur

Une fille me dit "arrête ton cinéma

Et le loyer je le paye autant que toi!"

Expression écrite :

1) Trouvez les différents ordres que la petite copine du chanteur pourrait lui donner pour faire en sorte que l'appartement soit mieux rangé.

Aidez-vous de ce qui est dit dans la chanson pour trouver des idées.

Votre production devra comporter 8 ordres. Afin de vous aider nous vous proposons les deux premières idées.

Ex. : - « Les draps la couette et la taie d'oreiller sont plus dépareillés » : → - Fais le lit !

- « Y'a des vêtements pliés et repassés » : →

- « Quelqu'un a massacré tous mes amis cafards! » →

-→

-→

-→

-→

-→

-→

-→

-→

2) Imaginez les ordres que vous pourriez donner à votre futur mari. (4 ordres)

-

-

-

-

Pour aller plus loin ... (Travail d'approfondissement)

Compréhension écrite :

Nous allons maintenant vous proposer un travail sur les **expressions imagées**.

Les mots soulignés sont des expressions dont l'ensemble des composantes fait sens. Ceci veut dire que si l'on prend la définition de chaque mot dans le dictionnaire, cela ne nous aide pas à en comprendre le sens car c'est l'ensemble de l'expression qui fait sens.

Ex. : « mettre la puce à l'oreille » cela ne veut pas dire que l'on place un insecte à côté de son oreille mais que la personne commence à comprendre qu'il se passe quelque chose.

A vous de jouer ! Remplissez le tableau suivant

Nb. Si toutefois il y a des mots dont le sens vous est inconnu, n'hésitez pas à vous rendre sur le site du Trésor de la Langue Française pour en découvrir le sens (voici l'adresse : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>).

Expressions imagées	Signification
en avoir le cœur net	
être assis en tailleur	
arrêter son cinéma	
aux oubliettes	
les fringues en boule	
arrêter son cinéma	
l'étau se resserre	
porter plainte	

Et pour la semaine prochaine...

Je sais que parmi vous il y a une excellente musicienne... peut être qu'il y a aussi de fabuleuses chanteuses. Alors, commencez à vous entraîner car pour la semaine prochaine je vais vous demander de chanter la chanson.

SG1.5 - Viviane -

Le respect de la nature et des animaux

Cette tâche est en deux étapes à faire si possible en **une séance**.

1) Je vous propose d'abord de découvrir une autre chanson du groupe Pow Wow : « Le lion est mort ce soir ». Vous verrez elle n'est pas compliquée, j'adore cette chanson, je la chante souvent, je voulais donc vous la faire connaître.

Je vous propose de l'écouter et de répondre à quelques questions, pour cela vous devrez faire des recherches sur Internet (avec un moteur de recherche www.google.fr, en français obligatoirement). **Attention** ne faites pas des copier/coller, renseignez-vous et répondez avec vos propres mots. Répondez en quelques lignes seulement.

- ✓ Dites moi en quelques lignes qui est le groupe Pow Wow ?
- ✓ Quelle est l'origine du mot Pow wow ?
- ✓ Quel est le sens de ce mot ?
- ✓ Que pensez-vous de cette chanson, est-ce qu'elle vous plaît, pourquoi ?

2) Je vous propose en deuxième étape de vous réunir pour discuter autour d'un sujet de débat en relation avec votre cours de Vendredi 24/11 sur la nature. Vous allez vous enregistrer en MP3 en discutant de ce sujet.

Êtes-vous pour ou contre le fait que l'on prélève des animaux dans la nature pour les mettre dans un zoo ?

Rappel :

- vous devez discuter et ne pas écrire !
- ensuite vous devrez proposer plusieurs arguments qui soient « pour » et « contre » chacune
- pensez à dire qui parle à chaque fois car sinon je ne reconnais pas vos voix !

3) BONUS : Chantez toutes ensemble cette chanson en vous enregistrant sur MP3. Merci d'avance.

Bon travail, j'espère que ça vous plaira. **Une petite vidéo** vous attend dans un autre forum, elle devrait vous plaire, moi j'ai bien rigolé !!!!

Remarque : La chanson a été donnée en fichier MP3. Les paroles ont été données dans le message.
--

SG1.5 - Lally

Le respect de la nature et des animaux

Cette tâche est en deux étapes à faire si possible en **une séance**.

1) Je vous propose d'abord de découvrir une autre chanson du groupe Pow Wow : « Le lion est mort ce soir ». Vous verrez elle n'est pas compliquée.

Je vous propose de l'écouter et de répondre à quelques questions, pour cela vous devrez faire des recherches sur Internet (avec un moteur de recherche www.google.fr, en français obligatoirement).

Attention ne faites pas des copier/coller, renseignez-vous et répondez avec vos propres mots. Répondez en quelques lignes seulement.

- ✓ Dites en quelques lignes qui est le groupe Pow Wow ?
- ✓ Quelle est l'origine du mot Pow wow ?
- ✓ Quel est le sens de ce mot ?
- ✓ Que pensez-vous de cette chanson ? Est-ce qu'elle vous plaît ? Pourquoi ?

2) Je vous propose en deuxième étape de vous réunir pour discuter autour d'un sujet de débat en relation avec votre cours de Vendredi 24/11 sur la nature. Vous allez vous enregistrer en MP3 en discutant de ce sujet.

Êtes-vous pour ou contre le fait que l'on prélève des animaux dans la nature pour les mettre dans un zoo ?

Rappel :

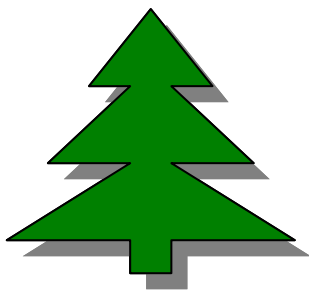
- vous devez discuter et ne pas écrire !
- ensuite vous devrez proposer plusieurs arguments qui soient « pour » et « contre » chacune
- pensez à dire qui parle à chaque fois car sinon je ne reconnais pas vos voix !

3) Chantez toutes ensemble cette chanson en vous enregistrant sur MP3. Merci d'avance.

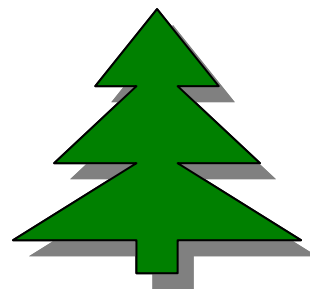
Bon travail, j'espère que cela vous plaira. **Une petite vidéo** vous attend dans un forum dans la partie de la tutrice Viviane (si vous ne trouvez pas demandez à vos camarades qui l'ont comme tutrice), elle devrait vous plaire!!!!

Remarque : La chanson a été donnée en fichier joint (MP3)
Les paroles ont été données dans le message.

SG1.6 - Viviane



Joyeux Noël



et bonne année !

Coucou les filles

L'approche des fêtes de fin d'année rime hélas avec la fin du tutorat. Aussi je vous propose une activité relative à ces fêtes pour clore le travail que nous avons réalisé ensemble.

Joyeux Noël ...

Dans un premier temps, je vais vous présenter la façon dont se déroule Noël en France et plus particulièrement chez moi. Par la suite, vous allez devoir me présenter un Noël au Japon (coutumes, plats, etc.), ou Noël chez vous.

Avant tout, n'importe quel français voit Noël arriver : les vitrines des magasins changent d'aspect, les rues s'illuminent et les rues de grandes villes sont bondées de passants à la recherche de cadeaux. Je suis le mouvement et profite des quelques instants que j'ai de libre pour la quête des cadeaux. De magasins en magasins, chaque année j'essaye de trouver ce qui fera plaisir à chacun.

Noël est une fête familiale, dans ma famille donc nous choisissons de le fêter ensemble. Mes parents, ma sœur et moi ainsi que mon beau-frère nous nous réunissons autour d'une bonne table et d'un bon repas. Cette année, il y aura aussi No, mon neveu avec qui nous fêterons son deuxième Noël !



En général, après avoir bien mangé nous jouons à un jeu de société mais la plupart du temps ma sœur ne veut plus attendre pour les cadeaux alors elle commence à

distribuer les cadeaux qu'elle a fait. Donc en général, le père Noël passe avant minuit !!!

Voilà comment se passe Noël dans la famille R.

Et pour vous... Comme je l'ai fait racontez moi comment se passe Noël au Japon et plus particulièrement chez vous. Ecrivez à votre tour un court texte qui raconte comment se passe Noël chez vous.

... et bonne année.

Le 31 décembre tous les français se font beaux pour la soirée. Aux douze coups de minuit tout le monde s'embrasse en se souhaitant une « bonne année et bonne santé ». Suite à cela vient le moment des « bonnes résolutions ». Voici les miennes pour 2007 :

Mes bonnes résolutions 2007 :

- mieux gérer mon temps**
- faire plus de loisirs pour me détendre**
- passer plus de temps avec No**
- réussir mon stage en France**
- rendre fière et heureuse ma famille**

Et pour vous, comment se passe la nouvelle année ? Avez-vous des résolutions pour cette année 2007 ? Répondez-moi à l'aide d'un enregistrement MP3.

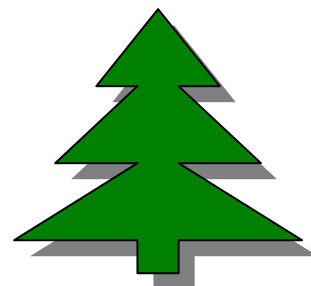
Voilà!

Je vous dis au revoir et à bientôt pour notre toute dernière séance ensemble.

Viviane

SG1.6 - Lally

Joyeux Noël



et bonne année !

Coucou les filles

L'approche des fêtes de fin d'année rime hélas avec la fin du tutorat. Aussi je vous propose une activité relative à ces fêtes pour clore le travail que nous avons réalisé ensemble.

Joyeux Noël ...

Dans un premier temps, je vais vous présenter la façon dont se déroule Noël en France et plus particulièrement chez moi. Par la suite, vous allez devoir me présenter un Noël au Japon (coutumes, plats, etc.), ou Noël chez vous.

Avant tout, n'importe quel français voit Noël arriver : les vitrines des magasins changent d'aspect, les rues s'illuminent et les rues de grandes villes sont bondées de passants à la recherche de cadeaux. Je suis le mouvement et profite des quelques instants que j'ai de libre pour la quête des cadeaux. De magasins en magasins, chaque année j'essaye de trouver ce qui fera plaisir à chacun.

Comme Noël reste une fête familiale, mes amis et moi nous retrouvons chaque année le week-end précédent Noël pour le fêter tous ensemble... cette année on le fêtera ensemble le vendredi 22, le premier jour des vacances. C'est une bonne occasion pour tous se revoir... et faire la fête.



Le 24 au soir, ma famille et moi nous réunissons autour d'un copieux repas préparé par mes parents :



Chaque année, ils se battent pour que la dinde soit réussie... mais chaque année elle est trop ou pas assez cuite.

Puis nous nous rendons tous à la messe de minuit à l'église de Cannes. La ville est chaque année magnifiquement décorée. De retour à la maison, chacun va discrètement (sauf mon père qui est par nature pas discret) poser ses cadeaux sous le sapin de Noël.

Le 25 au matin, depuis 24 ans que je suis née, ma sœur (qui a 28 ans !!) réveille très bruyamment toute la maison pour qu'on vienne tous ouvrir les cadeaux (il est interdit de les ouvrir si tout le monde n'est pas là). Chaque année, le réveil du 25 décembre se fait au alentour de 6h30 du matin (je déteste cela). Une fois que l'on s'est tous offert nos cadeaux on prend un copieux petit déjeuner en famille, puis on déjeune et on passe toute la journée ensemble à parler, rire et jouer. Tous nos amis et voisins se joignent à nous pour le dîner et le partage des 13 desserts, une spécialité de Provence. Voilà comment se passe Noël dans la famille R.

Et pour vous... Comme je l'ai fait racontez moi comment se passe Noël au Japon et plus particulièrement chez vous. Ecrivez à votre tour un court texte qui raconte comment se passe Noël chez vous.

... et bonne année.

Le 31 décembre tous les français s'apprêtent pour la soirée. Femmes et hommes semblent sortir de magazines pour un concours d'élégance. Aux douze coups de minuit tout le monde s'embrasse en se souhaitant « bonne année et bonne santé ». Suite à cela vient le moment des « bonnes résolutions ». Voici les miennes pour 2007 :

Mes bonnes résolutions 2007 :

- conserver ma santé (faire plus de sport, manger plus équilibré et surtout arrêter de fumer)
- consacrer plus de temps aux gens que j'aime
- réussir ma dernière année à l'université
- faire en sorte que tous les gens dans mon entourage soient heureux

Et pour vous, comment se passe la nouvelle année ? Avez-vous des résolutions pour cette année 2007 ? Répondez-moi à l'aide d'un enregistrement MP3.

Voilà voilà!

Je vous dis au revoir et à bientôt pour notre toute dernière séance ensemble.

Lally.

SG2.1 - Catherine

QUI SUIS-JE ?



Exercice 1: Ecoutez le dialogue de présentation de vos deux tutrices (lien vers la plateforme).

Exercice 2: A partir du dialogue de présentation faites une fiche biographique de Catherine.

Exercice 3: Comme dans l'exemple "loisirs" remplissez le tableau et écrivez ce que vous aimez et ce que vous n'aimez pas.

	J'aime	Je n'aime pas
Loisirs	J'aime ramasser des champignons	Je n'aime pas faire les magasins
Sports		
Cuisine		
Cinéma		
Voyages		
Livres		
Journaux		
Jeux vidéo		
Télévision		

Exercice 4 : Comme vos tutrices, reproduisez un dialogue de présentation en binôme à l'oral



Ville de Grenoble.

Exercice 1 :

Mettez les verbes entre parenthèses (...) au présent de l'indicatif :

Grenoble (**être**) une ville du sud-est de la France. Ses habitants (**se nommer**)les grenoblois. La ville (**compter**)..... environ 400000 habitants. En 1934, la municipalité de Grenoble (**construire**).....un téléphérique qui (**permettre**) d'accéder facilement à la Bastille, beau point de vue sur Grenoble. En 1968 la ville de Grenoble (**organiser**) les Jeux Olympiques d'hiver et à partir de cette date la ville (**se développer**) énormément : de nombreux quartiers sont créés. En 1987, Grenoble (**réintroduire**) le tramway en ville afin de desservir les nouveaux quartiers. Géographiquement, Grenoble (**se situer**) entre les massifs du Vercors, de la Chartreuse et de Belledonne. Elle (**être**) considérée comme la capitale des Alpes. Les sports de montagne (**donner**) à Grenoble un attrait touristique important. Une vingtaine de stations de ski (**entourer**)la ville. Les activités sportives des grenoblois ne (**se limiter**)pas qu' aux sports d'hiver. Les clubs sportifs les plus connus (**être**) Grenoble Foot 38 dont le président (**s'appeller**)..... Kazutoshi Watanabe, les Brûleurs de loups qui (**pratiquer**)..... le hockey et les rugbymen du FCG. Deux fleuves (**traverser**)Grenoble : le Drac et l'Isère.

Exercice 2 :

A partir de l'exercice 1 présentez votre ville (minimum 5 lignes)

SG2.1 - Sophie

QUI SUIS-JE ?



Exercice 1: Ecoutez le dialogue de présentation de vos deux tutrices. (lien vers la plateforme)

Exercice 2: A partir du dialogue de présentation faites une fiche biographique de Sophie.

Exercice 3: Comme dans l'exemple "loisirs" remplissez le tableau et écrivez ce que vous aimez et ce que vous n'aimez pas.

	J'aime	Je n'aime pas
Loisirs	J'aime ramasser des champignons	Je n'aime pas faire les magasins
Sports		
Cuisine		
Cinéma		
Voyages		
Livres		
Journaux		
Jeux vidéo		
Télévision		

Exercice 4 : Comme vos tutrices, reproduisez un dialogue de présentation en binôme à l'oral



Ville de Grenoble.

Exercice 1 :

Mettez les verbes entre parenthèses (....) au présent de l'indicatif :

Grenoble (**être**) une ville du sud-est de la France. Ses habitants (**se nommer**)les grenoblois. La ville (**compter**)..... environ 400000 habitants. En 1934, la municipalité de Grenoble (**construire**).....un téléphérique qui (**permettre**) d'accéder facilement à la Bastille, beau point de vue sur Grenoble. En 1968 la ville de Grenoble (**organiser**) les Jeux Olympiques d'hiver et à partir de cette date la ville (**se développer**) énormément : de nombreux quartiers sont créés. En 1987, Grenoble (**réintroduire**) le tramway en ville afin de desservir les nouveaux quartiers. Géographiquement, Grenoble (**se situer**) entre les massifs du Vercors, de la Chartreuse et de Belledonne. Elle (**être**) considérée comme la capitale des Alpes. Les sports de montagne (**donner**) à Grenoble un attrait touristique important. Une vingtaine de stations de ski (**entourer**)la ville. Les activités sportives des grenoblois ne (**se limiter**)pas qu' aux sports d'hiver. Les clubs sportifs les plus connus (**être**) Grenoble Foot 38 dont le président (**s'appeller**)..... Kazutoshi Watanabe, les Brûleurs de loups qui (**pratiquer**)..... le hockey et les rugbymen du FCG. Deux fleuves (**traverser**)Grenoble : le Drac et l'Isère.

Exercice 2 :

A partir de l'exercice 1 présentez votre ville (minimum 5 lignes)

SG2.2 - Catherine & Sophie

Activité 3 Paris Grenoble

Exercice 1 : Sophie et Catherine ont vécu toutes les deux à Paris. Elles vont essayer de comparer dans une présentation orale la vie parisienne et la vie à Grenoble.

Après avoir écouté le document oral vous pourrez répondre aux questions suivantes en faisant des phrases :

- 1 - Quelle difficulté connaît Catherine pour aller prendre le tram à Meylan ?
- 2- Comment Sophie se déplace t-elle à Grenoble ?
- 3 – Pour Catherine quel est le principal attrait de Grenoble par rapport à Paris ?
- 4- Qu'est ce que Sophie aimait à Paris ?
- 5- Pourquoi Catherine fait des économies à Meylan ?
- 6- A quoi sert la voiture de Sophie ?
- 7- D'après vous est ce facile de faire du sport à paris ?
- 8-D'après les descriptions réalisées par vos tutrices, ou aimeriez vous habiter, Paris ou Grenoble ?

Exercice 2: Nous allons vous décrire une de nos journées à Grenoble, à vous de remplir les trous avec un verbe conjugué au présent.

Je me _____ le matin vers 7h15. Puis je _____ mes enfants pour les emmener à l'école. Mon mari _____ travailler en même temps que moi.

Ensuite je _____ ma voiture pour aller à la fac. Je _____ deux fois par semaine à la cafétéria. Les autres jours, je _____ déjeuner chez moi. Je _____ les courses dans un supermarché une fois par semaine. Je vais à la boulangerie tous les jours pour acheter du pain. Quand je n'_____ pas cours je _____ un footing le matin.

Nous _____ souvent chez des amis ou au restaurant le week-end avec mon mari. Le mercredi, les enfants ne _____ pas à l'école. Alors ils _____ avec leurs amis ou ils _____ du sport. Les autres jours, quand ils _____ de l'école, ils leurs devoirs et ils _____ car ils ont faim. En général ils _____ du pain et du chocolat. Puis je leur _____ le bain et je _____ le dîner. En ce moment, il commence à faire froid, je _____ souvent de la soupe.

Nous _____ en général vers 20 heures.

Activité 3 Paris Grenoble suite....

Exercice 1 : Corrigez l'exercice 1 de l'activité précédente.

A partir de la transcription ci-dessous, vous corrigerez ou complèterez vous même l'exercice 1 de l'activité précédente.

Transcription des présentations orales.

1) Transcription de l'enregistrement de Sophie.

Moi je suis arrivée à Paris en septembre 1997, j'y suis restée jusqu'en juillet 2004. j'ai vécu avec mes parents dans le quinzième arrondissement de Paris, près de la tour Eiffel. Ensuite nous avons déménagé. J'ai vécu dans le onzième arrondissement près de la Bastille. En 1999 nous avons aménagé mon mari et moi dans le dix huitième arrondissement de Paris, près de Montmartre. Il y a en tout vingt arrondissements à Paris. J'ai beaucoup aimé Paris, parce que les magasins y sont ouverts tard le soir. Alors qu'à Grenoble j'ai découvert que les magasins fermaient au plus tard à vingt heures. A Paris je n'avais pas besoin d'avoir une voiture. Je prenais le métro ou le bus pour aller à l'université. A Grenoble, il n'y a pas de métro, mais il y a les tramways et des bus. Beaucoup de grenoblois aiment faire du vélo, moi je n'aime pas cela. Depuis que je vis à Grenoble j'ai une voiture. Elle me sert pour aller visiter des villages de montagne et d'autres villes de la région, comme Annecy ou Chambéry. A Paris, j'allais juste dans la forêt de Fontainebleau. Je préfère aujourd'hui vivre à Grenoble, parce que la vie y est moins stressante qu'à Paris.

2) Transcription de l'enregistrement de Catherine.

J'ai vécu trente ans à Paris, donc je connais bien cette ville. C'est une ville magnifique mais la vie y est beaucoup plus stressante. J'ai vécu dans cinq quartiers différents. Dans notre dernier appartement nous habitions dans le centre de Paris, près de la gare saint Lazare et des Grands Magasins. Il y avait beaucoup de bruit, beaucoup de monde et beaucoup de circulation. Par contre je n'avais pas besoin de voiture, je prenais le métro et le bus, alors qu'ici à Meylan, je suis obligée de prendre ma voiture. Il y a quand même des bus, mais les bus sont plus loin de chez moi et le tram est encore plus loin. En fait il faut prendre la voiture, pour aller prendre le tram. C'est plus compliqué. Les enfants, à Paris, ne faisaient pas de sport, c'est plus difficile d'y skier, même s'il peut y avoir de la neige à Montmartre l'hiver. Cependant, il y a plein de choses aussi pour faire du sport, plein de facilités. C'était aussi beaucoup plus facile de faire des courses et de sortir car les magasins étaient en bas de chez moi. Dans ma petite ville près de Grenoble à Meylan, je fais donc des « économies », car il faut que je prenne ma voiture pour aller faire des courses, donc c'est plus compliqué aussi. Ce qui prédomine* à Grenoble et à Meylan c'est la nature et la possibilité de faire du sport et d'être en pleine campagne très rapidement.

* « ce qui prédomine » signifie « ce qui est le plus important »

Exercice 2 : Production écrite.

Vous lirez dans un premier temps cet article extrait du journal gratuit de Grenoble « Grenoble et Moi », ensuite vous répondrez aux questions posées au bas de la page..

Vous pourrez vous aider d'un dictionnaire de votre choix pour vous faciliter la compréhension de certains mots du texte.

Le syndrome de Paris



Délice de persécution, dépression, voire tentative de suicide. Chaque année, une centaine de Japonais en séjour en France seraient victimes du « Syndrome de Paris ». La cause : le décalage entre l'image qu'ils se font de la

France, et la réalité, l'individualisme, l'irritabilité et l'humour gaulois. Chaque année, entre quatre et cinq Japonais demandent leur rapatriement selon le Pr Hiroaki Ota consultant à l'hôpital Sainte-Anne et à l'ambassade du Japon à Paris. A Grenoble, même s'il dit ne pas être touché, Kazuyoshi Tanabé, Directeur Général Délégué du GF 38 pense que certains joueurs nippons en France peuvent être victimes de ce décalage culturel. **LF**

www.grenobleetmoi.com

Questions :

De quoi parle cet article ? (3 lignes)

Pensez- vous que cet article pourrait vous empêcher de venir en France ? (5 à 10 lignes)

Activité 4 : Visite virtuelle de Paris et de Grenoble.

Exercice : 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 :

Pour Paris :

http://fr.parisinfo.com/visite_paris/



Nous vous conseillons ces rubriques (elles se trouvent en dessous de la photo du bateau):

« **Transports et plans** » : [Paris quartier par quartier](#)

« **Paris pratique** » : [Longs séjours](#)

« **Sorties et évènements** » : [Spectacles et théâtre](#)

Pour **Grenoble** :

<http://www.grenoble-universite.fr>



Nous vous conseillons ces rubriques (elles se trouvent en dessous de la photo de la montagne):

« **Vie étudiante** » : [Pratique](#)

« **Culture** » : [Panorama de la culture](#)

« **International** » : [Vivre à Grenoble](#)

Essayez de faire vos dialogues naturellement sans lire vos notes et bonne discussion !

SG2.3 - Catherine & Sophie

Activité 5 : le pays du soleil levant et moi

Vous allez réaliser cette activité en trois temps :

- **écoutez les interviews**
- **remplir le tableau de compréhension**
- **enregistrer un monologue à l'oral**

Etape 1 :

Vous allez écouter un micro trottoir (des interviews de plusieurs personnes sur le même sujet) de 4 Français d'âge différent : **Romain** (10 ans) qui est en dernière année d'école primaire, **Camille** (17 ans) qui est en dernière année de lycée (l'année avant d'entrer à l'université) **Ludovic** (39 ans) et **Françoise** (55 ans) qui travaillent tous les deux.

Nous leur avons demandé ce qu'évoquait le Japon pour eux.

Pour vous aider, voici un petit lexique des mots difficiles :

BD : **Bande dessinée**

Pôles : **endroits**

Triades : **en économie triade désigne l'ensemble des trois pôles qui dominant le commerce et la politique internationale : l'Amérique du Nord, l'Europe occidentale et le Japon.**

Puissance économique : **pays économiquement fort**

Fonction achat : **dans le domaine des achats**

Fournisseur : **clients de l'entreprise**

Densité de population : **lien entre le nombre d'habitant et la surface qu'ils occupent**

Côté paradoxal : **côté contradictoire**

Etape 2: Qui dit quoi ?

Vous allez maintenant écouter ces quatre petites interviews et remplir le tableau suivant :

	Romain	Camille	Ludovic	Françoise
Qui parle des mangas ?	oui	oui	oui	non
Qui est déjà allé dans un restaurant japonais ?				
Qui évoque l'histoire japonaise ?				
Qui pense que les mangas sont plus drôles que les BD françaises ?				
Qui a vu le dessin animé : <u>le voyage de Shihiro.</u>				
Qui parle de la religion japonaise ?				
Qui aimerait aller au japon ?				
Qui est déjà allé au Japon ?				
Qui aimerait aller au Japon pour son côté nature ?				

Etape 3 :

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

SG2.4 - Catherine & Sophie - Activité non retenue -

Bonjour les filles

j'espère que vous allez bien. Voilà pour les modalités du chat:

Nous pourrons parler de ce que nous allons faire à la fin de l'année universitaire; de nos différents loisirs et vous pourrez me poser des questions en direct sur ce que vous voudrez. Nous ferons le chat au début de votre cours. Pouvez-vous me préciser avant le 06 décembre à quelle heure débute votre cours du mercredi avec Sachiko, pour que je sois un peu réveillée? 😊

j'espère que cela vous convient.

à bientôt...

SG2.5 - Catherine & Sophie - Activité non retenue -

Chanson

Consignes :

Regardez le clip vidéo et lisez les paroles ainsi que les indications lexicales pour vous aider à mieux comprendre le clip.

Si vous le souhaitez, vous pourrez nous dire ce que vous en pensez.

Durée de l'oral : 1mn.

Voici les paroles :

Marly-Gomont
de Kamini

Clip vidéo : [Marly Gomont](#)

Clip [vidéo sous titré](#) :

Dédicacé à tous ceux qui viennent des
petits [patelins](#)
Ces petits patelins [paumés](#)
Pour qui personne n'a jamais [rappé](#)
Même pas un flow
Ces petits patelins paumés
Que même la France y sait pas qui sont là
chez elle
Les petits patelins paumés que personne ne
connaît
Même pas [Jean-Pierre Pernaut](#)

Je m'appelle Kamini
Je viens pas de la [té-ci](#)
Je viens d'un petit village qui s'appelle
Marly Gomont
Alors come on sur le beat un, le beat un, le
beat un qui fait la tam tam tam
A Marly Gomont y'a pas de béton, 65 ans
la moyenne d'âge dans les environs
Un terrain de tennis, un terrain de basket
Trois jeunes dans le village donc pour
jouer c'est pas chouette
Je viens d'un village paumé dans l'Aisne en
Picardie facilement
95 pour cent de vaches, 5 pour cent
d'habitants
Et parmi eux, une seule famille de Noirs
Fallait que ce soit la mienne, [putain](#) un vrai
cauchemar
J'ai dit à mon père, on aurait pu aller
s'installer à Moscou non
On aurait été pas trop dépaycé par la
température ni par les gens
Il m'a répondu hé mais comment ça mais tu

te moques de moi toi ça va aller
Tu parles j'avais 6 ans premier jour d'école et
bein j'ai chialé à cause de ces petits cons
Tu sais comment ils m'appelaient
Hé [bamboula](#), hé [pépito](#) hé bamboula hé
l'noiraude hé
Dans la bouche des enfants réside bien
souvent la vérité des parents

Refrain x2

Je viens pas de la cité mais le beat est bon
Je viens pas de Panam mais de Marly Gomont
Y'a pas de [bitume](#) là bas, c'est que des [patûres](#)
Mais cela n'empêche que j'ai croisé pas mal
d'ordures

A Marly Gomont les gens ils parlent pas
[verlan](#)
Ils parlent à l'endroit com' cha c'est bien
suffisant
Des fois ils t'aiment bien
J'aime pas les Arabes, j'aime pas les Noirs
Mais toi je t'aime bien, même si t'es noir
De temps en temps ils font de la politique
aussi, avec plein de philosophie
De toutes façons moi je dis, tous des pourris
hein
Dans les petits patelins il faut pas être
cardiaque
Ah ouai sinon t'es mal, il faut traverser 20
villages en tout 50 Bornes pour trouver un
hôpital que dalle
Là bas y'a rien c'est des pâtures, des fois il y a
un match de foot le dimanche
Le stade c'est une pâture sur lequel les lignes

sont tracées, les buts sont montés et les filets
 Et dans l'équipe du coin il y a toujours un mec qui se fait surnommé Kéké
 Allez **Kéké** allez Kéké
 Et si c'est pas Kéké dans l'équipe d'en face il y a toujours un mec qui s'appelle Biquette
 Allez **Biquette** allez Biquette
 Une journée type dans le coin
 Le facteur, un tracteur et rien
 Enfin si une vache de temps en temps
(Meuuuh)

Refrain x2

A l'école maternelle j'étais le seul Black
 Et dans ce putain de collège, j'étais le seul Black
 Et dans le putain de lycée j'étais le seul Black
 De la maternelle au lycée toujours autant de claques
 Qui se perdaient dans la nature ou dans la raison
 Mon papa me disait toujours
 Faut pas se battre hein **fiston**

Lexique :

Paumés : perdus
Rappé : vient de rap : style musical
Jean Pierre Pernaut : présentateur d'un des principaux journaux télévisés français
Té-ci : cité, ne pas confondre avec « city » ici ce sont des quartiers avec de grands immeubles. C'est un ghetto social.
Putain : gros mot français
Chialé : pleuré
Pépito : biscuit au chocolat
Bamboula : terme coloniale pour désigner les noirs
Bitûme : terme argotique pour désigner la rue
Pâtures : champs
Verlan : langage des cités, on parle à l'envers d'ou verlan
Bornes : kilomètres
Biquette : petite chèvre
Fiston : fils
Cramer : brûler

Mais moi je voulais me révolter mais là bas il y a rien à **cramer**
 Il y a qu'un seul bus pour le lycée, c'est le même pour le centre aéré
 Pas la peine d'aller brûler l'voiture du voisin
 Déjà ils en ont pas ils ont tous des mobylettes
 En plus la boulangerie elle est à 8 kilomètres 8 kilomètres, tous les matins à mobylette
 Il est parti ou Vincent, il est parti **en catimini**?
 Ah ben non pas de ça chez nous hein
 Il est parti à mobylette hein
 Il est parti en mobylette hein le métro des petits patelins
 Le beat un le beat un qui fait la tam tam tam tam tam

Dedicacé à tous les petits patelins
 Les petits patelins paumés où c'est la misère
 Où il y a rien à faire, où il y a tout à faire
 Ces petits patelins paumés que personne ne connaît
 Même pas Jean Pierre Pernaut

Refrain x4

En catimini : sans être vu
Patelins : village

SG2.6 - Catherine & Sophie - Activité non retenue -

voici quelques petites questions sur le tutorat que vous avez suivi:

- Est-ce que ce tutorat vous a permis de découvrir plus d'éléments sur Grenoble et Paris?

- Qu'est ce qui vous a le plus étonné chez les français?

- Quelle est l'activité que vous avez le plus aimée?

- Quelle est l'activité que vous avez le moins aimée?

- Qu'est ce qui vous a le plus étonné chez les français?

J'ai été très heureuse de faire ce tutorat avec un groupe aussi sympa que vous.

SG3.1 - Lola, Florentine & Harry

FOAD

Activités Séance 1

C'est le début de l'année. Avant de commencer à travailler, nous voulons faire connaissance avec vous.

Pour commencer, nous allons nous présenter avec une petite activité que, nous l'espérons, vous aimerez.

Lisez les trois textes suivants. Chaque texte présente un professeur.

Texte 1

Elle a 23 ans, elle est petite et elle a les yeux bleus. Ses cheveux sont bruns et courts. Elle est étudiante à l'université Stendhal de Grenoble, en 2^{ème} année de Master de Français Langue Etrangère (FLE). Elle aime beaucoup voyager. Elle a habité deux mois aux Etats-Unis et un an en Angleterre. Elle parle très bien anglais et un peu espagnol. En janvier 2007, elle partira quatre mois en Australie pour faire son stage.

Elle habite en colocation avec Marie-Claude, sa mère. Elle a un rat qui s'appelle bestiole. Elle joue de la guitare et elle chante un peu : elle faisait partie d'une chorale. Ils faisaient des concerts et ils ont même enregistré un CD. Ses couleurs préférées sont le rouge, le rose et le violet.

Texte 2

Elle a 25 ans, elle est de taille moyenne, elle a les yeux verts et les cheveux frisés. Elle est aussi étudiante en 2^{ème} année de Master FLE à Grenoble. Elle a habité en Crète et en République Tchèque. Elle parle tchèque, anglais, mais pas du tout grec.

Elle habite seule dans un petit appartement au rez-de-chaussée. Elle a un chat qui s'appelle Kadosh ; ça veut dire Dieu en Yiddish. Elle fait de la flûte à bec. Elle a fait un CD aussi. Elle adore lire des B.D. (Bandes Dessinées), elle en a plein chez elle.

Texte 3

Il a 33 ans, il est de taille moyenne, les yeux verts et les cheveux poivre et sel (mais il n'en a plus beaucoup). Comme ses amies, il est étudiant à Grenoble, mais il habite Bourg-de-Péage, une petite ville à 80 kilomètres de Grenoble. Il prend le train tous les jours pour aller à l'université. Il adore voyager, et il aime particulièrement l'Amérique Latine, où il a habité pendant trois ans.

Il habite en colocation avec un ami dans un grand appartement. Il a une petite copine qui a aussi un appartement. Il n'a pas d'animaux. Il a fait de la musique, des percussions, mais il n'a pas fait de CD.

QUESTIONS

Lisez les questions de la colonne de gauche et dites à quel texte elles font référence.

CETTE PERSONNE...	Texte 1	Texte 2	Texte 3
1. n'habite pas Grenoble			
2. vit avec un membre de sa famille			
3. peut sortir de son appart par la fenêtre			
4. n'a pas les cheveux lisses			
5. a un curieux animal de compagnie			
6. a fait un CD			
7. a habité au Mexique et en Equateur			
8. chante sous la douche			
9. aime la lecture			
10. ne fait plus de musique			
11. parle à « Dieu » tous les jours			
12. n'est pas seule dans sa vie			

PHOTOS

Regardez bien les photos et dites à quel texte elles correspondent.









	Texte 1	Texte 2	Texte 3
Photo 1 			
Photo 2 			
Photo 3 			
Photo 4 			
Photo 5 			

Photo 6 			
Photo 7 			
Photo 8 			
Photo 9 			

Nos portraits :

Je m'appelle Lola.

Quel est mon texte ? _____



Je m'appelle Florentine.

Quel est mon texte ? _____



Je m'appelle Harry.

Quel est mon texte ? _____

ET MAINTENANT A VOUS !

Faites des groupes de 2.

Chaque élève écrit un texte pour présenter son camarade. Mettez aussi une photo.

Nous devons retrouver quelle photo correspond à quel texte à l'aide de la présentation que vous ferez.

Vous pouvez utiliser notre présentation comme modèle.

Suite

Maintenant que vous avez toutes fait des présentations écrites, interviewez une personne pour qu'elle se présente (minimum cinq questions).

Vous pouvez écouter un exemple (fichier joint)

NB: faites attention à la formulation des questions.

Amusez-vous bien

(Fichier son joint)

SG3.2 - Lola

Bonjour à toutes

Comme nous sommes tous très curieux 🗣️ de Grenoble ou de Tokyo, cette deuxième activité porte sur la ville.

L'activité se compose:

- d'une partie écrite, texte qui présente Grenoble
 - d'une partie orale, dialogue où est comparé Romans sur Isère (où habite Harold) à Grenoble (où Florentine et moi habitons).
- En premier, vous pouvez faire les exercices de compréhension écrite et orale.
- Pour la rentrée (après les vacances de Toussaint), en grand groupe, vous préparerez un document oral où vous comparerez Tokyo à Grenoble (2 ou 3 phrases chacune).

Le dialogue entre Florentine et Harold:

http://localhost/moodle/file.php/6/sons/dialogue_florentine_harry.MP3

Le texte et les exercices de compréhension sont en fichier joint.

J'espère que cette activité va vous plaire. A très bientôt.

Lola

PS: si vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à me poser des questions.

Document ressource (idem pour les trois)

La ville de Grenoble

Située au cœur du massif alpin, Grenoble est à la fois la capitale des Alpes françaises et la ville la plus plate d'Europe !

Ville d'histoire puisqu'elle [connut](#) les [prémices](#) de la Révolution française en 1788, Grenoble est aussi une ville d'art et de culture grâce à des hommes devenus [illustres](#) : Stendhal, écrivain né à Grenoble en 1783 et auteur du célèbre roman "Le Rouge et le Noir", Champollion, déchiffreur des hiéroglyphes ou encore Vaucanson, l'inventeur des [automates](#).



Ville industrielle, ville de haute technologie (implantation du Synchrotron et de nombreux laboratoires de recherche), ville universitaire, Grenoble, capitale du Dauphiné, [jouit](#) d'une situation géographique exceptionnelle.

À proximité de la Suisse, de l'Italie, de la Méditerranée, Grenoble offre à tous de nombreuses opportunités d'excursions dans des sites remarquables.

Été comme hiver, les sportifs peuvent goûter aux plaisirs des sports de montagne: randonnées, [VTT](#), alpinisme, ski, surf.



province.

Vivre à Grenoble, c'est aussi bénéficier d'un environnement culturel riche et varié : nombreuses salles de cinéma, de concert, de théâtre, musées dont le Musée international de peinture inauguré en janvier 1994, l'un des plus riches de

Sport et sorties

En choisissant de venir à Grenoble, vous êtes assuré de bénéficier d'une vie culturelle de qualité et de loisirs très diversifiés, compte-tenu du dynamisme de la ville et de la vie universitaire : 1/10ème de la population de l'agglomération est étudiante !!!

Pour votre plaisir

- plus de 50 salles de cinéma ;
- une douzaine de musées, dont l'un des musées de peinture les plus riches de France ;
- des salles de spectacles avec une programmation de qualité ;
- une communauté internationale très active.

Capitale des Alpes, Grenoble vous offre un [cadre](#) exceptionnel pour la pratique de tous les sports de montagne, été comme hiver : ski, snowboard, VTT, randonnée, escalade, alpinisme, ... Les stations de ski sont à quelques minutes [du cœur](#) de la ville, dans les massifs du Vercors, de la Chartreuse et de l'Oisans.



Les nombreux lacs et plans d'eau de la région vous permettent de pratiquer l'aviron, le kayak, la voile, la planche à voile, le ski nautique ... et tout simplement de vous rafraîchir lors des chaudes journées d'été !

Mais la ville et son agglomération, avec plus de 26 clubs sportifs et une douzaine de clubs de loisirs, vous offrent aussi [un éventail de](#) possibilités pour pratiquer les sports collectifs et individuels : vélo, équitation, golf, patinage, tennis, etc.

Grenoble en chiffres	
Pays	France
Région	
Département	Isère
Code postal	38000
Maire	Michel Destot
Mandat en cours	2001-2008
Intercommunalité	Communauté d'agglomération Grenoble Alpes Métropole 396 792 habitants (1999)
Altitudes	moyenne : 212 m minimale : 204 m maximale : 600 m
Superficie	18,13 km ²
Population sans doubles comptes	158 000 hab. (2005)
Densité	8 456 hab./km ²



Source : site du CUEF de Grenoble.

Questions de compréhension écrite

Lisez bien tout le document et répondez aux questions.

1. Comment s'appellent les montagnes qui entourent Grenoble ?
2. De quoi Grenoble est-elle la capitale (2 réponses) ?
3. De quel département Grenoble est la préfecture ?
4. Qu'y a-t-il à proximité de Grenoble (pays, lieux de loisirs etc.) ?
5. Combien y a-t-il d'étudiants à Grenoble ? Attention la réponse n'est pas donnée en chiffres dans le document, il vous faut réfléchir.
6. Que peut-on visiter à Grenoble et quels sont les attraits culturels de la ville ?
7. Quelles activités peut-on faire à Grenoble et [dans les alentours](#) ?
8. Quels personnages célèbres sont nés à Grenoble ?
9. Quelles sont les spécialités [culinaires](#) de Grenoble et sa région ?
10. Il manque une information dans le tableau « Grenoble en chiffres ». Complétez-le en cherchant dans le texte, ou sur internet si l'information n'est pas dans le texte.

Questions de compréhension orale

Ecoute bien le dialogue (fichier joint) entre Florentine et Harold, puis répond au QCM (choisis la bonne réponse).

1- Harry habite à

- Grenoble Romans sur Isère Paris

2- Romans sur Isère est

- plus petit que Grenoble plus grand que Grenoble aussi grand que Grenoble

3- Harry trouve que Romans sur Isère est

- mieux que Grenoble aussi bien que Grenoble moins bien que Grenoble

4- A Grenoble, il y a

- plus de cinémas moins de cinémas pas de cinémas

5- Romans sur Isère est une ville

- agitée calme animée

6- Romans sur Isère est

- plus petit qu'un village plus grand qu'un village plus grand qu'une ville

7- Combien y a-t-il d'habitants à Romans sur Isère ?

- 500 50 000 5 millions

8- à Romans sur Isère Harry

- va en boîte de nuit va au musée fait des repas avec ses amis

9- à Roman sur Isère, une fois par an, il y a un festival

- de peinture et de danse de cinéma de musique du monde

10- Le festival, selon Harry, c'est

- ennuyeux pas bien le meilleur moment de l'année

SG3.2 -Florentine

Bonjour!

Beaucoup d'entre vous voulez découvrir Grenoble, et je suis très curieuse de connaître Tokyo!

L'activité 2 s'appelle donc "Notre ville, votre ville".

Dans le document joint, vous verrez qu'il y a 2 parties:

- Une partie de compréhension écrite qui vous présente Grenoble.
- Une partie de compréhension orale avec un dialogue qui compare Romans sur Isère (où habite Harry) et Grenoble (où Lola et moi habitons).

En premier vous allez faire les exercices de compréhension écrite et orale soit seul soit avec un camarade (c'est vous qui choisissez!)

Voici le dialogue qu'Harry et moi avons enregistré pour la compréhension orale:

http://localhost/moodle/file.php/6/sons/dialogue_florentine_harry.MP3

Pour la rentrée (après les vacances), en grand groupe (4 élèves par exemple) vous préparerez un document oral où vous comparerez Tokyo à Grenoble. Vous ferez 2 ou 3 phrases chacun. Vous pouvez comparer, donner votre opinion, etc.

Amusez-vous bien!

à bientôt

Flo

Document ressource (idem pour les trois, voir *supra*)

SG3.2 - Harry

Bonjour,

Merci de m'avoir envoyé la fin de l'activité 1.

Aujourd'hui nous allons continuer avec un nouveau sujet : la ville.

Nous allons vous présenter la ville de Grenoble dans un document écrit.

Puis, dans un document audio nous comparerons Grenoble, où habitent Lola et Florentine, et Romans-sur-Isère où j'habite moi.

Donc la semaine prochaine (le mercredi 25 octobre pour vous) vous faites uniquement les exercices de compréhension (écrite et orale).

Le texte est dans le document word joint.

L'audio est sur le lien :

http://localhost/moodle/file.php/6/sons/dialogue_florentine_harry.MP3

C'est un peu long peut-être, mais pour la compréhension écrite, il faut comprendre le texte dans sa totalité. Dans le texte, si vous placez votre souris sur les mots qui sont en bleu, vous aurez un synonyme ou une petite définition pour vous adier à comprendre. Mais ne cliquez pas ! Ca ne sert à rien.

Ensuite, le 1er novembre vous enregistrerez un dialogue dans lequel vous comparerez Tokyo et Grenoble.

La semaine prochaine commencent les vacances de la Toussaint, à partir du vendredi 27 jusqu'au lundi 6 novembre, mais je regarderai vos réponses de chez moi.

Voilà. Bon travail, bonne fin de semaine et à bientôt.

Document ressource (idem pour les trois, voir *supra*)

SG3.3 - Lola

Consigne de l'activité 3

La semaine dernière c'était les vacances. Johnny, l'ami anglais de Florentine est venu la voir à Grenoble.

Pendant son séjour, nous avons décidé (Florentine, Harry et moi) de l'aider à déguster le vin comme un Français.

Regardez bien la vidéo, Johnny vous montre ce qu'il faut faire.

Exercice de compréhension, pendant que tu regardes la vidéo :

- Tu fais une compréhension GLOBALE de la vidéo (ne restes pas bloqué sur les mots compliqués).
- Tu notes les différentes étapes de la dégustation du vin. Il y a 9 étapes à noter.
- Tu découvres une coutume de notre culture. Reiji (dans le groupe de Flo) est un spécialiste du vin, si tu as des questions, tu peux lui demander ! Si tu veux, toi aussi organiser une dégustation de vin, tu peux trouver des informations sur le site :

<http://www.terroirs-france.com/vin/conseilsterr.html>

Production orale :

- Par groupe de 2 ou 3 vous allez m'apprendre une coutume Japonaise, celle que vous voulez (la cérémonie du thé par exemple).
- Enregistrez-vous et expliquez-moi les différentes étapes à faire.

Vous pouvez m'envoyer votre document aujourd'hui ou la semaine prochaine si vous voulez plus de temps.

PS : pas de vidéo, seulement un document oral et des photos (si vous voulez).

Amusez vous bien !

Lola



Vidéo réalisée par les étudiants (voir DVD)

SG3.3 - Florentine

La semaine dernière c'était les vacances. Mon ami Jonny, qui est Anglais, est venu me voir à Grenoble.

Pendant son séjour, nous avons décidé, avec Lola et Harry de l'aider à déguster le vin comme un Français.

Regardez bien la vidéo, Jonny vous montre ce qu'il faut faire.

Exercice de compréhension orale, pendant que tu regardes la vidéo :

- Tu fais une compréhension GLOBALE de la vidéo (ne restes pas bloqué sur les mots compliqués).
- Tu notes les différentes étapes de la dégustation du vin. Il y a 9 étapes à noter.
- Tu découvres une coutume de notre culture. Reiji est un spécialiste du vin, si tu as des questions, tu peux lui demander ! Si tu veux, toi aussi organiser une dégustation de vin, tu peux trouver des informations sur le site :

<http://www.terroirs-france.com/vin/conseilsterr.html>

Production orale :

Par groupe de 2 ou 3 vous allez m'apprendre une coutume Japonaise, celle que vous voulez (la cérémonie du thé par exemple). Enregistrez-vous et expliquez moi les différentes étapes à faire.

Vous pouvez m'envoyer la vidéo aujourd'hui ou la semaine prochaine si vous voulez plus de temps.

PS : pas de vidéo ! Faites un document oral avec des photos (si vous voulez).

Amusez vous bien !



Vidéo réalisée par les étudiants (voir DVD)

SG3.3 - Harry

Bonjour,

Comment ça va ?

Alors je voulais vous demander une petite chose : est-ce que vous trouvez que les activités sont trop dures ? Trop longues ? Vous avez des problèmes pour les faire ?

Si oui, n'hésitez pas à me le dire.

De toute façon cette activité est normalement plus courte.

Je vous demande aussi d'essayer de respecter les délais. Essayer de faire l'activité pour le 22 ou 23 novembre au plus tard. Comme ça vous pourrez passer directement à la suivante et ne pas prendre trop de retard.

Mais encore une fois, si vous trouvez que c'est trop, dites-le moi d'accord ?!

Maintenant l'activité. Vous allez découvrir une coutume de notre culture.

Pendant les vacances, Jonny, un ami anglais de Florentine, est venu à Grenoble.

Pendant son séjour, nous avons décidé, avec Lola et Florentine de l'aider à déguster le vin comme un Français.

Regardez bien la vidéo, Jonny vous montre ce qu'il faut faire.

Pendant que vous regardez la vidéo :

- Notez les différentes étapes de la dégustation du vin. Il y a 9 étapes à noter.
- Faites une compréhension GLOBALE de la vidéo, ne bloquez pas sur les mots compliqués.

Si vous voulez, vous aussi organiser une dégustation de vin, vous pouvez trouver des informations sur le site : <http://www.terroirs-france.com/vin/conseilsterr.html>

A votre tour, par groupe de 2 ou 3, vous allez m'apprendre une coutume Japonaise, celle que vous voulez (la cérémonie du thé par exemple).

Enregistrez-vous et expliquez moi les différentes étapes à faire.

SEULEMENT A L'ORAL, NE FAITES PAS DE VIDEO !

Amusez vous bien !



Vidéo réalisée par les étudiants (voir DVD)

SG3.4 - Lola, Florentine & Harry

Parler d'une soirée

❖ Compréhension orale : conversation entre Florentine, Harry et Lola

Un jeudi matin, nous avons pris un café et voici notre conversation :



Attention ! Pour écouter le fichier, faites un clic sur le bouton droit de la souris, puis choisissez « objet document magnétophone », puis « ouvrir » : comme ça vous pourrez lire et arrêter l'enregistrement.

Conseils d'écoute : - Il s'agit d'une compréhension globale, IL N'EST PAS IMPORTANT DE COMPRENDRE TOUS LES MOTS.

- écoutez une 1^e fois la conversation
- lisez ensuite les questions
- écoutez encore la conversation pour répondre aux questions

Exercice : trouvez la bonne fin de phrase

1- Harry, Florentine et Lola parlent

- d'hier soir
- d'hier matin
- d'aujourd'hui

4- Hier soir, Florentine

- est restée chez elle
- est allée boire un pot avec des amis
- a regardé un film

2- Lola et Harry

- sont allés au cinéma
- sont allés au restaurant
- sont allés à une fête

5- Florentine n'est pas venue à la soirée, parce qu'elle

- était fatiguée
- était triste
- était en retard

3- Pour la soirée, Harry

- a fait le ménage
- a décoré l'appartement
- a cuisiné

❖ Expression orale (à faire la semaine prochaine).

Vous êtes entre amis et vous racontez votre soirée d'hier soir.
(Attention, utilisez les temps du passé).

Conseils d'expression : - c'est une conversation spontanée, N'ECRIVEZ PAS et NE LISEZ PAS votre dialogue.

- ce n'est pas grave s'il y a des fautes et des hésitations.
- l'important est la communication orale, pas la grammaire
- faites le dialogue par deux, mais pas avec votre camarade habituel

SG3.5 - Lola, Florentine & Harry

Chanson pour les enfants l'hiver

de **Jacques Prévert**

Voici l'histoire que nous avons racontée aux enfants que nous avons gardés hier soir (baby-sitting).

Consignes

- écoutez la poésie enregistrée, en suivant le texte. Faites attention à l'intonation et au rythme des phrases.
- Vous avez une aide pour le vocabulaire.

Poésie : Chanson pour les enfants l'hiver



Dans la nuit de l'hiver
Galope un grand homme blanc
Dans la nuit de l'hiver
Galope un grand homme blanc
C'est un bonhomme de neige
Avec une pipe en bois,
Un grand bonhomme de neige
Poursuivi par le froid.
Il arrive au village.
Voyant de la lumière
Le voilà rassuré.
Dans une petite maison
Il entre sans frapper ;
Et pour se réchauffer,
S'assoit sur le poêle rouge,
Et d'un coup disparaît.
Ne laissant que sa pipe
Au milieu d'une flaque d'eau,
Ne laissant que sa pipe,
Et puis son vieux chapeau.

Vocabulaire

Galoper

Un bonhomme de neige

Une pipe

Se réchauffer

Un poêle

Une flaque d'eau

courir

« regarde le dessin »

objet en bois pour fumer du tabac

redonner de la chaleur à son corps

un chauffage de maison, dans lequel on met du bois

une petite surface d'eau

A vous

Imaginez que vous racontez une histoire japonaise à un petit enfant français.

- pour aujourd'hui ou la semaine prochaine (comme vous voulez), écrivez une petite histoire japonaise de Noël ou du jour de l'an.
- Enregistrez votre histoire. Faites attention à l'intonation et au rythme.

Voici quelques photos de la nuit des lumières à Lyon. C'est un événement qui a lieu tous les ans, un peu avant Noël. La ville s'illumine de milles feux.



SG3.6 - Lola, Florentine & Harry - Activité non retenue -

Les activités

- 1- En général, les activités vous ont-elles plués ?
- 2- Quelle activité avez-vous particulièrement aimé ?
- 3- Quelle activité ne vous a pas plu ?

Les corrections

- 1- Les corrections ont-elles été suffisantes / insuffisantes ?
- 2- Avez-vous regarder régulièrement les corrections ?
- 3- Les corrections vous ont-elles aidées ?

Les cours à distance et le français

- 1- Les activités par ordinateur vous ont-elles facilitées les cours à l'université Sophia ?
- 2- Les activités à distance vous ont-elles aidées dans l'apprentissage du français ?
- 3- Aimerez-vous avoir des activités en ligne durant toute l'année ?

SG4.1 - Denise & Qotiba



Denise



Qotiba

Activité 1 : Questions de compréhension

Ecoutez le dialogue et répondez aux questions suivantes en faisant des phrases complètes.

1. De quelles nationalités sont vos tutrices ?
2. Qui est la plus âgée ? Quel âge a-t-elle ?
3. Ca fait longtemps que Denise est à Grenoble ?
4. Qu'est-ce que Qotiba a fait la semaine dernière ?
5. Qu'a fait Denise cet été ?
6. Quelles langues parle Qotiba ?
7. Qu'est-ce que Denise voudrait faire l'an prochain ? Pourquoi ?

Activité 2 : Production orale

Comme nous, faites une présentation sous forme de dialogue et envoyez-nous votre enregistrement. N'oubliez pas de parler de vos préférences, vos projets, votre famille... et d'ajouter une photo de vous !

Activité 3 : Production écrite

Ecrivez le dialogue que vous venez d'enregistrer en suivant l'exemple ci-dessous :

Qotiba : -Bonjour ! Nous sommes vos deux nouvelles tutrices de français !

Denise : - Moi, c'est Denise, je suis française. Et toi ?

...

PS : Bon travail ! Et si vous voulez nous poser d'autres questions, n'hésitez pas !

SG4.2 - Denise

PARLONS DE NOS VILLES !

Voici Grenoble, la ville où j'étudie !



Activité 1 : Compréhension d'un site Internet sur Grenoble

Pour découvrir Grenoble, allez sur le site <http://www.grenoble-isere.info/francais/defaulthtml.htm> et répondez aux questions suivantes :

1. Est-ce que je peux me rendre à Grenoble en train ? en avion ?
2. Trouvez le nom d'un restaurant de cuisine française. Donnez-en une caractéristique.
3. Trouvez le nom d'un musée de Grenoble. Pourquoi vous paraît-il intéressant ?
4. Que peut-on déguster à la Brasserie le Sporting café ?
5. a) Citez 2 marchés de Grenoble et dites ce que l'on peut y trouver.
b) Y a-t-il des marchés au Japon ? Si oui, qu'est-ce qu'on peut y acheter ?
6. Trouvez le nom d'un lac ou d'un plan d'eau dans la banlieue de Grenoble. Que peut-on y faire ?
7. Cliquez sur « l'office de tourisme » puis sur « Grenoble visite virtuelle ». Vous allez maintenant faire une visite virtuelle de Grenoble. Dites si cette visite et ce site Internet vous ont donné envie de visiter Grenoble. Pourquoi ? (écrivez un paragraphe d'environ 50 mots).

Voici ma ville natale : Tarbes et son environnement !



Activité 2 : Compréhension orale

Ecoutez l'enregistrement et mettez la bonne réponse en couleur:

1. Tarbes se trouve dans Le sud-est de la France
 Le sud-ouest de la France
 Le nord-ouest de la France
2. A Tarbes, il y a 500 000 habitants
 5 000 habitants
 50 000 habitants
3. L'Océan Atlantique se trouve à 1h30 de Tarbes
 2h15 de Tarbes
 45 minutes de Tarbes
4. La montagne se trouve à 1h30 de Tarbes
 2h30 de Tarbes
 45 minutes de Tarbes

5. Tarbes est près de la frontière espagnole
 loin de la frontière espagnole
 à la frontière espagnole
6. Il y a plus d'étudiants à Tarbes qu'à Grenoble
 Il y a moins d'étudiants à Tarbes qu'à Grenoble
 Il y a le même nombre d'étudiants à Tarbes et à Grenoble
7. Il y a plus de cinémas et de boutiques à Grenoble qu'à Tarbes
 Il y a moins de cinémas et de boutiques à Grenoble qu'à Tarbes
 Il y a plus de cinémas et de boutiques à Tarbes qu'à Grenoble

Activité 3 : Production écrite ou orale

A votre tour, présentez-moi votre ville (soit votre ville natale soit la ville où vous étudiez)! Ecrivez un texte d'environ 100 mots ou faites un enregistrement dans lequel vous présentez sa situation géographique, les endroits à visiter (musées, édifices...), les activités à faire et un lieu que vous aimez particulièrement dans cette ville. N'oubliez pas de m'envoyer quelques photos !

SG4.2 - Qotiba

PARLONS DE NOS VILLES !

Voici Grenoble, la ville où j'étudie !



Activité 1 : Compréhension d'un site Internet sur Grenoble

Pour découvrir Grenoble, allez sur le site <http://www.grenoble-isere.info/francais/defaulthtml.htm> et répondez aux questions suivantes :

8. Est-ce que je peux me rendre à Grenoble en train ? en avion ?
9. Trouvez le nom d'un restaurant de cuisine française. Donnez-en une caractéristique.
10. Trouvez le nom d'un musée de Grenoble. Pourquoi vous paraît-il intéressant ?
11. Que peut-on déguster à la Brasserie le Sporting café ?
12. a) Citez 2 marchés de Grenoble et dites ce que l'on peut y trouver.
b) Y a-t-il des marchés au Japon ? Si oui, qu'est-ce qu'on peut y acheter ?
13. Trouvez le nom d'un lac ou d'un plan d'eau dans la banlieue de Grenoble. Que peut-on y faire ?
14. Cliquez sur « l'office de tourisme » puis sur « Grenoble visite virtuelle ». Vous allez maintenant faire une visite virtuelle de Grenoble. Dites si cette visite et ce site Internet vous ont donné envie de visiter Grenoble. Pourquoi ? (écrivez un paragraphe d'environ 50 mots).

Voici ma ville natale : Durban !



Activité 2 : Compréhension orale

Ecoutez l'enregistrement et mettez la bonne réponse en couleur :

1. Durban est situé :
 - ❖ sur la côte ouest de l'Afrique du Sud
 - ❖ sur la côte est de l'Afrique du Sud
 - ❖ en Afrique du Nord
2. C'est une ville qui se trouve au bord de :
 - ❖ l'Océan Atlantique
 - ❖ l'Océan Pacifique
 - ❖ l'Océan Indien
3. Combien d'habitants y a-t-il à Durban ?
 - ❖ 4 millions
 - ❖ 4 mille
 - ❖ 4 milliards

4. Si on aime les chevaux, Durban nous plaira.

- ❖ vrai
- ❖ faux
- ❖ on ne sait pas

5. Il y a beaucoup de montagnes à Durban.

- ❖ vrai
- ❖ faux
- ❖ on ne sait pas

6. A Durban, il neige ...

- ❖ souvent
- ❖ de temps en temps
- ❖ jamais

7. Cochez deux choses qu'on peut faire à Grenoble qu'on peut pas faire à Durban.

- ❖ la natation
- ❖ les randonnées en montagne
- ❖ aller au théâtre
- ❖ l'équitation
- ❖ faire du ski
- ❖ le dessin

Activité 3 : Production écrite ou orale

A votre tour, présentez-moi votre ville (soit votre ville natale soit la ville où vous étudiez)! Ecrivez un texte d'environ 100 mots ou faites un enregistrement dans lequel vous présentez sa situation géographique, les endroits à visiter (musées, édifices...), les activités à faire et un lieu que vous aimez particulièrement dans cette ville. N'oubliez pas de m'envoyer quelques photos !

SG4.3 - Denise

Activité 3 : Des problèmes ! Des conseils...

Exercice 1 : Compréhension orale/reconnaissance de structures linguistiques

Ecoutez les phrases enregistrées et classez-les dans le tableau ci-dessous comme dans l'exemple :

Ex : a) Ne pas fumer dans ce lieu

Interdiction	Conseil	Ordre	Aucun des 3
A			

Exercice 2 : Production Orale

Choisissez **une** des situations suivantes :

1. Un(e) ami(e) veut arrêter de fumer, vous lui donnez des conseils.
2. Un(e) ami(e) veut partir en vacances, vous lui donnez des conseils sur un lieu et des recommandations (par rapport aux vêtements à emporter, aux dangers, aux monuments, bars, discothèques que vous connaissez...)
3. Un(e) ami(e) vient de se disputer avec son petit copain, vous lui donnez des conseils.

Imaginez par 2 un dialogue dans lequel un de vous joue l'ami(e) et l'autre lui donne des conseils. Vous devez lui donner au moins 5 conseils ! Enregistrez-vous ! N'écrivez pas votre dialogue ! Faites-le de façon spontanée !

Exercice 3 : Production écrite/utilisation de structures linguistiques

Ecrivez-moi une petite lettre (de 50 à 100 mots) pour me répondre !



Salut !

Comment vas-tu ? Quoi de neuf à Tokyo ?

Moi, ça va sauf que dans quelques temps, c'est Noël et je ne sais pas quoi offrir comme cadeaux à ma famille... :(Je dois penser à un cadeau pour ma soeur, un autre pour mes parents et un autre pour mes deux grand-mères. Tu n'aurais pas des idées à me donner ? Donne-moi s'il te plaît au moins une idée de cadeau pour chaque membre de ma famille !

Je te remercie ! J'attends ta réponse...

A très bientôt !

Denise

SG4.3 - Qotiba

Activité 3 : Des problèmes ! Des conseils...

Exercice 1

Ecoutez les phrases enregistrées et classez-les dans le tableau ci-dessous comme dans l'exemple :

Ex : a) Ne pas fumer dans ce lieu

Interdiction	Conseil	Ordre	Aucun des 3
A			

Exercice 2

Production Orale

Choisissez **une** des situations suivantes :

4. Un(e) ami(e) veut arrêter de fumer, vous lui donnez des conseils.
5. Un(e) ami(e) veut partir en vacances, vous lui donnez des conseils sur un lieu et des recommandations (par rapport aux vêtements à emporter, aux dangers, aux monuments, bars, discothèques que vous connaissez...)
6. Un(e) ami(e) vient de se disputer avec son petit copain, vous lui donnez des conseils.

Imaginez par 2 un dialogue dans lequel un de vous joue l'ami(e) et l'autre lui donne des conseils. Enregistrez-vous ! N'écrivez pas votre dialogue ! Faites-le de façon spontanée ! Vous devez lui donner au moins 5 conseils !

Exercice 3

Ecrivez-moi une petite lettre pour me répondre !



Salut !

Comment vas-tu ? Ça va les études ?

Moi, je vais bien mais j'ai un petit problème. Dans quelques temps, c'est Noël et je ne sais pas quoi offrir comme cadeaux à ma famille... (Je dois penser à un cadeau pour mes parents, un autre pour mes deux soeurs et un autre pour mon frère). Est-ce que tu as des idées à me donner ? Donne-moi s'il te plaît au moins une idée de cadeau pour chaque membre de ma famille !

Merci ! J'attends ta réponse...

A très bientôt !

Qotiba

SG4.4 - Denise & Qotiba

Les spécialités françaises ! Bon appétit ...

Exercice 1

Production écrite

Lisez les textes ci-dessous et répondez aux questions en faisant des phrases complètes. Cliquez sur les liens pour avoir des informations supplémentaires.



Chaque ville a sa spécialité et chaque spécialité a son histoire ou sa légende. On ne quitte pas Cambrai (à côté de Lille) sans faire provision des célèbres « bêtises ». A l'origine de ces bonbons à rayures blanches et jaunes il y a l'erreur d'un apprenti qui, en 1800, avait mélangé deux préparations.

On ne visite pas Pézenas (près de Montpellier) sans goûter à ses « petits pâtés » sucrés salés créés par un mercenaire écossais de François 1^{er} qui s'était installé dans la région.

1. Que sont des « bêtises » ?
2. Les « petits pâtés » de Montpellier ont-ils été créés par un français ?

Tour de France des spécialités culinaires

Alsace et Lorraine : charcuteries, quiche lorraine, [choucroute](#), tarte aux mirabelles, vin blanc (riesling), bière.

Bordelais : vins rouges (saint-émilion), blancs (sauternes, graves).

Bretagne : fruits de mer, crêpes.

Bourgogne et Franche-Comté : escargots, moutarde, fromages (comté), vins rouges (pommard) et blancs (pouilly-fuissé).

Centre : viande de bœuf, fromage (bleu d'Auvergne), vins de Loire (sancerre).

Languedoc : fromages (roquefort), fruits, vins.

Nord-Pas-de-Calais et Champagne-Ardenne : Coquillages, vin de Champagne (Moët et Chandon).

Normandie : fromages ([camembert](#)), pommes, cidre.

Provence : poissons (bouillabaisse), olives, viande d'agneau, miel.

Sud-Ouest : volailles (foie gras, confit de canard, [cassoulet](#)), saucisses de Toulouse, truffes.

1. Quelles sont les spécialités que tu connaissais déjà ?
2. Parmi les spécialités que tu ne connaissais pas, lesquelles aimerais-tu goûter ? Pourquoi ?
3. Quelles sont les spécialités que tu n'as pas du tout envie de goûter ? Pourquoi ?
4. As-tu déjà mangé des escargots ?
5. Est-ce qu'il y a une différence au niveau des saucisses entre la Choucroute normale et la Choucroute à l'Alsacienne ?
6. Comment s'appelle la personne qui est à l'origine de la fabrication du Camembert ?
7. Qu'est-ce qui différencie le cassoulet de Toulouse du cassoulet de Castelnaudary ?

Exercice 2

Compréhension et production orales

Ecoutez l'enregistrement de la recette et répondez aux questions **à l'oral sans écrire le texte**. Enregistrez-vous !



1. Dans l'enregistrement, tu entends la recette de quelle spécialité ?
2. Est-ce qu'on fait cuire la pâte tout de suite après l'avoir préparé ?
3. Quelle quantité de farine utilise-t-on dans la recette ?
4. Combien d'œufs y a-t-il ?
5. Quel type de sucre est-ce qu'on utilise dans cette recette ?
6. Où est-ce qu'on fait cuire la spécialité ?
7. Pendant combien de temps est-ce qu'on la fait cuire ?

Exercice 3

Production écrite

A deux, faites le tour de Japon des spécialités !

Présentez-le comme je l'ai fait dans l'exercice 1.

Exercice 4

Production orale

Choisissez une des spécialités citées dans l'exercice 3 et donnez-moi la recette

SG4.5 - Denise - Activité non retenue - Qu'as-tu pensé de ce tutorat ?

Voici un petit questionnaire sur tes impressions par rapport au tutorat. Merci d'y répondre ! Cela m'aidera à m'améliorer pour l'avenir ! ☺
Mets tes réponses en couleur !

1. Est-ce que tu as aimé le tutorat ? j'ai beaucoup aimé
j'ai aimé
j'ai aimé un peu
je n'ai pas du tout aimé
2. Est-ce que tu as aimé les quatre activités proposées ? oui
non
3. Laquelle as-tu préféré ? Laquelle as-tu le moins aimé ? Pourquoi ?
4. Certaines activités t'ont-elles paru trop longues ? oui
non
5. Si oui, lesquelles ?
6. En général, as-tu trouvé les activités faciles ?
difficiles ?
normales ?
7. Quelles activités t'ont paru les plus difficiles ? Pourquoi ?
8. Comment as-tu trouvé les corrections écrites ? Très intéressantes
Intéressantes
Peu intéressantes
Sans intérêt
9. Comment as-tu trouvé les corrections orales ? Très intéressantes
Intéressantes
Peu intéressantes
Sans intérêt
10. As-tu l'impression que ce tutorat a été bénéfique ? oui
non
11. Si oui, à quel niveau ? au niveau de l'écrit
au niveau de l'oral
au niveau culturel
autre (préciser)
12. Est-ce que tu aurais aimé faire quelque chose que je n'ai pas proposé ? oui
non
13. Si oui, quel genre de choses ?
14. Est-ce que tu as des propositions à me faire par rapport aux activités, aux corrections et au tutorat en général ?

SG4.5 - Qotiba - Activité non retenue - Questionnaire

Voici un petit questionnaire sur vos impressions par rapport au tutorat. Merci d'y répondre !

1. Est-ce que tu as aimé le tutorat ?

2. Est-ce que tu as aimé les cinq activités ?

- oui
- non

3. Laquelle as-tu préféré ? Laquelle as-tu le moins aimé ? Pourquoi ?

4. As-tu l'impression que ce tutorat a été bénéfique ?

- oui
- non.

5. Si oui, à quel niveau ? Au niveau de l'écrit, de l'oral, au niveau culturel, autre (préciser)

6. Certaines activités t'ont-elles paru trop longues ?

- oui
- non

7. Si oui, lesquelles ?

8. As-tu trouvé les activités

- faciles ?
- difficiles ?
- normales ?

9. Comment as-tu trouvé les corrections ?

- Intéressantes
- sans intérêt
- d'une grande utilité
- utiles

10. Est-ce que tu as des propositions à me faire par rapport aux activités et au tutorat en général ?

Merci pour tous tes efforts et Joyeux Noël & Bonne Année 2007 !

AI.1 - Lola - Activité non retenue -

Salut les filles

Après avoir écouté vos interviews, j'ai appris que certaines d'entre vous avaient un boulot étudiant.

Comment cela se passe au Japon? Les études sont chères en général? Les étudiants peuvent-ils recevoir des bourses?

En France, l'inscription à la fac est de plus en plus chère et les loyers aussi. Beaucoup d'étudiants doivent prendre un job pour pouvoir tout financer.

Par exemple, moi, je travaille à la bibliothèque de la fac. C'est pas mal du tout pour un boulot étudiant, au moins c'est intéressant.

Je suis bien curieuse de savoir comment cela se passe au Japon.

AI.2 - Qotiba - Activité non retenue -

On écoute la musique française !

Cliquez sur le lien ci-dessous pour regarder le clip de la chanson et ensuite répondez aux questions.

<http://www.linternaute.com/video/musique/variete-francaise-2/amine-ma-vie/>

Remplissez les blancs en écoutant la chanson !

Je fais mon temps comme celui qui veut rester devant
Pourquoi _____ des ans à rester comme auparavant
Réalisons le destin pour qu'un jour ils soient tous similaires
Je commence à achever tout ce que j'aurai _____

{Refrain:}

Il y a ma vie et au-delà mes _____
Qui se font aussi chaque jour chaque nuit
Et ce qui fait ma vie mais c'est ce que je suis
Et c'est ce _____ je rêve chaque jour chaque nuit

J'aurais pu dire comme on fait que mon âme ne s'achète pas
J'ai _____ de le taire je suis tout assez clair
J'ai appris de ceux qui partent à l'envers de tous les idéaux
Je _____ à achever tout ce que j'aurai rêvé de faire

{au Refrain}

J'éviterai le son des pièges en étant _____ à chaque fois
Toutes les pages sont retournées Je suis ainsi décidé à avancer

{au Refrain, x3}

1. Quelle est le nom de la chanson ?
2. Comment s'appelle le chanteur ?
3. Qu'est-ce que tu as pensé de cette vidéo ?
4. Est-ce que tu connaissais déjà ce chanteur ?

Liste des tableaux

Tableau 1 –Présence d’un UE TICE dans les Masters FLE en France	97
Tableau 2 – Distinction des tâches en ligne.	102
Tableau 3 -Description des actions	103
Tableau 4 - Description des compétences attendues suite aux tâches	103
Tableau 5 - Description des supports tâches	104
Tableau 6 - Description des activités des apprenants	105
Tableau 7 - Étude détaillé des types d’activités proposés	105
Tableau 8 - Description détaillée des échanges + caclul de participation - Ch.7	106
Tableau 9 - Nombre de message dans chaque échange + nombre de mots utilisés par le tuteur	1116
Tableau 10 – Analyse quantitative des messages Apprenants sans réponse – ch.7.	112
Tableau 11 - Analyse quantitative des messages socio-affectifs des Tuteurs	113

Tableau ch.1

	Université	Nom de Master	UE TICE	UE TICE M1		UE TICE M2	
			O/N	O/N	Titre	O/N	Titre
1	Aix-Marseille	Français Langue Etrangère et Seconde (M1)	1	1	Multimédia/Internet et didactique des langues	1	Multimédia et français langue étrangère Recherches sur l'apprentissage dans les environnements numériques
2	Angers	Master 1 mention Didactique des Langues	1	1	Ressource multimédia pour l'enseignement-apprentissage des langues	0	0
3	Avignon	Didactique du FLE (M1/M2)	1	0		1	Conception d'un projet multimédia

4	Besançon	Master sciences du langage spécialité appropriation du français, langue non maternelle et dispositifs d'enseignement par apprentissage	1	1	TICE et didactique des Langues	0	0
5	Bordeaux	Didactique du FLES et ingénierie linguistique	1	0		1	TICE et Usages
6	Boulogne-sur-Mer	Français langue étrangère et ingénierie de la formation	1	1	Technologies éducatives	1	Utilisation des NTE en centre de ressources
					Pratique des multimédias		Pédagogie en réseau
7	Brest	Français langue étrangère	1	0		1	nouvelles technologies
8	Caen	Français langue étrangère	0	1	Initiation au TAL	0	
9	Chambéry	FLE et didactique des langues	1	1	Langues et TICE	0	
10	Clermont-Ferrand	Didactique des langues et culture - Français Langue Etrangère et Seconde (FLES)	1	1	TICE/scénarisation pédagogique	1	Dispositifs d'apprentissage et FOAD
					TICE ET FOAD		
11	Grenoble	Français Langue Etrangère	1	1	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE)/apprentissage du FLE	1	Ingénierie de formation à distance via Internet

12	Lille	Français Langue Etrangère et Seconde	1	1	multimédia	1	Formation ouverte et multimédia
13	Lyon	Français Langue Etrangère et Seconde	1	1	EAO et nouvelles technologies	1	TICE
14	Le Mans	Didactiques des langues, Français Langue Etrangère (M1)	1	1	Ressources multimédia pour l'enseignement-t-apprentissage des langues.	0	
15	Montpellier	Pratiques professionnelles en français langue non maternelle	1	1	Technologies éducatives pour l'enseignement	0	
16	Nice	Français Langue Etrangère et Seconde	1	1	E-learning	1	Réalisation de supports d'apprentissage et d'évaluation pour l'Internet
17	Orléans	Linguistique et Didactique	1	1	Informatiques et Nouvelles technologies	1	Utilisation des nouvelles technologies numériques pour l'enseignement
					Informatique pour applications didactiques		
18	Paris Descartes	Didactique du français langue étrangère et interculturalité	1	0		1	Technologie de l'information et de la communication et français langue étrangère (TICE et FLE)
19	Paris Diderot 7	Didactique du Français Langue Etrangère (DFLE)	0	0	0	0	0

20	Perpignan	Français langue étrangère et seconde	1	1	Les Nouvelles Technologies	1	Utilisation des nouvelles technologies
21	Poitiers	Didactique des Langues et du Français Langue étrangère	1	1	TICE	1	Enseignement à Distance
22	Rennes	Nouvelles pratiques professionnelles en FLE / FLS / FOS	1	1	Ressources multi-médias	1	Les TICE dans l'enseignement des langues
23	Rouen	Diffusion du Français	1	1	Médiation des savoirs (TICE et Enseignement à Distance)	0	0
24	Saint-Étienne	Français langue étrangère ou seconde et didactique des langues et cultures	0	0	0	0	0
25	Dijon	Didactique du Français (FLE/FLS/FLM) et des langues	1	1	Dispositif de e-learning et FLE	1	T.I.C.E.
26	Toulouse	Apprentissage/Didactique du français langue étrangère et seconde	0	0	0	1	Initiation au TAL
27	Tour	FLE/S	1	1	Ressources Multimédia pour l'enseignement	0	0
			23	20		17	

Tableau 41 –Présence d'une UE TICE dans les Masters FLE en France

Tableaux détaillés utilisé dans ch.6

Groupe	Code de la tâche	Critère S1 : focalisation sur le sens	Critère S2 : Support	Critère S3 : Multi-canalité du support	Critère S4 : Présence d'une activité de production	Total	Accepté ?	Tâche
SG1	1	1	1	1	1	5	1	5
	2	1	1	1	1	5	1	
	3	1	1	0	1	4	0	
	4	1	1	1	1	5	1	
	5	1	1	1	1	5	1	
	6	1	1	1	1	5	1	
SG2	1	1	1	1	1	5	1	3
	2	1	1	1	1	5	1	
	3	1	1	1	1	5	1	
	4	1	1	0	0	2	0	
	5	1	1	1	0	3	0	
	6	1	1	0	1	3	0	
SG3	1	1	1	1	1	5	1	5
	2	1	1	1	1	5	1	
	3	1	1	1	1	5	1	
	4	1	1	1	1	5	1	
	5	1	1	1	1	5	1	
	6	1	1	0	0	2	0	
SG4	1	1	1	1	1	5	1	4
	2	1	1	1	1	5	1	
	3	1	1	1	1	5	1	
	4	1	1	1	1	5	1	
	5	1	1	1	0	4	0	
	AI1	1	1	0	1	3	0	0
	AI2	1	1	0	0	2	0	0
						17		

Tableau 42 – Distinction des tâches en ligne.

Description Action

	SG	Nombre d'étapes			Genres				Domaine				Contrat		
		2	3	4	TI	MT	TF	total	Personnel	Public	Professionnel	Educational	Réel	Fictif	Total
10	SG1	2	2	6	18	4	10	32	10	0	0	8	4	6	10
%		20	20	60	57	12	31	100	100	0	0	80	40	60	100
6	SG2	0	2	4	10	2	6	18	6	0	0	2	2	4	6
%		0	33	67	55	12	33	100	100	0	0	33	33	67	100
15	SG3	6	6	3	29	0	15	45	15	0	0	3	9	6	15
%		40	40	20	67	0	33	100	100	0	0	20	60	40	100
8	SG4	0	6	2	16	2	8	26	8	0	0	1	2	6	8
%		0	75	25	62	8	30	100	100	0	0	0	25	75	100
39	Total	8	16	15	73	8	39	120	39	0	0	13	17	22	39
%		21	41	38	61	7	32	100	100	0	0	33	44	56	100

Tableau 43 -Description des actions

Compétences :

	SG	Compétences socioculturelles	Compétences linguistiques	Compétences pragmatiques	Compétences non-langagières	total
10	SG1	10	46	16	16	88
100		11	53	18	18	100
6	SG2	21	36	18	15	90
100		23	40	20	17	100
15	SG3	24	60	33	30	147
100		16	42	22	20	100
8	SG4	10	32	12	22	76
100		13	42	16	29	100
39	total	65	174	79	83	401
%		16	43	20	21	100

Tableau 44 - Description des compétences attendues suite aux tâches

Description support tâches

	SG	Nombre	Genre									Canal						Origine du support					Personnalisation						
			Informatif	Narratif	Descriptif	Argumentatif	Explicatif	Dialogal	Comparatif	Poétique	Injonctif	total	Texte	Image	Vidéo	Oral monologal	Oral dialogal	Site web	total	Authentique complet	Semi authentique	Fabriqué en simulant la réalité	Fabriqué sans aucun référent réel	total	Element représentatif du sous-groupe	Element représentatif de l'étudiant	Les deux	Support personnalisé	total
10	SG1	10	0	8	4	0	0	0	0	0	12	10	8	4	8	2	2	34	4	0	0	6	10	2	6	2	6	10	
100			0	66	44	0	0	0	0	0	100	29	24	11	24	6	6	100	40	0	0	60	100	20	60	20	60		
6	SG2	20	2	2	6	2	0	2	0	0	14	4	4	0	4	2	2	16	2	2	4	4	12	4	4	4	4	6	
100			14	14	44	14	0	14	0	0	100	25	25	0	25	12	12	99	17	17	33	33	100	67	67	67	67		
15	SG3	24	3	9	9	0	3	9	3	3	0	39	12	6	3	3	9	6	39	3	0	9	6	18	9	5	5	9	15
100			8	23	23	0	8	23	8	8	0	0	31	15	8	8	23	15	0	17	0	50	23	100	60	34	34	60	
8	SG4	14	2	0	6	2	2	2	0	0	4	18	8	8	0	6	2	2	26	2	2	6	4	14	1	2	1	2	8
100			11	0	34	11	11	11	0	0	22	100	31	31	0	22	8	8	100	14	14	43	29	100	13	25	13	25	
39	total	54	7	19	25	4	5	13	3	3	4	83	34	26	7	21	15	12	115	11	4	19	20	54	16	17	12	21	39
%			8	23	30	5	6	15	4	4	5	100	30	23	6	18	13	10	100	20	7	35	38	100	41	44	31	54	

Tableau 45 - Description des supports tâches

Activité de l'apprenant :

SG		Production finale							Activités Langagières							Type de travail collectif		
		Nombre de production	Ecrite	Orale	Narratif	Descriptif	Argumentatif	Explicatif	Injonctif	RO	RE	PO	PE	IO	IE	total	Mutualisation	Collaboration
10	SG1	10	4	6	2	2	4	0	2	8	6	4	10	4	0	32	10	4
100		100	40	60	0	20	20	40	0	25	19	12	31	12	0	100	100	40
6	SG2	6	2	4	0	2	2	2	0	6	4	6	4	4	0	24	6	4
100		100	33	77	0	33	33	33	0	25	17	25	17	17	0	101	100	67
15	SG3	15	15	0	6	6	3	0	0	15	12	12	9	12	0	60	15	12
100		100	100	0	40	40	20	0	0	25	20	20	15	20	0	100	100	80
8	SG4	8	2	6	0	4	0	2	2	8	8	8	8	4	4	40	8	6
100		100	25	75	0	50	0	25	25	20	20	20	20	10	10	100	100	75
39	total	39	23	16	8	14	9	4	4	37	30	30	31	24	4	156	39	26
%		100	59	41	21	36	23	10	10	24	19	19	20	15	3	100	100	67

Tableau 46 - Description des activités des apprenants

SG	O	E	total	RE	PE	IE	total	RO	PO	IO	total	R	P	I	total
SG1	16	16	32	6	10	0	16	8	4	4	16	14	14	4	32
	50	50	100				100				100				100
SG2	16	8	24	4	4	0	8	6	6	4	16	10	10	4	24
	67	33	101				101				101				101
SG3	39	21	60	12	9	0	21	15	12	12	39	27	21	12	60
	65	35	100				100				100				100
SG4	20	20	40	8	8	4	20	8	8	4	20	16	16	8	40
	50	50	100				100				100				100
total	91	65	156	30	31	4	65	37	30	24	91	67	61	28	156
	58	42	100				100				100				100

Tableau 47 - Étude détaillé des types d'activités proposés

Tableaux détaillés utilisé dans ch.7

Groupe	Participants (tuteurs + apprenants)	Tuteur	Apprenants			Activités	Forums	Chat	Échanges	interventions FORUM					Tuteur + Apprenant	Apprenants				Tuteur	
			Nombre	F	G					Tuteur + apprenants	tuteur	Apprenants	T+ens.	ens.	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
															N° de messages/ N° de participants	M1/ N° d'échanges	N° total des messages apprenants/ N° d'apprenants	M3 / N° échanges	Total interventions Tuteur/ N° d'échanges	Total interventions Tuteur/ N° d'apprenants	M6/ N° d'échanges
A - 1	6	Vi	5	5	0	6	10	0	7	115	62	53	8	5	19,16	2,73	10,6	1,51	8,85	12,4	1,77
B - 2	9	La	8	8	0	6	10	0	7	154	56	98	8	6	17,11	2,44	12,25	1,75	8	7	1
C - 3	8	Ca	7	2	5	6	5	1	7	164	77	87	10	7	20,5	2,92	12,42	1,77	11	11	1,57
D - 4	8	So	7	7	0	6	5	1	7	193	88	105	8	5	24,12	3,44	15	2,14	12,57	12,57	1,79
E - 5	8	Lo	7	7	0	7	6	0	8	176	81	95	5	4	22	2,75	13,57	1,69	10,12	11,57	1,44
F - 6	9	Flo	8	2	6	6	6	0	7	157	76	81	5	3	17,44	2,49	10,12	1,44	10,85	9,5	1,35
G - 7	8	Ha	7	7	0	6	5	0	7	142	59	83	5	4	17,75	2,53	11,85	1,69	8,42	8,42	1,2
H - 8	7	De	6	6	0	5	5	0	6	185	92	93	11	6	26,42	4,4	15,5	2,58	15,33	15,33	2,55
I - 9	8	Qo	7	7	0	6	6	0	7	136	63	73	16	9	17	2,42	10,42	1,48	9	9	1,28
Total	71	9	62	51	11	54	58	2	63	1422	654	768	76	49	20,16	2,9	12,41	1,78	10,46	10,75	1,55

Tableau 48 - Description détaillée des échanges + caclul de participation - Ch.7

Groupe	Code de l'échange	But	Participants			Analyse quantitative des messages			N° de mots dans les messages tuteur
			E	As	Total	N° de messages de tous	N° de M. tuteur	N° de M. apprenants	
A	EA1	Présenter le groupe	Viviane	5	6	16	7	9	688
	EA2	Se présenter et présenter un ami				24	12	12	566
	EA3	Comparer les vies étudiantes				11	6	5	409
	EA4	Présenter ses vacances				22	11	11	516
	EA5	Rédiger une liste d'ordres				17	13	4	1718
	EA6	Discuter des animaux dans le zoo				13	7	6	425
	EA7	Décrire les fêtes de fin d'année au Japon				12	6	6	555
B	EB1	Présenter le groupe	Lally	8	9	12	3	9	609
	EB2	Se présenter et présenter un ami				44	19	25	482
	EB3	Comparer les vies étudiantes				19	10	9	289
	EB4	Présenter ses vacances				9	2	7	86
	EB5	Rédiger une liste d'ordres				26	9	17	319
	EB6	Discuter des animaux dans le zoo				14	2	12	276

	EB7	Décrire les fêtes de fin d'année au Japon				30	11	19	335
C	EC1	Présenter le groupe	Catherine	7	8	13	7	6	240
	EC2	Se Présenter et présenter sa ville				47	20	27	423
	EC3	Discuter de son choix de ville				47	23	24	1332
	EC4	Présenter son pays				46	23	23	1143
	EC5	Préparer ses vacances				131	51	80	
	EC6	écouter une chanson française				5	3	2	207
	EC7	Répondre au questionnaire				6	1	5	91
D	ED1	Présenter le groupe	Sophie	7	8	18	8	10	463
	ED2	Se Présenter et présenter sa ville				42	22	20	809
	ED3	Discuter de son choix de ville				56	27	29	1578
	ED4	Présenter son pays				68	29	39	429
	ED5	Préparer ses vacances				210	90	120	
	ED6	écouter une chanson française				1	1	0	97

	ED7	Répondre au questionnaire				8	1	7	91
E	EE1	Présenter le groupe	Lola	7	8	16	8	8	314
	EE2	Présenter son ami et réaliser un interview				33	16	17	637
	EE3	Comparer deux villes				21	12	9	636
	EE4	Décrire la vie d'un étudiant japonais				1	1	0	116
	EE5	Décrire une coutume japonaise				32	12	20	1715
	EE6	Décrire sa soirée				28	14	14	1025
	EE7	raconter une histoire à un enfant				33	16	17	1034
	EE8	répondre à un questionnaire de satisfaction				12	2	10	207
F	EF1	Présenter le groupe	Florentine	8	9	16	8	8	292
	EF2	Présenter son ami et réaliser un interview				31	16	15	514
	EF3	Comparer deux villes				21	11	10	928
	EF4	Décrire une coutume japonaise				31	14	17	1163
	EF5	Décrire sa soirée en discutant				28	14	14	354

	EF6	Raconter une histoire à un enfant				22	11	11	470
	EF7	répondre à un questionnaire de satisfaction				8	2	6	176
G	EG1	Présenter le groupe	Harry	7	8	19	7	12	367
	EG2	Présenter son ami et réaliser un interview				26	10	16	876
	EG3	Comparer deux villes				17	7	10	513
	EG4	Décrire une coutume japonaise				23	11	12	1664
	EG5	Décrire sa soirée en discutant				29	9	20	1154
	EG6	raconter une histoire à un enfant				22	14	8	2028
	EG7	répondre à un questionnaire de satisfaction				6	1	5	42
H	EH1	Présenter le groupe	Denise	6	7	15	7	8	947
	EH2	Se présenter à deux				21	10	11	381
	EH3	Présenter une ville japonaise				51	26	25	1422
	EH4	Donner des conseils pour acheter un cadeau de Noël				27	13	14	543

	EH5	Faire découvrir une recette japonaise				63	32	31	1570
	EH6	répondre à un questionnaire de satisfaction				8	4	4	384
I	IH1	Présenter le groupe	Qotiba	7	8	16	8	8	384
	IH2	Se présenter à deux				21	8	13	162
	IH3	Décrire une ville japonaise				25	12	13	470
	IH4	Donner des conseils pour acheter un cadeau de Noël				21	12	9	401
	IH5	Faire découvrir une recette japonaise				32	14	18	359
	IH6	Comprendre une chanson française				15	8	7	117
	IH7	répondre à un questionnaire de satisfaction				6	1	5	66
TOTAL						1422	654	768	37607
%						100	46	54	

Tableau 49 - Nombre de message dans chaque échange + nombre de mots utilisés par le tuteur

	Vivirane			Lally			Catherine			Sophie			Lola			Florentine			Harry			Denise			Qotiba		
	Total messages Apprenants	N° messages sollicitant une réaction	N° messages sans réponse	idem B2	idem C2	idem D3	idem B2	idem C2	idem D3	idem B2	idem C2	idem D3	idem B2	idem C2	idem D3	idem B2	idem C2	idem D3	idem B2	idem C2	idem D3	idem B2	idem C2	idem D3	idem B2	idem C2	idem D3
E1	9	6	0	9	5	0	6	5	0	10	7	0	8	7	0	8	8	0	12	10	2	8	7	0	8	7	0
E2	12	12	2	25	25	2	27	22	1	20	20	2	15	16	0	15	15	1	16	15	5	11	10	1	13	13	5
E3	5	5	0	9	9	1	24	24	3	29	28	2	9	9	0	10	10	1	10	10	4	25	23	0	13	13	2
E4	11	11	1	7	4	1	23	20	3	39	37	4	0	0	0	17	17	6	12	12	2	14	13	0	9	9	1
E5	4	4	0	17	17	2							20	18	0	14	14	7	20	20	4	31	27	1	18	17	1
E6	6			12	12	0	2	2	2	0	0	0	14	14	0	11	11	0	8	8	1	4	4	1	7	7	0
E7	6	6	0	19	19	10	5	0	0	7	7	7	17	17	4	6	6	1	5	3	3				5	0	0
E8													10	10	9												
total	53	44	3	98	91	16	87	73	9	105	99	15	93	91	13	81	81	16	83	78	21	93	84	3	73	66	9
%'			7			18			13			16			15			20			26			4		14	

Tableau 50 – Analyse quantitative des messages Apprenants sans réponse – ch.7.

	Viviane				Lally				Catherine				Sophie				Lola				Florentine				Harry				Denise				Qotiba			
	Total messages	N° messages mix	N° messages socioaffectifs uniquement	Total SA	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D				
E1	7	0	7	7	3	0	2	2	7	7	0	7	8	8	0	8	8	0	8	8	8	0	8	8	7	0	7	7	7	0	7	7	8	0	8	8
E2	12	2	4	6	19	2	1	3	20	0	0	0	22	0	2	2	16	2	3	5	16	0	0	0	10	8	0	8	10	1	0	1	8	1	1	2
E3	6	5	0	5	10	4	0	4	23	9	0	9	27	0	2	2	12	5	0	5	11	0	0	0	7	7	0	7	24	9	0	9	12	5	0	5
E4	11	4	1	5	2	0	0	0	23	6	1	7	29	12	3	15	1	1	0	1	14	7	0	7	11	10	1	11	13	8	0	8	12	0	1	1
E5	13	2	3	5	9	1	0	1									12	7	0	7	14	7	0	7	9	8	0	8	32	20	1	21	14	1	0	1
E6	7	3	0	3	2	0	0	0	3	0	2	2	1	0	0	0	14	8	0	8	11	8	0	8	14	11	3	14	4	4	0	4	8	0	0	0
E7	6	6	0	6	11	2	1	3	1	1	0	1	1	0	1	1	16	9	6	15	2	2	0	2	1	0	0	0				0	1	1	0	1
																	2	1	1	2																
total	62	22	15	37	56	9	4	13	77	23	3	26	88	20	8	28	81	33	18	51	76	24	8	32	59	44	11	55	90	42	8	50	63	8	10	18
%			24	60			7	23			4	34			9	32			22	63			11	43			19	93			9	56			16	29

Tableau 51 - Analyse quantitative des messages socio-affectifs des Tuteurs

Questionnaires

Nous avons distribué un questionnaire aux étudiants à la fin du premier jour (voir ch.5) sur le modèle ci-dessous. Les réponses ont été scannées et jointes au DVD et nous proposons une synthèse ci-dessous.

Questionnaire

NOM, Prénom :

Age :

Avez-vous fait le Master 1 FLE de Grenoble 3 ? Oui Non

Si Non qu'avez-vous fait avant ?.....

Adresse électronique (email) :

Avez-vous un ordinateur (portable ou fixe, personnel ou familial) dans votre logement ?

Oui Non

Avez-vous Internet à la maison ? Oui Non Liaison rapide (adsl, cable) : Oui Non

Sur l'utilisation d'un ordinateur :

Logiciel	Connaissez-vous (non, un peu, oui, à fond)	Depuis combien de temps pratiquez-vous ?
Traitement du texte (Word ...)		
Tableur (Excel...)		
Traitement des images		
Traitement du son		
Création de PDF		

Sur l'univers d'internet :

Logiciel	Connaissez-vous (non, un peu, oui, à fond)	Depuis combien de temps pratiquez-vous ?
Navigateur (explorer, firefox...)		
Moteur de recherche (google, yahoo...)		
Forum		
Chat écrit		
Communication audio synchrone (Msn, Skype...)		
Création de page web (front page, Dreamweaver...)		
Plateforme (Moodle...)		
Blog		

Pourquoi avoir choisi de suivre cette unité dans votre cursus de Master 2 ?

Voir DVD pour les réponses

Une synthèse est proposée (voir page suivante)

Etudiants	réponses	etu01	etu04	etu06	etu07	etu08	etu09	etu10	etu12	etu13	Total
	Avez-vous fait le Master 1 FLE de Grenoble 3 ?	O/N	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Avez-vous un ordinateur dans votre logement	O/N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Avez-vous Internet à la maison ?	O/N	1	1	1	0	0	0	1	1	1	6
Avez-vous Internet à la maison ? (liaison rapide)	O/N	1	1	1	0	0	0	1	1	1	6
Sur l'utilisation d'un ordinateur :											
Traitement du texte (Word ...)	O/N/UP/AF	O	O	AF	O	AF	AF	O	O	O	4 AF/5O
temps		(6 - 8)		LYCEE	8	6_7	10	longtemps	8	8	
Tableur (Excel...)	O/N/UP/AF	UP	UP	N	O	O	UP	O	O	N	3UP/2N/4O
		7_			7_	2_3			8_		
Traitement des images	O/N/UP/AF (durée)	UP 2-3	UP	N	UP 2	UP -1	UP	UP 3	UP 2	N	7UP/2N
Traitement du son	O/N/UP/AF (durée)	N	N	N	N	N	N	N	UP 2	N	1UP/8N
Création de PDF	O/N/UP/AF (durée)	O 2-3	PS	N	N	N	N	N	N	N	1O/8N
Sur l'univers d'internet :											
Navigateur (explorer, firefox...)	O/N/UP/AF (durée)	O 7	PS	AF 5	O 4	AF 8-9	O 6	O 10	O 6	UP 1	5O/2UP/2AF
Moteur de recherche (google, yahoo...)	O/N/UP/AF (durée)	O 5	O	AF 5	O 4	AF 6-7	O 6	O longtemps	O 6	O 2	7O/2AF
Forum	O/N/UP/AF (durée)	O 2	O	UP M1 Dokéos	O 1	N	UP M1	O 1	O 1	O 1	UP2/6O/1N
Chat écrit	O/N/UP/AF (durée)	O 4-5	N	O	O 4	AF 8	O 6	O 5	O 2	O 1	7O/1AF/1N
Communication audio synchrone (Msn, Skype...)	O/N/UP/AF (durée)	UP 2-3	UP	AF 5	O 2	AF 1	N	O 1	O	O 1	2UP/2AF/4O/1N

Création de page web (front page, Dreamweaver...)	O/N/UP/AF (durée)	N	UP	UP M1	N	UP 1	UP 2	N	N	N	5N/4UP
Plateforme (Moodle...)	O/N/UP/AF (durée)	N	UP	UP M1	N	N	N	UP M1	O 1	UP 1	4UP/4N/1O
Blog	O/N/UP/AF (durée)	O 2-3	UP	UP	UP	N	N	O 1	O 1mois	UP 1	4UP/2N/3O

Tableau 52 – Indications détaillées des réponses aux questionnaires.






Pourquoi avoir choisi de suivre cette unité dans votre cursus de Master 2 ?
car elle risque de servir dans mon projet de stage. l'informatique prend une place de plus en plus grande dans notre société, il est nécessaire de savoir s'en servir. J'ai suivi le module TICE l'an dernier et aie envie d'aller plus loin. J'ai internet à la maison depuis peu, j'ai envie de profiter de cette deuxième année de master pour progresser.
parce que j'ai bcp à apprendre,! Cela m'intéresse et peut être très utile pour ma carrière.
parce que cela m'intéresse
Pour me perfectionner en technique et pouvoir découvrir de nouvelles choses en pédagogie pour la classe de FLE. Mais également pour prolonger le cours de l'an dernier de T. Soubrié. En fait ce qui m'a le plus motivée c'est le tutorat à distance, et le contact avec les apprenants.
Même si pour le moment je ne suis pas forte en informatique, j'ai envie d'apprendre à m'en servir. Et aussi parce que je n'imagine pas être prof au 21ème siècle sans maîtriser les TICE.
Car je pense que, de nos jours, l'outil informatique est incontournable et je voudrais améliorer mes compétences en informatique, j'envisage d'ailleurs de faire mon stage dans cette branche.
J'ai choisi de suivre cette unité parce que ça m'intéresse bcp de faire tutrice en ligne et aussi pour avoir d'avantage d'expérience en TICE.
pour plusieurs raisons: 1 pratique: c'est le futur, 2- j'ai vraiment envie de savoir me servir des TICE et le projet de tutorat m'a vraiment séduite, 3- à cause de mon caractère : pour plusieurs raisons, je n'ai pas eu l'impression d'évoluer l'année dernière en TICE, je n'aime pas rester sur un échec. 4- peut être si je le sens faire mon mémoire M2 pro en TICE si je trouve un stage dans ce domaine.
J'ai choisi cette UE pour compléter mes acquis de M1 avec le cours de TICE de T. Soubrié. Egalement parce que ça me plaît de tutorer de vrais élèves et de ne plus faire semblant. Je pense que j'aurais besoin de ces compétences pour travailler ensuite, et je souhaite proposer à mes futures élèves des activités en ligne.
Pour avoir quelques notions en FOAD pour pouvoir les intégrer dans mon enseignement si ce sera nécessaire







Tableau 53 – Réponses à la dernière question.

Extrait du Corpus des Echanges en Fle (CEF)





Afin de ne pas surcharger les Annexes, nous présentons plusieurs extraits des échanges sur lesquels nos analyses se sont basées dans le ch.7. Nous indiquons que tous les échanges pris sur la plateforme ont été rajoutés au DVD sous la forme d'un site web qui est consultable sans aucune manipulation technique.



Extrait échange – groupe de Denise

	<p>Séance du 13 décembre... par Denise - mercredi 6 décembre 2006, 16:16</p>
	<p>Bonjour à toutes! Je suis désolée, je ne m'étais pas rendu compte que l'enregistrement de l'exercice 2 de l'activité 4 ne fonctionnait pas... 😞 Voici le nouveau lien: http://localhost/moodle/file.php/6/sons/recette_crepes.mp3 Ecoutez cet enregistrement et répondez aux questions de l'exercice 2 en vous enregistrant! Je vous demande de terminer l'activité 4 pour le 18 décembre au plus tard car nous arrivons déjà à la fin du semestre... Pour l'exercice 3, faites le tour du Japon des spécialités. Mettez-vous par 2 et comme je l'ai fait pour l'exercice 1, donnez-moi quelques spécialités japonaises selon les régions. Vous pouvez ajouter quelques photos! Pour l'exercice 4, choisissez une spécialité japonaise et donnez-moi sa recette oralement en vous enregistrant! Bon travail! A bientôt! Denise</p> <p style="text-align: right;">Répondre</p>
	<p>désolé... par Yoko HIROOKA - mardi 12 décembre 2006, 11:34</p>
	<p style="text-align: right;"> activite 4 yoko corrige.doc</p> <p>Je n'ai pas encore fini Activité 4. Surtout, recette de crêpes est difficile...</p> <p style="text-align: right;"> Répondre</p>
	<p>Re: correction activité 4 par Denise . - mercredi 13 décembre 2006, 16:23</p>
	<p style="text-align: right;"> activite 4 yoko corrige.doc</p> <p>Bonjour Yoko! Comment vas-tu? Que vas-tu faire pendant les vacances? Comment célèbres-tu Noël et le 1er janvier? Merci pour ton travail! Voici les corrections! N'oublie pas de m'envoyer le reste des activités avant le 18 décembre! A très bientôt! Denise</p> <p style="text-align: right;"> Répondre</p>




	<p>Bonjour!! par Kyoko Aoyama - mardi 12 décembre 2006, 11:51</p>
	<p style="text-align: right;"> dialogue4-ex2.mp3</p> <p>Tu vas bien?? Notre club a fini le concert. C'était un très concert,et j'étais très fun. J'ai costumé. Aujourd'hui, j'ai fait l'exercice2 de l'activité4. J'ai enregistré. Mais je ne comprends pas question6. Apprends-moi s'il vous plaît!!</p> <p style="text-align: right;"> Répondre</p>
	<p>Re: correction enregistrement par Denise - samedi 16 décembre 2006, 02:12</p>
	<p>Bonjour Kyoko! Je suis contente que ton concert se soit bien passé et que tu te sois bien amusée! Pour écouter la correction de ton enregistrement, clique sur le lien ci-dessous! http://localhost/moodle/file.php/6/sons/kyoko_corrige.mp3.mp3 Bonne écoute! A bientôt! Denise</p> <p style="text-align: right;"> Répondre</p>
	<p>Re: Séance du 13 décembre... par Yukie HIRAYAMA - mardi 12 décembre 2006, 11:54</p>
	<p style="text-align: right;"> 1_activite4.mp3</p> <p>Bonjour! Je t'envoie l'enregistrement de l'exercice2. Je ne savais pas comment répondre à la question 6. La prononciation française est difficile. Je veux l'améliorer mais j'ai aucune idée comment faire. Je voudrais ton conseil. A bientôt!!</p> <p style="text-align: right;"> Répondre</p>
	<p>Re:correction enregistrement par Denise - samedi 16 décembre 2006, 02:19</p>
	<p>Bonjour Yukie! comment vas-tu? Pour répondre à ta question, j'ai envoyé un message à Kyoko la semaine dernière dans lequel je lui donnais des conseils pour améliorer sa prononciation, si tu veux, va voir dans "activité 4", "bonjour Yukie et Kyoko" et "re: merci pour ta correction". Tu trouveras quelques conseils qui j'espère te pourront être utiles... Tu me diras ce que tu en penses! Je t'envoie la correction de ton enregistrement. Pour l'écouter, clique sur le lien ci-dessous: http://localhost/moodle/file.php/6/sons/yukie_corrige.mp3.mp3 Bonne écoute! A bientôt! Denise</p> <p style="text-align: right;"> Répondre</p>

Extrait échange – Groupe Harry






	<p>Pour Haruka par Harry . - mardi 5 décembre 2006, 05:07</p>
	<p>Bonjour, Comment tu vas ? Moi ça va. Mon ordinateur aussi, merci. J'ai eu un petit problème pour lire la conversation que l'on vous a envoyée la semaine dernière. C'est pour ça que la gentille Florence vous l'a envoyée à ma place. Merci pour elle. Alors en ce qui concerne votre conversation à vous, comme je l'ai déjà dit à Yurina, il y a une expression que l'on ne dit pas trop en français. Vous dites "je suis touchée spécialement par..." quand on dira "j'ai surtout été touchée par...". Mais le reste sinon c'était très bien. Et alors cette comédie musicale, c'était bien ? Le roi lion c'est plutôt un film pour les enfants non ? Je ne sais pas je ne l'ai jamais vu... Bonne journée et à bientôt. Harry</p> <p style="text-align: right;">Répondre</p>
	<p>Re: Pour Haruka par Haruka Hamada - mardi 5 décembre 2006, 09:45</p>
	<p style="text-align: right;"> Haruka_orale.mp3</p> <p>Bonjour Harry!! Je vais très bien 😊 Et comment ça va? Merci beaucoup de votre correction! Je vais la se référer. Alors, c'était très bien, le roi lion! Ma place était au milieu du premier rang du premier étage. Donc, j'ai pu apprécier très bien! je crois que les adultes vont s'amuser aussi parce que la danse et le chant sont vraiment admirable!! J'ai passion pour les musicales. Je vais envoyer mon oral. A bientôt!! Haruka</p> <p style="text-align: right;">Répondre</p>
	<p>Pour Rieko par Harry . - mardi 5 décembre 2006, 05:19</p>
	<p>Bonjour, Comment ça va aujourd'hui ? la pêche ? Mon ordi va mieux. Ce n'était pas très grave en fait. Et comme toi, j'ai tout sur mon ordinateur : photo, musique, travail de l'université. Alors si il vient à tomber en panne, je serai désespéré je crois. C'est pourquoi je vais m'acheter un disque dur, pour faire des sauvegardes. Surtout des photos, car j'aime bien prendre des photos et j'en ai beaucoup. En ce qui concerne l'étiquette, j'ai compris comment ça fonctionnait, mais je ne sais pas dans quel cas vous faites ça. c'est pour quelle occasion ? Pour la conversation de cette semaine, c'était très bien et je n'ai rien à dire... tant mieux non ? Si vous faites la même chose pour la conversation de cette semaine je vais être au chômage technique la semaine prochaine. Bonne journée. A bientôt. Harry</p> <p style="text-align: right;">Répondre</p>



	Re: Pour Rieko par Rieko Kawai - mardi 5 décembre 2006, 09:10
	<p>Bonjour Harry!!</p> <p>Comment tu vas? Je suis très bien aujourd'hui 😊</p> <p>Pourquoi tu dis "la pêche" en français quand tu es bien?? Je ne crois pas qu'il y a de telle phrase en japonais.</p> <p>Nous allons à la temple souvent. Cet année, je crois j'y suis allée au moins cinq fois. Mais à l'ordinaire, nous ne faisons pas tout l'étiquette.</p> <p>Nous faisons l'étiquette correcte quand nous allons à la temple pour les raisons spéciales. Pour exemple, 1er janvier, quand un bébé est né, et quand le bébé est devenu trois ans, cinq ans, est sept ans.</p> <p>Nous y allons quand le bébé est né pour remercier Bouddha de l'accouchement facile.</p> <p>Nous y allons quand le bébé est devenu trois ans, cinq ans, est sept ans pour remercier Bouddha aussi. Le passé, beaucoup d'enfants sont mort avant devenir sept ans. En Chien, les nombre cardinal sont bon augure.</p> <p>Il y a l'étiquette quand tu vas l'église??</p> <p>A bientôt 😊</p> <p>Rieko</p> <p style="text-align: right;">Répondre</p>
	Pour Yui par Harry - mardi 5 décembre 2006, 05:26
	<p>Bonjour,</p> <p>Quoi de neuf ? ça va ?</p> <p>Merci pour tes explications de l'etiquette. Je n'avais pas compris en fait. Mais avec le lien que vous m'avez envoyé c'était mieux.</p> <p>Ce que j'ai demandé à Rieko, c'est quand vous priez comme ça. Je crois que vous ne le disiez pas dans votre explication.</p> <p>Pour la conversation de la semaine dernière, je n'ai rien à dire, c'était très bien. Pas de problème de compréhension, ni d'expressions. Parfait ! continuez comme ça.</p> <p>Ha si, jsute une question : vous avez vraiment fait une soirée aussi ou c'était juste pour la conversation ? Et qui a fait un gateau ?</p> <p>Bonne journée, et faites la même chose pour la conversation d'aujourd'hui.</p> <p>Harry</p> <p style="text-align: right;">Répondre</p>

Extrait échange – Groupe Viviane

	<p>Bonjour! C'est Haruna. par Haruna Wada - mardi 21 novembre 2006, 09:45</p>
	<p>Dimanche, j'ai passé un examen du français, mais c'était très difficile..... J'ai regretté de n'ai pas beaucoup préparé un examen,je donc travaillera beaucoup pour le prochain. Récemment, je fais la cuisine pour le dîner parce que je n'étais pas allée à mon travail pour un examen. Et puis, je passionne de la cuisine en utilisant des ambrettes!!Mais, aujourd'hui, je dois travailler après mes cours...je donc, j'ai fait le plat pour ce soir!! Je veux manger ... 😊 Merci, au revoir!</p> <p style="text-align: right;">Répondre</p>
	<p>Coucou Haruna par Viviane . - samedi 25 novembre 2006, 18:07</p>
	<p>Merci pour ton message personnel, ça me fais plaisir d'échanger des choses sur des sujets personnels. Alors tu as passé un examen de français, tu aurais du me le dire avant de le passer, j'aurais peut être pu te donner quelques conseils... Je suis sure que cela s'est mieux passé que ce que tu dis... Par contre, je n'ai pas très bien compris ce que tu veux dire en me parlant de la cuisine? Tu cuisines pour le plaisir ou tu travailles dans un restaurant? Qu'est-ce qu'une ambrette? J'ai l'impression que tu es une gourmande 😊 Si tu es intéressée par la cuisine et que d'autres filles aussi, je vais réfléchir à une tâche où nous pourrions échanger des recettes typiques de nos pays, je vais y réfléchir. Je crois bien que tu ne pas rendu le travail sur la tâche trois, je sais que tu as été occupé mais si tu as le temps tentes de faire au moins le premier exercice de Vrai/Faux. Bonne semaine, Viviane.</p> <p style="text-align: right;">Répondre</p>
	<p>Mais ou est donc la tâche trois...; par Viviane . - samedi 25 novembre 2006, 18:53</p>
	<p>Excuses moi je viens de trouver ton travail sur la tâche trois, je n'avais pas pensé que vous l'auriez posté dans le forum dans la tâche précédente... Je suis contente que tu aies fait le travail, je le regarde tout de suite ensuite j'irais au marché car c'est dimanche et que je dois faire les courses pour manger pleins de bonnes choses... Viviane</p> <p style="text-align: right;">Répondre</p>


Extrait échange – Groupe Sonia



	<p>Message pour toutes... par Sophie . - mardi 21 novembre 2006, 05:59</p>
	<p>j'attends toujours les productions de Yuko,Yuka, ManamiI,ManamiO et Kei. N'ayant pas eu, mesdemoiselles, vos productions à temps, je n'ai pas encore mis la nouvelle activité en ligne. j'espère que vous mettrez vos productions en ligne ce mercredi 22 novembre, ceci afin de ne pas prendre du retard sur la prochaine activité ! La prochaine activité sera mise en ligne le Jeudi 23 novembre. je vous demanderai donc de manière exceptionnelle de regarder le forum le vendredi 24 novembre, de faire l'activité et de la mettre en ligne au plus tard le mercredi 29 novembre, afin de rattraper le retard et que je puisse corriger vos productions. Je suis désolée du désagrément que cela pourrait causer à Miho et Kaori qui ont fini leur travail à temps, et qui n'auront pas d'activité à découvrir ce mercredi. à bientôt mesdemoiselles.... sophie</p> <p style="text-align: right;">Répondre</p>
	<p>Re: Message pour toutes... par Kei HIRAYAMA - mardi 21 novembre 2006, 08:41</p> <p style="text-align: right;">oral Kei Manami.mp3</p> <p>Excuse-moi, l'ordinateur n'a pas marché bien. Donc on n'a pas pu envoyer un e-mail. Nous avons résolu la problème maintenant. Ikeda Manami et Kei ont fait cette activité. Mais on va envoyer autre activité avec Manami Osaka (Elle n'était pas là la semaine dernière.) Nous sommes désolées d'être en retard 😊</p> <p style="text-align: right;">Répondre</p>
	<p>Bonjour Manami et Kei par Sophie . - jeudi 23 novembre 2006, 05:43</p>
	<p>C'est très bien d'avoir refait une autre production avec ManamiO. vous trouverez donc mes commentaires dans l'autre message. à bientôt..... sophie</p> <p style="text-align: right;">Répondre</p>
	<p>Bonjour, Sophie par Yuka Murotsu - mardi 21 novembre 2006, 09:23</p>
	<p style="text-align: right;">paris_grenoble.mp3</p> <p>Nous sommes désolées de mettre l'activité 4 en retard.... On te demande pardon.Ecoute notre dialogue,s'il te plaît. On vas travailler plus activement à l'avenir!!! à bientôt, YUKA et YUKO</p> <p style="text-align: right;">Répondre</p>
	<p>Bonjour Yuko et Yuka par Sophie . - Thursday 23 November 2006, 05:15</p>
	<p>bravo mesdemoiselles!!! vous avez fait du très bon travail. j'ai beaucoup aimé la façon dont vous avez défendu les villes de Paris et Grenoble. Vivre à Paris est effectivement un peu plus chère qu'à Grenoble.Et j'espère que vous aurez toutes les deux l'occasion de visiter ces deux villes, qui sont à mon avis très différentes, mais aussi très intéressantes. merci encore pour ce bon travail.... à bientôt.... sophie.</p> <p style="text-align: right;">Répondre</p>

	Re: Message de félicitation!!! par Kaori MIYAUCHI - Tuesday 21 November 2006, 09:39
	Bonjour,Sophie! Je te remercie d'écouter notre oral. J'ai trouvé du charme à Grenoble,et je veux y aller une fois. Récemment,je fais des exercices du violon pour le concert d'orchestre en décembre. Est-ce que t'intéresse au classique? Alors,je vais travailler dur pour l'activité prochaine 😊 À bientôt. Kaori Répondre
	Bonjour Kaori par Sophie - Thursday 23 November 2006, 02:16
	j'espère que tu auras l'occasion de venir à Grenoble... Tu vas jouer du violon dans un orchestre lors d'un concert!!! c'est magnifique. j'aimerais beaucoup t'écouter jouer un morceau de musique classique. si tu peux t'enregistrer à un moment, ce serait sympa. j'adore la musique classique. j'aime beaucoup écouter J.S BACH, MOZART, VIVALDI,PURCELL, et aussi les opéras de TCHAIKOVSKY et de PUCCINI.Comme tu peux le voir mes goûts musicaux en matière de musique classique sont variés. Et toi, qui sont les compositeurs de musique classique que tu préfères??? à bientôt.... sophie Répondre

Extrait du Corpus des Echanges des Enseignants (CEE)

Afin de ne pas surcharger les Annexes, nous présentons un extrait d'échange tiré du CEE sur lequel nos analyses se sont basées dans le ch.8. Nous indiquons que tous les échanges pris sur la plateforme ont été rajoutés au DVD sous la forme d'un site web qui est consultable sans aucune manipulation technique.

	<p>Séance de mercredi 11 octobre par Sachiko Tanaka - mardi 10 octobre 2006, 19:23</p>
	<p>Bonjour à tous. Merci d'avoir mis en ligne vos activités, que mes étudiants et moi même avons eu le plaisir de découvrir aujourd'hui. Ils étaient très contents aussi de trouver vos messages personnalisés, auxquels ils n'ont pas eu le temps de répondre (ils étaient tous super concentrés sur ce qu'ils avaient à vous renvoyer). Je vais maintenant commenter - globalement - vos tâches et la réaction de mes étudiants.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Du point de vue du niveau de français: Vos tâches étaient bien adaptées à leur niveau. Aucun étudiant ne s'est planté. Ils ont pu bien comprendre ce que vous avez mis, même si par moment, il y avait des mots qu'ils n'avaient jamais entendus (par exemple "camerounaise"... "sud africaine"...) et qu'ils ont trouvé le débit de vos enregistrements "très rapide" (comparé aux profs d'ici ou aux enregistrements qu'ils ont l'habitude d'entendre). 2. Du point de vue de la quantité et du contenu : Ca dépend des groupes, mais peut être un peu trop. Vous voyez qu'il y a beaucoup d'étudiants qui n'ont pas eu le temps d'enregistrer leurs dialogues oraux. C'est qu'ils ont commencé par répondre à vos questions de compréhension et de préparer des tâches à l'écrit, et du coup ils n'avaient plus de temps à la fin de séance de préparer l'activité orale et l'enregistrer. L'autre facteur est que vous avez pratiquement tous mis la partie de la production orale à la fin de la série d'activités, donc c'était normal. Bon il faut dire aussi que c'est vraiment la première fois qu'ils avaient à réagir de cette manière, donc ils ne savaient pas comment (où) sauvegarder leur propre fichier word, ensuite comment ajouter au message sur le forum etc, ils avaient tendance à perdre du temps à chaque manipulation. Ce n'est pas bien grave, vous allez déjà corriger ce qu'ils ont envoyé, et vous mettez l'activité 2 pour la semaine prochaine. Dites clairement que vous attendez tel et tel bouts qui manquent, ça va les encourager. Il y avait une tâche qui ne demandait pas de production orale (Celle de Harry, ...) donc ils étaient amenés à ne produire qu'à l'écrit, alors que les autres doivent présenter quelque chose à l'oral. C'est dommage de ne pas exploiter leur production orale, j'ai trouvé. 3. Autrement, il y avait certains consignes qui n'étaient pas très explicites, un peu compliqués, mais ils en ont parlé ensemble en groupe (en japonais entre eux) pour régler le pb, pour comprendre ce qu'ils avaient à faire. Essayez de faire des consignes super légers, des phrases vraiment courtes, mais demandez des productions bien construites, authentiques. 4. La mise en page dans votre fichier Word est SUPER importante. Numérotez vos questions, ou quand il y a plusieurs étapes, essayez de les faire ressortir en utilisant une couleur etc. S'ils "pigent" rapidement ce qu'ils ont à faire, ils travaillent bien et ils peuvent être assez fluides; au contraire, s'ils trouvent que ce qui est proposé est un peu "brouillon", ils se découragent assez facilement et ils se fatiguent très vite, comme faire face à la machine est déjà suffisamment fatiguant en soi. 5. Je vois qu'ils font pas mal d'erreurs, au niveau de l'orthographe et aussi sur le plan

	<p>grammaticale (horrible à voir pour moi!). Mais considérez d'abord s'ils ont répondu à toutes vos questions (s'ils n'ont pas répondu, il faut demander de compléter). Corrigez ensuite de petites erreurs finalement moins graves, disons....</p> <p>VOilà c'est tout pour le moment, si vous avez des questions, n'hésitez pas à me les poser. Merci en tout cas, ils étaient tous emballés, ils étaient TRES concentrés. Dites-moi ce que je peux vous donner comme info pour aider dans votre travail.</p> <p>A bientôt, Sachiko</p> <p style="text-align: right;">Répondre</p>
	<p>1ère activité par Harry - jeudi 12 octobre 2006, 22:32</p> <p>Bonjour, Et merci pour vos commentaires. C'est aussi important pour nous de savoir si ce que l'on fait est adapté, bien reçu et que ça leur plaît.</p> <p>Pour cette première activité on a voulu commencer doucement et c'est pour cela que l'on a pas mis d'audio. On en a parlé avec M. Mangenot et on va s'arranger pour mettre une petite activité en ligne qui se base sur un support audio.</p> <p>Personnellement il y a peu d'élèves de mon groupe qui ont répondu. Et celles qui l'ont fait n'ont pas terminé l'activité. Je voudrais simplement savoir s'il y a un problème en particulier ou si elles n'ont simplement pas eu le temps.</p> <p>D'un autre côté c'est aussi bien puisque l'activité que l'on mettra en ligne d'ici à mercredi est une activité de présentation orale. Merci encore et à bientôt. Harry</p> <p style="text-align: right;">Répondre</p>
	<p>Re: 1ère activité par Sachiko Tanaka - dimanche 15 octobre 2006, 13:03</p> <p>Bonjour Harry, Merci du mail que je découvre avec plaisir. OK donc pour ce qui est d'audio, ce serait bien que mes étudiants puissent compléter.</p> <p>J'ai moi aussi regardé ce qu'ils ont fait. Je pense qu'en fait, elles étaient toutes super prises par le travail d'écrit, ce n'est pas qu'elles avaient des pbs, mais c'était comme si elles étaient un peu écrasées par la quantité du travail. C'est un groupe de filles extra-sérieuses à la japonaise, donc elles ne prennent rien à la légère 😊... du coup elles ont tendance à n'envoyer que des choses bien terminés. Et puis aussi, comme il n'y avait pas d'oral, elles se sont "enfermées" dans ce qu'elles écrivaient et elles se sont un peu perdues dedans?</p> <p>Je verrai avec elles, et je suis sûre qu'elles vont être très contente d'attaquer quelque chose d'oral pour la prochaine séance. J'essaierai de mon côté de les pousser à être un peu plus spontanées et répondre même brièvement à des questions que tu as posées à chacune, chose que je trouve très sympathique. Donc dommage de ne pas enchaîner dessus.</p> <p>Merci et à la prochaine fois, je suis ravie d'entrer en contact avec vous et de participer à vos réflexions pédagogiques. Sachiko</p> <p style="text-align: right;">Répondre</p>

Entretiens Semi-directifs

Les entretiens ont été conduits et transcrits par nous à la fin de la formation (voir ch.4) en 2006-2007. Nous commençons par indiquer la grille qui a été adoptée.

Grille d'entretien

L'approche pédagogique de l'UE

- 1- Pourquoi avoir choisi cette unité ? A posteriori, êtes-vous content(e) d'avoir fait ce choix ? Pourquoi ? Cette unité a-t-elle bien sa place dans un master professionnel de FLE ?
- 2- Comment avez-vous vécu l'approche par projet qui était celle de ce cours ? Avez-vous parfois ressenti de l'angoisse ?
- 3- Quelles nouvelles compétences vous a permis cette unité à acquérir ?
- 4- Avez-vous travaillé avec les Japonais ou les Espagnols ? Regrettez-vous ce choix ?

Les tâches créées et leur suivi

- 5- Qu'est ce qui vous a le plus influencé dans la conception des tâches ? Quels choix pédagogiques et didactiques avez-vous faits ? Avez-vous passé beaucoup de temps à la conception de tâches ? Combien d'heures par semaine, en moyenne ?
- 6- Votre enseignant vous a-t-il beaucoup influencé ? Et l'enseignant japonais / espagnol ?
- 7- Pensez-vous avoir fait des progrès dans la conception de tâches entre le début et la fin du semestre ? Expliquez.
- 8- Suite à votre analyse des anciens scénarios dans le cadre du cours, pouvez vous comparer leur conception des tâches et la vôtre ?
- 9- Comment avez-vous organisé votre travail dans le binôme que vous formiez : collaboratif ou coopératif ou chacun pour soi ? trouvez vous que c'était efficace et pourquoi ?
- 10- En ce qui concerne le tutorat, combien de temps lui avez-vous consacré par semaine ? était- ce suffisant ou pas et pourquoi ? Avez-vous consacré plus de temps à la conception de tâches ou au tutorat ? Etait-ce bien ainsi ?
- 11- Quelle place avez-vous donné à la correction ? Expliquez. Est-il particulièrement difficile de corriger à distance ? Avez-vous fait de la correction audio ? Pourquoi et si oui comment ?

L'aspect relationnel et interculturel

- 12- Pensez vous que le tuteur doit s'investir affectivement aussi dans le processus ou doit-il rester avant tout un enseignant ? Avez-vous ressenti la mise en place d'une relation quelconque (prof/élève, affectif, communauté d'apprentissage) avec les apprenants durant

le tutorat ? Laquelle ?

13- Connaissez vous le public que vous aviez à tutorer ? Comment l'avez-vous imaginé ? Est ce que cela vous a influencé ou pas ?

14- Avez-vous eu des difficultés de communication avec eux dû à des différences culturelles?

15- Estimez-vous qu'il y a eu des échanges interculturels dans un sens ou dans l'autre ?

a. Si oui, donnez des exemples

b. Si non, pourquoi à votre avis (dispositif, tâche, temps...)

Les outils technologiques

16- Comment estimez vous votre niveau informatique au début et à la fin de l'unité ?

17- Comment avez-vous trouvée la plateforme Moodle ?

18- Auriez-vous préféré travaillé avec la plateforme Dokéos et pourquoi ?

19- Avez-vous beaucoup navigué sur Internet ? Dans quel but ? Est-ce que cela a été utile ?

20- Quels ont été les difficultés ou les obstacles que vous avez ressentis durant la conception des activités au point de vue technologique ?

21- En ce qui concerne les Blogs réflexifs, l'utilisation de cet outil dans le cadre du cours vous a-t-elle apporté quelque chose de plus ?

22- Sur le plan technologique, est ce que cette unité va changer quelque chose dans vos pratiques ou vos représentations des outils numériques ?

ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS

ENTRETIEN 1 - HARRY _____	129
ENTRETIEN 2 - FLORENTINE _____	137
ENTRETIEN 3 - LALLY _____	148
ENTRETIEN 4 - VIVIANE _____	164
ENTRETIEN 5 - QOTIBA _____	175
ENTRETIEN 6 - DENISE _____	184
ENTRETIEN 7 - CATHERINE & SOPHIE _____	194

Entretien 1 - Harry

Durée entretien : 28 :51

Echange : 133

Entretien :

(H.1)	I	Alors tu as choisi de suivre cette année dans ton cursus de Master en 2006 une unité pédagogique avec François Mangenot, sur les TICE, alors je voulais savoir pourquoi tu as fait ce choix ?
(H.2)	Ha	Alors parce que je pense que les TICE vont devenir assez importants dans l'enseignement du français, et puis, dans un but un peu plus personnel, parce que j'envisage de rester travailler en France et je pense que c'est une des possibilités de trouver du travail en France, les TICE pourront peut être m'aider.
(H.3)	I	D'accord, et est-ce que à postériori, tu trouves que tu es content de ce que tu as fait comme choix ?
(H.4)	Ha	Oui, ça m'a apporté des connaissances que j'avais pas avant... parce que... avant de commencer le master j'avais vraiment aucune connaissance des Tice et entre l'an dernier qui était un peu plus théorique et cette année qui était un peu plus pratique, en fait, j'ai beaucoup appris, notamment dans le rôle du tuteur etc , donc je suis assez content, même très content.
(H.5)	I	Et est-ce que tu trouves que c'est une idée qui a bien sa place dans un Master professionnel de fle ?
(H.6)	Ha	Oui ...ben... je réfléchis... peut-être par rapport à celle qui a le plus sa place dans le Master pro par rapport aux autres, parce que c'est vraiment professionnel, on fait quelques chose de concret et voilà.
(H.7)	I	Alors tu viens d'en parler un peu mais tu sais bien que dans ce projet, dans ce cours, il y a une approche spéciale qui est une approche par projet qui vous intègre dans le vrai projet où il y a des apprenants et un public qui vous attend derrière, et comment est-ce que tu as vécu cette approche par projet ?
(H.8)	Ha	Ben très bien, c'était justement comme j'ai dit... Le fait que ça soit aussi concret, ça nous a un peu poussés à donner le meilleur, alors, je ne sais si c'est une question pour après, la seule chose que je regrette entre guillemets, c'est qu'on n'a pas eu plus de retour sur les activités qu'on faisait, à savoir si elles étaient bien ou pas bien de la part des professeurs, que ce soit M. Mangenot ou Sachiko au Japon.
(H.9)	I	D'accord.
(H.10)	Ha	Ils nous ont vraiment laissés libre de faire tout ce qu'on voulait. Mais on aurait peut être bien aimé avoir un retour pour savoir si c'était bien, si c'était pas bien pourquoi, qu'est ce qu'il aurait fallu changer.
(H.11)	I	D'accord, mais en revenant sur l'approche par projet, est-ce que tu as ressenti une certaine angoisse ou un certain regret ?
(H.12)	Ha	Non. Angoisse non, comment je pourrais expliquer ...ça à pris du temps en fait, quand même c'est le côté un peu obligatoire, parce que c'était quelque chose de concret qui a pu être un peu... pas lassant, mais un peu lourd à la fin, parce qu'on... on a eu beaucoup de choses à faire, il fallait quand même toutes les semaines faire cette chose...ce projet. Voilà...

		mais pas lassant.
(H.13)	I	D'accord, et quelles nouvelles compétences tu as acquises pendant cette formation ?
(H.14)	Ha	Quelles nouvelles compétences... au niveau informatique...
(H.15)	I	Non, on va en parler après, j'aurais dû préciser, excuse-moi, de point de vue pédagogique ?
(H.16)	Ha	D'accord, du point de vue pédagogique, eh ben, tout le côté tutorat à distance, en fait, le côté un peu formation à distance, alors moi j'ai déjà enseigné en face à face, et je me suis aperçu là que, à distance, ça n'avait rien avoir en fait, donc les activités à créer n'étaient pas les mêmes à cause des outils à cause de, de plein de choses et donc au niveau pédagogique c'est surtout un peu cette ... la position du tuteur et son rôle dans le tutorat...dans le projet qui était intéressant.
(H.17)	I	D'accord, et tu as travaillé avec le public japonais, est-ce que tu regrettes ce choix ?
(H.18)	Ha	Euh, alors d'abord, ça n'a pas été un choix, parce que là, je suis arrivé un peu en retard, j'avais pas eu le choix et après tout non, parce que je pense que si je parle espagnol assez bien, j'ai vécu en Amérique Latine, si j'avais été avec des Espagnols, peut être que j'aurais utilisé cette connaissance de l'espagnol, là je me suis dit que avec un public de Japonais, j'allais être obligé de me focaliser uniquement sur le français, c'était aussi bien comme ça, donc je ne regrette absolument pas.
(H.19)	I	Maintenant on va parler un peu des tâches et les suivis que vous avez faits en groupe, parce que vous avez travaillé en groupe, la conception des tâches, vous étiez à trois, qu'est-ce qui vous a influencés le plus dans cette conception ?
(H.20)	Ha	Alors, au début, on a essayé de tenir compte de la progression de la méthode, c'est-à-dire de coller nos activités par rapport au contenu de la méthode et la leçon où ils ont été, et après, plus ou moins de réussite, et après ça était, quand on a commencé à leur demander des productions orales, on a vu que ça marchait, que le retour était beaucoup plus, comment dire... leur production était... elles avaient toutes fait les productions, elles avaient toutes participé à l'activité, donc ça, ça nous a influencés après de faire un peu plus d'oral pour leur permettre de plus parler. Donc ça a été ça essentiellement.
(H.21)	I	Alors c'était la demande des apprenants ?
(H.22)	Ha	Voilà en fait, même si c'était pas vraiment une demande, mais comme elles ont beaucoup répondu à nos activités, soit de point de vue de l'oral, par rapport à l'écrit, on est partis du principe que c'est ce qui les intéressait le plus.
(H.23)	I	Et quel choix pédagogique ou didactique vous avez fait par rapport à la conception des tâches ? c'est-à-dire qu'est-ce que vous avez choisi de faire ?
(H.24)	Ha	Ben donc encore une fois là au début on a collé au contenu de la méthode, par exemple, l'impératif, l'injonctif par exemple pour certains points de présentations...points d'activité... et après ça a été l'orale, un oral au début dirigé, et après on leur a demandé de faire un oral spontané, donc il y a eu de, il n'y a pas eu d'influence pédagogique ... particulière, ça a été vraiment le plus spontané possible.
(H.25)	I	Et combien tu estimes tu passes de temps que vous avez passé en groupe pour la conception des tâches... la conception seulement et non

		pas l'échange ? La conception ? C'est-à-dire le moment où vous la postiez.
(H.26)	Ha	Au début, pas mal de temps, alors on était trois, donc on se partageait quand même le travail ... au début ... au début ... je ne sais pas... je vais dire entre une heure et deux heures peut être...
(H.27)	I	Par semaine... ?
(H.28)	Ha	Par sem... par activité, parce que c'est qu'une activité tous les quinze jours ... et après, après, moins de temps parce que du coup, comme c'était plus spontané ce qu'on leur demandait, la préparation de l'activité était plus rapide, on avait moins de choses à faire. Donc, après c'était plus court moins d'une heure, je pense.
(H.29)	I	Moins d'une heure par activité ?
(H.30)	Ha	Oui.
(H.31)	I	D'accord, et est ce que tu pense que l'enseignant François Mangenot vous a influencés dans votre travail ?
(H.32)	Ha	Non... justement, comme que je disais au début, il nous a laissés libre vraiment de faire ... de faire ce qu'on voulait, donc il a répondu quand on avait des questions mais après il ne nous a pas obligés, même si dès le début, il nous avait dit peut être de plus travailler l'oral, parce qu'on n'a pas fait dès le début, on a attendu plus tard pour le faire mais il nous a pas du tout dirigés.
(H.33)	I	Et l'enseignante japonaise, est-ce qu'elle a influencé votre ..., on parle de la conception...
(H.34)	Ha	Ouais, ouais...Non, en fait, comme dès le départ on avait décidé de coller à la méthode, on lui a demandé où on était en fait, et elle nous a répondu mais ça n'a pas été une influence, c'était un choix qu'on avait fait ... que je me souviens, mais elle ne nous a pas influencés.
(H.35)	I	D'accord, est ce que tu penses que tu as fait des progrès par rapport à la conception des tâches en ligne entre le début et la fin ? c'est-à-dire si tu compares un peu ta conception entre le début et la fin, est ce que tu ressens que tu as fait une certaine évolution, ou le contraire peut être, je ne sais pas...
(H.36)	Ha	Il y a eu une évolution, ouais, alors je ne sais pas si elle est... elle est à la fois positive et négative, c'est-à-dire qu'au début, on passait beaucoup plus de temps à préparer les activités et... pour un résultat qui n'était pas toujours très satisfaisant, notamment le nombre de réponse de la part des élèves et à la fin, on avait, on a plus compris ce qu'ils voulaient, donc alors l'évolution a été là et on s'est moins appliqué dans la préparation des activités, donc il y a une double progression, une progression et une ...
(H.37)	I	Une chute tu veux dire ?
(H.38)	Ha	Non, non, pas une chute mais disons que ça a été quand même, dans la préparation des activités, moi je l'ai eu comme ... à la fin c'était vraiment... assez léger on va dire.
(H.39)	I	D'accord... alors... tu as eu à analyser d'anciens scénarios des années dernières dans le premier devoir ?
(H.40)	Ha	Euh...Non, nous on a analysé les corrections.
(H.41)	I	D'accord, mais tu as vu au moins les scénarios, ou pas du tout ?
(H.42)	Ha	Vaguement en fait, très peu.
(H.43)	I	Bon, pas grave ... alors comment tu as organisé ton travail ... ou plutôt comment vous avez organisé votre travail puisque vous

		étiez trois ? quels choix de rythme de travail ? est-ce que vous aviez divisé le travail ? Est ce que vous aviez été collaboratifs ?
(H.44)	Ha	On a divisé le travail... oui, assez souvent, mais parfois c'était un de nous trois qui faisait...préparait une activité qui la soumettait aux autres qui donnaient leur accord ou qui faisaient des changements s'ils pensaient que c'était nécessaire, et après comment on avait fait les deux heures de tutorat, en fait, je crois qu'on les a gardées plus pour la préparation des activités, comme moi j'habite Roman, les deux filles habitent Grenoble, c'était un peu compliqué pour se voir en dehors de ce tutorat, donc on a réservé ces deux heures pour la préparation des activités, et la correction, on la faisait chacun de notre côté comme c'était individuel mais... sinon ça a été donc, au départ, donc on se partage le travail et parfois ça a été une personne qui a fait l'activité.
(H.45)	I	D'accord, mais tu juges que vous avez travaillé plutôt en coopératif ?
(H.46)	Ha	Ouais, ouais, ouais.
(H.47)	I	Et tu trouves que c'était un système efficace, ou vous avez fait ça parce que vous ne pouviez pas faire autrement ?
(H.48)	Ha	Non, c'était efficace, d'ailleurs c'était ... je ne l'ai pas fait tout seul, ce travail de tutorat, jamais, mais le fait d'être trois ou deux, c'était bien parce que ça permettait d'avoir plus d'idées, de soumettre nos idées à l'autre, donc d'avoir un regard différent, de savoir ce qui était bien ou pas bien, et donc j'ai trouvé ça intéressant... bien.
(H.49)	I	Alors... Maintenant on va parler plus de tutorat et des échanges qui ont eu lieu sur la plateforme, alors combien de temps tu penses avoir consacré pour ton groupe pour les échanges en ligne, correction et échanges ?
(H.50)	Ha	Combien de temps ... par semaine ... ça a été assez long et là par contre la progression..., ça a pris de plus en plus de temps parce que je mettais en plus, moi, j'avais fait l'effort de communiquer individuellement avec chacune d'elles, donc après il fallait, en plus de la correction, il fallait toujours rajouter un petit mot et répondre aux questions qu'elles avaient posées avant, et donc je pense que ça a été facile entre une heure et deux heures par semaine, un peu au dernier moment, c'est-à-dire, le mardi avant qu'elles aient des cours mais c'était quand même, ça prenait du temps.
(H.51)	I	Étais-ce suffisant ces « une heure ou deux heures » ? tu trouves ?
(H.52)	Ha	C'était le minimum je pense, après un peu plus ça aurait été le bienvenu, je pense ... oui... notamment si j'avais pu faire un chat avec elles comme on fait certaines, cela était pas mal, mais ça faisait quand même tard dans la nuit, j'ai pas eu le courage ...
(H.53)	I	Est-ce que tu penses que tu as consacré en gros plus de temps à la conception ou au tutorat ? en revenant sur tout le projet...
(H.54)	Ha	Oui, en revenant, c'était plus de temps à la conception et moins au tutorat et à la fin ça a été l'inverse, c'est-à-dire plus au tutorat et moins à la conception.
(H.55)	I	Et quel système tu trouves que c'était mieux ? par rapport à l'apprentissage je vais dire.
(H.56)	Ha	Quel système ... parce qu'on était biença aurait été de passer pas mal de temps dans la conception et pas mal de temps aussi dans le ... une moyenne des deux en fait ... que ce soit pareil à peu près de la conception et du tutorat, en fait, au

		niveau temps. Cela aurait été pas mal.
(H. 57)	I	D'accord, et par rapport à la correction maintenant, si on va en parler précisément, quelle place tu lui avais donnée par rapport à ton tutorat ?
(H. 58)	Ha	Par rapport au tutorat, alors la correction, moi je faisais uniquement la correction des activités et tous les échanges qui étaient un peu plus informels en ligne je les corrigeais absolument pas parce que c'était pas l'objectif, je ne voulais pas qu'elles se sentent, comment dire, jugées dès qu'elles écrivaient, parce que j'avais peur qu'elles écrivent moins, donc ce que j'ai fait, c'est uniquement corriger les activités, et la place a été importante parce que c'est ce qu'elles attendaient, vu qu'elles avaient fourni un travail, je pense que c'était un peu obligatoire de notre part de leur corriger ... et voilà... mais pour moi, de toute façon, la correction, eh ben, elle a toujours une place assez importante.
(H. 59)	I	Donc il y a eu des échanges sans corrections, c'est des échanges informels ?
(H. 60)	Ha	Informels ... voilà, la correction était uniquement pour les activités.
(H. 61)	I	D'accord, est-ce que tu trouves qu'il est particulièrement difficile de corriger à distance ou c'est comme corriger en présentiel, est-ce que tu trouves qu'il y a une certaine différence, difficulté en plus ?
(H. 62)	Ha	Ben là, en ayant corrigé que les activités ce n'était pas vraiment... comment dire... plus difficile qu'en présentiel, si il y aurait fallu que je corrige tous les échanges informels, là, ça aurait été peut être plus compliqué, mais sinon, non, je n'ai pas trouvé ça si compliqué ... après il suffisait de savoir si on voulait faire une correction collective ou une correction plus individuel,e donc selon les tâches qu'on a proposées, je fais soit l'un soit l'autre, mais après, plus difficile, dans ce que j'ai fait moi, en tout cas, ce n'était pas plus difficile qu'en présentiel.
(H. 63)	I	Et est-ce que tu as fait de la correction audio ?
(H. 64)	Ha	Non, Non, pas du tout. C'est-à-dire moi qui parle ?
(H. 65)	I	Où tu corriges l'audio qu'ils ont fait ?
(H. 66)	Ha	Ah oui ça par contre, l'audio, alors, qu'est ce que j'ai fait, pour l'audio, c'est leur production à elles, je leur aurai dit simplement si on comprenait bien sans revenir sur toutes les fautes qu'elle faisaient et j'ai surtout insisté là par contre sur les expressions qui étaient peut être mal employées ou qui étaient pas... qui ... qu'on n'utilise pas en France du tout, qui vient simplement d'une mauvaise traduction, alors, là, je faisais, je dirais : dans votre dialogue, il y avait ça ça et ça, on ne dit pas vraiment... il vaut mieux dire ça ou ça ou ça.
(H. 67)	I	Et ça tu le faisais à l'écrit ?
(H. 68)	Ha	Ça je le faisais à l'écrit, oui... je n'ai pas utilisé l'oral pour ma correction, c'est-à-dire, je n'ai jamais parlé...
(H. 69)	I	Et pourquoi tu utilisais ce moyen plutôt que l'oral, est-ce que c'était un choix ou tu trouvais que c'était plus clair, tu n'avais pas le temps tout simplement ?
(H. 70)	Ha	... Ben il y avait peut être une histoire de temps et une histoire que Audacity je ne l'ai jamais utilisé, donc après il aurait fallu que je me lance dedans, ce que j'ai jamais fait, et en plus c'était généralement des dialogues, qu'ils nous faisaient, donc après je pense, intervenir moi sur la bande ça aurait été un peu difficile. Donc voilà, en fait c'est tout.

(H.71)	I	D'accord.
(H.72)	Ha	Je ne me suis jamais lancé dans le truc de corriger à l'oral, je sais qu'il y a certains qui l'ont fait mais...pas moi.
(H.73)	I	Alors si on parlait un peu de l'aspect relationnel de l'interculturel et surtout la communication, est-ce que tu penses qu'un tuteur doit s'investir vraiment affectivement au processus ou bien il doit garder une certaine distance par rapport à ses apprenants ?
(H.74)	Ha	J'imagine que ça dépend du contexte. Dans ce cas-là, je trouvais normal de s'investir un peu affectivement pour... pour créer justement un lien un peu plus informel que les simples activités qu'on faisait, c'est pour ça, j'ai créé un espèce de fil de discussion informel avec elles pour qu'elles me racontent des choses un peu plus personnelles sans les corriger justement, pour pas qu'elles se sentent un peu trop... comment dire, un peu trop encerclées pour qu'elles n'aient plus envie d'écrire. Mais là ça m'a paru normal de le faire.
(H.75)	I	Et dans ce fil il y a eu des échanges ?
(H.76)	Ha	Oui, il y a eu des échanges alors après, connaissant pas du tout la mentalité japonaise...ce qu'on peut dire, et ce qu'on ne peut pas dire. Il y a des choses que...dont j'ai évité de parler par exemple à un moment, il y a eu la religion plus ou moins qui est venue et j'ai préféré pas rentrer dans les détails parce que je ne savais pas ce qu'on pouvait dire, et pas dire. J'évite là. Donc le fait d'être à distance, il y a toujours un peu ce côté là, et si on ne connaît pas la mentalité, si on ne connaît pas le pays, de quoi on peut parler, de quoi on ne peut pas parler.
(H.77)	I	Cela rentre en plein dans ma question, Est-ce que tu connaissais ce public avant ?
(H.78)	Ha	Non, absolument pas, j connais pas du tout le public asiatique, je n'y suis jamais allé, j'y vais bientôt, donc.
(H.79)	I	C'est bien... Est-ce que tu t'es fait une image de ce public ou pas du tout ?
(H.80)	Ha	... Oui.
(H.81)	I	Avant de commencer.
(H.82)	Ha	Non, avant, non.
(H.83)	I	Tu t'es lancé dans le projet comme ça ...
(H.84)	Ha	Oui voilà comme ça, oui avec n'importe quel public, après les images que j'ai pu en avoir ça a été... ce qui s'est dit en cours ou ce que nous a dit Sachiko, c'est-à-dire, c'étaient des élèves très appliquées qui voulaient faire les choses bien voire parfaitement, donc, qui faisaient pas n'importe quoi en fait, qui s'appliquaient vraiment et ça c'était bon, il a fallu qu'on en tienne compte, surtout moi, parce que, au début, j'avais pas trop de réponses aux activités, donc je me demandais pourquoi, je me demandais si c'était pas parce que les activités leur plaisaient pas, c'est là que Sachiko m'a dit non, qu'elles s'appliquaient donc, qu'elles...qu'elles répondaient toujours avec un peu de retard parce qu'elles voulaient faire les choses bien.
(H.85)	I	Est-ce que tu penses qu'il y a eu des difficultés de communication mais liées à des raisons culturelles, mais en tant de communication à part le retard dont tu viens de parler ?
(H.86)	Ha	Non, je réfléchis sur l'ensemble depuis le début ... non je ne crois pas, non.
(H.87)	I	D'accord.
(H.88)	Ha	Bon, après, c'est vrai que, M. Mangenot nous avait dit le problème des « faces » surtout en Asie, il ne faut pas leur

		faire perdre laface, ça, ça a été, je pense que j'ai intégré assez vite en sorte qu'il y ait pas de choc à ce niveau là.
(H.89)	I	Et tu peux donner un exemple ?
(H.90)	Ha	De ça là ?
(H.91)	I	Qui illustre ton idée ?
(H.92)	Ha	Ben de répondre déjà, de répondre tout le temps à leurs messages, de pas en laisser à côté, que j'aurais oublié et à chaque fois qu'il y avait une élève qui ne trouvait pas l'activité, je lui demandais si elle me l'avait envoyée ou si elle ne me l'avait pas envoyée, savoir si c'est moi qui l'avais perdue ou si c'était elle qui ne me l'avait pas envoyée, je ne l'aurais jamais dit directement « tu ne m'as pas envoyé l'activité, donc il faut que tu me le fasses » je lui ai demandé à chaque fois de peur de de lui faire perdre la face si jamais elle me l'avait envoyée et qu'elle ne l'avait pas fait quoi.
(H.93)	I	Est-ce que tu penses qu'il y a eu des échanges interculturels entre ... dans les deux sens ou dans un sens, est ce qu'ils t'ont apporté des choses des éléments de leur culture, je pense que dans le fil de discussion dont tu m'as parlé ?
(H.94)	Ha	Oui, voilà, à la fin c'était vraiment ... il y avait certaines, je dis certaines parce que c'était que des filles, dit qu'elle avait commencé à bosser dans une maison d'édition, donc là-dessus, je lui ai demandé si c'était normal au Japon que les étudiantes travaillent en même temps que leurs études ou si c'était quelque chose d'exceptionnel, ou comment se passent les fêtes de fin d'année au Japon, après, elles, elles me posaient des questions, comment on faisait ici, on échangeait là-dessus en fait, donc il y a eu, selon moi, il y a eu de bons échanges.
(H.95)	I	Et mis à par ce fil de discussion, dans les activités, est-ce qu'il y a eu des échanges interculturels aussi... ?
(H.96)	Ha	Aussi, oui, puisqu'il y a une activité, par exemple, qui était sur les coutumes, donc à partir de là, il y a eu un bon échange interculturel, où nous, on leur a montré comment on faisait pour bien déguster du vin, donc on leur a demandé à elles de nous présenter une coutume japonaise typique, donc celle de..., c'était quoi ? euh, L'étiquette pour la prière, la calligraphie... quoi d'autre... il y a une troisième je ne m'en souviens plus...
(H.97)	I	D'accord, alors maintenant on va parler du côté technologique, alors, comment tu estimes ton niveau informatique au début de la formation ?
(H.98)	Ha	Je ne sais pas trop, je sais bien utiliser un ordinateur, sans entrer dans les détails, je ne connais pas de langage HTML, mais bon, ça va, quand j'ai vraiment un problème j'arrive quand même à le résoudre, soit par mes propres moyens, soit en allant chercher sur internet une solution, donc ça va, je me débrouille.
(H.99)	I	Et à la fin de l'unité, est-ce que tu trouves que ce niveau s'est amélioré au point de vue informatique ?
(H.100)	Ha	Oui, si je pars du principe qu'avant je ne savais pas utiliser une plateforme informatique, maintenant je sais plus ou moins l'utiliser, je peux dire que oui.
(H.101)	I	D'accord, du point de vue des plateformes ?
(H.102)	Ha	Oui, après pour le reste, si, deux ou trois choses, intégrer un document sonore dans un document Word, même si je ne peux pas le faire à partir de mon ordinateur parce que c'est un Mac et c'est un peu particulier, il y a eu ça, faire un montage vidéo avec autre chose que mon ordinateur, par exemple sur

		windows, c'est windows movie maker, j'avais jamais utilisé avant et j'ai terminé à utiliser là au cours du semestre. Donc, oui, j'ai aussi appris des choses.
(H.103)	I	Alors, en ce qui concerne la plateforme Moodle, comment tu l'as trouvée par rapport à ... je ne sais pas si tu as quelque chose à comparer mais ... bon comment tu l'as trouvée en général ?
(H.104)	Ha	Bien, bien avec beaucoup de possibilités, tellement d'ailleurs que nous on s'est limité à ce dont on avait besoin et je pense qu'il y avait beaucoup de choses en plus. Mais sinon, ouais, elle est pas mal par rapport à Dokéos par exemple, c'est aussi une plateforme non ?
(H.105)	I	Oui.
(H.106)	Ha	Peut être ... plus ... plus simple d'utilisation que Dokéos ou c'est peut être on n'avait peut être pas le même accès non plus, c'est peut être pour ça, mais je l'ai trouvé bien plutôt.
(H.107)	I	Est-ce que tu as eu beaucoup à naviguer sur Internet ?
(H.108)	Ha	Pour les activités ? pour la conception des tâches ?... au début, dans une activité où on allait chercher des informations sur la ville de Grenoble, là, on a navigué sur Internet.
(H.109)	I	D'accord, c'était dans un but de chercher des informations ?
(H.110)	Ha	Voilà, dans le but de chercher...
(H.111)	I	Est-ce que tu as renvoyé tes étudiants vers internet ou ... ?
(H.112)	Ha	Non ça... si, une fois dans comment ... comment déguster du vin, on a mis un lien au cas où il y en ait certains qui s'intéressent au vin si ils voulaient en savoir plus, ils allaient sur le site et là ils auraient pu apprendre des choses, je crois que c'est la seule fois, oui.
(H.113)	I	Ok, et est-ce que cette recherche sur internet a été utile, a répondu à tes besoins ?
(H.114)	Ha	Oui ... oui dans les deux cas, en fait pour le vin aussi, on allait chercher des infos et là on en a trouvé et ça c'était bien, pour Grenoble était un peu plus difficile parce qu'on cherchait des informations vraiment générales pour faire une présentation la plus générale possible de Grenoble et à chaque fois c'était ... on n'arrivait pas à avoir un site ou une page avec toutes les informations réunies, donc il a fallu chercher un peu partout ... donc ... bon ça a été utile mais ça a été un peu plus compliqué.
(H.115)	I	D'accord, alors, parlons des blogs... les blogs que vous avez tous créés, est ce que l'utilisation de cet outil t'a apporté quelque chose par rapport au cours, de plus ?
(H.116)	Ha	Non, non, en vérité non.
(H.117)	I	Et pourquoi ?
(H.118)	Ha	Enfin, je pense que...
(H.119)	I	Pourquoi tu dis « non » ?
(H.120)	Ha	Le caractère non obligatoire du blog a peut être joué dans mon cas, c'est-à-dire en sa défaveur, c'est-à-dire, que je ne voyais pas l'intérêt d'y aller même si on, si M. Mangenot nous avait dit que ... après si on y allait régulièrement, ça pouvait nous aider pour notre dossier réflexif, je ne m'y suis pas tenu en fait, au début j'ai essayé et après j'ai laissé tomber parce que il n'y avait pas ce caractère obligatoire.
(H.121)	I	D'accord.
(H.122)	Ha	Comme j'y ai peu participé, ça ne m'a pas apporté grand-chose dans le cadre du cours.
(H.123)	I	D'accord, ... obligatoire, quand tu as dit obligatoire, tu veux

		dire obligatoire d'écrire ?
(H.124)	Ha	Voilà, une obligation ... une utilisation qui soit un peu plus encadrée, parce que là voilà, on nous avait expliqué à quoi ça allait servir mais on n'y voyait rien, on n'y voyait pas un objectif spécifique. Et alors pour revenir sur ce que j'ai appris au niveau technique : le blog, parce qu'avant je n'en avais jamais utilisé et là il a fallu que j'en crée un, donc j'ai aussi appris ça.
(H.125)	I	De manière générale, est-ce que tu penses que cette unité va changer quelque chose dans tes pratiques ou tes représentations des outils numériques dans le monde de l'enseignement ?
(H.126)	Ha	Des outils... ben oui, l'utilisation de... de l'ordinateur déjà, parce que j'avais déjà utilisé des ordinateurs en classe mais pas du tout de cette façon-là, donc je pense que si je suis amené à le faire de nouveau, dans le futur, ben, j'essaie de le faire en suivant ce qu'on a appris pendant ce semestre et l'an dernier aussi.
(H.127)	I	D'accord, donc c'est un changement de représentation, mais dans les pratiques ?
(H.128)	Ha	Dans les pratiques après ... dans les pratiques numériques, j'en sais rien peut être.
(H.129)	I	C'est pas assez clair peut-être encore ?
(H.130)	Ha	Ouais, après, dans le cadre d'un tutorat, oui je pense, et après, dans le cadre d'une classe où on va en salle multimédia avec classe, je ne suis pas sûr par contre... Ou alors il faudra que je prépare vraiment un parcours, je ne sais pas, il faudrait que j'y réfléchisse ... j'imagine...
(H.131)	I	Est-ce que tu aurais quelque chose à rajouter que tu aimerais laisser dans l'entretien ?
(H.132)	Ha	Non, ben j'espère que ça va... ça va continuer cette ... cette matière, parce que c'est vraiment intéressant et comme je l'ai dit dès le début, c'est celle qui est le plus ... la plus concrète dans ... on fait vraiment quelque chose, on apprend, on n'est pas là à apprendre une pure théorie, on est actif, je pense que c'est bien dans un master pro d'avoir des matières comme ça.
(H.133)	I	D'accord, merci.
(H.134)	Terminé.	

Entretien 2 - Florentine

Durée entretien : 33 : 19

Echanges : 181

Entretien :

(F.1)	I	Tu es inscrite cette année en Master professionnel FLE et tu as choisi une unité de suivre le cours sur les échanges en ligne avec François Mangenot en 2006, et je voudrais savoir pourquoi tu as choisi cette unité ?
(F.2)	Fl	Parce que le cours de TICE de Master 1 m'avait plu, au début j'avais de gros a priori puis je me suis rendu compte que c'était un outil non seulement utile mais aussi agréable à utiliser et donc j'ai voulu compléter ça, et, ben en plus, c'est vrai que dans le monde du travail c'est quand même important de savoir s'en servir.
(F.3)	I	D'accord.

(F.4)	Fl	Et la motivation et le monde de travail.
(F.5)	I	La motivation ?
(F.6)	Fl	Ma motivation personnelle de vouloir continuer.
(F.7)	I	OK, et à posteriori, est-ce que tu es contente d'avoir fait ce choix ?
(F.8)	Fl	Oui.
(F.9)	I	Est ce que tu trouves que tu as atteint tes objectifs ?
(F.10)	Fl	Oui, oui, oui, le cours de Master 2 a même été mieux que le cours de Master 1 parce qu'il était beaucoup plus concret, vu qu'on avait un vrai tutorat avec des vrais apprenants, oui j'ai trouvé... plus concret et donc, plus intéressant qu'un simple cours théorique.
(F.11)	I	D'accord, est-ce que tu trouves que cette unité a vraiment sa place dans un Master professionnel FLE ou c'est plus ? Pourquoi?
(F.12)	Fl	Oui, ben, c'est un outil dont, je pense, tout le monde a besoin de s'en servir à plus ou grande échelle, quoi, mais ...
(F.13)	I	Quand tu dis « outil » tu penses à quoi ?
(F.14)	Fl	Outils, ben, informatique en point de vue très large, voilà.
(F.15)	I	D'accord.
(F.16)	Fl	Donc, c'est, c'est... on ne peut pas ne pas s'en servir, et là quand on regarde les offres de stage ou les offres d'emploi dans le monde du FLE, on nous demande un minimum de connaissances, dans la grande majorité des cas, il faut une petite connaissance dans les TICE donc ...
(F.17)	I	Dans ce projet, il y a une approche assez spéciale qui est l'approche par projet, vous êtes intégrés dans un vrai projet avec de vrais apprenants et il y a quelqu'un qui attend de vous quelque chose, et comment tu trouves cette approche par projet dans ce cours ? Comment tu as vécu cette approche ?
(F.18)	Fl	C'est très responsabilisant ... c'est très, très responsabilisant, et c'est ça qui est bien, parce qu'il n'y a pas eu d'absentéisme par exemple du côté des tuteurs, parce qu'on savait que tel jour on aurait huit élèves qui comptent sur nous, la prof qui compte sur nous pour que le cours se déroule quoi, donc même en étant malade on était là, il faut que je poste mon activité ou ma correction c'était ... oui on était responsable d'un cours qui se passe ailleurs, il fallait être présent.
(F.19)	I	Et cette responsabilité, tu trouves qu'elle a été ... je ne trouve pas le mot là, mais est ce qu'elle a poussé à mieux créer ou ...?
(F.20)	Fl	Oui, l'envie de satisfaire les apprenants derrière, vu qu'ils étaient tous gentils et tous actifs et tous présents, ben on avait envie de bien faire pour eux, ils auraient été absents dès le premier cours, ça n'aurait peut être pas été le cas, mais là, on avait envie de leur faire plaisir, quoi.
(F.21)	I	D'accord. Est-ce que tu as ressenti une certain angoisse par rapport à ça ou pas du tout ?
(F.22)	Fl	Non, non, non, j'étais angoissée pour le cours de l'année dernière parce que c'était mon premier vrai cours d'informatique que j'avais, mais maintenant j'ai compris que, avec de grands guillemets, que : on bidouille, si ça marche, tant mieux, si ça ne marche pas, on essaie autre chose ... et donc c'est pas du tout angoissant, non.
(F.23)	I	Quelles sont les nouvelles compétences, je parle de nouvelles compétences pédagogiques plutôt, que tu as eues par rapport à cette unité ? Suite à elle.
(F.24)	Fl	Je ne sais pas si c'est vraiment être... ben si, être très explicite sur les consignes, là, j'ai eu des retours que mes

		premières consignes elles étaient floues, elles étaient ambiguës, tout ça donc, vraiment, comme on n'est pas en présentiel, on doit vraiment faire attention que tout est là, tout est dit et tout est clair, ça, ça a été vraiment le plus gros du travail quoi, la consigne, c'est vraiment ce qui nous a causé problème, et après ben dans les tâches, non, puisque les compétences, on révisait l'oral, donc ça on le faisait dans d'autres cours, mais là, les corrections par contre, c'était un peu nouveau, savoir où se placer ou corriger sans évaluer, on évaluait sans corriger, c'était un peu, on ne savait pas où se placer au début, donc, oui, ça c'était nouveau, avoir de vraies copies authentiques d'élèves à corriger, ça c'était nouveau.
(F.25)	I	Alors, tu as travaillé avec le groupe japonais, si mes souvenirs sont bons, et est-ce que tu regrettes ce choix ?
(F.26)	Fl	Non, parce qu'ils étaient vraiment gentils, normalement le rapport socio-affectif pour le coup, il était très présent, c'était vraiment agréable parce qu'ils étaient très consciencieux et ils voulaient bien faire, que c'était agréable à lire, quelle que soit l'activité, elle était agréable à corriger, et enfin, c'était peut-être une solution de facilité mais là, de ne pas être avec de vrais débutants pour faire une formation à distance, c'était aussi un peu rassurant, c'est-à-dire j'ai le pouvoir de changer le support, j'ai le pouvoir de proposer autre chose que vraiment le « bonjour, je m'appelle ... » du débutant quoi.
(F.27)	I	D'accord, c'est leur niveau qui t'a ...
(F.28)	Fl	voilà, oui.
(F.29)	I	Maintenant on va parler plus des tâches que tu as eu à créer, enfin vous avez travaillé à ...
(F.30)	Fl	À trois.
(F.31)	I	À trois... alors qu'est ce qui vous a influencés ... vous les avez créés ensemble ?
(F.32)	Fl	Oui.
(F.33)	I	D'accord, alors qu'est-ce qui vous a influencés le plus dans cette conception de tâche ?
(F.34)	Fl	Il y avait les demandes des apprenants, donc ça, on n'en a tenu compte pour faire beaucoup de culturel parce qu'on a vu ça leur plaisait beaucoup, ensuite, la seule contrainte qu'on s'imposait, c'était où on aidait l'enseignante dans son manuel pour essayer de faire quelque chose de culturel à l'oral mais avec les objectifs du manuel, donc c'était les objectifs qu'on avait. C'était ça.
(F.35)	I	Et par rapport au choix pédagogique ou didactique, qu'est-ce que vous avez fait comme choix concrètement ?
(F.36)	Fl	Je ne sais pas trop... on a surtout visé l'oral, parce qu'au début on a fait de l'écrit et c'était tombé à l'eau, donc vraiment, tout ce qu'on peut faire à l'oral on a essayé de le faire.
(F.37)	I	Par exemple.
(F.38)	Fl	Des interviews, lire une histoire, on leur a fait faire de l'oral mais en changeant d'équipiers vu qu'ils se mettaient tout le temps avec les mêmes personnes, on leur a fait changer l'équipier aussi, on leur a fait faire de l'oral spontané, et j'ai l'impression qu'ils n'ont pas triché, qu'ils l'ont vraiment fait spontanément, et donc ça c'était bien, et voilà, de la compréhension globale, détaillée, tout ça.
(F.39)	I	D'accord, et est-ce que tu as passé beaucoup de temps dans la conception des tâches ?

(F.40)	Fl	Certaines, ça allait relativement vite parce qu'on était trois, on se partageait le travail, on faisait le canevas de ce qu'on voulait faire et après on se partageait le travail, donc pour certaines activités ça allait assez vite, pour d'autres, par exemple la vidéo, comme c'était nouveau pour deux d'entre nous, il a fallu qu'on apprenne à se servir du matériel technique avant de pouvoir faire la tâche et là ça a pris plus de temps, mais pour vraiment la tâche pédagogique elle-même ça allait assez vite.
(F.41)	I	D'accord, et combien d'heures par semaine tu y as passées à peu près ?
(F.42)	Fl	En incluant tout ? la correction ...
(F.43)	I	Non, juste la conception ...
(F.44)	Fl	Juste la conception ? ça allait, ah je dirais deux, trois heures, les deux heures du tutorat plus une heure avant de l'envoyer pour faire les dernières relectures, les derniers liens, tout ça.
(F.45)	I	D'accord, deux à trois heures chacun, ou deux à trois heures ensemble ?
(F.46)	Fl	Ensemble.
(F.47)	I	Et est-ce que tu penses que, on a parlé un peu des influences, est-ce que tu penses que l'enseignant François Mangenot a eu de l'influence par rapport à votre conception ?
(F.48)	Fl	Oui et non, parce que on savait qu'il était derrière nous et on pouvait lui demander des conseils et il nous aidait si on en avait besoin, mais comme il avait fait le choix de ne pas être directif et de ne pas évaluer nos tâches, on avait en même temps toute la liberté qu'on voulait, il était là dans le sens positif du terme pour nous aider si on en avait besoin mais il ne nous a jamais dit « ne faites pas ci, ne faites pas ça », on était libre de faire ce qu'on voulait, c'était bien.
(F.49)	I	Et l'enseignante japonaise, est-ce qu'elle a eu une influence sur votre conception ou ... ?
(F.50)	Fl	Oui, elle, plus, par exemple, nous, au début, on avait fait de l'écrit et elle nous a dit que l'avantage d'avoir ce tutorat à distance c'était de pouvoir leur faire faire de l'oral avec des natifs, qu'ils puissent nous entendre et puis nous parler, de la partie interculturelle aussi, donc elle, elle nous a plus dirigés, elle, elle nous donnait ses objectifs par rapport au manuel aussi donc, elle, elle était beaucoup plus, pas directive dans le mauvais sens du terme, mais elle nous a donné des pistes à suivre quoi.
(F.51)	I	D'accord. Est-ce que tu penses que tu as fait des progrès dans la conception des tâches entre le début et la fin, entre la première tâche que tu as faite et les tâches les dernières ?
(F.52)	Fl	Oui, je pense surtout en ce qui concerne la consigne, on a vraiment découvert qu'il fallait qu'elle soit plus explicite, il fallait vraiment tout dire, donc sur la consigne oui, et on a appris à mieux gérer le temps aussi, parce qu'on n'imaginait pas... on disait deux heures en présentiel, on peut faire tout ça mais deux heures en labo informatique, c'est pas pareil quoi, il faut ne serait-ce que d'allumer l'ordinateur, de retrouver comment marche l'MP3, des choses comme ça, donc on a fait au fur et à mesure des tâches plus courtes et peut-être un peu plus simples mais... où les élèves avaient vraiment le temps de les faire et de les faire correctement quoi.
(F.53)	I	D'accord, c'est intéressant. Alors tu as eu à analyser les anciens scénarios ?

(F.54)	Fl	Oui.
(F.55)	I	Dans le cadre du cours, est-ce que tu peux comparer la conception qu'ils ont eue et la tienne ?
(F.56)	Fl	En fait, moi, je n'ai pas eu à comparer la conception, j'ai comparé les échanges entre les enseignants et les tuteurs.
(F.57)	I	Pour les enseignants, tu veux dire ... oui
(F.58)	Fl	Pour les enseignants sur place et les tuteurs ici. Et la différence qu'on a notée c'est que... avec le Japon, le rapport socio affectif était très, très, très présent, même entre l'enseignante et nous, et elle était directive sans être directive, et par exemple, par rapport au groupe des Espagnols, on avait quand même plus de pistes, mais je ne sais pas, le tout ... je ne sais pas trop comment le dire, le tout de manière sympathique quoi. L'enseignante japonaise, elle n'était pas du tout méchante avec nous mais elle nous disait « ça serait bien de faire ci » « ça serait bien de faire ça » donc là c'était un peu différent par rapport à ce qu'on a pu voir par rapport aux Etats-Unis et pour l'Espagne l'année dernière, leurs rapports n'ont pas été les mêmes, et nous on n'a pas échangé de ressource pédagogique par exemple, juste entre nous, c'est donner des pistes, l'enseignante nous donnait des pistes très vagues mais elle ne nous a jamais dit « allez voir tel site Internet » « allez voir telle ou telle chose », voilà.
(F.59)	I	D'accord, et... alors vous étiez en trinôme, alors comment vous avez organisé votre travail ? tu en as un peu parlé, est-ce que c'était plutôt ... tu avais dit que vous avez divisé le travail entre vous ?
(F.60)	Fl	Oui.
(F.61)	I	Pour la conception d'une tâche ?
(F.62)	Fl	Oui.
(F.63)	I	Et comment ça se passait ?
(F.64)	Fl	En fait, on commençait la tâche tous ensemble pendant le tutorat, donc de trouver ce qu'on pouvait faire, sur quel support ...
(F.65)	I	Quand tu dis tutorat, tu veux dire le cours des premières deux heures ?
(F.66)	Fl	Oui, les premiers du jeudi matin.
(F.67)	I	D'accord.
(F.68)	Fl	et... donc on mettait ça en place, après on commençait tous ensemble, et avant la fin du cours, selon les préférences de l'un ou de l'autre, on se disait « tu vas faire ci » « tu vas faire ça » quoi, quand on avait un des trois qui était malade, on lui donnait d'office quelque chose à faire, et par contre là où c'était très, très bien, c'est, d'un point de vue technique, c'était pas le plus fort dans la technique qui faisait la partie technique, c'était : le plus fort dans la technique explique aux autres et on se partage le travail indifféremment de cette compétence.
(F.69)	I	d'accord.
(F.70)	Fl	Ça, c'était très enrichissant.
(F.71)	I	mais est-ce que tu juges que vous avez plus travaillé et en ... je ne sais pas ce qu'on peut dire, est ce que ça a été au début collaboratif puis c'est devenu coopératif en deuxième phase ?
(F.72)	Fl	Il faut redéfinir, le coopératif c'est tous ensemble et le collaboratif c'est : on se partage, c'est ça ?

(F.73)	I	Tout à fait.
(F.74)	Fl	Bon, eh ben, oui, c'est ça, pendant le tutorat c'était totalement collaboratif, après coopératif, et le dimanche soir on avait notre rendez vous sur MSN, où on s'envoyait ce qu'on avait fait et là c'était à nouveau collaboratif, on se mettait un peu de commentaires.
(F.75)	I	D'accord.
(F.76)	Fl	Donc, aussi à distance.
(F.77)	I	Donc vous vous réunissiez à distance.
(F.78)	Fl	Voilà.
(F.79)	I	D'accord. Pourquoi ce choix ?
(F.80)	Fl	Parce que on n'habite pas dans les mêmes villes et on a tous Internet, donc c'était plus facile pour se retrouver.
(F.81)	I	OK. Est-ce que tu penses que ce système que vous avez mis en place était efficace, mis à part que c'était bien par rapport à votre... cette façon de travailler, est-ce que tu trouvais que c'était efficace par rapport à la conception d'une tâche ?
(F.82)	Fl	Oui, moi je trouvais que ça allait bien puisque on pouvait vraiment confronter nos différentes idées, et puis, à côté, comme on s'entend bien, on n'hésitait pas à se dire « non, non, ça c'est trop nul, on ne le fait pas » ou « ah, la la, c'est une idée superbe », on partageait vraiment nos idées pour faire quelque chose qui plaisait à tout le monde, et donc pour ça c'était très bien et puis chacun partait des commentaires de ses apprenants aussi, parce qu'on ne lisait pas les commentaires les uns les autres, ça nous faisait... ben trois fois huit apprenants à lire donc on ne le faisait pas, on se disait « les miens aimeraient bien faire ci » « les miens aimeraient bien faire ça » et on faisait une tambouille générale qui pourrait convenir à tout le monde.
(F.83)	I	D'accord, c'est bien, alors maintenant on va parler plus de tutorat, du tutorat en tant que tel, j'entends par échanges ceux qui ont eu en ligne, et est-ce que tu penses que ... combien de temps as-tu consacré à ça ? Avec les élèves je voulais dire.
(F.84)	Fl	Avec les élèves... en ce qui concerne les tâches j'ai dû passer ... deux heures par semaine, à peu près, soit à leur parler, soit à les corriger et tout ça, mais moi je n'ai pas eu de vrai contact, de vraie communication avec eux, peut être parce que c'étaient des garçons et que moi, je suis une fille ou je ne sais pas. On n'est pas rentré dans le détail qu'on se raconte notre vie, on se raconte notre week-end, c'était très sympa et on se posait des questions autres, mais on n'est pas vraiment rentrés dans une vraie communication, voilà.
(F.85)	I	OK, on va reparler en tout cas de la communication mais est ce que tu penses que deux heures, c'était suffisant ou pas ?
(F.86)	Fl	Entre ce qu'ils me demandaient... enfin oui avec leurs attentes ça suffisait, après il y en a d'autres, leurs apprenants leur posaient plein de questions, leur demandaient leur photo, leur demandaient des chansons, là ça aurait demandé plus de temps, moi avec le dispo ...
(F.87)	I	Tu étais toujours par rapport à ce qu'ils voulaient.
(F.88)	Fl	Voilà, je restais par rapport à ce qu'ils voulaient, parce que aussi je n'avais pas le temps, moi non plus, d'improviser d'autres choses, donc je répondais à toutes leurs attentes mais pas plus.
(F.89)	I	D'accord. Est-ce que tu estimes ... je ne me rappelle plus combien tu m'as dit d'heures pour la tâche, pour la

		conception, est-ce que tu estimes, donc tu estimes que tu as passé plus de temps à concevoir une tâche qu'à tutorer.
(F.90)	Fl	oui.
(F.91)	I	Et est-ce que tu penses que c'est un bon rythme ?
(F.92)	Fl	Là pendant le semestre ça a marché, donc là tout de suite je dirais que oui.
(F.93)	I	Et tu continuerais comme ça, de donner plus de temps pour la conception.
(F.94)	Fl	Oui, même si c'est un peu frustrant parce qu'on voit qu'on passe des heures à faire quelque chose et qu'au final on reçoit un dialogue d'une minute envoyé par MP3 mais... donc, là, il y a le côté un peu frustrant, c'est-à-dire moi, j'ai fait ça et j'ai mis des photos et j'ai pris du temps pour faire quelque chose de joli, mais ça, c'est comme ça l'enseignement, je suppose, donner beaucoup et recevoir ce qu'on reçoit, quoi.
(F.95)	I	Et... bon on va reparler après, si on parlait de la correction, alors quelle place tu lui donnais ?
(F.96)	Fl	Et ben, ça a été le grand problème qu'on s'est posé au début.
(F.97)	I	Vous vous êtes posé entre vous tous ?
(F.98)	Fl	Oui, enfin notre petit groupe, nous trois, on ne savait pas s'il fallait qu'on soit très correctif, s'il fallait qu'on reste juste comme un coach, comme on avait fait en cours avec le socio affectif, des conseils, de la motivation, tout ça. On ne savait pas vraiment comment se positionner, on ne voulait pas non plus baisser... blesser les élèves en mettant des jugements négatifs, donc on a essayé de rester dans le positif, tout en leur amenant des choses en plus, en les corrigeant d'une manière détournée, enfin, là, ça a été vraiment le vrai problème, peut-être dans un cours soit en M1 soit en M2, il faudrait qu'on nous apprenne à corriger en fait. Je pense que ça serait très, très...
(F.99)	I	Corriger en général ou corriger en ligne, tu veux dire ?
(F.100)	Fl	Là je dirais corriger en ligne, mais j'ai jamais enseigné, j'ai pas d'expérience d'enseignement, donc peut-être corriger de manière générale aussi quoi, là je ne sais pas encore.
(F.101)	I	D'accord. Et est-ce que tu penses que ... si tu compares, tu n'as pas d'expérience mais tu as une idée par rapport à ça sûrement, comme tout le monde, est-ce que tu penses qu'il est particulièrement difficile de corriger en ligne ? ou bien c'est comme corriger ...
(F.102)	Fl	Moi, la difficulté que j'avais vu ressortir c'est quand mes consignes n'étaient pas suffisamment claires vu qu'ils avaient répondu autre chose, tous, je me disais, moi là je vois qu'il y a fondamentalement un problème dans ma consigne, mais si c'était une vraie évaluation avec grille de correction, comment je fais si c'est de ma faute, parce que ma consigne n'est pas assez claire, qu'ils répondent à côté, comment on corrige ça ? est ce qu'on change la consigne ? on change notre barème ? est ce que ... ? ben tant pis, ils avaient qu'à comprendre ce qu'on voulait dire même si on n'est pas clair... ben voilà toutes ces questions je me les suis posées à un moment et j'ai essayé de ... comme moi concrètement je ne mettais pas de notes, de juger, enfin de juger, non, de leur donner mon avis sur ce qu'ils m'ont fait, même si j'attendais autre chose.
(F.103)	I	Donc tu penses que même si parfois ils ont fait ... c'est encore en rapport les autres questions, mais tu penses qu'ils ont parfois fait quelque chose qui n'a aucun rapport avec la consigne.
(F.104)	Fl	Oui.

(F.105)	I	D'accord.
(F.106)	Fl	Par exemple, expliquer à quelqu'un de faire quelque chose, eux ils m'ont fait une présentation de quelque chose, voilà un exemple tout bête.
(F.107)	I	D'accord, ok, alors en revenant à la correction, comment tu t'y es prise finalement pour corriger ?
(F.108)	Fl	Ben quand c'était de l'écrit souvent je leur ai donné ... si c'étaient des erreurs et pas des fautes, je leur ai donné la correction, ou sinon, quand il y avait par exemple une faute de conjugaison, je leur disais « retourne voir ta conjugaison de ce verbe » pour qu'il fasse la correction lui-même en fait, et pour l'oral, je restais plus vraiment un coach, « l'idée globale c'était bien », « tu as parlé vite », « j'ai bien compris », etc. et quand il y avait vraiment des points de phonétique qui posaient un problème, là, au début, je répétais des sons, je leur mettais des petits dessins explications de phonétique et après je leur disais juste : fais attention au son machin, « regarde dans ton livre ».
(F.109)	I	Donc est-ce que tu as fait de la correction audio ?
(F.110)	Fl	Oui, oui oui, c'était, dans, je crois la première activité orale qu'on a faite, je prenais le son mal prononcé de l'élève et à côté je rajoutais le son que je prononçais, moi, en l'exagérant un peu.
(F.111)	I	D'accord.
(F.112)	Fl	Par exemple le « u », le « ou », des choses comme ça. Avec Audacity, enfin copier coller de son.
(F.113)	I	D'accord, et tu penses que c'était bien ? ça a eu une bonne réaction ?
(F.114)	Fl	On n'a eu aucune réaction sur nos corrections en fait, donc j'en ai aucune idée, ce que je sais que ça a pris du temps et vers la fin je n'ai pas eu le temps de recommencer.
(F.115)	I	Ça t'a pris à toi, tu veux dire ?
(F.116)	Fl	Oui.
(F.117)	I	Et tu n'as pas d'idée s'ils ont écouté ?
(F.118)	Fl	Bon d'après ce qu'il dit le questionnaire, ils ont écouté, mais est-ce que c'est vrai, ça on ne pourra jamais ...
(F.119)	I	Donc il n'y a personne qui a fait une réaction après la correction.
(F.120)	Fl	Non, non, non.
(F.121)	I	Si on parlait un peu de l'aspect communication et relationnel, est-ce que tu penses qu'un tuteur en ligne doit s'investir vraiment affectivement dans ... pour qu'il y ait un vrai processus d'apprentissage ?
(F.122)	Fl	Je pense que oui, du fait qu'on ne voit pas la personne, ne serait-ce que de mettre sa photo dans son profil, c'est déjà un grand pas en avant, nous on a vraiment découvert qu'on avait des élèves quand ils nous ont envoyé leurs photos, parce que juste un nom qui apparaît... dans un titre de blog, on n'imagine pas qu'il y a quelqu'un derrière enfin c'est ... et donc oui on est obligé de s'investir comme on n'est pas en face à face, on est obligé de s'investir un peu quoi, pour que ça marche.
(F.123)	I	Pourquoi tu utilises le terme « obligé » ?
(F.124)	Fl	(rire), pourquoi j'utilise le terme « obligé » ça c'est une bonne question...
(F.125)	I	Je voulais dire pourquoi tu te sentais obligée ?
(F.126)	Fl	C'est pas que je me sentais obligée mais je me disais c'est vraiment... c'est plus que nécessaire de le faire, et... moi je sais que parler à un nom ça ne me dit strictement rien, parler

		à un visage ça me donne envie et ça me motive, donc j'imagine que chez les autres, ça doit être un peu pareil donc ... voilà.
(F.127)	I	Et est-ce que tu as senti qu'il y a eu ... enfin tu as dit que ce n'était pas le cas, mais est-ce que tu as senti qu'il y a eu une relation quelconque affective qui a eu lieu entre toi et tes apprenants ?
(F.128)	Fl	Ben, il y a eu une relation affective, ça c'est clair et quand ils me racontaient des soirées où ils allaient, ça aurait été bien que tu viennes, voilà, il y avait des petits échanges affectifs, mais moins que d'autres groupes, mais ça je ne sais pas si... oui moi j'avais... je n'avais que des garçons, il n'y avait qu'une fille dans le groupe, donc peut-être que c'est aussi dû à ça, qu'ils étaient plus réservés ou je ne sais pas.
(F.129)	I	Donc, la réserve, tu penses que c'était de leur côté, pas ...
(F.130)	Fl	Eh ben moi, ils m'auraient invitée ou répondu ... oui j'y serais allée quoi.
(F.131)	I	D'accord, j'avais mal compris quand tu disais les garçons, ok et est-ce que tu connaissais le public japonais ?
(F.132)	Fl	Pas du tout.
(F.133)	I	Est-ce que tu avais une image de lui ?
(F.134)	Fl	Ben non, j'imaginai des élèves consciencieux, polis, qui disent oui, voilà comme ... ben l'image un peu, des apprenants asiatiques de manière très, très générale, mais sinon, non je n'avais aucune idée.
(F.135)	I	Tu n'avais aucune idée, bon ça n'a pas dû influencer ton travail. et est-ce que tu penses qu'il y a eu des difficultés de communication mais liées à des problèmes culturels en fait ? des différences plutôt, on ne va pas dire problèmes.
(F.136)	Fl	Ben non, à part la mise au point de départ de Sachiko qui nous a dit répondez à chaque élève individuellement, chez nous, c'est très important, ben une fois qu'on a su ça, c'était bon, quoi, on l'a fait à chaque fois et il n'y avait plus aucun problème.
(F.137)	I	Et tu continuais à répondre au ...
(F.138)	Fl	Voilà, en fait c'était pour les corrections surtout, je faisais une correction globale avec vraiment les réponses de l'exercice, puis après, à chacun il y avait un petit mot « tu dois faire attention à ça », « c'est bien » « continue »
(F.139)	I	Et ça, tu l'as fait naturellement ou tu as voulu le faire ? tu as senti qu'il fallait le faire ?
(F.140)	Fl	Pour certains, j'avais vraiment envie de le faire, pour d'autres quand j'avais moins de choses à dire, je l'ai fait parce que je sais que c'est important pour eux et puis on ne peut pas envoyer un message à trois élèves et puis pas aux autres.
(F.141)	I	Bien sûr.
(F.142)	Fl	Pour certains, c'était un peu plus obligé puisque j'avais un mot à dire et globalement ça ne faisait aucun problème.
(F.143)	I	D'accord. Alors est-ce que tu as ressenti qu'il y a eu des échanges culturels dans les deux sens ?
(F.144)	Fl	Oui.
(F.145)	I	Dans les deux sens.
(F.146)	Fl	Ouais, dans les deux sens oui.
(F.147)	I	Ils t'ont apporté des...
(F.148)	Fl	Moi je ne suis jamais allée ni en Asie ni au Japon, donc la fête des fleurs, plein de choses, les temples, ils nous expliquaient comment ils prient, ils nous expliquaient qu'ils

		sont shintoïstes, bouddhistes, dans une école chrétienne, tout ce mélange, ben on n'en avait aucune idée, je ne savais pas si le Japon était un pays bouddhiste ou shintoïste ou autre, donc ...
(F.149)	I	Et toi tu leur as apporté des éléments culturels ?
(F.150)	Fl	Oui, je pense, ben déjà, je leur ai présenté Grenoble et la vie à Grenoble et on a fait quelque chose sur le vin qui est quand même très culturel ... qu'est ce qu'on a fait d'autre ? ...on a ... enfin ce n'était pas avec mon groupe à moi, mais on a essayé de leur envoyer une chanson mais ça n'a pas marché, ils sont jamais allés le voir, mais sinon, oui puis ben, le simple fait qu'on est français faisait que nos activités étaient à la française et ils ont dit ça aussi au questionnaire, par nos tâches on leur a transmis notre culture quoi.
(F.151)	I	Alors maintenant on va passer au dernier aspect, l'aspect technologique, alors comment tu estimais ton niveau informatique au début de la formation ?
(F.152)	Fl	Au début du M2 ?
(F.153)	I	Oui.
(F.154)	Fl	J'avais des connaissances mais pas approfondies et beaucoup de débrouilles en fait.
(F.155)	I	D'accord.
(F.156)	Fl	Et là ça m'a permis de... déjà mettre des noms sur des techniques, découvrir plein de nouvelles choses, manipuler le MP3, manipuler la vidéo, j'avais jamais fait, bon après tout ce qui est photo et tout ça je le savais mais j'ai pu savoir ben quand une photo pèse plus lourd, est trop lourde, ben on peut la baisser et tout ça, voilà ça m'a apporté des choses, avant oui j'étais nomade et là je me sédentarise un peu on peut dire...
(F.157)	I	D'accord. Comment tu as trouvé la plateforme Moodle ?
(F.158)	Fl	Moodle, j'ai trouvé bien, moi je l'ai trouvé vraiment agréable, avant ben l'année dernière, on était avec Dokéos pour le premier cours de TICE, et Dokéos, je me perdais un peu dedans même si c'était pas très compliqué non plus, je me perdais un peu dedans, alors que Moodle c'était vraiment ... les fils de discussion les uns au-dessus les autres, on répond, ça apparaît en dessous du message et pas à 4000 km plus bas, je trouvais ça très sympa à utiliser.
(F.159)	I	Et c'est quoi comme outil qui t'a servi le plus dans Moodle ? tu as utilisé d'autres outils que le forum ou ... ?
(F.160)	Fl	Ah non.
(F.161)	I	D'accord.
(F.162)	Fl	Je ne suis pas allée explorer ...
(F.163)	I	Ni même les statistiques ou...
(F.164)	Fl	Non, mais je vais le faire là pour le dossier qu'on a à faire mais là je ne l'ai pas encore fait.
(F.165)	I	D'accord. Alors est ce que tu as eu à naviguer beaucoup sur Internet pendant ce semestre ? Pour des tâches, que ce soit pour les échanges ou pour la conception.
(F.166)	Fl	Non, non, le passage qu'on a fait sur la ville, on a cherché des photos, on a visité le site de l'office du tourisme, on a cherché oui des photos tout ça, mais non pas plus que ça en fait.
(F.167)	I	D'accord.
(F.168)	Fl	Puis oui, en fait, on allait sur Internet pour chercher soit le document authentique par exemple, l'année dernière une

		activité, un poème, soit la photo qui allait illustrer mais comme on avait déjà une idée précise de ce qu'on cherchait, on n'a pas perdu du temps sur Internet.
(F.169)	I	D'accord. Et est-ce que tu as eu des difficultés ou des obstacles techniques durant la conception ?
(F.170)	Fl	Ben globalement ça allait, il y a eu un problème quand le son est trop bas, comment remonter le volume, ça c'est un problème que j'ai rencontré. Et ça, une fois qu'on me l'a expliqué, il n'y avait plus de soucis, et ben la grande découverte, c'était comment manipuler la vidéo, mais ça pareil, on me l'a montré et j'ai compris, en fait j'ai la mémoire visuelle, donc on me le montre et c'est bon, hi hi ! j'ai cette chance !
(F.171)	I	D'accord, mais il n'y a pas d'autres difficultés qui sont restées sans solution ?
(F.172)	Fl	Non, non.
(F.173)	I	En parlant des blogs, des blogs réflexifs, est ce que l'utilisation de cet outil, tu trouves qu'elle a apporté quelque chose d'utile dans la formation cette année ?
(F.174)	Fl	Honnêtement je dirais que non, c'est bien de faire un retour sur soi et de faire l'effort de tenir un journal de bord et de réfléchir à ce qu'on a fait, ça, je comprends l'intérêt de la démarche, mais là, concrètement dans le reste non, je ne crois pas.
(F.175)	I	Mais est-ce que cela t'a servi dans la rédaction que tu vas faire maintenant ?
(F.176)	Fl	Ben oui, le blog, il va vraiment me servir pour le dossier réflexif, mais après, ne serait-ce que pour la communication avec les autres tuteurs, on ne s'est pas servi du blog pour communiquer donc, on aurait été à distance nous, je pense qu'il nous aurait servi, mais quand on était tous tuteurs dans la même salle, on se parlait sans blog, quoi.
(F.177)	I	Et sur le plan technologique, est-ce que cette unité va changer quelque chose dans tes pratiques ou tes représentations de ces outils ?
(F.178)	Fl	Oui, je pense, oui, oui, oui. Ben là, vu que j'ai découvert plein de choses, je vais essayer de les appliquer pendant mon stage déjà, donc je vais voir dans un autre milieu comment ça fonctionne, et puis oui, c'est intéressant là ce qu'on a vu ce semestre, donc, moi, qu'on me le demande ou qu'on ne me le demande pas, je vais essayer de continuer dans cette voie-là d'inclure du son, de la vidéo, des photos, parce que je vois le retour avec les apprenants est tellement positif que ce serait dommage de ne pas continuer.
(F.179)	I	Bon c'est très bien, est ce que tu aurais quelque chose à rajouter ? que tu penses que ça serait intéressant de mentionner ?
(F.180)	Fl	Je pense que c'est tout bon.
(F.181)	I	Alors merci.
(F.182)	Terminé	

Entretien 3 - Lally

Durée entretien : 48:58

Intervention : 207

Entretien :

(L.1)	I	Tu as choisis cette année de suivre une unité pédagogique avec François Mangenot, je voudrais déjà savoir pourquoi tu as fait ce choix.
(L.2)	La	Parce que je suis venue à Grenoble pour ça, en fait je suis étudiante à Nice à la base et il n'y avait rien qui répondait à mes attentes par rapport aux modules du Master et que je savais que je voulais travailler plus dans le FOS et dans les TICE donc c'est pourquoi je ne voyais pas, je ne voulais pas prendre ENA parce que ça ne m'intéressait pas et que je suis venue ici pour faire... pour faire des TICE et tout ce que quoi dans... je prends les TICE dans le domaine, en tant que supra domaine mais, après que ce soit de la FOAD ou autre chose, c'était vraiment ce dans quoi je voulais me spécialiser, c'est pour ça que j'ai choisi cette UE.
(L.3)	I	Et à posteriori est ce que tu es contente de ton choix ?
(L.4)	La	Ouais beaucoup, ouais.
(L.5)	I	Pourquoi ?
(L.6)	La	Parce que ça m'a appris plein de choses autant sur le plan technique mais aussi sur le plan pédagogique, ça m'a vraiment ... des choses que je ne me rendais pas compte, ben le dossier réflexif, il rend assez bien compte de ce que je dis, hein, c'est que... par exemple par rapport à la première tâche qu'on avait faite, on avait eu quelques problèmes par rapport aux consignes qui n'étaient pas assez claires, au fait au niveau pédagogique, je veux dire dans une classe, une consigne qui n'est pas claire, on va lever la main, mais il y a pas de fond... enfin par rapport aux élèves, il n'y a pas tout le monde qui va peut être ... qui va avoir le même répondant que certains, il peut rester des zones d'ombre, alors que là, vu qu'il n'y a pas de... du..., vu que la communication elle n'est pas instantanée, ça m'a appris beaucoup de choses par rapport à notamment comment gérer les consignes, comment s'adapter à un niveau, comment ... et après sur le plan technologique par rapport à l'utilisation d'une plateforme, ben le blog, même si ce n'est pas quelque chose de fondamental dans la ... le blog ce n'est pas quelque chose de fondamental dans la ... dans la formation d'un enseignant, je trouve que ... à des fins pédagogiques je vois aussi comment on peut s'en servir notamment quand on a travaillé sur le dossier de Polynésie et Martinique, plein de choses quoi.
(L.7)	I	Voilà tu es en train de répondre à toutes les questions d'un seul coup !
(L.8)	La	Excuse.
(L.9)	I	C'est pas grave mais bon, ça prouve que tu as bien vécu ça, et est ce que tu trouves qu'elle a bien sa place dans un master professionnel ?
(L.10)	La	Complètement, ouais, complètement, pourquoi ? je pense que si on quoi, après ça dépend des goûts de chacun et de ce que

		<p>chacun a envie de faire avec le fle quoi, moi je sais de ma part c'est vraiment le métier que j'ai envie de faire, depuis que j'ai douze ans, je sais que je veux faire ça et puis après je vois bien en y ayant été aussi à l'IUFM aussi pour l'enseignement en primaire et tout, je vois bien que de ne pas vivre avec son temps entre guillemets ça va poser des problème autant pour les apprenants que pour nous, et même si l'année dernière je reprends le module TICE par rapport à l'année dernière où j'avais commencé à faire les TICE parce qu'avec l'IUFM on m'a appris à faire des... des cours sur power point, j'ai rien appris, je veux dire il faut savoir... c'est des choses qu'il faut savoir gérer et qu'il faut savoir utiliser pour le bien des apprenants tant aussi pour le nôtre aussi mais aussi pour les apprenants puis il ne faut pas se leurrer, quoi, sur internet c'est une ressource énorme comme moi je vois, je travaille l'été, internet c'est une ressource énorme et d'avoir appris à manipuler certaines choses et de pas avoir la possibilité de les mettre en place je sais que ça m'a un peu handicapée, parce que j'avais prévu... pour cet été par exemple j'avais prévu des modules pour mes apprenants quoi et voilà, qui se faisaient en ligne, puis finalement l'accès à la salle informatique a été supprimé, donc ça m'a... alors qu'il y avait plein de choses ne serait-ce que fréquenter les pages ... parce que oui on dit qu'il faut fréquenter la culture française machin, c'est bien après je veux dire, la culture française quand elle ne se véhicule pas, quand on n'est pas dans le pays, quand elle est véhiculée par la littérature mais surtout par rapport à internet, je vois internet ne serait ce que fréquenter le site de la SNCF ça permet de se mettre dans un bain culturel plus linguistique... et linguistique et culturel aussi qui est vachement important pour ma part quoi, après je pense qu'on apprend beaucoup de choses quand on n'a pas la possibilité d'aller dans le pays, on apprend beaucoup de choses par internet et je trouve que c'est dommage de ne pas l'utiliser quoi.</p>
(L.11)	I	<p>Et par rapport à ce cours il y avait une approche spéciale qui s'appelle l'approche par projet c'est-à-dire que vous étiez intégrés dans un projet qui existe déjà qui existait avant vous et il continue à exister mais qu'il y avait un public et des attentes etc, comment tu as vécu cette approche ?</p>
(L.12)	La	<p>Comment ? bien, très bien. Au début ça a été un peu difficile, quoi difficile je m'entends, c'est pas vraiment difficile, c'est ... c'est comme quand on rentre dans n'importe quel projet il y a un moment de flottement puis après une fois on est dedans on fonce tête baissée, y a pas de problème quoi. Sinon je l'ai très bien vécu, quoi, à part les premières fois où je ne savais pas comment me positionner parce que c'est en plus... vu que c'était à distance, je pensais que ça allait prendre beaucoup plus de temps pour comprendre le projet pour être dedans, pour « être dedans », quoi. Alors que finalement ça s'est fait super vite au bout de la deuxième... du deuxième cours de tutorat, j'avais compris comment ça marchait et il y a pas eu de soucis j'ai vraiment bien vécu, et j'ai trouvé ça super intéressant.</p>
(L.13)	I	<p>Est-ce que tu as ressenti une certaine angoisse par rapport aux attentes du projet ou juste au début ?</p>
(L.14)	La	<p>Au début oui, après non. Mais c'est aussi grâce à Monsieur Mangenot et Sachiko, parce que ils ont su nous mettre, mais ce qui est marrant c'est que ça c'est fait vachement... de façon super implicite, en fait, il y a rien qui a été vraiment dit : vous devez faire comme ça, comme ça, mais je pense que c'est</p>

		la liberté qu'on nous a donné qui a permis aussi de... pour ma part de me faire sentir, de me sentir bien à l'intérieur du projet. C'est que je sais que j'avais des tâches à créer et que le projet dans l'ensemble je l'ai compris mais il n'y avait pas tellement de barrières et justement cette liberté de nous laisser faire un peu comme on l'entendait je m'entends quoi, quand je dis comment on l'entendait, et de nous permettre aussi de se planter comment on a pu se planter pour certaines tâches, ça m'a permis d'apprendre beaucoup aussi.
(L.15)	I	Qu'est-ce que tu as senti comme nouvelles compétences que cette unité t'a permis d'acquérir ?
(L.16)	La	Comme compétences ?
(L.17)	I	Oui de point de vue pédagogique, excuse-moi, je n'ai pas précisé.
(L.18)	La	Ah ! pédagogique, ...par rapport à ... je ne sais pas si je réponds à la question disons par rapport à l'aspect ... pédagogique pur il y a vraiment au niveau de la formulation des ... au niveau de la formulation des consignes et des tâches en elles-mêmes aussi, mais par rapport aux consignes qui sont quand même, qui ont quand même une place importante à être claires, à être concises à... aussi par rapport à l'évaluation, savoir pourquoi on le fait, dans quel but on le fait et savoir ce qu'on attend en retour quoi il faut bien savoir en avant parce que... quoi... j'avais l'impression que ça va un peu de pair avec le cours que j'avais suivi l'évaluation, en fait j'avais, j'ai vraiment l'impression jusqu'à présent j'ai fait des choses qui répondaient plus à mes attentes que à leurs réels besoins déjà et évaluer sans réellement évaluer quelque chose quoi, c'était un peu du flou artistique et puis là, ça m'a permis de, justement vu qu'il n'y avait pas, ce que je disais tout à l'heure, cet échange qui aurait pu être beaucoup plus fluide, parce qu'il y avait la distance, il y avait le décalage horaire, il y avait les séances de tutorat auxquels on devait... dans lesquelles on devait placer tout ça, ben vu qu'il n'y avait plus cet échange, il y avait... quoi quand elles se plantaient elles se plantaient...et on s'en rendait compte que quand on..., une fois qu'on avait le retour. Après au niveau pédagogique aussi, j'y inclus aussi la communication, quoi l'aspect communicatif qui s'est développé entre les apprenantes et entre les apprenantes, Sachiko, M. Mangenot et moi-même quoi, il y a vachement eu de ... quoi au niveau, pour répondre vraiment à la question au niveau pédagogique l'implication de ma personne en tant que française déjà, je pense que ça leur a plu et en tant que moi aussi personnellement, de m'impliquer personnellement, je trouvais que ça a permis de créer les tâches en fonction de ce que j'aime, de ce qu'elles aiment aussi parce que on a fait, quoi j'ai eu par rapport au mail, pas au mail, dans les forums il y a eu des discussions qu'elles étaient commencées, je savais ce qu'elles attendaient, je savais ce qu'elles aimaient et justement d'inclure de leur personne et de ma personne, ça a permis de créer des choses qui ont vraiment bien marché.
(L.19)	I	On va y revenir en tout à tout ça, on va en parler des tâches, mais toi tu as travaillé avec le groupe japonais, est-ce que ça a été un choix déjà de travailler avec les japonais ?
(L.20)	La	Oui.
(L.21)	I	Ça n'a pas été imposé ?
(L.22)	La	Non.
(L.23)	I	Est ce qu'il y a une raison ?
(L.24)	La	Premièrement c'est personnel, c'est que le public hispanophone, j'en ai déjà eu beaucoup et quoi, j'en ai déjà

		eu beaucoup, en quatre mois de carrière, je m'entends, mais c'est un public auquel j'ai déjà été confrontée et qui m'apprend beaucoup, mais déjà, je voulais tester autre chose et aussi parce qu'ils étaient pas débutants, alors que les... les... quoi je pensais et je ne me suis pas trompée que je pouvais faire des choses beaucoup plus intéressantes avec un niveau un peu plus élevé parce que j'ai toujours eu des débutants et j'avais envie... en plus que c'était là une formation en ligne et tout et que c'était nouveau et j'avais envie de tester un autre niveau aussi pour moi et culturellement aussi parce que ça m'intéressait, il y a plein de choses qui font que mon choix s'est porté sur les Japonais.
(L.25)	I	Et je pense que d'après ta réponse que tu ne regrettes pas ce choix ?
(L.26)	La	Non, non, non, carrément pas, surtout quand... je ne sais pas si tu as eu des retours des étudiants espagnols mais qu'au niveau de la dynamique entre les apprenants et nous ça a vachement plus marché au niveau des Japonais, mais après je ne sais pas si c'est par rapport à... si c'est personnel ou si c'est par rapport au niveau ou quoi, il y a plein de choses qui font que ça ... de mon point de vue ça a moins bien marché pour eux, moi je suis super contente d'avoir travaillé avec les Japonais parce que... encore là maintenant, j'étais en train de répondre à un mail d'une des étudiantes japonaises parce qu'elles ont toutes mon adresse email et on correspond, elles sont volontaires elles sont... ça s'est super bien, je ne regrette carrément pas.
(L.27)	I	Là, maintenant on va passer au deuxième aspect, c'est plutôt les tâches créées et le suivi et là je vais te demander avant je précise, si j'ai bien compris vous avez toujours conçu les tâches à deux ?
(L.28)	La	Oui.
(L.29)	I	Mais vous avez tutoré chacune...
(L.30)	La	Sauf deux tâches, les deux dernières tâches, ma collègue a créé l'avant dernière tâche et moi j'ai créé la dernière tâche et c'était des problèmes d'emploi du temps qui ont fait que, des problèmes familiaux qui ont fait que à ce moment là on ne pouvait pas être disponible, on s'est reparties sur les dernières tâches, elle a fait l'avant- dernière et moi la dernière.
(L.31)	I	Les deux dernières tâches, sur combien à peu près ?
(L.32)	La	Sur cinq.
(L.33)	I	D'accord, presque la moitié, enfin mais bon c'est pas grave.
(L.34)	La	Non, mais plus parce qu'on avait fait des mini-tâches en fait, parce qu'on avait des réponses assez spontanées, assez rapides donc on a fait, en tout je crois qu'on a ouvert sept forums de discussion, ce qu'on a fait la tâche retour des vacances mais qui n'était pas vraiment une tâche, mais qui était une sous-tâche quoi, qui ne pouvait pas s'inclure parce que ça ne respectait pas le nombre de semaines et puis on rentrait de vacances, on avait rien préparé donc on a mis ça ensemble sur internet. Donc, il y avait beaucoup des sous-tâches aussi, en tout il y avait, je crois, sept forums de discussion.
(L.35)	I	Qu'est ce qui vous a influencées dans vos choix ? dans la conception de ces tâches ? qu'est ce qui vous a influencées...
(L.36)	La	Pour la conception ? ben la première chose c'étaient les apprenantes que..., les apprenantes, on a voulu répondre à leurs attentes à leurs points d'intérêt, à ce qui les intéressait, la deuxième chose c'était la méthode qu'elles suivaient, quoi, on ne voulait pas faire des choses qui étaient hors sujet et qui suivaient pas leur cursus parce que ça n'avait aucun

		intérêt pour elles, autant réutiliser ce qu'elles avaient acquis la semaine d'avant pour cristalliser un peu les savoirs nouveaux et principalement c'était ça. Après on a voulu introduire des choses plus personnelles aussi, parce qu'on a vu que la première fois ça a marché et ça les a intéressées et puis on a eu un retour de Sachiko qui nous a dit que dès qu'on inclut un peu de notre personne ça... elles adoraient, ça marchait vachement mieux quoi et voilà.
(L. 37)	I	Est-ce que tu penses que vous avez... enfin, est ce que vous avez passé beaucoup de temps pour la conception des tâches ?
(L. 38)	La	Oui
(L. 39)	I	Combien par semaine, par heure ? je ne sais pas si tu peux estimer ça ?
(L. 40)	La	Ça allait en crescendo, en décroscendo, en fait la première tâche on a passé énormément de temps, on a eu des soucis aussi informatiques qui ont fait qu'on a passé énormément de temps, pour la première je pense qu'on a dû passer facilement cinq heures, cinq à six heures parce qu'on a eu des soucis dans l'enregistrement, c'est la première fois aussi qu'on touchait, on touchait à mettre du son sur des fichiers word et des choses comme ça et c'était complètement étranger pour ... pour nous mais c'est vrai que dans la première tâche on a mis énormément de temps, celle d'après on a mis, directement dès qu'on a eu, après la première tâche j'ai l'impression qu'on a, c'était l'entrée dans le projet qui a pris beaucoup de temps mais après ça allait vraiment tout seul, la deuxième tâche on a mis vraiment beaucoup moins de temps, on a dû la faire en trois heures ou quelque chose comme ça, puis après les autres tâches on a dû toutes les faire en deux ou trois heures environ.
(L. 41)	I	Est-ce que tu penses que l'enseignant François Mangenot vous a influencé dans vos choix ?
(L. 42)	La	Par rapport à la conception des tâches ?
(L. 43)	I	Oui
(L. 44)	La	Non
(L. 45)	I	D'accord
(L. 46)	La	Non, il nous a laissées complètement libres de faire tout ce qu'on voulait, mais il nous avait prévenues que c'était mieux de suivre la méthode mais ...c'est tout quoi, pourtant il nous a vraiment laissées libres, il nous a influencées plutôt au niveau technologique, au niveau de l'ergonomie, il nous a donné des conseils plus que aider à concevoir de toute façon, on ne concevait pas en classe, on ne tutorait pas en ... quoi pour mon binôme, on ne tutorait pas non plus pendant les heures de tutorat, donc non non, il ne nous a pas aidées, aider c'est oui, oui et non, parce que après il pointait du doigt ce qui allait, ce qui n'allait pas, en fait je pense que c'était à nous de comprendre, ben on n'a plus six ans, quoi, comprendre comment résoudre les problèmes, comment résoudre ce qui ne marchait pas et comment justement optimiser ce qui marchait.
(L. 47)	I	Et l'enseignante japonaise ?
(L. 48)	La	Oui, un petit peu plus, un petit peu plus, en fait, pas par rapport aux tâches, mais par rapport ... par rapport aux tâches aussi mais par rapport à notre relation avec les apprenants dans la première tâche elle nous a dit « vous pouvez quand même » moi personnellement je ne l'ai pas pris... je sais que... je ne l'ai pas mal pris je sais que ça a été mal pris par les autres comme quoi, on n'avait pas répondu directement aux messages des apprenantes mais sinon après au niveau de la conception des tâches... si à la tâche trois qui avait été un

		peu difficile mais elle avait plus un regard méta avec nous que ... elle nous a plus proposé de réfléchir, elle avec nous, au même statut, pas en tant que quelqu'un qui nous chapeaute, c'était «ah ben... pourquoi vous pensez que ça n'a pas marché ?... » « moi je trouvais ça bien ... » après ce qu'il y a, c'est qu'elle a fait la tâche avec elles, elle a compris pourquoi c'était difficile pour elles, elle nous a donné des informations, bon, après elle nous a pas vraiment dit «il faut faire comme ça » « il faut faire comme ça », non, nous on était vraiment libres de faire ce qu'on voulait, après quand il y a vraiment eu le problème avec la tâche trois, qui était vraiment trop difficile, elle nous a dit que c'était trop difficile pour elles mais elle nous a pas dit : « recommencez là ! Enlevez la chanson ! Refaites ceci ! Refaites des exercices ! », non.
(L.49)	I	Elle était plus un guide par rapport ...
(L.50)	La	Oui elle nous a plus conseillé de les aiguiller... que de réellement changer la tâche ou « il ne faut pas faire ça » « faut faire ça comme ça », elle nous a donné aussi des conseils par rapport à l'aspect culturel, quoi moi je sais que pour mon groupe, j'ai pas eu de soucis dans mon groupe par rapport à ça, par exemple pour ma collègue il y avait une tâche où on leur proposait de chanter et autant les miennes il y a une musicienne, elles étaient vachement jouées par rapport à l'idée, autant pour le groupe de ma collègue, elle lui a dit ça c'est culturel, elles ont un peu honte, plus introverties, plus timides, voilà ça a été plus des conseils comme ça que vraiment un aiguillage par rapport à la conception des tâches et les tâches en elles- mêmes.
(L.51)	I	Est-ce que tu penses que tu as fait, en fin tu l'as déjà dit, mais est-ce que tu penses que tu as fait de réels progrès dans la conception des tâches entre le début et la fin ?
(L.52)	La	Je ne sais pas en terme de progrès qu'est-ce que tu entends mais, pour répondre à ce public oui, mais après oui je ne pense pas avoir la prétention de dire, pas pouvoir dire que j'ai fait des progrès par rapport à la conception des tâches parce qu'elles ont été orientées par rapport à un public spécifique et que c'est le public qui fait que j'écris mes tâches pour elles, je sais qu'elles ne pourraient pas bien marcher pour un autre public, pourquoi je suis quasiment sûre même il n'y a pas de .. ça un peu... ça on a conclu qu'il n'y a pas de tâches universelles qui marchent pour tout le monde, déjà entre les deux groupes il y a une différence au niveau de la réponse par rapport aux tâches, donc je suis contente par rapport à ... d'avoir pu, je m'entends, vraiment les comprendre, donc les tâches ont été conçues pour mon groupe d'apprenantes et je pense qu'elles leur convenaient à elles pour répondre à leurs attentes à elles, oui, dans ce sens là, je pense avoir progressé, ça m'attriste un peu mais l'expérience a été un peu courte pour vraiment parler en terme de progrès.
(L.53)	I	Et en tant que binôme, comment vous avez organisé votre travail ? c'était un système collaboratif ou coopératif ? enfin est-ce que vous avez travaillé en même temps ?
(L.54)	La	Oui ensemble
(L.55)	I	Tout le temps ensemble vous étiez ?
(L.56)	La	Oui ça nous a pris beaucoup plus de temps mais ça a été beaucoup plus productif parce que je pense que ma collègue et moi, on était, j'ai mis ça aussi dans le dossier, on était super complémentaires, au niveau de la conception des tâches autant elle a ...une conception de l'enseignement assez ... moins farfelue que la mienne, on va dire comme ça, et elle me

		permettait de me recadrer et je pense que j'apportais quelque chose de plus sympa aussi de mon point de vue, de plus attrayant dans la conception des tâches. Mais je pense qu'on était super complémentaires, on se connaît aussi depuis deux ans, on habite à côté, ça facilite aussi beaucoup de choses, on a eu beaucoup de chance par rapport à ça, de travailler ensemble, on se connaît, on a déjà travaillé ensemble plusieurs fois mais on a toujours travaillé... par contre dans les deux dernières tâches moi je n'avais pas le temps de faire la tâche quatre et donc elle n'avait pas le temps de faire la tâche cinq, on a toujours travaillé ensemble soit chez nous soit chez l'autre, on créait ensemble, on réfléchissait ensemble, après c'est vrai que des fois c'est moi qui avais l'idée, après on l'appliquait on la mettait en forme ensemble, des fois c'est elle qui avait l'idée, on la mettait ... voilà
(L.57)	I	Est ce que vous avez réfléchi ce choix ou bien ... ?
(L.58)	La	Non, ça s'est fait... c'était naturel, ça s'est fait naturellement
(L.59)	I	Vous n'avez pas voulu choisir autre chose
(L.60)	La	Non
(L.61)	I	Tu as trouvé que c'était efficace pour votre travail, de travailler tout le temps... ?
(L.62)	La	Long, long, mais efficace, je pense, ouais, je pense, parce que justement de collaborer, ça permettait de beaucoup plus nous entendre en fait, parce que sinon ça aurait été... pour moi ce n'était pas concevable, soit je le faisais moi et que je le faisais que pour moi ... soit qu'elle le faisait ...on ne pouvait pas dispatcher parce qu'on a vraiment deux façons de penser, on a des schémas mentaux qui sont différents, tous je pense quoi, et si elle avait fait, par exemple si on avait divisé la tâche en deux, qu'elle avait fait une première partie et moi une deuxième partie, quoi, l'unité de la tâche, ne serait pas ...quoi elle n'aurait pas été la même...c'est vrai, on réajustait... une fois la tâche créée, on réajustait, mais c'était plus au niveau design que ... autre chose, il n'y a rien qui a été... on changeait les noms et voilà, c'est tout. Non non je pense que ça n'aurait pas donné du tout la même chose et ça aurait été ... pour ma part ça n'aurait pas été très pertinent.
(L.63)	I	Et maintenant si on parlait du tutorat, combien de temps tu penses que tu lui as consacré par semaine ?
(L.64)	La	Beaucoup
(L.65)	I	Tu ne peux pas estimer en heures ?
(L.66)	La	La première fois, c'est toujours pareil pour la première fois, ça a été super long, après j'ai trouvé..., je parlerais de stratégie ... par rapport au tutorat, on comprend vite après comment gagner du temps, mais la première fois j'ai dû passer facilement, j'ai dû passer toute la journée de vendredi à la BU, du matin huit heures et demie jusqu'à... et je me suis arrêtée une heure pour manger puis jusqu'au soir à dix-neuf heures.
(L.67)	I	D'accord.
(L.68)	La	Mais c'était parce que justement la tâche avait été mal conçue et même ça a été... et je la trouve toujours ... pour une tâche de présentation je la trouve super intéressante et super attrayante et super communicative, je suis contente de la tâche mais ce qu'il y a qu'elle a amené à un foisonnement d'idées et que... on en a trop demandé et ça a posé beaucoup de problèmes pour elles de le faire, pour nous de la corriger, pour nous de répondre, en plus de ma part j'avais huit apprenantes donc forcément... par rapport aux groupes qui en avait quatre, cinq ou six, ça rajoute du travail en plus, mais

		après, ça c'est, le travail c'est un peu ... mais c'est vraiment en corrélation avec la conception des tâches, le tutorat pour ma part, après c'est vrai qu'il y avait des messages plus personnels à l'intérieur des forums, bon ça on y répond assez spontanément, encore aujourd'hui, je mets pour les mails quoi... ça s'est passé assez rapidement mais pour le tutorat en lui-même, pour le premier j'ai passé beaucoup de temps, le deuxième moins, mais c'est vraiment à partir de la tâche trois, c'était un jeudi, oui, à partir de cette tâche là, ça s'est calmé, après sinon la tâche deux ça allait mieux et la tâche trois c'est ...
(L. 69)	I	« C'est calmé » c'est-à-dire ?
(L. 70)	La	Ben j'ai passé beaucoup moins de temps que j'ai su évaluer, par exemple pour la première tâche j'ai passé beaucoup de temps, la deuxième tâche j'avais dit, on s'était dit que, vu qu'elles avaient vu les comparatifs, si je me rappelle bien, on allait les évaluer que la-dessus, même si on allait poser une activité plus ludique, où on a associé le son à l'image, ça c'était, bon elles ont bien fait, ou elles ont pas bien fait, alors attention, il a été dit ça dans cette icône de son, ici tu t'es trompée, ça ne correspond pas à l'image, on n'a pas vraiment passé du temps à expliquer pourquoi elles se trompaient, on a vraiment concentré notre correction par rapport à la deuxième partie de la tâche qui mettait en œuvre justement leur capacité à utiliser des comparatifs et des superlatifs et des choses comme ça, et à partir de là on s'était dit, ben voilà, on ne va évaluer que ça, et ça, ça reste un accessoire d'entrée, une mise en jambe et c'est tout, à partir de là on a dit qu'on n'évalue que ça... on évalue ? je m'entends, parce qu'il n'y avait pas d'évaluations donc on ne corrige que ça, on pointe les fautes linguistiques que par rapport à ça, ça allait pour la troisième tâche a été trop difficile, donc la correction elle allait avec, mais c'était pareil, c'était une tâche assez longue qui demandait des... qui demandait des réponses par rapport à la langue, quoi par rapport au lexique et cette fois-ci on avait travaillé sur l'impératif, si je ne me trompe pas, et c'est pareil il n'y a que l'impératif qui a été corrigé, c'est sur l'impératif qu'on a passé plus de temps pour leur expliquer là ce qu'il faut, parce que ... voilà après quand on a trouvé le système pour ... pas pour aller plus vite parce que ça fait un peu travail bâclé, ce n'est pas ça ce que je voulais dire, c'est juste pour répondre vraiment à ce qu'elles avaient besoin, parce que c'était à chaque fois on mettait l'accent sur ce qu'elles avaient vu en cours par rapport à la méthode.
(L. 71)	I	Est-ce que tu penses que tu as passé... donc je pense que ça va être ... ce n'est pas très précis pour toi, mais est-ce que tu penses que tu as passé plus de temps dans la conception que dans le tutorat en globalité ?
(L. 72)	La	C'était quasi ...
(L. 73)	I	La même chose.
(L. 74)	La	Oui, je pense.
(L. 75)	I	Et c'était bien comme ça ?
(L. 76)	La	Oui, le seul truc que je trouve dommage par rapport au cours, par rapport à la formation du master, c'est que ce ne soit pas pris en considération.
(L. 77)	I	D'accord.
(L. 78)	La	Que ce soit, le dossier réflexif, ça, je trouve ça très bien, et la comparaison, avoir un regard aussi sur ce que les autres ont fait, ça nous a appris beaucoup autant... pour ma collègue que pour moi, parce qu'on a fait aussi les dossiers ensemble,

		ça nous a beaucoup appris mais je trouve ça dommage de ne pas être évalué sur la ... ne serait-ce que pour avoir une idée de ce qu'on vaut, mais je ne me rappelle plus la question est-ce que j'ai répondu ?
(L.79)	I	Non, la question c'était juste le temps etc.
(L.80)	La	Ah oui, non, non, le temps il était quasiment..., il était quasiment... ce qu'il y a, le temps, on ne le voit pas vraiment passer en fait.
(L.81)	I	D'accord.
(L.82)	La	Ce n'est pas... de ma part c'était un truc super positif et je n'ai pas eu de ... comment dire, je n'ai pas eu ça comme une corvée ou comme quelque chose à faire, ou comme un dossier qui me demande de passer de temps de travailler de rendre quelque chose, en fait c'est justement en contradiction avec ce que je disais, si on avait été noté ça aurait été beaucoup plus... je m'entends, mais oui... non, ça se passait ..puis c'est cool d'être sur le terrain avec les apprenants, pour une fois ça a été, parce que même si à Grenoble on est vachement moins dans le théorique... on est moins dans le théorique, ça reste quand même de la théorique, et là d'avoir des étudiantes en ligne ça a été... je ne sais pas, le fait que ce soit nouveau, le temps... même si on a passé du temps ça n'a pas été...
(L.83)	I	Tu n'as pas trop compté ?
(L.84)	La	Non, pour la première tâche oui, quand je l'ai corrigée oui.
(L.85)	I	D'accord, et en ce qui concerne la correction est-ce que tu as trouvé particulièrement difficile de corriger à distance ?
(L.86)	La	Non, non.
(L.87)	I	Non ?! c'est aussi ...
(L.88)	La	En fait, ce n'est pas que c'est difficile, c'est qu'on n'a pas pu ... de mon point de vue, on n'a pas pu essayer de réintroduire les savoirs acquis pour vérifier qu'ils étaient bien acquis, parce que c'est vrai que, par exemple pour l'impératif, ben elles ont fait l'impératif, elles avaient fait l'impératif durant la semaine, elles ont bien fait l'exercice, et que à chaque fois qu'on a corrigé, par rapport aux points de grammaire qu'elles avaient vu durant la semaine c'est vrai qu'il n'y avait pas de fautes, il n'y avait pas d'énormités, il n'y avait pas de choses, c'est vrai que dans l'immédiat on dit bien, elles ont bien fait et tout, après savoir si c'est vraiment acquis, si la leçon est fraîche normalement elles ne vont pas ...se tromper... ; après dans le long terme, ce qu'il y a que ponctuellement oui ce n'était pas, je n'ai pas trouvé cela difficile, de la correction j'ai trouvé que c'était bien et tout, c'est ce qu'il y a que dans le long terme on ne sait pas ce que ça donne, même si elles avaient... même si on a essayé d'introduire l'oral le plus possible, après il faut voir dans la pratique de la langue comment ... comment elles s'en servent quoi.
(L.89)	I	Est-ce que tu sentais qu'elles consultaient les corrections ou...
(L.90)	La	Alors ça c'est le problème. Je pense que oui, parce que le dernier cours, en fait, on a pu, on a trouvé avec Monsieur Mangenot le système d'aller voir si ça a été fréquenté, parce que ce qu'il y a, dans un forum... je me rappelle les termes exacts, on ouvrait un forum, et dans ce forum il y avait des fils de discussion, il y avait un fil de discussion avec les consignes et les réponses, et dans le deuxième fil de discussion ensuite ... à la suite des forums en réponse il y avait les corrections qui étaient introduites, ce qui ya en

		fait, qu'il n'y avait jamais de réponse. Moi, pour ma part, je n'ai jamais eu de réponse par rapport aux corrections, en fait, avec le système d'aller voir les pages qui avaient été consultées, je me suis rendu compte qu'elles ont toutes, durant toutes les tâches, elles allaient regarder les corrections, donc je me suis dite même si elles ne m'ont pas rendu à l'écrit ou à l'oral avec un... avec un son wav ou MP3, la correction, je sais qu'elles l'ont vue donc d'une certaine façon, je me suis fait entendre, même si je n'ai pas eu de retour par rapport à ça. L'évaluation a été faite dans ce sens là, pour savoir ce qui a été fait, de ce qui a été vu ou pas.
(L.91)	I	D'accord. Et tu as fait de la correction audio ?
(L.92)	La	Une fois. Une fois pour la tâche « retour de vacances ». En fait je leur avais demandé juste de l'oral et il y avait des problèmes phonétiques... non à chaque fois j'ai quand même préféré l'écrit, pour laisser une trace bien, parce que la plupart de temps je les évaluais sur l'écrit donc, je voulais bien... à part la fois où elles avaient fait un débat, et là dans ce cas là, elles l'avaient fait à l'oral mais je leur avais... je les avais corrigées à l'écrit pour une raison très simple, c'est que j'ai pas Internet à la maison et que généralement je tapais chez moi et je les envoyais une fois à la fac, c'est pour des raisons logistiques que j'ai fait ça. Il y a la seule fois où j'ai voulu les corriger à l'oral, c'était pour la tâche « retour de vacances » il y avait des problèmes comme « sœur » ou ... des problèmes de prononciation, et dans ce cas-là, c'est vrai que je ne voulais pas, mais je pense que c'est à chaque enseignant de choisir la façon qu'il veut pour corriger, je ne voulais pas pointer du doigt : « ah tu vois tu as mal prononcé, fallait faire comme ça » et mettre entre crochets des symboles phonétiques alors « toi Youri tu as vu ta sœur », j'insistais plus comme ça, c'est la seule fois où j'ai corrigé à l'oral.
(L.93)	I	Maintenant on va parler de l'aspect relationnel et interculturel. Est-ce que tu penses qu'un tuteur doit s'investir affectivement dans le processus ?
(L.94)	La	Complètement.
(L.95)	I	Pourquoi et comment ?
(L.96)	La	Pourquoi ou comment ?
(L.97)	I	Les deux, on va commencer par pourquoi ?
(L.98)	La	Pourquoi, parce que ... justement ... je pourrais pas vraiment y répondre d'une façon générale, je parle que de mon expérience par rapport à ce tutorat, c'est que je vois qu'à chaque fois que j'ai laissé mon empreinte personnelle dans mes tâches, c'est ce qui a le plus marché et que ... c'était pourquoi, et pourquoi je pense que c'est justement vu qu'elles ne nous voient pas et qu'on est native et que il y a ce côté un peu qui incite à la... qui amène à la curiosité et je pense que c'est ce qui fait que ça a marché d'avoir justement laissé un peu d'affect, mon affect à l'intérieur des tâches. Après aussi je pense que c'est chaque personne qui naturellement décide de mettre du sien ou pas du sien je veux dire ...
(L.99)	I	Et tu as senti qu'il y a eu une relation qui s'est établie avec les apprenantes ?
(L.100)	La	Ouais surtout suite la dernière tâche. Quoi ?
(L.101)	I	Suite à la dernière tâche ?
(L.102)	La	Non, pas juste à la dernière tache, tout au long du tutorat mais sur la dernière tâche j'ai compris qu'il s'est passé quelque chose, j'ai compris qu'elles me comprenaient, je ne peux pas expliquer pourquoi, enfin si je peux expliquer pourquoi mais ça va paraître farfelu donc je préfère me taire.

(L.103)	I	Et cette relation comment tu peux la définir à peu près ?
(L.104)	La	C'est pas la relation type ...
(L.105)	I	Est ce que c'était toujours prof - élève ou plutôt ... ?
(L.106)	La	Non, mais après je pense que ça dépend vraiment de chacun, dans mes cours... à chaque fois que j'ai enseigné je n'ai jamais voulu instaurer ce rapport de...
(L.107)	I	De supériorité ?
(L.108)	La	Non non, j'aime pas... c'est pas que j'aime pas ça, c'est juste que... je pense qu'en langue on apprend plus justement au niveau, quand on sort d'un cadre magistral, on apprend beaucoup plus. Après ce qu'il y a, c'est peut être que je me trompe, c'est juste moi que j'ai ressenti mon apprentissage des langues, j'ai ressenti comme ça, et j'ai voulu le réappliquer et j'ai jamais eu de soucis, après par rapport à ça, je travaille, j'ai toujours travaillé dans des centres privés et il y a toujours des retours sur les enseignants
(L.109)	I	Tu as déjà répondu mais bon, tu connaissais pas le public japonais je pense ?
(L.110)	La	Non, j'en ai connu un.
(L.111)	I	D'accord.
(L.112)	La	Manoly, mais c'était le seul, quoi, un gamin qu'on a vu pendant huit semaines à l'école d'Antibes.
(L.113)	I	Est-ce que tu t'es fait une image de ce public avant de commencer les échanges ?
(L.114)	La	Non, c'est stupide quoi. Tout le monde, quoi tout le monde, on nous avait mis en garde par rapport du prof vis-à-vis d'élève, mais quoi je n'ai pas voulu me faire d'idées quoi, et j'ai bien fait justement, je ne m'en suis pas faite comme j'aurais pris n'importe quel autre public et ça a super bien marché quoi.
(L.115)	I	Est-ce que tu as senti qu'il y avait une difficulté de communication pour des raisons culturelles ?
(L.116)	La	Non.
(L.117)	I	D'accord.
(L.118)	La	À moins que je ne me trompe, mais non, je vais réfléchir quand même....., non, d'ailleurs j'ai trouvé ça un peu bête de nous mettre en garde par rapport au respect, machin, et tout parce que au début ça m'a ... je me suis un peu limitée justement dans le don de soi par rapport aux tâches, des choses comme de dire que j'habitais avec mon ami, des choses comme ça, culturellement, ça va pas peut-être passer et tout, puis enfin je me suis rendu compte que c'était complètement ridicule parce qu'en tout le monde m'avait dit non franchement tu vas pas le mettre, ça va les choquer, non non et tout, et puis en fait ça c'est super bien passé, quoi, il n'y a pas eu de ... je pense que c'est ça l'apprentissage de n'importe quelle langue, c'est l'apprentissage d'une culture aussi et qu'on est tous différents et que et quoi, après moi j'ai eu de la chance parce que mes apprenantes, elles ont été supers, mais quoique quand on apprend une langue, on apprend une culture aussi, toutes les cultures sont différentes, ce qui fait la richesse de chacune quoi, mais non j'ai pas eu de ... non il n'y a pas eu de problèmes par rapport à ça. Je ne l'ai pas ressenti, peut être qu'il y a eu après mais je ne les ai pas ressenti, mais de mon point de vue non.
(L.119)	I	Tu parlais de la culture et de l'échange culturel, est-ce qu'il y a eu des échanges dans l'autre sens, est ce qu'ils ont essayé d'apporter ... ?
(L.120)	La	Ouais, moins que dans les autres groupes par rapport à ce que j'ai vu mais quand même oui. Justement par rapport à la

		<p>dernière tâche quoi. Non, à la deuxième tâche. Même à la première tâche par rapport aux présentations, quand je me suis présentée, elles devaient un peu suivre un modèle que j'avais préétabli, donc là on m'a expliqué comment marchait leurs univers... comment se passaient pour eux les cours à la fac, comment... là par rapport au monde universitaire, après j'avais fait une tâche qui s'appelait « une journée avec Laetitia » et dans cette tâche-là elles devaient avec...c'était la tâche sur les comparatifs, elles devaient m'expliquer comment se passait une journée quand elles allaient à la fac et quand elles prenaient le train et tout,... m'expliquer comment se passait la vie à Tokio, et que vu que la vie était trop chère dans le centre, des échanges comme ça de base, pas vraiment. Après il y a eu la tâche ... en fait dans toutes les tâches il y a eu des échanges des deux côtés, pour les tâches avec la chanson de Bénabar, il y avait un truc, il y avait un morceau de la tâche, on devait donner des ordres et c'était donner des ordres à votre copain ou à votre conjoint ou avec un membre de famille et moi j'avais... j'avais pas voulu marquer, vu que la chanson pour moi, elle apportait assez culturellement, j'avais pas voulu mettre, j'avais pas ... j'étais restée super distante par rapport à ma propre vie sur cette tâche-là, elles m'avaient dit « et toi, qu'est ce que tu donnes comme ordres à ton copain et tout ... » donc il y a vraiment eu .. . elles, elles m'ont dit ce qu'elles donnaient comme ordres « ne fume pas » « ne bois pas » « rentre à la maison » « sois gentil » elles m'avaient dit oui au Japon les hommes doivent être comme ça et dans l'idéal, on aimerait qu'ils soient comme ça. Après pour la tâche que Viviane avait conçue sur « le lion est mort ce soir » il y a rien qui a été ... le débat qu'elle avait proposé était super large, sur le choix de..., pour ou contre les animaux dans les zoos, donc c'était vraiment... elles avaient bien fait des arguments pour et des arguments contre, mais il y avait pas de choses culturelles à ce moment-là, quoi, ben si j'ai appris qu'il y avait des zoos au Japon aussi, ce n'est pas...</p>
(L.121)	I	D'accord
(L.122)	La	<p>Et pour la dernière tâche, pour la tâche sur Noël là ça a été vraiment ... culturellement ça a été vraiment un super échange, on m'a expliqué comment ça se passait Noël, comment ça se passait le jour de l'an, toujours en réponse par rapport à la tâche qui expliquait comment se passait Noël dans ma famille, comment se passait le jour de l'an en France. Et dans ce sens là ouais, je pense que... quoi j'étais satisfaite par rapport à la durée de la chose, et par rapport au nombre de tâches qui est pas si conséquent que ça qui a été proposé, il y a eu vraiment à chaque fois que ce soit, culturellement oui je trouve qu'il y a eu beaucoup d'échanges. Après chacun est libre de juger, pour ma part j'étais satisfaite, on va dire ça comme ça.</p>
(L.123)	I	Maintenant on va passer à la dernière partie qui est plutôt sur l'aspect technologique, comment est-ce que tu estimais ton niveau en informatique au début de la formation ?
(L.124)	La	<p>Moi je me suis vachement dévalorisée par rapport au cours de l'année dernière où j'ai pas eu des notes magnifiques, j'avais quatorze de moyenne et j'étais super déçue par rapport au temps que j'avais mis pour concevoir les modules, quoi, les parcours d'auto-apprentissage en scénario autocorrectif et tout, et je pensais que je valais pas grand-chose puis finalement je me suis rendu compte que je bidouillais pas mal, on va dire ça comme ça.</p>

(L.125)	I	D'accord.
(L.126)	La	Quoi, j'ai jamais eu de problèmes informatiques qui m'ont empêché de concevoir la tâche, j'ai toujours trouvé un système D pour euh... que ce soit pour mettre du son, pour mettre des vidéos, on s'en sort toujours.
(L.127)	I	Est ce que tu trouves que ton niveau a évolué par rapport ... ?
(L.128)	La	Oui, complètement.
(L.129)	I	D'accord.
(L.130)	La	On sait pas, on n'a pas appris à se servir d'outil particulier, je ne peux pas dire pourquoi mon niveau a évolué parce que après on a appris à se servir de hotpot, puis finalement ça sert à rien quoi. Je ne peux pas dire pourquoi, mais je me sens beaucoup plus à l'aise au niveau de la conception des tâches, mettre du son, mettre des fichiers, se servir d'un ... se servir d'une plateforme, peut être justement parce qu'il n'y a pas eu de cours qui ont été dispensés, qu'on a appris... de notre ... de notre expérience, je ne sais pas quoi, mais ouais je pense que j'ai beaucoup appris.
(L.131)	I	Est ce que tu avais déjà travaillé sur des plateformes ?
(L.132)	La	Non.
(L.133)	I	D'accord.
(L.134)	La	Quoi dokéos, si c'est une plateforme, ouais j'ai déjà posé des choses dessus.
(L.135)	I	D'accord.
(L.136)	La	On va dire ça comme ça.
(L.137)	I	Et comment tu as trouvé moodle ?parce que tu connais une autre, alors comment tu l'as trouvée en général ?
(L.138)	La	Super bien, super pratique, sauf pour quelques choses, voyons ça je ne me rappelle pas... oui c'est que, en fait, à chaque fois qu'il y avait... mais ça je pense c'est un problème qui pouvait se régler par un peu de jugeote, je n'ai pas fait preuve à ce moment là, c'est que à l'intérieur des forums dans lesquels, il y avait les tâches, quoi par exemple pour la tâche « un » il y avait un forum qui a été ouvert et hors des tâches, on va dire, il y avait dans les... dans un fil de discussion il y avait des questions réponses qui étaient amenées. En fait c'est quand j'ai créé la tâche deux par exemple, j'ai ouvert un forum pour la tâche deux, ce qui fait que, forcément on a tous des problèmes liés au temps, machin et tout... en fait tous les fils de discussions qui avaient été ouvertes dans la ... pour le forum un plus personne n'y a répondu, même moi, quand on est passé à la tâche deux, et qu'il y a eu le forum de la tâche deux qui a été ouverte quoi.
(L.139)	I	D'accord, donc tout le monde a abandonné la tâche un pour commencer la tâche deux.
(L.140)	La	Oui.
(L.141)	I	D'accord.
(L.142)	La	Et il y a plus personne qui y est retourné.
(L.143)	I	Et tu penses que c'est dû à Moodle ?
(L.144)	La	Non je ne pense pas, je pense que c'est dû à moi, j'aurais dû créer un forum, je ne sais pas, un espace perso où on aurait pu, justement tout ce qui était hors tâche ... pardon... tout ce qui était hors tâche le mettre sur ce forum-là, voilà, mais c'est juste que je n'ai pas eu la présence d'esprit de le faire parce que c'est ... c'est pas vraiment la plateforme qui ... ou sinon un système qui dit : voilà dans ce truc-là, ou qui clignote quand les autres choses ont été rajoutées, sinon à part ça ...
(L.145)	I	Ah d'accord, je viens de comprendre, tu veux dire qu'il y avait des trucs qui étaient rajoutés dans le premier et toi tu

		ne savais pas qu'ils y étaient ?
(L.146)	La	Oui, ou l'inverse plutôt, c'est plutôt moi qui rajoutais des choses et c'est elles qui ne savaient pas que ça y était. Parce qu'on avait commencé la tâche deux et elles n'allaient plus consulter le forum de la tâche 1 puisque la tâche 1 était finie, dans le forum de la tâche un, il y avait des choses qui n'ont rien avoir avec la tâche un qui avait été commencée, des conversations
(L.147)	I	Et que tu continuais à leur ...
(L.148)	La	Je les ai vite arrêtées vu que..., après ce qu'il y a c'est que ça a changé de sujet, que je trouvais ça bête parce qu'il y avait une communication qui était en train de se créer et qui est arrêtée à cause d'un problème, quoi, ce n'est pas vraiment un problème, ce n'est pas un souci en soi, c'était justement pas très pratique en fait.
(L.149)	I	Et dans ta conception des tâches est ce que tu as eu à naviguer sur internet ?
(L.150)	La	Oui.
(L.151)	I	Pourquoi ?
(L.152)	La	Pas tellement, en fait, pas tellement, plus pour choper, pour trouver des images ou des choses comme ça, et pour proposer des outils adaptés à leurs besoins parce que ... mais je regrette de ne pas avoir pu plus introduire des sites français pour la conception des tâches mais j'avais peur justement que le foisonnement de... j'avais besoin de les cadrer plus parce que ...
(L.153)	I	Donc le contenu des tâches c'était d'où ? C'est toi qui l'as créé ?
(L.154)	La	Oui, complètement, à chaque fois ça a été... à part pour la tâche sur le respect des animaux, Vir, elle s'était servie d'une chanson du groupe Pow Wow et il fallait aller chercher des informations sur Internet, le seul problème c'est qu'il y a eu que de copié-collé, quoi ça... c'était pas ... après nous, toutes les autres tâches elles ont vraiment été créées par rapport à ce qu'elles avaient vu et ce qu'on a envie de savoir, des choses plus ... après, oui pour trouver de la musique, des images, des fonds d'écran, des trucs comme ça, oui on s'est servi d'Internet, mais sinon pas plus que ça, alors on leur a aussi proposé le TLF, comme aide linguistique et d'autres outils comme ça, mais c'était vraiment à elles d'y aller si elles en avaient envie.
(L.155)	I	Intégré dans la tâche ?
(L.156)	La	Si le TLF était intégré dans la tâche ? je ne sais plus dans quelle tâche, il était intégré, bon, je ne sais pas si elles y sont allées, mais après pour la conception des tâches, je me suis servie d'Internet on va dire avec modération, pas plus que ça non.
(L.157)	I	Est-ce que tu as eu des obstacles techniques durant la ... des obstacles ou des difficultés durant la conception des activités ?
(L.158)	La	Oui, ne pas avoir Internet à la maison.
(L.159)	I	D'accord.
(L.160)	La	Après, les moyens. Non je ne crois pas, pourtant les ordinateurs ne m'aient pas, mais... non il n'y a pas eu de ...
(L.161)	I	C'est bien que tu n'as pas eu ...
(L.162)	La	Mais oui, mais après ça, c'est un problème qui est dû à l'ordinateur c'est juste que ... il y a eu un bug sur mon ordi une fois durant la conception de la tâche quatre ou trois, je ne me rappelle pas, mais c'était rien, à la tâche trois, mais c'était pas ... quoi que c'est juste des fois que ça fait des

		trucs bizarres et que j'appelle mon beau-frère qui est ingénieur, il le répare à distance ce n'est pas ... il me dit ce qu'il faut faire et c'est bon, rien de grave quoi.
(L.163)	I	Mais par rapport à l'utilisation des logiciels ... ?
(L.164)	La	Non. Je ne me suis pas servie de logiciels, quoi toutes les tâches que j'ai créées elles ont toujours été créées sur Word.
(L.165)	I	D'accord.
(L.166)	La	Et vu que je maîtrise, ça fait douze ans que j'utilise Word.
(L.167)	I	Tu as fait exprès d'utiliser uniquement Word ?
(L.168)	La	Non, c'est que je ne savais pas quoi d'autre utiliser d'autre. Non, c'est juste pour ça, et je trouvais que c'est le plus logique en fait, le plus facile, le plus ... ce qui me permettait d'avoir le plus de liberté de mettre du son, machin et tout, après, une fois posté sur Moodle, je pouvais rajouter des vidéos, des choses comme ça que je mettais, de créer des liens machins et tout, mais ce n'était pas ... je vois pas, je voyais pas, non, moi j'ai toujours utilisé Word et je n'ai jamais eu de soucis avec ça.
(L.169)	I	Et si on parlait des blogs réflexifs, est-ce que tu trouves que c'était utile dans le cadre de la formation, est-ce qu'il t'a apporté quelque chose de plus ?
(L.170)	La	Honnêtement pas vraiment, pour moi oui, mais par exemple pour la rédaction du dossier réflexif.
(L.171)	I	Uniquement ?
(L.172)	La	Oui parce que j'ai la mémoire courte et j'ai pas beaucoup de mémoire et ça m'a servi pour me rappeler de certaines choses quand j'écrivais mon dossier réflexif, après ce qu'il y a c'est que... je pense que... pour ma part, c'est déjà de ne pas avoir Internet à la maison, c'était super contraignant et ça m'a obligée de venir le vendredi et d'ailleurs cette espèce d'imbécile de femme du libre accès n'était jamais là, d'arriver le vendredi à huit heures et commencer à travailler à dix heures parce qu'elle avait deux heures de retard et c'était plus contraignant et plus galère pour moi qu'autre chose quoi, même si je mettais des choses sur Word et après j'arrivais à la fac avec ma clé et je mettais les trucs je faisais copié collé, ce n'était pas vraiment... c'était plus angoissant de savoir qu'il fallait que je retourne à la fac pour avoir Internet pour le poster machin que ... après ce qu'il y a, que en le relisant, oui, j'ai trouvé que ça m'avait apporté de ... oui un regard réflexif quoi...sur ... sur ...
(L.173)	I	Mais non, sinon, s'il n'y avait pas le rapport réflexif, ça t'aurait servi à rien tu penses ?
(L.174)	La	Si, parce que d'avoir rédigé le rapport réflexif, ça m'a appris sur ... ça m'a permis de m'autocritiquer, de m'auto évaluer, de m'auto juger, d'avoir une vision un peu plus objective à posteriori de l'expérience.
(L.175)	I	D'accord
(L.176)	La	Donc il n'a pas servi à rien, je m'entends, c'était plus contraignant pour moi qu'autre chose de le faire, mais après il m'a resservi pour la rédaction du dossier réflexif, qu'il m'a appris sur ma... qu'il m'a appris sur mon expérience et sur ma ... sur moi, sur moi par rapport à cette... pour moi par rapport au module, par rapport à Internet, par rapport à la formation à distance et tout quoi... après c'est vrai que, ce que je trouve un peu dommage, c'est que ... je ne me suis pas ... je n'ai pas pu ... je ne suis pas intéressée à ce que les autres ont fait mais j'ai pas eu le temps de m'intéresser à ce que les autres ont fait, et que j'ai pas regardé les autres blogs, j'ai regardé quelques blogs et le pire que je n'ai même pas regardé une seule fois les blogs sur les espagnols, jamais.

(L.177)	I	D'accord.
(L.178)	La	J'ai parcouru des yeux celui de Mathieu, celui de Mylène et tout, mais rien de ... rien qui m'a ... qui m'a marqué quoi, j'ai vite vu, voilà, il a mis une photo, c'était sympa et tout, voilà c'est tout.
(L.179)	I	D'accord.
(L.180)	La	Et je trouve que c'est un peu dommageable parce que c'est une expérience qu'on a partagée tous ensemble même si eux ils travaillaient avec l'Espagne, je pense que ça méritait... qu'on en parle tous ensemble et tout quoi.
(L.181)	I	Oui, pourquoi vous n'aviez pas eu le temps tous ?
(L.182)	La	Non.
(L.183)	I	Alors, la dernière question sur le plan technologique, est-ce que tu penses que cette unité a changé quelque chose dans tes pratiques ou tes représentations des outils numériques ?
(L.184)	La	Oui, grave...
(L.185)	I	Par exemple ?
(L.186)	La	Des outils numériques ?
(L.187)	I	Oui.
(L.188)	La	Moyennement, non, oui, parce que avant, pour moi, c'était le truc impossible à s'en servir, c'est dur, machin et tout, et je n'arriverais jamais m'en sortir et tout, et puis en fait pas du tout, quoi, je me suis sous-estimée vachement, ça c'est par rapport à l'utilisation de ces outils-là, la plateforme pour moi c'était le truc, oh mon dieu, monstrueux et tout, je dois entrer dans une plateforme, moi rentrer dans une plateforme ? et ça, ça me faisait un peu peur, puis après ça s'est super bien passé, mais c'est plus par rapport à la formation à distance que j'ai changé mes... que j'ai changé d'opinion.
(L.189)	I	D'accord.
(L.190)	La	J'ai pensé que c'était, mon dieu, le prof aliéné, machin, le prof devient une machine, en fait carrément pas, je me suis vraiment plantée sur l'idée que... quoi elle était complètement fausse quoi.
(L.191)	I	Est-ce que tu penses que tu vas plus les utiliser dans tes formations, dans tes expériences après ?
(L.192)	La	Si je peux oui. Franchement ouais, même déjà cet été je voulais m'en servir et tout mais après ça n'a pas pu marcher, après ce qu'il y a dans l'absolu oui, après dans la pratique, il faut trouver l'institution qui permet de faire ça, ça et ça... donc, dans un absolu, oui j'aimerais bien pouvoir m'en servir, je trouve ça génial et tout, après dans la pratique, je sais que ... mais ça me fait un peu peur parce que justement de ne pas pouvoir m'en servir des médias et ne pas réutiliser tout ce que j'ai appris, j'ai peur de plus oser m'en servir par la suite.
(L.193)	I	D'accord, ok, est ce que tu voudrais rajouter quelque chose, un point que tu aurais aimé qu'on développe mais qu'on n'a pas développé ou un truc que tu voudrais rajouter ?
(L.194)	La	Par rapport au module en général ?
(L.195)	I	Oui.
(L.196)	La	Juste que... je trouve qu'on aurait dû plus nous inciter à nous servir des ...en cours magistral, on voyait plein d'outils machins et tout mais... quoi après c'est par rapport à ... à ce que, moi, j'apprends, moi, on m'aurait dit : allez, vas-y, essaie de le faire, puis finalement on a appris plein de choses et je ne m'en suis pas servie, et j'ai peur de ne plus jamais m'en servir et je trouve ça un peu dommage quoi.

(L.197)	I	D'accord.
(L.198)	La	Et plus, par rapport aux outils, plus qu'on oblige à m'en servir.
(L.199)	I	D'accord.
(L.200)	La	Peut-être plus tester ce qui est vu par rapport à l'apprentissage en collaboration ou en coopération, voilà sur un binôme, toi tu vas faire du collaboratif, juste pour tester, après ce qu'il y a, c'est que c'est des apprenantes, c'est pas des cobayes, mais, juste pour nous permettre de nous faire une idée plus claire de ce qu'il y en ait après, voilà, le cours magistral, il apportait beaucoup d'informations et je trouve que c'était trop, quoi sur une période si courte, tout qu'on a vu c'est énorme, pour se rappeler de tout, c'est...
(L.201)	I	Ça reviendra petit à petit.
(L.202)	La	Oui j'espère.
(L.203)	I	Alors...
(L.204)	La	J'espère que j'ai bien répondu, il y avait trop de choses, et des fois j'oublie les questions quand je commence à parler.
(L.205)	I	Non ça va, merci.
(L.206)	La	Ça va ?
(L.207)	I	Ok, très bien.
(L.208)	Terminé	

Entretien 4 - Viviane

Durée entretien : 38 : 00
Intervention : 108

Entretien :

(V.1)	Vi	Ben en fait, c'est pour faire un suivi avec le master 1, parce que j'ai suivi, enfin, le programme, le cours TICE, donc c'était juste pour faire un suivi et compléter un peu ce qu'on avait vu et puis aussi par défaut par rapport à ce qui était proposé et qui ne m'intéressait pas en fait.
(V.2)	I	Et à posteriori est-ce que tu es contente d'avoir fait ce choix ?
(V.3)	Vi	Si je regarde l'ensemble des cours que j'ai eu au premier semestre de M2, c'est un des meilleurs cours que j'ai eu quoi, dans le sens meilleur, dans le sens de ce que ça m'a apporté, moi, dans une compétence de prof en fait.
(V.4)	I	Qu'est ce que tu veux dire par compétence de prof ? c'est-à-dire...?
(V.5)	Vi	Le fait d'avoir pu faire du tutorat à distance, j'en avais jamais fait, de concevoir des tâches réelles puisque l'année dernière hot potatoes, on ne les a jamais testés ! J'ai eu une excellente note mais je veux dire, ça reste sur du papier, donc, après en classe il est possible que le truc ne fonctionne pas, ça dépend si on les fait en présentiel ou pas et du coup, là, d'avoir des étudiants en face qui font les exercices, par exemple des tâches que, moi, je m'étais vraiment cassée la tête à faire et en fait ça marchait pas ou ça leur plaisait pas et ça c'est... ça c'est formateur quoi.
(V.6)	I	D'accord.
(V.7)	Vi	Je trouve.
(V.8)	I	Ce cours il a une approche assez spéciale, l'approche comme tu viens de le dire, l'approche par projet c'est-à-dire que vous êtes intégrés dans un projet qui a déjà eu lieu et qui

		continuera etc. comment est ce que tu as vécu cette approche ? Est ce que tu as trouvé que c'était formateur ? Intéressant ? Différent ? Angoissant peut être ?
(v.9)	Vi	Angoissant, le premier jour Mangenot nous a expliqué comment ça allait se passer ouais, je t'avoue que je suis sortie du cours « Mon Dieu, qu'est ce qu'on va nous demander de faire, qu'est ce qu'on va nous faire faire, dans quoi je me suis lancée » et au final non c'était plutôt pas mal comme ça, il y a juste, après à l'utilisation des heures, c'est-à-dire comment on était, enfin, créer le projet lui-même entre guillemets au fur et à mesure, il y avait un peu des flottements dans l'utilisation des heures en fait, en cours quoi, et... non sinon j'ai trouvé que c'était... oui, ça changeait, c'est vrai que ça change du cours en amphi, c'est clair que c'est intéressant quoi.
(v.10)	I	Est ce que tu as acquis de nouvelles compétences grâce à cette formation ? Compétences disons didactiques, parce que technologiques on va en parler après un peu mais ...
(v.11)	Vi	D'accord alors didactiques ... oui je pense au niveau... du niveau justement, de savoir gérer un niveau, par exemple, on te dit voilà, en plus là, je le vis dans mon stage, on te dit voilà en face de vous, vous avez à peu près ce niveau là, bon, plus les niveaux du CECR c'est pas bien net, et là c'est encore pire parce qu'on ne les a même pas physiquement en face, donc on pouvait difficilement se rendre compte et puis il y avait le problème qu'ils travaillaient énormément leurs textes, donc ça surévaluait leurs niveaux et donc il y a eu ce problème là effectivement.
(v.12)	I	D'accord, évaluer le niveau.
(v.13)	Vi	D'évaluer le niveau, oui oui, d'ailleurs tout ... les premiers temps, jusqu'à... persuadée que j'avais un bon niveau et puis quand on leur demandait des trucs plus spontanés, c'est là que tu t'aperçois que le niveau n'est pas aussi élevé que ce qu'on t'avait dit quoi.
(v.14)	I	D'accord. Alors la distance elle a faussé le niveau des ... tu penses que c'est dû à la distance ou à la personnalité de tes étudiants ?
(v.15)	Vi	La distance, et le fait que c'était des Japonais qui à priori ils aiment rendre quelque chose de parfait et du coup il y passent beaucoup de temps et... la distance et puis aussi... ce... l'évaluation du prof là bas au Japon, par rapport à leurs critères et à leur ... peut-être leurs objectifs de formation qu'ils ont là et nous ce qu'on fait ici, ce qu'on fait au CUEF par exemple, parce que nous toute notre formation, le niveau CUEF ça a été une référence pour nous quand même, là déjà à mon avis il y avait un fossé quoi !
(v.16)	I	D'accord, toi tu as travaillé avec les Japonais, est-ce que tu regrettes ce choix ou ... ? déjà pourquoi tu as travaillé avec eux ? est ce que c'est toi qui as choisi ou c'était comme ça ?
(v.17)	Vi	Non d'ailleurs dans la classe je trouve que ça, c'était assez homogène le choix, il n'y a pas eu de bagarre, tout le monde... il y avait juste une ou deux personnes qui étaient... qui n'avaient pas forcément le choix, qui étaient absentes, qui n'avaient pas complètement le choix, pour moi personnellement j'ai choisi le Japon parce que j'ai appris le japonais et que j'ai un ami qui vit là bas et j'ai l'intérêt minime, enfin, un certain intérêt pour ce pays, en fait.
(v.18)	I	Maintenant on va plutôt parler des tâches en commençant par la conception puis on va repasser par le tutorat, pour la conception, alors comme vous avez travaillé à deux, qu'est-ce qui a le plus influencé dans cette conception ?

(v.19)	Vi	Influencé dans quel sens ?
(v.20)	I	C'est-à-dire qu'est-ce qui vous a poussé à faire ce choix pédagogique ou un autre, de travailler, pourquoi vous avez fait ces tâches ou d'autres ... pas d'autres ?
(v.21)	Vi	C'est un peu loin maintenant, honnêtement c'était un peu au coup par coup, c'est à dire, c'était un peu au feeling, quoi, soit un événement particulier qu'on avait eu, soit une idée, moi j'avais listé pas mal d'idées que j'avais et que au fur et à mesure on a ... et que j'avais montré à mon binôme et que ... et au fur et à mesure on a essayé d'intégrer et d'améliorer selon... par rapport à la faisabilité déjà, et puis c'était un peu au coup par coup, des idées, des flashes qui viennent et du coup tu dis pourquoi pas partir là-dessus et l'influence des autres aussi, parce que il y avait une bonne discussion, je trouve, à ce niveau, donc entendre les autres réfléchir sur ce qu'ils allaient faire, ça te donne aussi des idées au niveau conception, mais vraiment c'était voilà on est devant l'ordi, en général on essayait de ne pas trop attendre le dernier moment pour préparer, ouais, c'était un peu au feeling d'ailleurs, c'était un peu décousu, on n'a pas pu faire une progression thématique on va dire, ça on n'y est pas arrivé, personne d'ailleurs
(v.22)	I	D'accord.
(v.23)	Vi	Mais du coup on s'influçait... après au niveau du binôme on s'est influencées mutuellement il y avait ... il y a eu une asymétrie entre une qui en fait plus ou qui en fait moins ça c'était assez homogène d'ailleurs.
(v.24)	I	D'accord. Et combien de temps vous avez passé pour concevoir une tâche ? tu peux me dire à peu près par semaine.
(v.25)	Vi	En fait ça s'étalait souvent... on essayait d'y passer un après-midi mais en général ça s'étalait, parce qu'on essayait après plutôt au niveau du ... des supports, c'est-à-dire on faisait des trucs et on ne réfléchissait pas forcément à la publication sur Moodle, du coup on avait des problèmes après parce que c'était trop lourd et puis on a essayé de faire des vidéos, des machins comme ça, bon déjà on n'arrêtait pas de rire et on n'arrivait pas à les faire.
(v.26)	I	Tu veux dire que vous filmiez carrément ?
(v.27)	Vi	Oui on filmait et on essayait de faire des enregistrements donc on a sollicité chacun... nos parents par exemple, donc on a fait ça par téléphone avec des hauts-parleurs, pareil, on s'y reprenait plusieurs fois parce que ça ne marchait pas forcément du premier coup et tout ça, ça a pris ... ça nous a pris des heures, te donner un chiffre ce serait assez difficile mais je dirais au moins dix quoi, à chaque fois, si je mets, au moins dix heures, si je mets tout bout à bout, au moins dix heures.
(v.28)	I	Dix heures par semaine ?
(v.29)	Vi	Ah ouais... sur chacune.
(v.30)	I	Pour la conception seulement, tu ne penses pas au tutorat, il ne fallait pas les...
(v.31)	Vi	Ah non, non, alors le tutorat c'était encore... c'est encore une autre chose.
(v.32)	I	D'accord. Dans la conception des tâches, est-ce que l'enseignant François Mangenot vous a influencés, tu penses, dans la conception des tâches ou dans le choix des tâches que vous avez conçues, est ce qu'il y a eu des influences ?
(v.33)	Vi	Non, enfin pas vraiment, je dirais qu'on était plutôt libre de ce point de vue là, c'était plutôt, nous on avait des trucs... avec mon binôme et moi on s'est pas mal débrouillé parce qu'on a été dans les temps à chaque fois, c'est-à-dire qu'on a

		toujours publié les tâches à temps et on a toujours récupéré le travail à temps, ce qui fait qu'on avançait, il y avait des élèves qui étaient à la tâche deux ou trois et qu'il y avait des trucs pas corrigés en retard, nous c'était pas notre cas, donc il a... c'était plutôt après, il nous disait oui, ça c'était plutôt pas mal, disons par contre, vous auriez pu mettre ça à la place, ça aurait été mieux... c'était après coup, c'était trop tard finalement ... si je réfléchis, il y a peut être une fois où effectivement, il nous a donné un conseil qui était pertinent, sinon, mais là, comme ça, je ne me souviens plus.
(v. 34)	I	D'accord, donc c'était plus de l'ordre des conseils que de l'influence de vous dire pas ça et ça.
(v. 35)	Vi	Oui.
(v. 36)	I	D'accord. Et l'enseignante japonaise, est ce qu'elle a eu une influence sur votre conception ?
(v. 37)	Vi	Oui, moi dans mon groupe par rapport à une pédagogie différenciée, parce que ensuite elle m'a envoyé un message en m'expliquant que j'avais sur mes cinq élèves, j'en avais deux excellentes et trois du niveau annoncé et que ça serait bien pour ces deux-là, que je prévois un exercice en plus de ce point de vue là, d'ailleurs c'était pénible parce que ça ne correspondait pas au groupe de mon binôme et du coup là on avait... on avait du mal d'ailleurs après à proposer un truc, d'ailleurs, maintenant qu'on y réfléchit et le binôme c'était pas forcément pertinent, puisqu'on n'avait pas du tout le même groupe, elle avait huit personnes, j'en avais cinq, donc pour moi c'était moins contraignant même au niveau du tutorat, j'ai passé moins de temps qu'elle, donc après Sachiko, c'est plutôt au niveau des encouragements que ça avait une influence, ça nous a donné envie d'être ... comment dire, plus innovateur ? Oui de se creuser un peu plus la tête pour faire plaisir et pour faire un truc sympa, par contre ça pouvait avoir l'effet inverse sur d'autres, c'est-à-dire c'était un peu le couperet... parce que elle a fait des remarques des fois sur les choses qui n'allaient effectivement pas et ça a un peu cassé, je pense à une personne en particulier et ça l'a cassée parce qu'il s'en est pris plein la tête et je pense que d'ailleurs de personne à personne, ça lui a pas plu, et le fait que ce soit à distance, je pense que c'est encore plus délicat de se faire critiquer et puis c'est vrai qu'elle aidait moins au fait que Monsieur Mangenot par exemple, parce que lui, il était là et il nous voyait donc... enfin, moi personnellement l'influence je le dirai plus par rapport aux encouragements, oui, effectivement.
(v. 38)	I	est ce que tu penses que tu as fait des progrès dans la conception des tâches entre le début et la fin du semestre ? est ce que tu concevais de la même façon les premières tâches et les dernières ?
(v. 39)	Vi	non, j'allais, à la fin j'allais plus vite, et peut-être parce que je connaissais mieux mon groupe, donc j'allais plus vite, donc j'allais plus... aussi honnêtement à la fin on en avait tous marre, ça a été long et ça faisait énormément d'heures à fournir et en plus, à la fin on avait les dossiers à faire en même temps, donc on était assez expéditives et d'ailleurs à la fin, il y a eu un moment donc où mon binôme n'a pas pu être ... je ne sais plus pourquoi... elle a pas travaillé... c'est moi qui ai fait une tâche toute seule et elle l'a récupérée, elle a changé deux, trois phrases pour son groupe et la semaine d'après, j'ai rien fait, c'est elle qui l'a faite, donc oui effectivement ça a évolué mais je dirais pas forcément vers le

		haut, je dirais plutôt vers le bas quoi, entre ... vers le bas dans le sens de moins d'heures à consacrer à ça et ...
(V.40)	I	et tu penses que ça a été négatif de concevoir en moins de temps ?
(V.41)	Vi	Je ne sais pas, j'ai plus trop ça en tête mais disons, oui ça ne va pas être mon caractère non plus, si je me dis que j'y passais moins de temps, c'est-à-dire c'est moins chaîné, c'est moins préparé, mais je pense que les étudiants... ils ont enfin...pas, n'ont pas ressenti ça, pour eux c'était une tâche comme celles d'avant, et qui marchait d'ailleurs tout aussi bien, voire mieux que certaines où on avait pensé passer du temps et les avoir faites bien mais en fait ça ne marchait pas.
(V.42)	I	comment vous avez organisé le travail en binôme ? est ce que vous étiez d'une façon de travailler plutôt collaborative ou coopérative, c'est-à-dire est-ce que vous travailliez ensemble tout ou bien ... ?
(V.43)	Vi	alors ça collaboratif ou coopératif je l'ai appris et je ne m'en souviens jamais.
(V.44)	I	collaboratif c'est quand vous travaillez toutes les deux en même temps, et coopératif c'est ...
(V.45)	Vi	on partage ? on n'a pas partagé, on était chez moi parce que j'ai une connexion Internet haut débit j'avais... j'avais parce que maintenant il est cassé, j'avais un appareil photo numérique que je pouvais faire des vidéos dessus et puis surtout j'ai une table dans mon salon sur laquelle on pouvait s'asseoir et travailler, ce qui n'était pas le cas chez mon binôme, il y avait un bureau mais c'était mal foutu, ce n'était pas pratique et on se voyait, on réfléchissait dans la semaine, on se voyait tous les jours, elle et moi, elle habitait à cinquante mètres de chez moi, je la côtoyais aussi à l'extérieur, donc finalement c'est un truc dont on en parlait souvent, on avait des idées, on faisait entre deux cours, deux couloirs, on notait sur un bout de papier puis on y réfléchissait et puis l'après midi même qu'on se consacrait à ça, on s'y mettait, et d'ailleurs on finissait à cinq, six heures du soir et on n'avait pas fini quoi. On avait pas fini et c'était ... non je pense que c'était assez équilibré, d'ailleurs c'est une personne avec qui j'avais pas travaillé l'année dernière, donc j'avais deux ou trois appréhensions par rapport à nos caractères respectifs et en fait non c'était assez... on était plutôt complémentaires même je dirais.
(V.46)	I	Donc tu trouves que c'était efficace de travailler comme ça ? tu n'aurais pas plutôt opté pour un modèle coopératif, on va dire ?
(V.47)	Vi	Pour ce qu'on avait à faire, ça n'aurait pas fonctionné je pense.
(V.48)	I	D'accord, tu n'aurais pas pu diviser le travail ?
(V.49)	Vi	Non, je ne vois pas comment, puisque ... mais si la première fois, c'est un peu ce qui s'est produit, on est parti sur une idée et on a travaillé chacune de notre côté et ça n'a pas fonctionné justement, c'est-à-dire qu'elle est arrivée avec un truc extrêmement sommaire, j'ai envie de le dire, par contre elle avait utilisé un organigramme, du coup, au niveau visuel c'était plus sympa que moi, parce que moi ça faisait sur word et ça faisait toute une page de points finalement et bon, après les enregistrements d'elle qui parle de moi et inversement et de sa mère et la mienne, ça on l'a fait le même jour ensemble quand on a rectifié un peu le tir, on va dire et on arrivait avec deux choses différentes et moi mon travail

		était extrêmement directif et le sien était extrêmement libre et on ne voyait pas où était la consigne et donc c'est en confrontant ces deux choses qu'on avait fait chacune de notre côté, qu'on s'est dit là, ça ne va pas et il y a un problème et on a passé tellement de temps à essayer de refondre nos deux trucs que après coup, on a plutôt travaillé ensemble, parce que sinon on perdait trop de temps et son travail n'était pas assez directif, c'est-à-dire comme ça à distance ça n'a ... elle n'aurait pas obtenu les mêmes résultats que les miens, ça aurait été marrant de voir ce que ça aurait donné quoi.
(v.50)	I	alors maintenant on va plutôt parler du tutorat, comme tu as travaillé toute seule sur le tutorat, combien de temps tu penses que tu y as passé par semaine ?
(v.51)	Vi	le tutorat c'était ... c'était franchement chiant... oui il y a un moment que c'était pénible, moi je me rappelle avoir fait ça un dimanche soir alors que j'attaquais la semaine du lendemain, c'était vraiment pénible, combien de temps ?
(v.52)	I	c'est-à-dire à peu près combien, tu ne peux pas me donner ... ?
(v.53)	Vi	je ne sais pas, j'avais cinq élèves ... au moins deux heures et demie je pense si je compte une demi-heure par ...
(v.54)	I	deux heures et demie par semaine ?
(v.55)	Vi	oui.
(v.56)	I	d'accord, par tâche aussi ? au fait vous mettiez une tâche par semaine ou une tâche tous les quinze jours ? Vous avez travaillé...
(v.57)	Vi	nous du coup, on en mettait une par semaine.
(v.58)	I	d'accord, donc le tutorat trois heures par tâche, d'accord. Et est-ce que tu penses que c'était suffisant ? Ou pas ? De passer trois heures sur le tutorat.
(v.59)	Vi	ben maintenant, je ne suis plus dedans, mais si tu m'avais demandé à l'époque, je t'aurais dit que c'était largement suffisant parce que nous, à côté de ça, on avait d'autres cours à préparer et ... si tu veux c'était en plus de tout ce qu'on avait déjà à faire et du coup c'était dur de le caser, déjà parce qu'il fallait que ce soit fait le mardi soir pour que, le mercredi, enfin avec le décalage horaire, pour qu'on soit dans les temps et c'était dur... c'était surtout dur à caser en fait, puis après le problème du tutorat, ça a été la forme qu'on lui a donné, enfin, quelle forme on lui donne et on savait, enfin au niveau du retour il y avait.. comme on changeait de tâches à chaque fois qu'il n'y avait pas ... on réutilisait pas les corrections qu'on faisait, ou les difficultés qu'on avait pu voir, on a essayé de les remettre dans notre tâche pour qu'ils progressent, on avait l'impression de faire ça pour rien parce qu'en fait, on n'avait pas de retour puisque certains élèves de mon binôme... comme ça... d'office, sans qu'on ait rien demandé, re-envoyer un document corrigé, ce qui ça n'a pas été mon cas et du coup j'ai un peu l'impression de faire ça pour rien quoi... enfin pour rien. Je n'avais pas de feedback et du coup, oui, si c'était un peu ça la sensation de le faire... pour rien.
(v.60)	I	c'est-à-dire que tu n'avais pas de résultats de la part des apprenants, tu veux dire.
(v.61)	Vi	Oui, voilà, je ne voyais pas l'intérêt... enfin je ne voyais pas ... comment dire...l'impact que ça aurait pu avoir sur le... je ne pourrais pas me rendre compte, je ne pourrais pas le voir, puisque je n'avais pas de retour de tâche où il y avait des corrections où je pouvais voir que l'élève avait réfléchi sur l'accord en genre en nombre je n'en sais rien, je dis n'importe quoi.

(V. 62)	I	D'accord, ok, donc tu n'as pas eu ce retour et tu as senti un certain manque par rapport à ce retour.
(V. 63)	Vi	Oui, mais on aurait pu le pallier si on avait intégré dans une autre tâche qui suivait... des exercices... des exercices non, puisqu'on ne pouvait pas faire des exercices de grammaire, ce n'était pas l'objectif mais ...enfin bon, trouver un moyen pour que ça ressorte et pour savoir si ça a été bien intégré en fait.
(V. 64)	I	D'accord, puisque tu parles de la correction, quelle place tu lui as donnée, est ce que c'était très important ou... ? dans ton tutorat est ce que tu penses que tu as pris plus de temps à corriger ou à échanger ?
(V. 65)	Vi	Alors moi dans mon groupe ça a été un de nos points forts parce que moi, j'ai énormément échangé avec eux, et d'ailleurs dans le blog, je l'avais mis. D'ailleurs, ce qui m'intéressait, c'était moins de leur dire « là, il faut un S ! », « là, il faut un S ! », « là, c'est bien conjugué ! » ou etc. ça je le faisais sur un document word où je rajoutais en rouge en majuscules les lettres, enfin les fautes. Et là où je passais plus de temps, c'était sur les commentaires que je leur donnais, des commentaires d'encouragement ou de faire attention à ça, ou par exemple quand il y avait une forme syntaxique qui était utilisée, ou bien utilisée, je leur disais « tu vois ça c'est pas mal du tout de savoir faire », enfin je passais plus de temps à faire ça, pour moi le tutorat et la correction, c'était ça.
(V. 66)	I	Est ce que tu as fait de la correction audio ou bien juste sur un document word ?
(V. 67)	Vi	Oui, j'en ai fait pas mal et je trouvais ça plutôt bien, moi je trouvais que c'était une manière de... Moi je gagnais du temps parce que j'ai... rarement réenregistré plusieurs fois en général, je le faisais du premier coup, donc je gagnais du temps, plutôt qu'écrire et mon objectif c'était juste une manière comme une autre, pour qu'ils puissent entendre une native parler en fait.
(V. 68)	I	Et tu corrigeais comment l'audio ? tu reprenais le document et tu réinsérais ?
(V. 69)	Vi	Je reprenais ... en fait ... par contre quand c'était de l'audio par exemple qu'ils me renvoyaient, je l'écoutais, je prenais des notes et je disais par exemple, il y avait une qui me raconte... ils ont été en vacances et il y avait la fête à Tokyo et je ne sais plus trop quoi et donc, chacun me dit ce qu'ils ont fait, donc j'écoute et je prends des notes et à chacun je faisais un truc complet, je passais... comme ça chaque élève savait qu'il avait un morceau qui lui été dédié dans la totalité du document et je reprenais ce qui avait été dit « ah, oui tu as dit ça, ça doit être intéressant... » et puis je relançais une conversation et les étudiants me répondaient ensuite par écrit, d'ailleurs il y a une étudiante où je lui ai posé des questions sur la cérémonie du thé parce que ça m'intéressait et c'est une discussion qui a duré tout le long du semestre, parce qu'à la fin elle m'a renvoyé des photos, elle s'est prise en photo en habit de cérémonie ... enfin bon, et d'ailleurs cette étudiante, ça lui a énormément plu que je m'intéresse à ça, et du coup elle s'est vraiment... comment... elle s'est cassé la tête pour me préparer des trucs, m'écrire un texte qu'elle avait fait corriger à sa prof avant de me l'envoyer. C'était plutôt ... l'audio je m'en suis bien servie et je pense que ça leur a plu, après pareil pour le niveau du feedback réel, d'un point de vue correction, il n'y avait pas

		vraiment quoi.
(V. 70)	I	Et maintenant, est-ce que tu penses que le tuteur doit s'investir affectivement comme tu l'as fait vraiment dans son processus ou bien il doit rester assez loin dans le processus, l'enseignement ? Est-ce qu'il doit vraiment s'investir comme tu l'as fait ou bien ... ça sert à quelque chose dans l'enseignement ?
(V. 71)	Vi	Moi, déjà, je dirais que c'est un choix de caractère, je pense, il y a des gens qui n'auront pas envie de le faire ou qui n'y penseront même pas... moi ça m'a plu de le faire, par contre, du coup c'est beaucoup plus prenant et beaucoup plus ...ça demande beaucoup plus d'investissement et en temps aussi d'ailleurs, et puis après, c'est un truc qu'il faut entretenir, parce que si tu ne l'entretiens pas, après c'est dangereux parce que les élèves après, ils le prennent mal, donc quand on est... je ne sais pas, quand on a pris du temps à corriger un truc et qu'on avait dit qu'on le publierait un tel jour et qu'on ne l'a pas fait, il faut s'excuser parce qu'on n'a pas eu le temps, il y a des messages qui avaient été publiés à des mauvais endroits et moi je les avais pas vus et donc Sachiko venait me dire « attention, là tu as un message et tu n'as pas répondu et mon étudiante est venue me dire que tu n'avais pas répondu et elle se demande pourquoi ». Donc... dans ce cas là oui c'était, moi je trouvais que c'était bien de le faire parce que j'ai... après c'est vrai c'est ce qu'ils attendaient un petit peu parce que à priori les Japonais parfois il faut les... par rapport à une certaine susceptibilité, il faut quand même faire attention, après je vois, j'ai discuté avec une enseignante du CUEF qui s'occupe du Master 2 à distance, elle, elle ne peut pas parce qu'elle en a trop aussi, et que ... et que ça serait peut être justement dangereux parce que du coup tu... à trop être préservé, à trop être sympa avec tes élèves, peut être que tu vois ça a un effet pervers, je pense du coup tu t'attends à ce que le prof soit toujours magnanime alors que des fois si c'est mauvais, c'est mauvais quoi... disons que si j'en avais eu dix, j'aurais peut être pas pu le faire ou peut être pas autant que je l'ai fait quoi, c'est évident.
(V. 72)	I	Est ce que tu connaissais le public japonais ? tu avais dit que tu connaissais un peu, est ce que tu peux expliquer un peu comment tu le connaissais ?
(V. 73)	Vi	Le public japonais ? non je ne le connaissais pas, j'avais jamais... moi j'ai appris le japonais avec une japonaise mais du coup je ne savais ... par rapport à mon ami qui vit là bas et qui est thésard, j'avais une certaine notion des difficultés qu'ils allaient avoir en fait. Et maintenant que je travaille au CUEF en plus, enfin. Par rapport au problème qu'en général les asiatiques peuvent avoir... mais d'un point de vue, ben c'est surtout phonétique ... par rapport à la plateforme, c'était difficile de toute façon, travailler la phonétique, d'ailleurs ceux qui était avec des Espagnol et qui avaient des débutants, c'était important, ils ont eu du mal quoi, ils se sont embêtés à faire des... enfin à mettre leurs voix au milieu des paroles des Espagnols pour avoir la bonne prononciation, ils ont passé du temps fou et je ne suis pas sûre que ça eu l'effet escompté, moi la phonétique c'était avec le prof en face sur qui tu regardes comment il positionne ses lèvres, je ne vois pas trop là ...non je ne connaissais pas plus que ça le public japonais non, j'en avais deux trois... par exemple cette

		volonté de bien faire je ne la savais pas, d'ailleurs mon ami qui vit au Japon, il était plutôt étonné parce que pour lui les Japonais c'est plutôt des gens « je m'en foutistes »... Donc je n'avais pas d'apriori...
(V.74)	I	Puisque tu n'as pas d'apriori, cela ne t'a pas influencée, mais est-ce que tu penses que cette image t'a influencée ? Les images anciennes que tu avais, dans ton travail surtout dans la première tâche ?
(V.75)	Vi	Non j'aurais pas ... disons pas par rapport au public d'un point de vue difficulté qu'il pourrait avoir en fait, mais ... peut être que si j'avais eu, par exemple, je ne sais pas des portugais, à la limite le portugais, c'est un public que je ne connais pas du tout... C'est peut être plutôt l'intérêt que moi j'y ai mis à concevoir les tâches qui aurait été modifié, mais pas... C'est pas le public qui a influencé le contenu des tâches, c'est ça, je veux dire.
(V.76)	I	Est-ce que tu as ressenti une difficulté de communication avec eux qui soit due à des différences culturelles ?
(V.77)	Vi	Difficulté de communication... je dirais pas trop dans la mesure où c'était un échange, c'est-à-dire qu'ils me racontaient des choses de leur vie donc... non j'ai découvert des choses, je ne crois pas qu'il y a eu des couacs de communication, j'ai pas l'impression, non.
(V.78)	I	Bon, tu en as parlé beaucoup des échanges interculturels dans un sens ou dans un autre, on ne va pas y revenir et on va passer maintenant aux outils technologiques, alors comment tu estimes ton niveau au début de la formation et à la fin, au niveau technique, technologique, en informatique on va dire
(V.79)	Vi	je ne sais pas ...j'ai appris plus de choses dans les mains par exemple.
(V.80)	I	Plus de choses ... ?!
(V.81)	Vi	Plus de choses par rapport aux cours de TICE où je parlais de rien finalement, là avec les FOAD c'était plutôt ... c'était plutôt bon, je connais un certain nombre d'outils comment je vais m'en servir et puis comment je les gère et comment je les mets sur la plateforme, c'est ça qui a été le plus ... le plus travaillé on va dire. Effectivement, entre le début et la fin, je dirais que si maintenant je devrais préparer un cours à distance, je serais plus à même de gérer, donc, j'ai tels outils, lesquels sont pertinents dans certaines conditions et par rapport à un problème de format et de lourdeur de document comment je le gère, là oui j'ai progressé, mais bon en partant de zéro ça paraît évident, parce que je n'ai jamais fait ... à distance j'en ai jamais fait.
(V.82)	I	Est-ce que tu connaissais la plateforme Moodle avant de commencer ?
(V.83)	Vi	Non, non non, je connaissais Dokéos l'année dernière mais je ne connaissais pas Moodle.
(V.84)	I	Et comment tu l'as trouvée ?
(V.85)	Vi	Ça va, plutôt facile d'accès, j'ai passé plus de temps à bidouiller mon blog qu'à savoir comment fonctionnait Moodle, ça a été assez rapide, tant mieux même.
(V.86)	I	Cette facilité tu l'as trouvée que c'était bien, enfin tu veux dire quand tu as dit facile, tu l'as utilisée pour mettre les ...
(V.87)	Vi	Oui pour publier, pour faire des... ben il y avait des étudiants qui attendaient Manganot pour pouvoir mettre leurs trucs en ligne, donc alors, moi je faisais ça de chez moi, et ayant aussi un PC portable et une bonne connexion Internet, je pouvais travailler mieux aussi mais... non, je vais dire... chaque

		personne qui a son entrée, comment ouvrir un forum, tout c'était vraiment ... après je n'ai pas ... je ne pense pas que j'ai utilisé au maximum les possibilités de Moodle mais bon, j'ai trouvé que c'est plutôt simple en fait.
(V.88)	I	En comparaison avec Dokéos, est ce que tu aurais préféré de travailler avec cette plateforme ou pas ?
(V.89)	Vi	Ben Dokéos... bon à la limite, je préfère mieux Moodle
(V.90)	I	Et pourquoi ?
(V.91)	Vi	Je ne sais pas, Dokéos je trouve que c'est plus minimaliste en fait, disons que c'est aussi l'usage qu'on en fait de Dokéos puisqu'on publiait juste un article l'année dernière par semaine et enfin à part ça, on s'en servait pas, moi, je récupérais les Power point du prof parce que comme ça, ça me permettait ensuite quand je concevais de ne pas m'en servir mais c'est tout ... ce n'était pas vraiment un point de référence l'année dernière, alors que Moodle, là oui, j'y allais souvent, je me connectais souvent parce que je voulais voir si j'avais des étudiants qui étaient venus me poser une question ou quoi que ce soit.
(V.92)	I	Est ce que dans ton cours, dans ta conception ou tout simplement pour aller chercher des idées, est-ce que tu as eu à naviguer sur Internet ? est-ce que tu cherchais tes idées sur Internet ou toujours c'est toi qui concevais les contenus ?
(V.93)	Vi	Que je réfléchisse... non, c'était plutôt ... je faisais avec ce que j'avais déjà en fait, parce que j'aurais perdu trop de temps à chercher sur Internet, non je n'ai pas trop navigué.
(V.94)	I	D'accord, tu as plutôt travaillé avec ce que tu avais déjà.
(V.95)	Vi	Oui avec ce que j'avais sur mon ordi et des choses qu'on a créées, quoi, en fait c'est-à-dire quand on avait besoin d'un document on le faisait nous mêmes... audio, souvent quand on avait besoin d'une chanson, je prenais de ce que j'avais déjà dans ma musique en fait.
(V.96)	I	Et est-ce que tu as eu des difficultés ou des obstacles technologiques dans la conception ?
(V.97)	Vi	Oui c'est ce que je disais au début là, le problème de la taille du document qu'on voulait mettre, ça ne rentre pas du coup..., on a eu un film vidéo je ne sais plus combien il faisait, on a dû le réduire, on a dû faire ça en une minute chrono pour que ça soit, pour que ça rentre que ça à télécharger je ne sais pas de combien de temps, et au final les étudiants n'ont rien compris parce qu'on était obligé de parler trop vite donc ça n'a servi à rien, il y avait ça, ensuite on utilisait donc des document word et on mettait de l'audio dessus et puis c'était de l'audio de word, donc il fallait, on ne savait pas s'ils allaient lire, si ça allait être lu en face ou pas et ce qu'ils faisaient qu'on ne pouvait pas aussi extraire ces documents audio, ce qui fait que nos camarades ne pouvaient pas les utiliser en dehors d'une page word et on ne pouvait pas les mettre ... on pouvait créer un répertoire de documents audio qu'on aurait pu se partager et nous par exemple c'était... d'ailleurs Monsieur Mangenot nous avait fait la réflexion, que c'était dommage parce que du coup les autres ne pouvaient pas s'en servir... c'est vrai que ça nous a été reproché ça, de trop faire de trucs word mais en même temps c'était plus simple pour nous.
(V.98)	I	Et en ce qui concerne les blogs, est-ce que l'utilisation de cet outil t'a apporté quelque chose de plus par rapport au cours ? le fait de rédiger, est-ce que cela t'a aidée pour ta conception de tâche ou pour ton tutorat ou pour le cours en général ?

(v.99)	Vi	Non, pareil, c'est encore un truc à plus qui était en plus, qu'il fallait se taper c'était vraiment pénible, et en plus moi je voulais le faire bien, j'ai passé un temps fou à bidouiller, j'arrivais pas à mettre les photos, j'arrivais pas à mettre les liens, quand j'ai réussi j'étais bien contente sauf qu'au final, j'ai passé du temps pour rien, et non, c'était chiant en fait. Si c'était bien pour avoir un esprit de synthèse parce que effectivement ça me permettait de synthétiser, d'avoir un certain recul, mais non franchement ce n'était pas, enfin le blog pour le blog si je n'en avais pas eu besoin pour écrire mon dossier réflexif, ça m'aurait servi à rien.
(v.100)	I	D'accord
(v.101)	Vi	D'ailleurs je l'ai effacé, il n'existe plus ce truc là, non ça ne m'avait pas ... je pense vraiment pas que ça m'a apporté, dans ma manière de concevoir les tâches quoi, ce qu'il m'a apporté c'est surtout comment ça a marché en face par rapport aux étudiants, le blog non.
(v.102)	I	Est-ce que tu penses que cette unité, le fait d'avoir suivi cette unité, va changer quelque chose dans tes pratiques ou tes représentations des outils numériques ?
(v.103)	Vi	Je ne sais pas. Là j'avoue...
(v.104)	I	Est-ce que par exemple tu aurais plus l'usage des technologies qu'avant ou c'est cette unité que tu as suivie ? Est-ce que ça t'encourage à plus intégrer les TICE ou pas ? Apparemment pas du tout, mais bon.
(v.105)	Vi	Si, mais ça dépend, c'est à dire, par exemple sur un enseignement en présentiel ou tu fais un présentiel amélioré à ce moment là tu... où certaines heures du cours, tu les dédies à des TICE à ce moment là, toi tu prépares des trucs hot potatoes ou n'importe, ou tu les fais aller sur TV5 par exemple, tu leur fais faire une activité, si c'est intégré au cours oui, ça, ça m'intéresserait, oui, mais par rapport au temps à y consacrer je ne sais pas si... c'est ça qui est difficile à lier quoi, si par exemple moi j'ai... là par exemple dans mes cours de soir, je les ai emmenés en salle multimédia, on est allé sur TV5 on a fait un truc sur Maurice Papon, ça faisait un lien avec ce que j'avais fait en cours, et ensuite je leur ai fait faire l'entraînement grammatical sur des sites FLE qui existent et ensuite il y avait des fausses enquêtes, là, enquêteur La Fouine, je ne sais pas quoi, que je trouvais intéressant, c'était une compétence de lecteur que je cherchais, ils doivent dire qui a tué qui et en fait, ça leur demande de faire une analyse de texte puisqu'ils doivent trouver la phrase qui doit les faire comprendre pourquoi, voilà ça je l'ai préparé en une heure, en surfant je regardais ce que j'avais envie de faire, j'ai préparé un travail, ça, ça va parce que ça ne m'a pas pris trop de temps, une fois sur l'ordi je leur ai indiqué le chemin, bon à part ceux qui étaient des billes en informatique, je leur disais : « ouais, tu cliques là », « tu cliques là ! » j'étais obligée d'être derrière eux s'ils ne comprenaient pas, mais sinon, si je devais préparer, si je devais prévoir quatre heures de multimédia, ça me prendrait trop de temps. Parce que du coup, pour être vraiment en lien avec ton cours, il faut que tu amènes, que tu crées par exemple un scénario et ça, ça prend trop de temps.
(v.106)	In t	Est-ce que tu souhaiterais rajouter quelque chose sur ... quelque chose que tu aimerais bien dire
(v.107)	Vi	Ben non, juste effectivement le programme par rapport au Master, il est plutôt pas mal, je trouve ça intéressant de

		faire ça, je pense que c'était aussi, d'un point de vue humain c'était sympa, parce qu'on a eu de vrais étudiants en face et que ... oui le fait que ... finalement M. Mangenot avait le même rôle que si on avait fait un cours comme l'année dernière, de ce point de vue là ça m'a plu, c'était pas mal. C'est tout.
(V.108)		Terminé

Entretien 5 - Qotiba

Durée entretien : 29:12 Intervention : 190

Entretien :

(Q.1)	I	Tu as choisi de suivre en 2006 l'unité pédagogique avec François Mangenot sur le projet « le français en première ligne », alors, pourquoi as-tu choisi cette unité au début ?
(Q.2)	Qo	Parce que je voulais voir qu'est-ce que c'est l'expérience du tutorat en ligne, parce que j'ai donné plein de cours en présentiel, j'ai fait le tutorat en présentiel, donc je me suis dit, ça serait intéressant de voir l'expérience d'en faire un en ligne quand... et surtout à des étudiants d'une culture complètement différente de la mienne et de celle que j'avais plutôt l'habitude de ... enfin, que j'avais... comment dire, que j'avais l'expérience d'enseigner à des étudiants d'une culture différente, dans mon pays, mais pour le Japon c'était une culture que je ne connaissais vraiment pas du tout.
(Q.3)	I	D'accord, c'est-à-dire qu'au début, avant que tu commences cette unité, tu savais déjà qu'il y aurait des échanges avec un public...
(Q.4)	Qo	Oui, parce que justement j'avais parlé avec certains étudiants de l'année dernière, bon eux ils avaient fait le tutorat avec des étudiants espagnols, mais déjà le fait de faire ce genre de truc en ligne ça m'a beaucoup intéressée.
(Q.5)	I	Et à posteriori après que cette expérience soit finie est-ce que tu es contente d'avoir fait ce choix ?
(Q.6)	Qo	Oui, oui, très très contente.
(Q.7)	I	Pourquoi ?
(Q.8)	Qo	Parce que c'était une expérience qui était, déjà au début je ne pensais pas que ça allait se passer comme ça, bon je savais qu'il va y avoir des exercices à rédiger, des travaux à corriger etc. mais tout ce qui était coté socio-affectif etc. pour moi j'avais pas pensé à ça avant, et c'est vrai que quand on était en train de rédiger des exercices ou de faire des corrections, ou même de petits messages sur le forum, je me suis rendu compte qu'en fait, ce n'est pas juste des exercices, c'est des vraies personnes mais au bout du monde, on est en train de travailler avec eux, comme si on le fait en présentiel sauf qu'ils sont à distance, et ce qui a joué un grand rôle c'est la communication asynchrone ça m'a... ça c'était un peu différent dans le sens où moi qui a l'habitude de travailler en présentiel, cette... ce décalage, c'était, pour moi, je trouve que j'ai vraiment appris quelque chose.
(Q.9)	I	Est-ce que tu penses que cette unité a sa place dans un master professionnel de FLE ?
(Q.10)	Qo	Oui, oui, oui, absolument, surtout parce que... vu pour trouver des postes de FLE c'est pas toujours évident pour faire un

		tutorat à distance, au moins on a une expérience.
(Q.11)	I	Donc tu trouves qu'il y a un marché pour les enseignants de FLE pour la distance etc.
(Q.12)	Qo	Oui.
(Q.13)	I	Tu sais bien que dans ce cours il y a une certaine approche qui s'appelle l'approche par projet, c'est-à-dire que vous êtes vraiment mis dans un vrai projet qui a lieu, qui avait déjà eu lieu avant et qui continue, et c'est un vrai projet, ce n'est pas un projet fictif, et comment est-ce que tu as vécu cette approche ?
(Q.14)	Qo	Pour moi c'était... je n'avais pas vraiment ressenti que je faisais partie d'un projet, c'était comme si c'était un cours normal, bon j'ai compris que c'était globalement, c'était un projet qui ... parce qu'on a regardé ce qui s'est passé les années, ben l'année dernière et l'année d'avant etc. mais pour moi je n'avais pas le sentiment de faire partie d'un projet.
(Q.15)	I	D'accord. Pourquoi tu n'avais pas ce sentiment ? je n'ai pas très bien compris.
(Q.16)	Qo	Parce que pour moi c'était un cours, enfin pas comme tous les autres, mais un cours que j'ai suivi, où il y avait par exemple des TP, des exercices qu'on faisait et les sciences de tutorat c'était comme des TP pour moi comme c'était un projet.
(Q.17)	I	D'accord, donc cette dimension de projet ne t'a pas fait peur plus que ça, c'est-à-dire,
(Q.18)	Qo	Pas du tout.
(Q.19)	I	Que c'était comme un exercice pour toi de plus.
(Q.20)	Qo	Oui.
(Q.21)	I	D'accord. Ok, est ce que tu as acquis de nouvelles compétences grâce au projet?
(Q.22)	Qo	Oui, surtout pour utiliser certains logiciels et faire des exercices en utilisant l'Internet etc. ça oui, et de me servir d'un lecteur MP3 et un enregistreur MP3 surtout.
(Q.23)	I	Donc les compétences techniques et des compétences pédagogiques ou didactiques ?
(Q.24)	Qo	Pédagogiques et didactiques... je ne dirai pas trop trop, juste un peu par rapport à donner des cours à distance parce que vu que j'avais déjà l'expérience pédagogique ce n'était pas...énorme parce que je savais ce que c'était de donner des cours, de corriger des devoirs, etc. c'était plus comment agir, comment me comporter envers les étudiants à distance.
(Q.25)	I	D'accord. Et toi tu as travaillé avec le groupe japonais, est-ce que tu regrettes ce choix ... ou bien pas, ou bien... ?
(Q.26)	Qo	Non, du tout, au contraire j'en suis très, très contente parce que j'avais certains stéréotypes avant de commencer ce cours, avant de faire des travaux avec les Japonais et là maintenant après toute cette expérience, je trouve qu'ils ont changé, c'est plus pareil, mon image des Japonais en général a changé, en quelque sorte.
(Q.27)	I	D'accord. Alors maintenant on va parler plus des tâches créées et leur suivi, alors pour commencer, dans la conception, qu'est ce qui ... alors je rappelle que vous avez conçu, si j'ai bien compris, vous avez conçu les tâches ensemble à deux, et puis vous avez tutoré chacune un groupe toute seule.
(Q.28)	Qo	Oui.
(Q.29)	I	D'accord. Alors qu'est ce qui vous a influencé le plus dans la conception des tâches ?
(Q.30)	Qo	Avec ma collègue on a essayé de faire le maximum possible un mélange de grammaire et de culture. Et aussi on a essayé à chaque fois d'incorporer un aspect oral, c'est-à-dire que nous

		on fait un exercice à l'oral ou un texte ou une fois on a fait une recette et puis on leur pose des questions dessus pour évaluer la compréhension orale, ensuite il fallait que eux ils s'enregistrent aussi, donc comme ça il y a au moins il y avait cet échange oral, mais pour nous le plus important c'est de faire le côté pédagogique et le côté culture ensemble.
(Q.31)	I	D'accord. Beaucoup d'importance pour le côté culturel. De quel côté culturel, tu parles du côté culturel français tu veux dire ?
(Q.32)	Qo	Oui, voilà.
(Q.33)	I	Et quel choix vous avez fait ? Quels choix pédagogiques ou didactiques vous avez fait ? parce que vous avez fait le choix de travailler sur certaines compétences plus que d'autres tu as dit l'oral par exemple.
(Q.34)	Qo	Oui, en fait ce qu'on a fait, on a regardé la méthode qu'ils utilisaient « Tempo » et on a rédigé nos exercices en fonction de ce qu'ils faisaient en cours, pour qu'ils soient un renforcement de ce qu'ils faisaient.
(Q.35)	I	D'accord. Donc vous avez pris des choix que la méthode prenait.
(Q.36)	Qo	Voilà.
(Q.37)	I	Est ce que vous avez passé beaucoup de temps à concevoir les tâches ? c'est-à-dire combien d'heures par semaine ?
(Q.38)	Qo	Ce qu'on a fait c'est que... par exemple pour une tâche, c'était ma collègue, pour la suivante c'était moi, pour la conception. Donc pour moi je sais que je mettais environ trois heures par semaine pour concevoir les tâches, trois quatre heures.
(Q.39)	I	D'accord. Toute seule ?
(Q.40)	Qo	Oui, parce qu'on a fait, par exemple « tâche 1 » c'était elle, « tâche 2 » c'était moi, comme ça.
(Q.41)	I	D'accord.
(Q.42)	Qo	Mais bien sûr, une fois qu'on leur a fait, on les regardait ensemble et puis on en discutait s'il y avait quelque chose à modifier ou s'il y en a une qui n'était pas d'accord avec une petite idée, on changeait etc.
(Q.43)	I	D'accord.
(Q.44)	Qo	C'est comme ça qu'on avait fait.
(Q.45)	I	Donc vous avez travaillé plutôt d'une façon plutôt coopérative je peux dire.
(Q.46)	Qo	Voilà.
(Q.47)	I	Et pourquoi vous avez choisi ce système de travail ?
(Q.48)	Qo	Parce que vu que ma collègue, elle n'avait pas beaucoup d'expérience dans la conception d'exercices etc. elle a préféré que... d'en faire toute seule et ensuite qu'on le regarde ensemble, et puis quand moi j'en faisais une c'était pour qu'elle ait une idée de comment procéder.
(Q.49)	I	D'accord. Ok, et vous avez été satisfaites de ce système ?
(Q.50)	Qo	Oui très, très satisfaites. Et surtout parce que quand on faisait une mise en commun, chacun apportait ses petites idées ou ses petites modifications si elle n'était pas d'accord ou si moi, je n'étais pas d'accord, on rédigeait puis on modifiait en fonction de ce qu'on voulait, c'était l'objectif de l'exercice.
(Q.51)	I	Donc chacun concevait tout seul mais est ce que vous mettiez l'idée ensemble en avant au début ou bien ... ?
(Q.52)	Qo	Oui.
(Q.53)	I	D'accord. Vous commencez par lancer l'idée.
(Q.54)	Qo	On discutait de ce qu'on voulait faire, et ensuite la personne qui allait rédiger l'exercice allait le faire, et on faisait

		une mise en commun après, on changeait, et puis après on mettait en ligne.
(Q.55)	I	D'accord. Et tu penses que ça te prenait trois à quatre heures par semaine.
(Q.56)	Qo	Disons que la rédaction de l'exercice trois quatre heures mais avec la mise en commun etc. c'était un peu plus.
(Q.57)	I	D'accord.
(Q.58)	Qo	Cinq ou même sept heures par semaine.
(Q.59)	I	Sept heures par semaine ?!
(Q.60)	Qo	Oui.
(Q.61)	I	Est ce que l'enseignant présentiel vous a influencé dans vos choix de conception ?
(Q.62)	Qo	De tâche ?
(Q.63)	I	Oui.
(Q.64)	Qo	Non, je ne dirai pas énormément, je ne me souviens pas trop, mais je me rappelle qu'il passait nous voir, qu'il regardait un peu nos tâches et nous disait que c'était bon, que c'était intéressant « il vaut mieux faire comme ça et pas comme ça » et nous donnait de petites astuces etc. mais dans le choix des tâches non.
(Q.65)	I	D'accord. De petites astuces techniques ou même ...
(Q.66)	Qo	Techniques et pédagogiques, par exemple, comme... une fois on n'était pas contentes de combien les étudiants avaient écrit : on leur avait dit « écrivez un petit paragraphe » donc ils avaient écrit deux lignes, donc il m'a dit « précisez bien ce que vous voulez cent mots, ou cinq cent mots etc. ».
(Q.67)	I	D'accord. Et l'enseignante japonaise est-ce qu'elle vous a influencées dans ...
(Q.68)	Qo	Oui, elle, elle a beaucoup influencé dans le sens où elle précisait bien ce qu'elle attendait de nous, ce qu'elle voulait qu'on fasse, les exercices qui ont bien marché, et ce qu'elle voulait voir apparaître dans les tâches.
(Q.69)	I	D'accord.
(Q.70)	Qo	Donc ...
(Q.71)	I	Ok, est-ce que tu as senti que tu as fait du progrès dans la conception des tâches entre le début et la fin du projet ?
(Q.72)	Qo	Oui, surtout parce que j'ai vu... on a fait pas mal de tâches où on a incorporé des sites Internet etc. donc, ça, j'ai toujours voulu le faire et ça m'a donné l'occasion de le faire, là maintenant, j'en suis très contente.
(Q.73)	I	Donc tu penses que tu n'étais pas capable de faire aussi bien que tu as fait à la fin de la formation ?
(Q.74)	Qo	voilà, et aussi en utilisant des documents sonores.
(Q.75)	I	D'accord.
(Q.76)	Qo	Ça aussi.
(Q.77)	I	Ok, alors maintenant on va plutôt parler du tutorat, je veux dire les échanges après avoir mis la tâche en ligne, alors combien de temps est-ce que tu as ... alors là tu as travaillé toute seule, alors combien de temps tu as consacré à ça par semaine ?
(Q.78)	Qo	À la correction des tâches ou ... ?
(Q.79)	I	Que ce soit ... oui, que ce soit à la mise en ligne, l'échange, la correction si vous... si tu leur écrivais des messages.
(Q.80)	Qo	Ah d'accord.
(Q.81)	I	Combien de temps ça te prenait à peu près ?
(Q.82)	Qo	On va dire les ... les deux heures le jeudi matin, déjà. Ensuite, de temps en temps, je travaillais le week-end surtout le lundi soir je travaillais beaucoup, on va dire deux trois quatre... six heures ou sept heures par semaine.

(Q.83)	I	Six ou sept heures par semaine. D'accord.
(Q.84)	Qo	Parce que surtout que j'ai fait des corrections individuelles pour chaque étudiant, c'est-à-dire j'ai tout corrigé, je faisais un petit commentaire avec une explication à la fin de chaque erreur, donc ...
(Q.85)	I	D'accord, c'est comme ça que tu as choisi de faire.
(Q.86)	Qo	Voilà.
(Q.87)	I	Et pour corriger l'oral comment tu as fait ?
(Q.88)	Qo	Pour corriger l'oral, au début j'avais commencé par m'enregistrer, s'ils avaient fait une faute de prononciation etc. donc je la corrigeais en prononçant, en leur donnant la bonne prononciation. Et je m'enregistrais etc. mais j'avais l'impression qu'ils ne suivaient pas trop parce que je voyais les mêmes erreurs, alors ce que j'avais choisi de faire, c'est que quand ils s'enregistraient pour corriger, j'écrivais un petit paragraphe, j'ai dit « sur ce mot tu t'es trompé, c'est pas comme ça, ça se prononce pas comme ça, ça se prononce comme J dans ... » je ne sais pas, je donnais un exemple. Ou parfois je voyais qu'ils se collaient trop à l'anglais, qu'ils prenaient des expressions anglaises et les traduisaient en français et je disais « si tu as envie de dire ça en anglais, eh ben, tu le dis comme ça en français »... donc voilà, c'est comme ça que je faisais. Et j'ai trouvé que ça marchait mieux que si je m'enregistrais.
(Q.89)	I	D'accord. Bien. Alors maintenant on va parler plutôt de l'aspect relationnel et interculturel, tu as dit que tu as beaucoup appris sur ça, surtout sur l'aspect socioaffectif, alors est-ce que tu penses que le tuteur doit s'investir affectivement dans son processus ou bien il doit rester assez loin de ses ...
(Q.90)	Qo	Je crois qu'il doit surtout s'investir affectivement parce que ça se voit que ça joue un grand rôle. Les étudiants sont beaucoup plus à l'aise, ils sont beaucoup ... il y a même eu une demande à un moment donné, je l'ai vu dans les messages, ils me posaient des questions, ils voulaient savoir un peu plus sur moi etc. donc j'ai vu que c'était important pour eux, ils avaient envie...comment dire... de plus, de mieux me connaître.
(Q.91)	I	D'avoir plus de rapports avec toi.
(Q.92)	Qo	Voilà.
(Q.93)	I	D'accord.
(Q.94)	Qo	Donc je pense que c'est important et que c'était plus, par rapport à une demande de la part des étudiants que j'ai compris ça.
(Q.95)	I	Et tu penses que ça avait un effet sur leur travail ?
(Q.96)	Qo	Oui, oui. Enormément parce que ... après j'ai vu qu'ils mettaient des petits messages qu'ils étaient plus ... ils prenaient plus au sérieux quand ils savaient que c'est quelqu'un qu'ils connaissent, disons.
(Q.97)	I	D'accord et c'est bien, et ça tu l'as remarqué comment ? Quand tu as ressenti cette demande ?
(Q.98)	Qo	Parce que... au début je me suis présentée etc. mais j'ai pas beaucoup parlé de moi, je leur mettais des petits messages « j'espère que vous allez bien, que vous avez passé de bonnes vacances etc. » et je voyais qu'à chaque fois ils répondaient en me posant des questions par exemple « qu'est-ce que tu vas faire pour Noël ? », elles me tutoyaient, « qu'est-ce que tu vas faire pour Noël ? », « est-ce que tu as acheté des cadeaux pour ta famille ? », « est-ce que tu as un petit ami ? » des choses comme ça, donc j'ai, par ça, j'ai compris qu'ils voulaient plus de renseignements sur moi.
(Q.99)	I	D'accord. Ok. Alors est-ce que tu connaissais le public

		japonais ou bien tu ne le connaissais pas du tout ? est-ce que tu avais une image de ce public avant ?
(Q.100)	Qo	Moi l'image que j'avais c'était plus un stéréotype c'était ... qu'ils étaient très sérieux que ... je ne m'attendais pas à ce coté socioaffectif.
(Q.101)	I	D'accord.
(Q.102)	Qo	Non, très sérieux, très exigeants, et tout allait être fait dans les délais etc. mais moi, bon, j'avais un gros problème avec beaucoup d'absentéisme dans mon groupe et ça fait que je me trouvais avec plein de décalage quand ils me rendaient les devoirs, et moi ce qui s'est passé aussi c'est qu'ils faisaient plein de copié-collé, des devoirs, et je ne m'attendais pas du tout à ça, pour moi, dans ma tête c'était un public japonais, chacun va faire son truc bien comme il faut et me les rendre en respectant les délais etc., et ce n'était pas du tout comme ça.
(Q.103)	I	D'accord. Et est-ce que l'image, je pense que tu l'as un peu dit mais est-ce que l'image que tu avais a un peu influencé ton travail au début ?
(Q.104)	Qo	Au début non, mais quand mon image d'eux a changé, ça a influencé mon travail, par contre.
(Q.105)	I	D'accord.
(Q.106)	Qo	Parce que quand j'ai remarqué qu'ils respectaient pas les délais, je me suis obligée de mettre des délais pour eux, par exemple je leur disais « si vous ne me rendez pas le travail avant mercredi, je vais pas le corriger, je ne vais pas pouvoir de le corriger » et puis à partir de ce moment-là j'ai vu que ça y est, vendredi j'avais tous les devoirs.
(Q.107)	I	D'accord.
(Q.108)	Qo	Et même la prof Sachico, elle, elle a dit qu'elle avait remarqué une différence dans le sens où elles avaient travaillé dans la pause etc pour finir les devoirs.
(Q.109)	I	D'accord, bon, alors est-ce que tu as ressenti des difficultés de communication qui étaient dues à des raisons culturelles ?
(Q.110)	Qo	Non. Pas vraiment...pas de difficultés de communication.
(Q.111)	I	D'accord. Et est ce que tu as senti, tu as dit que tu leur as donné beaucoup du côté culturel français etc. est ce que tu as senti que eux, en échange, ils ont essayé de vous donner des éléments de leur culture ?
(Q.112)	Qo	Oui, parce que c'est ce qu'on demandait dans les exercices, si on faisait un exercice sur la cuisine française, surtout... souvent l'exercice sur l'expression écrite c'était « donnez-nous une recette d'un plat typiquement japonais etc. » donc, mais c'était plus si on leur exigeait, ce n'était pas ...
(Q.113)	I	D'accord, ce n'était pas directement, ça ne venait pas ...
(Q.114)	Qo	D'eux, non.
(Q.115)	I	D'accord, et c'était surtout sur les sujets que vous donniez.
(Q.116)	Qo	Voilà.
(Q.117)	I	D'accord, et est-ce que tu penses que c'est parce que les tâches étaient un peu directes, directives, je ne sais pas pourquoi, est-ce que tu penses qu'ils auraient plus donné...
(Q.118)	Qo	Je pense que c'était... ça... ils y ont même pas pensé,
(Q.119)	I	D'accord.
(Q.120)	Qo	D'en parler parce que à mon avis c'était juste pour faire les exercices et voilà, c'est terminé, pas rajouter des informations supplémentaires
(Q.121)	I	D'accord. Bon alors maintenant on va passer à la dernière partie qui est sur les outils technologiques, et alors comment est-ce que tu estimais ton niveau au début, ton niveau informatique je voulais dire, technologique au début de la

		formation ?
(Q.122)	Qo	Moi je croyais que j'avais un bon niveau informatique.
(Q.123)	I	Par exemple tu travaillais sur quoi ?
(Q.124)	Qo	Par exemple ben je ... je ... je m'en suis beaucoup servie, j'avais même créé un site Internet à un certain moment, donc mais bon, si je l'ai dit, je l'avais fait avec les logiciels de microsoft pour créer les sites.
(Q.125)	I	Front page ?
(Q.126)	Qo	Oui.
(Q.127)	I	Et pourquoi tu dis « je croyais » ou « je pensais » ?
(Q.128)	Qo	Parce que là maintenant quand je vois tout ce que ... enfin tout ce que je peux faire, tout ce que j'ai appris pendant la formation, je me dis, bon, mon niveau, il n'était pas si élevé que ça, aussi élevé que je croyais.
(Q.129)	I	D'accord. Maintenant on va revenir sur ce que tu as appris mais maintenant on commence avec la plateforme, mais avant, tu as senti donc un développement de ton niveau ?
(Q.130)	Qo	Ah oui.
(Q.131)	I	D'accord, alors on va détailler ça petit à petit, et pour la plateforme Moodle, est ce que tu connaissais déjà cette plateforme ou cet outil tout simplement ?
(Q.132)	Qo	Non, du tout, c'était la première fois que j'avais entendu parler, et la première fois que je me suis vraiment servie d'une plateforme.
(Q.133)	I	D'accord. Et comment tu l'as trouvée ?
(Q.134)	Qo	Très très bien, j'ai bien aimé, c'était facile à utiliser, facile à comprendre, il n'y avait rien qui ... à aucun moment je me suis dit « je ne comprends pas » ou ça m'a posé des difficultés.
(Q.135)	I	D'accord.
(Q.136)	Qo	Donc c'était bien.
(Q.137)	I	Et en comparaison avec Dokéos ?
(Q.138)	Qo	J'ai beaucoup préféré Moodle, et si jamais il faudra que je choisisse je choisirai Moodle.
(Q.139)	I	Tu as été séduite par Moodle, apparemment.
(Q.140)	Qo	Oui
(Q.141)	I	Et dans le cadre de ton travail est-ce que tu as eu à naviguer, je pense que tu l'as dit dans une question, est-ce que tu as eu à naviguer beaucoup sur Internet ?
(Q.142)	Qo	Oui, parce que souvent je cherchais des sites pour ... enfin incorporer dans nos exercices, donc oui.
(Q.143)	I	Et tu cherchais quel genre ? des sites didactiques ou des sites ... ?
(Q.144)	Qo	Non c'était plus des sites culturels, des sites qui nous donnaient des renseignements culturels.
(Q.145)	I	D'accord, sur les régions que tu allais donner dans tes tâches.
(Q.146)	Qo	Oui.
(Q.147)	I	D'accord, et est-ce que cela était utile ? Cette recherche...
(Q.148)	Qo	Oui très utile.
(Q.149)	I	Tu as trouvé tout ce dont tu avais besoin ?
(Q.150)	Qo	Oui.
(Q.151)	I	Donc tu leur indiquais à tes élèves des sites, c'est ça ?
(Q.152)	Qo	Oui je mettais les liens dans mes exercices et ils avaient à cliquer sur le lien, de lire la page ou de retrouver des informations sur le site et puis ...
(Q.153)	I	Donc tu ne faisais pas des copié-collé ?
(Q.154)	Qo	Non.
(Q.155)	I	D'accord.

(Q.156)	Qo	Parce que pour moi c'était à mon avis, c'est plus intéressant de cliquer sur un lien dans un exercice et de voir au lieu de faire un copié-collé, j'aime pas.
(Q.157)	I	D'accord. Bon, c'est très bien. Est-ce que tu as ressenti des difficultés ou des obstacles dans la conception des activités du point de vue technologique ?
(Q.158)	Qo	Non, pas trop.
(Q.159)	I	D'accord, il n'y a rien que tu as trouvé trop difficile.
(Q.160)	Qo	C'est juste au premier temps avec l'enregistreur MP3 pour m'enregistrer mais sinon, non, ça va.
(Q.161)	I	D'accord, donc tu t'enregistrais et est-ce que tu traitais le son après sur Audacity ou tu le mettais directement tel quel.
(Q.162)	Qo	Non je le mettais directement.
(Q.163)	I	Donc tu n'as jamais essayé de travailler sur ...
(Q.164)	Qo	Non pas avec Audacity parce que... bon à vrai dire j'avais pas le temps, je voulais le faire mais j'avais pas le temps.
(Q.165)	I	D'accord, c'est un choix ce n'est pas grave. Et en ce qui concerne les blogs réflexifs que vous aviez à faire, est-ce que l'utilisation de cet outil dans le cadre du cours t'a apporté quelque chose de plus ?
(Q.166)	Qo	Oui, parce que ça m'a donné l'occasion de m'exprimer, même si ce n'était pas lu par qui que ce soit, pour moi c'était plus pour pouvoir suivre mes étapes, quand je devais faire l'analyse réflexive à la fin avec Monsieur Mangenot, pour suivre chaque étape, pour me souvenir, parce que c'est vrai qu'à la fin quand je pensais à la toute première tâche, bon je savais ce qu'on avait fait mais j'ai ressenti à ce moment là que je l'avais oubliée, donc ça m'a énormément aidée dans mes dimensions réflexives et aussi juste... c'est comme si j'en parlais ou j'en discutais avec quelqu'un, donc j'écrivais.
(Q.167)	I	D'accord
(Q.168)	Qo	Donc c'est tout.
(Q.169)	I	Et tu as trouvé que ça t'a servi pas seulement pour le rapport c'est-à-dire ça t'a servi même ...
(Q.170)	Qo	Oui énormément.
(Q.171)	I	D'accord. C'est bien. Et sur le plan technologique, est-ce que tu penses que cette unité va changer quelque chose dans tes pratiques ou tes représentations des outils numériques ?
(Q.172)	Qo	Oui surtout par rapport aux documents sonores, comme je t'ai dit.
(Q.173)	I	C'est-à-dire que tu vas les utiliser un peu plus ?
(Q.174)	Qo	Oui, oui, parce qu'avant je ne me voyais pas du tout utiliser des documents sonores que j'aurais faits moi-même. Et là je suis très confiante et je sais comment faire etc.
(Q.175)	I	Tu trouvais que c'était très compliqué à faire.
(Q.176)	Qo	Vu que je ne connaissais pas du tout et donc je n'ai pas cherché à l'utiliser.
(Q.177)	I	D'accord. Bon, est ce que tu aurais quelque chose à rajouter, à exprimer par rapport à la formation que je n'ai pas posé dans les questions, que tu penses qu'il faudrait le dire ?
(Q.178)	Qo	Peut être je ne sais pas s'il faudrait en parler d'une petite incident entre moi et Sachiko où puisque ses étudiants étaient souvent absents, ils ne me rendaient pas le travail, ça a fait qu'elle m'a envoyé un message en me disant, moi, je ne fais rien pour eux et j'avais pas posté du travail etc. C'était un gros malentendu et après elle s'est excusée, elle a dit « je suis vraiment désolée, je ne me suis pas rendu compte que c'était les étudiants de ton groupe qui étaient tout le temps absents et c'est pour ça que t'avais rien posté etc. » parce

		qu'elle m'avait envoyé un message en me disant « il faut que tu sois plus impliquée dans le projet pour que tu ... aies une participation régulière ... il faut que ce projet puisse marcher » moi je l'ai assez mal pris parce que je me retrouvais, je pense deux ou trois jeudis matins sans devoirs, sans rien de la part des étudiants japonais, et j'étais là avec ma nouvelle tâche à mettre en ligne et ils n'avaient même pas fait la tâche précédente, donc je lui ai envoyé un message en lui disant « excusez moi, ce n'est pas moi, c'est vos étudiants, moi j'ai dû même modifier les tâches parce que c'était plus pertinent, j'avais fait une tâche sur Halloween et c'était presque Noël et je n'ai pas eu l'occasion de la mettre en ligne parce qu'ils étaient absents. Voilà, j'ai dû modifier ma tâche donc sachez que c'est pas moi, c'est pas que j'ai pas envie de travailler mais j'ai rien eu en retour de la part de vos étudiants » donc elle a compris après elle s'est excusée, elle a dit « je suis vraiment désolée... »
(Q.179)	I	D'accord.
(Q.180)	Qo	C'était ... oui c'était la seule chose ...
(Q.181)	I	Alors tu sens ... tu veux dire que le rôle de l'enseignant sur place est assez important.
(Q.182)	Qo	Oui.
(Q.183)	I	Pour eux.
(Q.184)	Qo	Pour le suivi des étudiants surtout.
(Q.185)	I	D'accord. Et toi, tu ne t'étais pas adressée directement à elle quand tu as vu que tes étudiants ne venaient pas ?
(Q.186)	Qo	J'avais marqué un message dans le forum, j'ai marqué « qu'est ce qui se passe ? » « pourquoi ils ne me rendent pas le travail ? » « pourquoi je ne reçois rien ? » mais ni elle ni les étudiants ont répondu, même dans le message qu'elle m'a envoyé pour s'excuser elle m'a dit « je suis désolée, j'ai vu ... j'ai vu ton message et ni moi ni les étudiants n'avons répondu et j'en suis désolée mais avec tout le travail que j'ai, je n'ai pas fait attention ».
(Q.187)	I	Oui mais ça arrive beaucoup dans la communication à distance qu'il y ait ce genre de malentendu.
(Q.188)	Qo	Juste moi, j'avais plus peur que ce soit un malentendu culturel, je ne voulais pas qu'elle croit que... puisqu'ils sont loin, on ne s'intéresse pas trop ou que moi, je n'aurais pas dû m'exprimer en me défendant, à la fin j'ai vu que j'ai bien fait.
(Q.189)	I	Bon alors je te remercie.
(Q.190)	Qo	De rien.
(Q.191)	Terminé	

Entretien 6 - Denise

Durée entretien : 31:51

Intervention : 172

Entretien :

(D.1)	I	Alors on va commencer, tu as suivi cette unité avec François Mangenot cette année 2006, alors je voudrais savoir pourquoi tu as choisi de suivre cette unité ?
(D.2)	De	Alors, en fait, au départ je pensais faire... enfin, j'avais fait une demande pour le master 2 IFML, parce que j'avais fait mon master 1 à distance, le master en fle et le master 2 IFML avaient attiré mon attention dans la mesure où ils étaient vraiment axés sur l'informatique en fait, et je voulais améliorer mes compétences en informatique, mais au dernier moment je me suis désistée parce que je ne me suis pas sentie capable, enfin, j'avais senti que j'avais des capacités limitées en informatique, alors je me suis dit peut être rentrer en master 2 IFML directement c'est un peu ambitieux, donc j'ai choisi de rentrer en master 2 fle du coup et de choisir cette unité pour améliorer mes compétences en informatique dans un premier temps.
(D.3)	I	Et à posteriori est-ce que tu te sens contente d'avoir fait ce choix ?
(D.4)	De	Ouais, très contente, parce qu'en définitive ça m'a permis de voir ce qu'était la formation à distance et surtout l'apport des tice à distance mais également en présentiel en fait, et c'est vrai qu'en tant que future enseignante je pense que je vais recourir aux tice même en présentiel, et d'ailleurs je vais faire mon stage sur un projet tice.
(D.5)	I	D'accord, mais en ce qui concerne le fle, est-ce que tu penses que ça a vraiment sa place par rapport à une formation de prof de fle ?
(D.6)	De	oui, je pense que oui, dans la mesure où quand on est à l'autre bout du monde, par exemple, on n'a pas forcément recours à des documents authentiques, et c'est difficile de s'en procurer, et internet reste une ressource, une mine d'informations quoi.
(D.7)	I	Alors, tu sais bien que ce projet a une approche assez spéciale, c'est qu'il vous intègre dans un projet qui a déjà eu lieu et que vous participez en tant que tuteur. Alors, moi ce qui m'intéresse c'est que si c'est ... comment tu as vécu cette approche par projet ? est-ce que tu as trouvé que c'était difficile, facile, angoissant... comment tu la qualifierais ?
(D.8)	De	Non, en fait, dès le début j'étais très enthousiaste par rapport au projet, parce que je me suis dit que c'est quelque chose de nouveau, donc j'étais très ouverte en fait dès le début.
(D.9)	I	Oui mais là on était dans un vrai projet c'est-à-dire qu'il y avait vraiment des apprenants, ce n'était pas comme si on simulait un projet, et ça, est-ce que ...
(D.10)	De	Ah, oui, ça, le fait d'avoir à l'autre bout des véritables apprenants à l'autre bout, je crois que c'est d'une grande importance pour les tuteurs.
(D.11)	I	Quelles sont les nouvelles compétences que tu as acquises à

		la fin de cette formation ?
(D.12)	De	Alors en fait au niveau de la précision par exemple, alors je me suis rendu compte que quand tu donnais des consignes dans des tâches au niveau de la conception des tâches, des consignes pas très précises, en leur demandant des productions orales, ça s'est transformé en exercice de lecture en définitive, parce qu'ils allaient d'abord écrire leur travail et puis ensuite s'enregistrer en lisant leur écrit, donc vraiment leur préciser, n'écrivez pas votre texte, enregistrez-vous de manière spontanée, donc vraiment dans la précision des consignes, le nombre de mots pour une production écrite par exemple. Et puis ... j'ai perdu mon fil... ah oui... de la précision, ainsi que au niveau technologique, également, de gros apports au niveau technologique...
(D.13)	I	On va reparler du niveau technologique ...
(D.14)	De	D'accord, au niveau de la précision surtout dans la conception des tâches, ouais...
(D.15)	I	Surtout à la conception des tâches ?
(D.16)	De	Et le travail en binôme également, le travail en binôme, étant donné qu'on était deux dans la conception des tâches, c'est vrai qu'en général on se partageait, c'est-à-dire on faisait chacune à son tour la tâche, alors après on la regardait ensemble, donc on l'analysait et à ce moment là celle qui n'avait pas conçu la tâche était plus en mesure de dire les défauts en fait. Là ça ne me semble pas très clair, qu'est-ce que tu as voulu dire ... donc, oui.
(D.17)	I	On va revenir ultérieurement sur le rythme que vous avez choisi à deux, bon, je rappelle, toi tu as travaillé avec les Japonais, est-ce que tu regrettes ce choix par rapport à ce que tu as vu par les Espagnols ou bien...
(D.18)	De	Alors en fait il faut savoir, au départ que j'ai une formation un peu hispaniste parce que j'ai une maîtrise LSE d'Espagnol en fait, donc quand j'ai appris l'existence de ce projet j'avais plus envie bien sûr de tutorer des espagnols parce que j'ai déjà de l'expérience avec des hispanophones. Et en définitive c'était une très bonne expérience de tutorer des Japonais dans la mesure où ça a été Comment dire ... un apport par rapport à la culture japonaise que je ne connaissais pas du tout mais également par rapport au sérieux des Japonais et aujourd'hui après la petite mise en commun qu'on a pu faire entre les tuteurs qui se sont occupés des Espagnols et ceux qui se sont occupés des Japonais, on s'est rendu compte qu'en définitive que les Japonais travaillaient d'une manière beaucoup plus régulière et beaucoup plus, ils sont beaucoup plus consciencieux en général, donc aucun regret.
(D.19)	I	D'accord, bon, alors là on va s'intéresser aux tâches que tu as créées ou plutôt que vous avez créées parce que vous étiez deux, alors qu'est-ce qui vous a influencées dans cette conception ? Qu'est-ce que tu penses qui vous a influencées le plus ?
(D.20)	De	Moi, je dirais le niveau culturel, en fait on a essayé de miser le maximum sur l'échange culturel étant donné que ce sont deux cultures totalement différentes, la culture japonaise et la culture française, on s'est dit qu'il était très important d'intégrer la dimension culturelle dans les tâches en fait.
(D.21)	I	Quel choix vous avez fait par rapport à ça ?

(D.22)	De	Alors au niveau des tâches donc on a ... bon dans la première tâche on a fait une activité de présentation, la plus normale possible, mais après par exemple, on a fait un travail sur la ville et je sais que mes étudiantes ont énormément apprécié de découvrir Grenoble et Tarbes ma ville natale, sur lesquelles j'allais proposer un travail également, ensuite on a proposé un travail sur les spécialités culinaires et elles ont également apprécié de découvrir de la cuisine française même si elles avaient pas mal de connaissances déjà et ensuite sur Noël également on a présenté une tâche qui leur a pas mal plu aussi...
(D.23)	I	Et combien de temps tu as passé sur la conception de ces tâches, combien de temps par semaine ? est-ce que tu penses que c'était beaucoup ... ?
(D.24)	De	Alors, en fait, au début, j'ai passé pas mal de temps, et petit à petit, beaucoup moins en définitive, mais c'est vrai qu'on a trouvé un rythme par rapport au binôme, je crois que c'est intéressant dans la mesure où on se partageait les tâches comme j'ai dit déjà, et je ne sais pas combien de temps ça pourrait représenter ...
(D.25)	I	A peu près par semaine ...
(D.26)	De	En fait, on leur présentait une tâche toutes les deux semaines, qui parfois d'ailleurs s'est étalée sur trois semaines parce que la tâche était plus longue que prévu, en définitive, je dirais peut être ...
(D.27)	I	Mais sa conception en tant que telle tu penses que ça a pris combien de temps entre recherche et conception?
(D.28)	De	Peut être quatre heures par tâche.
(D.29)	I	Quatre heures par semaine ?
(D.30)	De	Ouais.
(D.31)	I	D'accord,
(D.32)	De	Non par tâche, quatre heures par tâche.
(D.33)	I	Par tâche alors ?
(D.34)	De	Oui, c'est-à-dire pour deux semaines en fait.
(D.35)	I	Ok tu divises par rapport à la tâche, d'accord.
(D.36)	De	Ouais.
(D.37)	I	Et est-ce que tu penses que l'enseignant François Mangenot vous a influencé dans cette conception des tâches ? est-ce que tu as senti une certaine influence de sa part ?
(D.38)	De	Très peu, honnêtement, très peu, il nous a laissés très libres, il a toujours été là pour nous donner des conseils, je sais qu'on a eu recours à lui quelques fois pour lui demander des conseils par exemple, s'il valait mieux proposer ce travail sous forme de production orale ou de production écrite, bon voilà, il nous a donné des conseils mais non, il nous a laissés très libres en fait.
(D.39)	I	D'accord, et par rapport à l'enseignante japonaise ?
(D.40)	De	Également très libres, la seule chose, c'est qu'elle nous donnait l'avancement dans le livre donc Tempo qu'ils utilisent là bas, ce qui nous permettait d'avoir des repères qu'en définitive pour savoir qu'à tel moment elles travaillaient l'injonctif donc il valait mieux proposer une tâche sur l'injonctif ou à tel moment elles travaillaient l'environnement donc il valait mieux travailler sur l'environnement ... très libres également.
(D.41)	I	Donc tu parles de la méthode, est ce que la méthode elle a eu une influence, je me permets de revenir sur ça mais...
(D.42)	De	Oui... une petite, oui... par rapport surtout au niveau qu'ils avaient, au départ en fait, c'était très difficile

		d'évaluer le niveau des Japonais, donc ça nous a permis de situer le niveau qu'ils avaient, et également oui, pour voir les thèmes qu'ils avaient traités, oui ça nous a un peu influencées.
(D.43)	I	Est ce que tu penses que tu as fait des progrès dans cette conception dès le début et à la fin du semestre ?
(D.44)	De	Oui dans la mesure où la première tâche de présentation, était une des plus simples et après on a commencé à y intégrer des liens internet par exemple, à proposer des choses un peu plus..moins traditionnelles on va dire.
(D.45)	I	Et d'un point de vue moins technique, plutôt pédagogique je dirais ?
(D.46)	De	Moyens techniques ...
(D.47)	I	Non, pas techniques tu m'as dit que tu as développé ton niveau technique, moi je te pose plus sur le côté pédagogique ?
(D.48)	De	Ah, sur le côté pédagogique ? euh côté...
(D.49)	I	Est-ce que c'était clair pour toi dès le début qu'est-ce que c'est qu'une tâche en ligne ?
(D.50)	De	Non, non, en fait avant de commencer le tutorat je ne savais pas du tout quel était notre rôle de tuteur à vrai dire, qu'est-ce qu'on pouvait proposer comme tâche en ligne mais en définitive avec euh... grâce au tutorat qui permet d'appliquer la théorie du cours juste... immédiatement en définitive on a très vite progressé, on s'est adaptées très rapidement en définitive.
(D.51)	I	Comment vous avez organisé votre travail en binôme ?
(D.52)	De	Au niveau de la première tâche, on a travaillé en collaboration, donc on avait défini le thème ensemble puis on a réalisé les activités ensemble mais ça nous a pris pas mal de temps quand même, donc à partir de ce moment là on s'est départagé et on a fait chacune son tour en fait les tâches et on définissait le thème en préalable, on en parlait ensemble donc celle qui était chargée de la réalisation de la tâche, elle la faisait de son côté et la présentait ensuite à l'autre tutrice et à ce moment-là on faisait des modifications par rapport aux commentaires de l'autre tutrice qui n'avait encore jamais vu la tâche et qui était plus en mesure, qui était plus objective en définitive.
(D.53)	I	Et les remarques étaient rajoutées par les deux et à ce moment-là vous reveniez à un système collaboratif ou vous reveniez au coopératif ?
(D.54)	De	Oui, les remarques ont été rajoutées par les deux et après on passait par informatique ... par la tutrice qui avait réalisé la tâche au moins sur papier par les deux.
(D.55)	I	Donc vous aviez un rythme qui changeait entre collaboratif et puis chacune travaillait puis vous reveniez
(D.56)	De	Voilà.
(D.57)	I	Est ce que tu trouves que ça a été efficace ?... par rapport au temps que ça prend ou ...
(D.58)	De	Oui
(D.59)	I	Est ce qu'il y a d'autres éléments ?
(D.60)	De	Oui, j'ai trouvé que ce choix très efficace, non à part le temps et après... si par rapport aux apports que ça pouvait avoir dans la mesure où la tutrice qui ne réalisait pas la tâche était en définitive très objective, donc c'est peut être plus facile que quand nous on a le nez sur notre tâche et en définitive on a un point de vue très subjectif, notre tâche nous semble très bien alors qu'en définitive, elle

		peut ne pas être très bien.
(D.61)	I	Alors, maintenant on va parler plus du tutorat c'est à dire des échanges qui ont eu lieu en ligne ; déjà à votre avis, combien de temps tu lui as donné par semaine, vous l'avez fait chacune tout seule, le tutorat ? chacune a eu son groupe et personne n'est intervenu dans le groupe de l'autre ?
(D.62)	De	Oui, voilà, non, non, moi personnellement j'avais six étudiantes japonaises en fait, et ce qui m'a pris le plus du temps c'est les corrections, ouais, et j'ai passé ... difficile à dire... mais ... peut être au niveau des corrections, six heures par semaine peut-être.
(D.63)	I	Et par rapport aux échanges le même ?
(D.64)	De	Enfin, correction et échange, j'ai toujours mêlé les échanges à l'intérieur des corrections, en fait, régulièrement, oui.
(D.65)	I	Donc à peu près six heures par semaine.
(D.66)	De	Ouais, ouais.
(D.67)	I	Ça fait énorme quand même ?
(D.68)	De	Oui, ça fait pas mal, ça fait pas mal.
(D.69)	I	Est ce que tu penses que c'était suffisant ces six heures ?
(D.70)	De	Oui, oui.
(D.71)	I	Et pourquoi ? je veux dire, pourquoi tu n'as pas fait moins plutôt ?
(D.72)	De	Parce que je voulais faire les choses bien, honnêtement, et il me semblait que c'était la durée que je devais y consacrer, pour mon projet.
(D.73)	I	Et c'est quoi qui prenait plus de temps ? C'est la correction ?
(D.74)	De	Oui la correction, et puis après c'est l'individualisation, en fait j'ai toujours fait l'individualisation aussi, et quand on a six Japonaises très motivées aussi pour apprendre le français on n'a pas envie de les décevoir quoi, donc on fait toujours un petit message individuel et des corrections individuelles et c'est vrai que ça prend du temps, quoi.
(D.75)	I	Est ce que tu penses que tu as pris plus de temps à concevoir les tâches ou à tutorer en mélangeant la correction et ...
(D.76)	De	À tutorer.
(D.77)	I	À tutorer beaucoup plus.
(D.78)	De	Oui.
(D.79)	I	Et c'était bien comme ça ?
(D.80)	De	Oui moi ça me semblait bien honnêtement.
(D.81)	I	De mettre plus de temps pour le tutorat que pour la conception.
(D.82)	De	Ouais, ouais.
(D.83)	I	Maintenant on va parler plus précisément de la correction ; tu as dit que tu as donné beaucoup d'importance à la correction dans le tutorat, tu peux expliquer ... est ce que tu as une raison ou tu pensais que c'était comme ça qu'il fallait faire ?
(D.84)	De	En fait, oui, enfin, j'ai basé également mon analyse de FOAD qu'on avait à faire sur les corrections, donc j'ai analysé les corrections également dans la plateforme moodle chez les Espagnoles l'année dernière également, enfin le groupe qui avait tutoré les Espagnoles, donc c'est vrai que ça m'a un peu influencée aussi par rapport aux corrections

		voire, ce qu'il fallait faire, pas faire, voir qu'il fallait y accorder quand même pas mal de temps ainsi qu'aux échanges, on a parlé ce matin de la dimension socio-affective aussi avec les Japonais qui est très importante et c'est vrai par les corrections j'ai réussi à mêler cette dimension, enfin je pense avoir réussi à mêler cette dimension affective qui est à mon avis très importante aussi.
(D.85)	I	Donc tu considères qu'il est assez difficile de corriger en ligne, à recul ou ... ?
(D.86)	De	Alors difficile, l'écrit pas forcément, l'écrit ça reste assez traditionnel en définitive, c'est vrai, même en présentiel, en définitive on corrige l'écrit d'une manière asynchrone donc c'est pas trop un problème, par contre l'oral c'est vrai que ça posait plus de problèmes, enfin je me suis posé plus de questions, on va dire, on n'a pas l'habitude de corriger l'oral asynchrone, en présentiel en général on corrige l'oral immédiatement, c'est un travail tout-à-fait différent, donc je ne savais pas trop comment m'y prendre en fait en ce qui concerne l'oral, donc proposer des corrections sous fichier word phonétique, ça ne me semblait pas très accessible avec la transcription en API... je me suis dit que les apprenants ne connaissaient pas forcément, donc je pense que ce qui en définitive le plus adapté c'est audacity qui permet d'intégrer la voix après celle des apprenants puisqu'ils ont un problème de prononciation, et c'est vrai que je n'y ai recouru qu'à partir de la tâche trois, oui, à partir de la tâche trois et je pense que j'aurais dû y recourir avant quoi.
(D.87)	I	Donc tu as mis ta correction au milieu des paroles des apprenants
(D.88)	De	Voilà oui, tout à fait. Parfois accompagnée d'un petit bilan écrit, ou du moins, comment dire, d'un petit bilan avec leurs principales erreurs de prononciation, par exemple écrites en majuscule pour qu'elles puissent se focaliser sur le mot où elles avaient commis l'erreur.
(D.89)	I	Est ce que tu as senti qu'il y a eu un certain suivi de tes corrections par rapport aux apprenantes ?
(D.90)	De	Alors ça, à vrai dire, c'est le gros point d'interrogation, de temps en temps je recevais un message « merci pour tes corrections, ça m'a permis de mieux comprendre telle ou telle chose » ça c'est arrivé quelques fois, mais pour la majorité des cas au fait, on n'avait pas de retour et jusqu'à ce que je leur envoie le questionnaire la semaine dernière, en fait et je me suis rendu compte qu'elles y avaient accordé pas mal d'importance, comme quoi...
(D.91)	I	Est ce que tu penses qu'un tuteur dans un système comme ça doit s'investir affectivement dans ce processus ?
(D.92)	De	Ouais, tout à fait, à mon avis les échanges au niveau personnel, au niveau culturel sont très importants et le tuteur est là aussi pour essayer de les encourager, de les motiver, enfin je pense que le côté affectif est très important, l'apprenant de l'autre côté se sent moins seul, il se fait guider, à partir du moment où il y a des interactions il ... je pense que il a l'impression qu'il y a une petite complicité qui se développe entre les deux, je pense que c'est très important dans le tutorat.
(D.93)	I	C'est important pour l'apprentissage ou pour le tutorat ? c'est-à-dire pour son apprentissage ? parce que c'est le but en fin de compte.
(D.94)	De	À mon avis pour les deux, parce que un apprentissage où il

		n'y a pas de motivation, ça sera du coup... beaucoup plus difficilement, je pense que pour l'apprentissage, oui c'est important.
(D.95)	I	Est ce que tu as senti qu'il y avait une relation affective entre toi et tes étudiantes?
(D.96)	De	Avec certaines oui, avec certaines notamment avec trois, il s'est développé des échanges et des interactions intéressantes, par contre avec les trois autres je pense que c'est plus dur, je ne sais pas, ou par timidité peut être, par manque de temps de leur part, je ne sais pas, mais beaucoup moins, par contre avec la moitié il y a eu des échanges intéressants c'est vrai.
(D.97)	I	Qui dépassaient le cours ou qui restaient dans le cadre du cours ?
(D.98)	De	Qui dépassaient le cours, oui. Jusqu'à ce qu'elle allait pendant les weekends
(D.99)	I	Par exemple ?
(D.100)	De	Par exemple, oui, une qui allait visiter le musée de Dali, elle m'avait raconté sa visite.
(D.101)	I	À Tokyo.
(D.102)	De	Oui.
(D.103)	I	Est-ce que tu connaissais le public japonais ?
(D.104)	De	Non, pas du tout.
(D.105)	I	Vous n'aviez aucune idée.
(D.106)	De	J'avais aucune expérience, aucune idée.
(D.107)	I	Et comment tu l'avais imaginé ?
(D.108)	De	J'ai quand même une image des asiatiques assez, peut-être je ne sais pas, assez caricaturale, mais très consciencieux en général, très volontaires, j'avais déjà cette image-là qui s'est confirmée.
(D.109)	I	Est-ce que cette image t'a influencée dans ta conception dans ton tutorat ?
(D.110)	De	Non, non, non, seulement au niveau culturel, si j'avais eu des apprenants espagnols j'aurais axé mes tâches un peu moins sur le culturel étant donné que c'est des cultures assez proches donc, euh, je l'ai déjà dit, que avec les Japonais j'ai voulu axer sur la partie culturelle, pas plus, non.
(D.111)	I	Est-ce que tu as senti des difficultés de communication qui était dues à cette différence culturelle ? Est-ce que la communication était facile ou parfois difficile par rapport ...
(D.112)	De	Ça rejoint un peu le côté affectif je crois donc, avec trois apprenantes, très facile, l'interaction est passée très facilement, mais peut être dû au fait qu'il y en avait deux parmi ces trois qui étaient déjà parties en France et une qui veut y aller l'année prochaine, donc je pense que ça a pas mal influencé tandis que les trois autres, du coup, leurs interactions étaient beaucoup plus difficiles, elles se contentaient souvent... je pense que c'est dû par rapport à la timidité, je pense. Parce que après elles ont toujours fait leur travail très consciencieusement donc c'est pas par négligence, on va dire, c'est plutôt par timidité.
(D.113)	I	Et comment tu as jugé qu'il y a eu une bonne communication ou mauvaise, comment tu juges ça ?
(D.114)	De	Par rapport aux échanges qu'on a pu avoir en dehors des tâches justement
(D.115)	I	Au nombre ou ...

(D.116)	De	Au nombre, à la richesse, aux thèmes abordés...
(D.117)	I	Donc il y a eu des échanges en dehors des tâches carrément ?
(D.118)	De	Oui, oui, oui.
(D.119)	I	D'accord, comme quoi ?
(D.120)	De	Comme je l'ai dit tout à l'heure par exemple oui le musée ou par rapport après...
(D.121)	I	Ah, le musée c'était en dehors d'une tâche, ce n'est pas en rapport avec une tâche ?
(D.122)	De	Non, non, ce n'était pas avec un rapport avec une tâche, non, non. Après, il y a certaines qui me demandaient des conseils également «ah mais pour améliorer mon français qu'est ce que je peux faire » alors à ce moment là j'allais conseiller d'aller écouter ... C'était au niveau de la prononciation surtout, d'aller écouter de la musique française sur tel ou tel site, de regarder le journal télévisé sur TV5, des petites choses comme ça également.
(D.123)	I	Alors, tu en as un peu parlé mais on va y revenir, est-ce qu'il y a eu des échanges mais vraiment des échanges interculturels entre vous dans les deux sens? De parler de leur vie, de leur ... est-ce qu'elles ont voulu t'apporter des éléments de communication ?
(D.124)	De	Oui, beaucoup au niveau de présentation en fait au tout début et puis ensuite, plutôt dans le cadre des tâches en définitive, dans la mesure où... un exemple : on leur a, par exemple, demandé de parler de leur ville, donc ils nous présentaient leur ville ensuite ce qu'il fallait visiter etc. ensuite les spécialités japonaises également au niveau culinaire, donc ils m'ont fait le tour du Japon avec toutes les spécialités, en quoi ça consistait, en m'envoyant des photos etc. donc, ouais il y a eu un échange culturel assez intéressant mais plutôt dans le cadre des tâches, cette fois, là.
(D.125)	I	Maintenant on va parler de la dernière partie sur le côté technologique, alors comment tu estimes ton niveau informatique au début de cette formation ? Ou plutôt de ce cours ?
(D.126)	De	Limité honnêtement, limité, à la recherche internet, le traitement de texte, limité oui.
(D.127)	I	Et à la fin est ce que ça a évolué tu trouves ?
(D.128)	De	Beaucoup mieux, il y a eu du progrès, disons que je suis ... moi je suis curieuse aussi, je suis assez volontaire, je suis assez ouverte mais j'avais quelques appréhensions aussi, je suis ouverte mais avec quelques appréhensions et en définitive ça m'a permis de bien débloquer entre guillemets et c'est le plus positif de ce côté-là, oui.
(D.129)	I	Par exemple tu peux donner des exemples concrets sur le développement informatique ?
(D.130)	De	Oui, par exemple j'avais jamais utilisé Audacity, je n'avais jamais utilisé de lecteur enregistreur MP3 par exemple, donc de ce côté-là ça a été très positif.
(D.131)	I	Et en ce qui concerne la plateforme, est-ce que tu avais déjà travaillé sur une plateforme avant ?
(D.132)	De	Non, sur plateforme non.
(D.133)	I	Et comment tu as trouvé la plateforme moodle ?
(D.134)	De	Honnêtement bien, j'ai pas eu de problème particulier, facile, l'accessibilité aussi facile d'utilisation en général.
(D.135)	I	Et les outils proposés aussi ?

(D.136)	De	Et les outils, oui, intéressants aussi.
(D.137)	I	Tu as fait du chat ?
(D.138)	De	Non, je n'ai pas fait de chat, j'ai juste fait le forum, j'aurais aimé faire le chat mais je voulais utiliser le tchat mais cela n'avait pas été facile.
(D.139)	I	Est-ce que tu as utilisé les statistiques ?
(D.140)	De	Oui je suis allée voir quelques fois combien... de au niveau des tâches, si elles avaient, si les étudiantes, combien de fois les étudiantes s'étaient connectées, oui, oui, j'ai utilisé quelques ...
(D.141)	I	Je pense que tous vous travailliez en même temps sur dokéos pour les cours et si tu faisais une petite comparaison entre les deux est ce que tu aurais travaillé avec dokéos au lieu de moodle ?
(D.142)	De	Alors, honnêtement Dokéos je l'ai très peu utilisé jusque-là parce que je n'ai plus Internet à la maison, donc c'est mon accès à internet qui est assez réduit, et donc je n'ai pas trop navigué et c'est difficile pour moi de faire une comparaison, difficile oui.
(D.143)	I	Tu connais une autre plateforme que tu pourrais comparer ?
(D.144)	De	Non.
(D.145)	I	Est-ce que dans ce cours tu as eu beaucoup à naviguer sur internet pour faire des recherches d'informations?
(D.146)	De	Oui relativement, par exemple la tâche deux en fait, il s'agissait de leur présenter deux villes Grenoble, et Tarbes ma ville natale et pour Grenoble en fait, on a utilisé le site de tourisme de Grenoble, donc avant de trouver ce site-là il a fallu faire des recherches, oui, oui, oui, j'ai pas mal cherché sur internet.
(D.147)	I	(bruit) Je voulais te demander de redire la dernière partie sur la navigation sur internet, c'était pour quel but, la recherche d'information...
(D.148)	De	Recherche d'informations qui pouvaient être exploitables pédagogiquement donc, dont le site de l'office de tourisme et également après, on a utilisé pour l'activité quatre quelques liens qui permettaient de donner des précisions en fait sur les spécialités culinaires françaises pour qu'ils sachent plus de choses.
(D.149)	I	Quels ont été les obstacles ou les difficultés... est-ce que tu en as eu des difficultés techniques dans ton travail, tu as ressenti certaines difficultés ? dans le maniement de certains logiciels, par exemple audacity tu as dit que tu l'as découvert, est-ce que c'était difficile ?
(D.150)	De	En fait ... j'ai demandé à une étudiante qui l'utilisait déjà depuis un petit moment de m'expliquer comment ça fonctionnait.
(D.151)	I	Dans ton groupe ?
(D.152)	De	Oui qui s'occupait, qui tutorait des espagnol an. en particulier... et c'est elle qui m'a expliqué un jour pendant un quart d'heure ou vingt minutes, on est allées dans une salle informatique ensemble et elle m'a expliqué comment ça fonctionnait et à partir de là ... sans problème...
(D.153)	I	Donc c'est la seule difficulté que tu as eue ?
(D.154)	De	C'est la seule difficulté oui.
(D.155)	I	Et maintenant on va parler des blogs réflexifs, est-ce que l'utilisation de cet outil dans le cours t'a apporté quelque chose ?
(D.156)	De	Honnêtement il a été utile pour rédiger mon rapport réflexif, après par rapport au cours pas vraiment.

(D.157)	I	C'est qu'il ne t'a pas apporté de plus par rapport aux tâches ?
(D.158)	De	Non.
(D.159)	I	Est ce que tu as apprécié l'utilisation de cet outil ?
(D.160)	De.	Je ne l'avais jamais utilisé jusqu'à présent, donc, ça m'a permis de voir aussi, voilà, ce que c'était, mais en dehors de ça,... par rapport au cours j'en ai pas trop vu l'utilité en fait, parce qu'en définitive ça s'est transformé en des... en monologues étant donné qu'on était obligé d'y écrire une fois par semaine, de plus il n'y avait pas réellement des commentaires des autres personnes...
(D.161)	I	Donc, tu sentais comme un besoin de ces commentaires, tu écrivais dans un but ...
(D.162)	De.	Pas forcément en fait, pas forcément, j'écrivais parce qu'il fallait plus y écrire.
(D.163)	I	Et sur le plan technologique, est-ce que tu penses que cette unité va changer quelque chose dans tes pratiques ? ou tes représentations des outils numériques ? Parce que tu as déjà enseigné avant ...
(D.164)	De.	Oui, j'ai enseigné, et donc, ouais, c'est vrai, bon, l'année dernière j'étais assistante de français en fait au Mexique et souvent j'avais entendu dire par la coordinatrice française « il est important d'amener ses élèves dans une salle informatique ...etc. » enfin je ne voyais pas l'utilité, bon, enfin, j'étais novice, et c'est vrai, après avoir suivi ce cours... je me rends compte que ... surtout la part de documents authentiques qu'on peut trouver sur Internet est très intéressante à exploiter au niveau pédagogique avec les étudiants.
(D.165)	I	Tu penses que ça va changer tes représentations, c'est bien, mais est ce que ça va changer tes pratiques ?
(D.166)	De.	Oui, honnêtement oui, d'ailleurs je vais faire mon stage sur un projet TICE et il s'agit d'intégrer les tice dans le cursus français langue étrangère dans un lycée mexicain, en fait.
(D.167)	I	Donc tu repars au Mexique...
(D.168)	De.	Voilà, je repars au Mexique mais dans un projet Tice dans l'idée de pouvoir intégrer, mais toujours par rapport au programme en fait, les Tice.
(D.169)	I	Est ce que tu aurais quelque chose à rajouter que je n'ai pas posé, ou que tu aimerais dire ?
(D.170)	De.	Non, non, si ce n'est que pour moi cette expérience a été une très bonne expérience au niveau pédagogique ou technologique et je pense que ça a changé pas mal ma vision des TICE en général. Pas plus.
(D.171)	I	Bon, je te remercie.
(D.172)	De.	à toi.
(D.173)	Terminé	

Entretien 7 - Catherine & Sophie

Durée entretien : 39:00

Echanges : 257

Remarque : quand les deux étudiantes parlent en même temps, j'ai choisi d'écrire « 2 ».

Entretien :

(C-S.1)	I	Alors vous avez participé cette année, 2006, à la conception et du tutorat dans le projet le français en 1 ^{ère} ligne, en première question je voudrais savoir, pourquoi vous avez choisi de suivre cette unité ?
(C-S.2)	Ca	Alors moi, en fait, j'hésitais entre cette unité et puis Mme De Nuchèze, et en fait sachant que j'ai donné des cours dans une MJC, je me suis dit que c'était trop proche de Mme De Nuchèze et je voulais changer, et je me suis dit surtout que les TICE me serviraient plus après... que l'autre...
(C-S.3)	I	Après ? c'est-à-dire...
(C-S.4)	Ca	C'est-à-dire, pour la vie professionnelle, pour tout, je pensais que ça allait m'apporter des choses nouvelles.
(C-S.5)	I	Et toi ?
(C-S.6)	So	Ben moi, c'est parce que l'année dernière, j'ai suivi donc les cours de TICE de M. Soubrié et ça c'est très bien passé, et je me suis dit, cette année pourquoi ne pas continuer justement dans les TICE, parce que je voulais un peu approfondir, n'étant pas très douée en informatique, c'était une manière pour moi un peu plus, au niveau de l'informatique et de l'enseignement en ligne, on avait fait déjà des activités mais pour un public virtuel, donc, M. Soubrié nous a proposé l'année dernière de continuer éventuellement l'année d'après sur, avec un vrai public, qu'on devait tutorer, donc en fait cette idée de tutorer un vrai public qui m'a orientée vers cette unité, donc j'ai pas...en même temps en me disant que si... professionnellement, ça peut être intéressant, de faire du tutorat en ligne.
(C-S.7)	I	Donc tu avais déjà, sur le contenu de cette UE ?
(C-S.8)	So	Oui, j'avais déjà une idée, euh, à partir de mon expérience l'année d'avant.
(C-S.9)	I	D'accord, et à posteriori, êtes-vous contentes d'avoir fait ce choix ?
(C-S.10)	Ca	Oui.
(C-S.11)	So	Oui moi aussi, je pense que c'est... mes attentes ont été...résolues, je ne sais pas comment le dire...mais c'est vrai que...

(C-S.12)	I	Ça a répondu à tes attentes ?
(C-S.13)	So	Oui, voilà, par rapport au projet qui était présenté en M1, pour les M2, on a accompli ce qu'on devait faire quoi.
(C-S.14)	Ca	Moi, en fait, je ne savais pas trop ce qu'on allait faire, ben, comme j'ai fait le M1 il y a deux ans, je ne me souvenais plus de ce qui était prévu pour le M2, en revanche moi, j'étais surtout contente de travailler avec des vrais apprenants.
(C-S.15)	I	D'accord, mais ça tu ne le savais pas mais tu l'as su après ?
(C-S.16)	Ca	Oui, je l'ai su après.
(C-S.17)	I	Et est-ce que vous pensez que cette unité a sa place dans un master professionnel FLE ?
(C-S.18)	Ca	À ben oui, justement, parce qu'on a des vrais apprenants, du coup, c'est là le terme de professionnel, je trouve qu'à la limite, c'est ce qui s'applique le plus à la... c'est justement cette UE qui s'applique le plus à ce terme de professionnel, parce que... enfin, les autres UE je dirais que c'est moins quand même...
(C-S.19)	I	C'est plus théorique ?
(C-S.20)	Ca	Ouais, c'est plus théorique.
(C-S.21)	I	D'accord, c'est le côté pratique qui...
(C-S.22)	Ca	Ouais, moi je trouve que c'est vraiment bien pour ça.
(C-S.23)	I	Dans ce cours, il y avait une approche assez spéciale qui s'appelle l'approche par projet, c'est-à-dire, comme vous l'avez dit, que vous êtes intégré dans un vrai projet, qui a déjà existé et qui continuera à exister, enfin, où il y a des vrais apprenants, des vrais..., où on attend vraiment quelque chose de vous, alors cette approche, comment vous l'avez vécue ? c'est une approche assez peu utilisée dans l'éducation, mais comment vous la trouvez ?
(C-S.24)	So	J'ai trouvé que l'approche était correcte, et au début, c'est vrai qu'au début, on ne se rend pas compte de la charge qu'on a à tutorer de vrais étudiants, et de l'importance justement de tutorer de vrais étudiants, apprenants, dans le sens où effectivement, durant toute notre formation, tout a toujours été théorique, donc, avoir à confronter les activités qu'on a fabriquées depuis le M1, les confronter à un vrai public, c'est vrai que ça a été quelque chose d'assez surprenant, au début c'était très difficile, parce qu'effectivement, on connaissait le projet de façon théorique, mais de façon pratique, on n'avait jamais vu, je pense que...moi je n'ai pas regardé ce qui s'était déjà fait dans le Français en 1 ^{ère} ligne, donc, c'est vrai que du coup, ça a été un peu à tâtons au début, et la responsabilité était énorme parce qu'on savait pas ce qu'il fallait faire, ni vraiment ce que...
(C-S.25)	I	Tu n'es pas d'accord ? avec la responsabilité ?
(C-S.26)	Ca	Euh, énorme, je sais pas je dirais pas énorme. Parce que, déjà, il y avait l'enseignante là-bas, qui nous aiguillait quand même, il y avait aussi, M. Mangenot, ce qu'on faisait c'était important mais, c'était quand même pas toute l'année, enfin, des Japonais, c'était un petit moment de leurs cours, et euh, je dirais pas énorme. C'était important.
(C-S.27)	So	Moi je pense que c'était énorme, dans le sens qu'au début.. au début...
(C-S.28)	Ca	Disons qu'on était bien encadré, je ne sais pas si c'était bien, mais on était encadré.
(C-S.29)	So	Encadré, oui, mais au début, on s'est un peu lancés tous à

		l'aveuglette, dans les premières activités, d'ailleurs la preuve, on a eu le fameux clash du début, où les étudiants japonais se sont présentés alors que nous on avait tous préparé des activités de présentation, la question était de savoir, qu'est-ce qu'on fait nous maintenant, on répond aux Japonais en se présentant ou est-ce qu'on attend de leur donner nos activités, ça été un peu difficile là-dessus, c'est vrai que se lancer comme ça... il y a aussi la culture japonaise, on s'est rendu compte qu'il fallait, à tout prix répondre, et en plus, individuellement, aux Japonais, donc ça a été une question qu'on a, à laquelle on s'attendait pas quoi.
(C-S.30)	Ca	Ben, c'est pas plus...enfin, c'est comme donner un cours finalement, il faut être présente et il faut être là, et voila, et donner des cours,
(C-S.31)	So	Oui, mais, à distance c'est un peu plus compliqué quoi. Dans le sens justement, comme on ne les avait pas...le seul premier contact qu'on a eu, c'était avec Mme Sachiko, donc c'était un peu plus difficile.
(C-S.32)	I	En tout cas, on va en reparler, mais est-ce que le fait d'être dans un projet, ça... est ce que c'était angoissant ? c'est surtout cela que j'aimerais savoir ?
(C-S.33)	Ca	Non, moi en tout cas, je ne l'ai pas vécu comme angoissante, dans tous les cas, moi je trouve que ça c'est bien que des choses se soient faites avant, et qu'on continue d'ailleurs, M. Mangenot dans les cours nous parlait de ce qui avait été fait avant, et de savoir que ça va continuer je trouve ça bien.
(C-S.34)	So	Moi c'était angoissant, car quand j'ai découvert ce que les autres avaient fait, enfin leurs scénarios, je me suis dit : wao, comment moi je vais faire, qu'est-ce que moi je peux faire, c'est vrai que pour moi, ça a été un peu différent, dans le sens où, quand on regarde ce qu'ils ont fait, les scénarios Polynésie et compagnie, moi je ne sais pas faire des scénarios pédagogiques, donc c'était pas évident.
(C-S.35)	I	Et est-ce que cette unité vous a permis d'acquérir de nouvelles compétences ?
(C-S.36)	Ca	(rires) moi je pense que oui.
(C-S.37)	So	(rires) oui, oui, énormément parce que je crois qu'au début on ne connaissait pas grand-chose, déjà de la plateforme, Moodle, je crois que toutes les deux, nous n'avons jamais travaillé sur Moodle...
(C-S.38)	Ca	Oui, Non jamais.
(C-S.39)	So	Donc, on a très vite appris à utiliser une vraie plateforme, en tant que responsable, pédagogique entre guillemets, alors que Dokéos, on était des étudiants, on mettait en ligne nos activités, le prof corrigeait, donc c'est vrai qu'on a eu à gérer toutes les données de la plateforme.
(C-S.40)	I	C'est que des compétences techniques ou plutôt des compétences pédagogiques aussi?
(C-S.41)	Ca	Ouais, pédagogiques aussi, parce que euh, on a des activités qui ont plus ou moins marché, quand elles ont le moins marché c'est là qu'on apprend le plus, je trouve, parce qu'on a les réflexions des profs, et là du coup, on se rend compte de ce qui va pas, et surtout par le fait que ce soit la distance, ouais, pédagogique aussi.
(C-S.42)	I	Vous avez travaillé avec le groupe japonais, est-ce que ça a été un choix ou comment ? pourquoi vous avez choisi de travailler avec eux?

(C-S.43)	Ca	Moi, en tout cas, quand il a proposé de travailler avec Espagne ou Japon, j'ai choisi Japon, parce que pour moi l'Espagne c'était trop proche, donc que, je ne sais pas, une envie de travailler avec les Japonais.
(C-S.44)	So	Non moi c'est...
(C-S.45)	Ca	Question de culture, je me disais que c'était...
(C-S.46)	So	Ah, non, moi c'était le contraire en fait, à la base...
(C-S.47)	Ca	Ouais, c'est vrai, elle voulait travailler avec les Espagnols, je me souviens.
(C-S.48)	So	Ouais, moi je voulais travailler avec les Espagnols mais j'ai vu qu'il y avait, très peu de personnes en Espagne, et que...et il y avait du coup moins de place pour le tutorat, donc j'ai laissé la place aux autres, mais c'est vrai que c'est avec angoisse, que j'ai commencé le tutorat avec le Japon, c'était un peu... bon j'avais des stéréotypes sur les Japonais...
(C-S.49)	Ca	Ah, oui, c'est vrai.
(C-S.50)	So	Donc, ça m'a... ça me bloquait un peu, je ne suis pas française d'origine française, donc je me suis dit, ça va forcément clasher un peu quoi. Moi, j'avais aussi d'autres idées reçues sur le Japon, qui faisaient que j'y étais un peu réticente.
(C-S.51)	I	Et est-ce que tu as regretté ce choix donc ?
(C-S.52)	So	Non, je n'ai pas regretté ce choix parce que, justement, ils ont, les étudiants au Japon, réussi à relever tout ce que j'avais comme a priori sur les Japonais et sur la culture japonaise, vis-à-vis des étrangers, sachant que dès la première activité on avait mis nos photos donc, euh, il n'y avait pas d'embrouille au niveau de ma couleur de peau, donc ce qui fait qu'ils ont été, non, non, ça c'est très bien passé, et j'étais, à la fin du tutorat, j'étais très ravie, et je suis toujours en contact avec eux, mon groupe de japonaises.
(C-S.53)	I	Et toi ? est-ce que tu regrettes ?
(C-S.54)	Ca	Ah non, par rapport aux Espagnols, non.
(C-S.55)	I	Maintenant, on va parler plutôt des tâches que vous avez créées, puis on va parler du suivi. Alors si on parlait de la conception des tâches, qui vous a influencées pour concevoir ou dans votre conception ?
(C-S.56)	So	Ben, je pense c'est surtout le fait culturel, on avait un peu à cœur de leur présenter, Car et moi, nous avons donc vécu à Paris et à Grenoble, et donc on avait un peu cette envie de leur faire partager les deux villes, parce qu'effectivement, les Japonais quand ils arrivent en France, c'est souvent à Paris, donc on s'est dit, pourquoi ne pas justement leurs présenter les deux villes, et travailler sur l'interculturalité, et aussi d'agrémenter cela par des rapports avec le Japon. Donc, on a essayé de trouver des articles sur les Français, ou les Japonais en France, et on leur a demandé, de nous donner certains..., leurs points de vue sur l'idée que certains Français avaient du Japon, je pense que... d'ailleurs, c'est l'une des activités qui a le mieux marché quand on leur a demandé, à partir de... d'un micro-trottoir, on a demandé à des Français ce qu'ils pensaient du Japon, et les étudiants ont répondu justement par rapport à ce que les Français avaient donné comme explication du Japon.
(C-S.57)	I	Donc toutes les tâches ont tourné autour de ça ?
(C-S.58)	2	Ouais.
(C-S.59)	I	Donc vous avez presque fait un scénario ? on peut dire

		cela ? puisque toutes les tâches avaient un rapport les unes avec les autres ?
(C-S.60)	Ca	Oui.
(C-S.61)	So	Oui, c'est ça. Parce qu'on a fait d'ailleurs, une tâche pour clôturer, Paris Grenoble, on leur a fait imaginer qu'ils devaient venir à Paris, qu'ils avaient une bourse et ...
(C-S.62)	Ca	Et qu'ils devaient choisir entre Paris et Grenoble.
(C-S.63)	So	Entre l'une des deux villes, sachant qu'on avait travaillé énormément sur ces deux villes-là.
(C-S.64)	I	Est-ce que vous avez fait des choix pédagogiques ou didactiques dans votre travail ? est-ce que vous avez voulu leur faire travailler les temps, ou des modes ?
(C-S.65)	Ca	C'est vrai qu'on s'est moins basé sur ce qu'ils faisaient en cours.
(C-S.66)	So	Oui, on est surtout parties sur l'interculturel et sans rentrer sur les points de grammaire, en se disant justement qu'ils avaient assez de cours comme ça, pour pouvoir répondre à nos questions sans que nous on ait des objectifs grammaticaux précis.
(C-S.67)	I	Ça a été surtout culturel et communicatif, si j'ai bien compris ?
(C-S.68)	Ca	Ouais, sauf, au début. Mais après, Sachiko a dit qu'on était très scolaires donc...
(C-S.69)	So	Ouais au début, on essayait justement de mettre quelques exercices au présent, sur l'utilisation du présent...
(C-S.70)	Ca	C'est vrai que ce qui nous a influencées, c'est aussi l'enseignante sur place, parce qu'elle disait qu'elle préférait les productions orales, etc., et du coup, on s'est dit on va aller dans son sens, et on est allées dans son sens en fait, en pensant que c'était plus simple.
(C-S.71)	I	Et est-ce que vous avez passé beaucoup de temps à travailler pour concevoir les tâches ? quel rythme de travail ? déjà combien vous avez passé de temps à peu près ? en heures et par semaine ?
(C-S.72)	Ca	Alors, j'en sais rien, nous on a choisi de faire une tâche par semaine, en rythme d'ailleurs, ben ça dépend des tâches, par exemple micro-trottoir, ça a pris pas mal de temps, et en plus il fallait les réponses, enfin on a fait répondre les gens qu'on avait interviewés aux étudiants. Ben il y avait des tâches qui prenaient plus de temps que d'autres. En temps, j'en sais rien.
(C-S.73)	I	Combien d'heures par semaine à peu près ? Vous pouvez pas me dire ?
(C-S.74)	So	Si, 5 à 8 heures par semaine.
(C-S.75)	Ca	Hein ? 8 !!! J'en sais rien, ça dépend si on parle des corrections aussi.
(C-S.76)	I	Non, juste la conception.
(C-S.77)	So	Juste la conception ? 5 heures. En moyenne.
(C-S.78)	I	Et comment vous travaillez à peu près ? est-ce que vous concevez ensemble ou... ?
(C-S.79)	Ca	On se partage. C'est vrai, hein ?
(C-S.80)	So	Bon, on trouvait les idées, on partageait...
(C-S.81)	Ca	On s'envoyait des mails, on a jamais, enfin, là si on peut comparer avec ce qu'on fait maintenant, là on travaille vraiment ensemble.
(C-S.82)	So	On n'avait pas pris le temps pour se mettre toutes les deux pour concevoir, on s'envoyait mutuellement, on faisait une partie, on envoyait, l'autre validait.
(C-S.83)	Ca	Comme on a chacune un ordinateur, on se retrouvait rarement

		chez l'une ou chez l'autre. Par téléphone, enfin.
(C-S.84)	I	Alors vous avez déjà parlé de l'influence de l'enseignante japonaise, et en ce qui concerne l'enseignant, M. Manganot, qui était avec vous en face à face, quelle influence il a eue sur la conception des tâches ?
(C-S.85)	So	Sur la conception des tâches, c'est vrai qu'il a été assez discret, il y a juste une tâche, où il ... justement suite à la réflexion de Mme Sachiko, nous disant qu'on était un peu trop scolaires, du coup, on a prévu une tâche, un peu plus...ben la fameuse tâche, qu'ils devaient imaginer qu'ils venaient en France, et là, le jeudi à l'heure du tutorat, M. Manganot est venu nous aider pour qu'on arrive à concevoir une consigne.
(C-S.86)	Ca	Non, on lui a demandé. Oui.
(C-S.87)	So	Oui, on lui a demandé, de nous aider à concevoir une consigne, qui permette justement de mettre en place ce scénario-là.
(C-S.88)	Ca	Mais je pense, qu'il insiste beaucoup sur le fait d'ailleurs, de ne pas s'impliquer, dans la conception des tâches, enfin il en parle souvent.
(C-S.89)	So	Oui. Donc, c'est vrai, que, à part ce moment là, nous étions totalement libres de faire ce que nous voulions et je pense que même la réflexion de Mme Sachiko, il nous l'a donnée comme ça, sans nous mettre... sans récrimination, c'était vraiment pour nous informer de ce qui se passait, quoi.
(C-S.90)	Ca	En tous les cas, elle, ça avait l'air de ne pas lui plaire, qu'il ne valide pas les tâches.
(C-S.91)	I	Alors, est-ce que vous avez remarqué que vous avez fait des progrès dans la conception des tâches du début à la fin ?
(C-S.92)	Ca	Moi je trouve, oui, ah bah oui...
(C-S.93)	So	Oui, oui, on a commencé à faire de vrais scénarios parce que...entre le début et les dernières tâches. Oui, le début, c'était vraiment un peu... on avait l'idée, mais on n'arrivait pas à donner des consignes vraiment scénarisées, mais sur la fin, oui, toutes les consignes étaient scénarisées, on essayait de bien impliquer les étudiants dans les scénarios, du coup, au niveau des productions, c'était beaucoup plus, plus léger, et les étudiants avaient l'air d'apprécier plus, quoi.
(C-S.94)	I	C'était au niveau du contenu, et au niveau des consignes, est-ce que ça a changé quelque chose ?
(C-S.95)	So	Ben, oui, au niveau des consignes ça a été ça, on a scénarisé un peu plus, quoi.
(C-S.96)	Ca	Oui.
(C-S.97)	I	Vous avez eu à analyser, je ne sais pas si vous l'avez fait ensemble, les anciens scénarios, dans le cadre de ce cours...
(C-S.98)	Ca	Oui, on l'a fait ensemble.
(C-S.99)	I	Ok, est-ce que vous pouvez, comparer leurs conceptions des tâches, je ne sais pas si vous avez travaillé sur ça.
(C-S.100)	Ca	Non, on n'a pas travaillé sur les tâches.
(C-S.101)	So	On a travaillé surtout sur les interactions entre les tuteurs et les apprenants.
(C-S.102)	Ca	Mais bon, on a quand même vu quelques trucs.
(C-S.103)	I	Et de quelles années ?
(C-S.104)	Ca	L'année dernière.
(C-S.105)	I	Et comment vous trouvez... est ce que vous pouvez comparer leurs conceptions et la vôtre ?

(C-S.106)	Ca	Oui, alors, il y avait deux groupes en tous les cas, il y avait un groupe surtout, c'étaient pas des tâches comme nous. Il me semblait que ce n'était pas aussi régulier, il partait un peu... je ne sais pas comment.
(C-S.107)	So	Oui, c'était assez....
(C-S.108)	Ca	Mais bon on n'avait pas les tâches en soi, mais on sentait bien...
(C-S.109)	So	Oui, on sentait bien qu'il y avait un problème, parce que des fois, c'est les étudiants eux-mêmes qui proposaient des activités...
(C-S.110)	Ca	Qui disaient, on aimerait quand même que vous nous fassiez produire...etc.
(C-S.111)	So	Oui, c'est ça.
(C-S.112)	Ca	Mais je me demande, si ça ne vient pas, là, Sachiko, elle était quand même bien là, et elle nous,
(C-S.113)	So	Elle surveillait, énormément, le travail des étudiants de l'autre côté, donc, et le nôtre aussi.
(C-S.114)	Ca	Et le nôtre aussi, parce qu'elle s'adressait à tous les tuteurs et je ne sais pas si ça vient surtout de l'enseignante là-bas, qui... et sinon, le groupe, non,
(C-S.115)	So	Ce qui nous a le plus marqué ça a été, ce groupe,
(C-S.116)	Ca	Il n'y avait pas trop de grammaire, non plus, enfin, c'est un peu pareil que nous,
(C-S.117)	So	Mais c'est vrai, nous ce qui nous le plus frappées, c'est à un moment donné, les étudiants, enfin les apprenants, demandent à leurs tuteurs de proposer des activités, donc ça ça nous a...
(C-S.118)	Ca	Ça c'était un groupe.
(C-S.119)	So	Oui, ben oui, c'est le groupe qui nous a le plus marquées.
(C-S.120)	I	Alors, vous avez dit que vous avez travaillé d'une façon, on va dire, plutôt coopérative, puisque chacun travaillait tout seul, et puis vous vous remettez ensemble, est ce que vous avez trouvé, ce système efficace, puisque vous me dites que maintenant vous travaillez plus collaboratif ?
(C-S.121)	So	Il était efficace parce qu'on avait cours, on était quand même dans notre partie théorique, donc on avait d'autres obligations à côté, donc il était efficace, parce qu'on pouvait travailler et ...
(C-S.122)	I	Il était pratique donc ?
(C-S.123)	So	Oui, pratique, il était pratique, parce qu'on pouvait travailler, à n'importe quel moment, puis on s'envoyait les documents...
(C-S.124)	Ca	Et aussi parce qu'on se voyait en cours tous les jours, donc en fait, si on n'a jamais travaillé sur l'ordi ensemble, hormis pendant le cours de tutorat, mais sinon, ça nous arrivait d'écrire sur du papier, se dire, on va faire ça, ça, ça. C'est vrai que là, c'est le fait qu'on se retrouve spécialement pour ça,
(C-S.125)	So	Ça change pour cette année, on se donne vraiment, sachant que...enfin pour notre stage, on se donne quand même deux jours dans la semaine où on va travailler uniquement sur ça.
(C-S.126)	Ca	Alors que là, on se voyait tous les jours, alors on en parlait, on en parlait plus et on...et est ce que c'était efficace ? ben moi, je dis que oui, enfin...je...
(C-S.127)	So	Pour les circonstances, oui, c'était efficace, je pense qu'on aurait pas pu se donner..., on a d'autres obligations, c'est vrai qu'on a des enfants, donc on a, on peut pas forcément se trouver, alors que maintenant on peut.
(C-S.128)	Ca	Oui parce qu'on s'appelait souvent le soir, on travaillait

		devant l'ordi, etc.
(C-S.129)	So	Oui comme pour le chat.
(C-S.130)	I	Maintenant on va plutôt parler du tutorat, combien de temps vous pensez que vous lui avez consacré pour les échanges en tant que tels par semaine ? déjà comment vous avez travaillé ? vous aviez chacune un groupe ?
(C-S.131)	2	Oui.
(C-S.132)	I	Alors combien de temps, vous avez donné pour chaque groupe par semaine ?
(C-S.133)	Ca	Pour les corrections ?
(C-S.134)	I	Pour les corrections et pour les échanges, je ne sais pas, tout ce qu'il y a sur la plateforme.
(C-S.135)	So	Moi, je sais...comme mes étudiantes participaient énormément, au niveau des corrections, c'est vrai que j'avais...j'en avais un chouya un peu plus de boulot que Car, mais, effectivement, et en plus ils me posaient des questions annexes, il fallait regarder et il fallait revenir de temps en temps sur la plateforme pour voir si il n'y avait pas d'autres questions, je pense que j'y ai passé, oui, par semaine, le temps de corriger et répondre aux questions, on va dire 5 ou 6 heures. Parce qu'il fallait corriger. C'est surtout la correction qui prend beaucoup de temps, répondre aux questions c'est pas bien... parce que c'est des questions...
(C-S.136)	Ca	Oui, oui, c'est pas très long, quoi.
(C-S.137)	So	C'est pas très long, c'est trouver la manière de corriger, en tout cas, mon système de correction était de reprendre les phrases et puis remettre, reformuler si c'est nécessaire, donc ça prend du temps de reformuler tout ça.
(C-S.138)	Ca	Je dirais qu'au début, on a passé pas mal de temps, moi en tout cas, pas mal de temps à corriger, après on a fait des activités, essentiellement orales, du coup c'était moins long. Quand c'est de la production écrite, c'est plus long, surtout que les miens, ils étaient pas forts, enfin, ils avaient du mal, après, la production orale...
(C-S.139)	So	On écoutait on mettait des...
(C-S.140)	Ca	Des commentaires, ouais, c'est beaucoup plus rapide quoi.
(C-S.141)	I	Donc, combien de temps toi tu dirais ?
(C-S.142)	Ca	Oh, quand il y a une production écrite, euh, je dirais peut être 4 heures, quand il y a une production orale, moins longtemps, enfin il faut écouter, etc. j'en sais rien moi.
(C-S.143)	So	Oui, il faut écouter...
(C-S.144)	I	Est ce que vous pensez que vous avez passé plus de temps à concevoir ou à tutorer ?
(C-S.145)	So	Moi je pense à concevoir. Ah, oui.
(C-S.146)	Ca	À concevoir. Ouais.
(C-S.147)	I	Et c'était un choix ou c'était obligatoire?
(C-S.148)	Ca	Non, c'était comme ça, c'était pas un choix, c'était...je ne sais pas.
(C-S.149)	So	Oui, on...ça s'est trouvé comme cela.
(C-S.150)	I	C'était le temps dont vous aviez besoin ?
(C-S.151)	Ca	Ouais.
(C-S.152)	I	Et de manière générale, après cette expérience, vous pensez qu'il faut donner plus de temps à quoi ? aux échanges ou à la conception ? je ne sais pas ?
(C-S.153)	Ca	Alors là...
(C-S.154)	So	Alors là, c'est une bonne question.
(C-S.155)	Ca	Je dirais à la limite, il faudrait donner le même temps.

(C-S.156)	So	Moi, je pense que le temps de conception, reste le plus important parce que si on arrive à bien concevoir, euh, enfin à donner de bonnes consignes, on y arrive quoi.
(C-S.157)	Ca	Ça prend moins de temps.
(C-S.158)	So	Et après effectivement, moi, je pense que quand la consigne est bien, la correction elle est un peu plus facile, parce que on sait aussi ce qu'on attend, quoi.
(C-S.159)	Ca	Bien, je ne sais pas, mais quand la consigne... on peut orienter la consigne en fonction, de ce qu'on a à corriger aussi.
(C-S.160)	So	Oui, c'est ça.
(C-S.161)	I	Pour en revenir à la correction, est-ce qu'elle avait une place importante dans votre travail, c'est-à-dire, est-ce que c'était vraiment la correction pour la correction ? vous vous teniez à chaque mot ou bien c'était une correction large ? comment vous avez fait ?
(C-S.162)	Ca	Oui, moi je trouvais ça important, de corriger.
(C-S.163)	I	De corriger à cent pour cent ?
(C-S.164)	Ca	Ouais, il me semble.
(C-S.165)	So	Chaque mot, à cent pour cent, oui.
(C-S.166)	I	Et comment vous avez corrigé à peu près ?
(C-S.167)	Ca	Comment on a...comment j'ai corrigé ? quand c'était de la production écrite, je pense que je confonds avec les Turcs, je devais faire à peu près pareil, je soulignais les fautes, que je mettais à côté, ensuite je mettais des commentaires, avec des explications.
(C-S.168)	I	Et toi ?
(C-S.169)	So	Pareil, je soulignais les fautes, je soulignais pas, je mettais d'une autre couleur, et je remettais la bonne phrase à côté, je finissais par un commentaire si il y avait des fautes qui revenaient, j'expliquais.
(C-S.170)	I	C'est pour cela que ça a pris beaucoup de temps ? et est-ce que vous trouvez qu'il est particulièrement difficile de corriger à distance ?
(C-S.171)	So	Oui, moi je pense que c'est difficile, parce qu'on ne sait jamais s'ils ont regardé les corrections, moi je sais que moi, j'ai eu un souci là-dessus, c'est que j'avais une étudiante qui mettait le même mot à chaque fois. J'avais beau corriger, c'était, horrible, parce que je corrigeais, je mettais la petite remarque et la copie d'après, elle me remettait le même mot, à la fin je me demandais, si ils regardaient vraiment la correction.
(C-S.172)	Ca	Moi, je trouve que par rapport au présentiel, c'est plus difficile, parce qu'en présentiel on peut expliquer, enfin, oui, on peut s'attacher à quelque chose, montrer d'autres exemples, on voit s'il comprend pas en fait, alors que là on explique mais...
(C-S.173)	So	Oui, on ne sait même pas...
(C-S.174)	Ca	On se dit si on va pas... peut-être qu'il ne comprend rien. Après il y avait rarement des retours sur les corrections.
(C-S.175)	So	Moi, je sais qu'à la fin de ... je sais qu'à chaque fois, je mettais si vous avez des questions, si vous n'avez pas compris une correction vous pouvez me poser une question, je n'ai jamais eu de question.
(C-S.176)	Ca	Parce qu'ils économisaient le travail aussi et que...reposer une question pour eux, à mon avis, c'était...
(C-S.177)	I	Mais vous avez eu le sentiment qu'ils lisaient vos corrections ?
(C-S.178)	Ca	Ouais, en tous les cas, les commentaires, parce qu'une fois... j'ai demandé deux fois à refaire ... à ce qu'ils

		refassent une production orale, et ils l'ont faite. Donc, mais bon, ça ce n'est pas la correction. C'est plus un commentaire. Sinon je ne sais pas.
(C-S.179)	So	Non, moi, non, j'ai pas l'impression du tout qu'ils lisaient.
(C-S.180)	I	Vous avez dit que vous avez fait de la correction audio, mais comment vous l'avez faite ?
(C-S.181)	Ca	Non, enfin ouais, moi je ne l'ai pas faite en...
(C-S.182)	I	En s'enregistrant ?
(C-S.183)	Ca	Non.
(C-S.184)	I	Comment tu as fait ? vous avez re écrit...
(C-S.185)	Ca	Ouais, un commentaire.
(C-S.186)	So	Moi, ça a été épique la correction orale, parce que ça a commencé d'abord par... en fait j'ai commencé d'abord par m'attacher d'abord à la phonétique, donc, euh, je remettais les mots écrits en API, mais bon j'ai trouvé que c'était pas efficace, parce que...
(C-S.187)	I	Ah, tu as carrément écrit en alphabet phonétique ?
(C-S.188)	So	Oui.
(C-S.189)	Ca	Oui, moi j'ai fait une fois ça.
(C-S.190)	So	C'était le premier oral, j'ai fait ça, mais j'ai trouvé que c'était pas du tout productif, ni même...au moins est-ce qu'ils lisent ? qu'ils me le répètent derrière, bon ça demandait un deuxième travail pour eux. Donc, finalement, on s'est attachées, moi, je me suis surtout attachée, à ce qu'ils disaient, ce qu'ils produisaient et l'intérêt de ce qu'ils avaient à le faire, du coup je mettais un commentaire sur le travail, euh, global quoi.
(C-S.191)	I	Maintenant on va parler de l'aspect culturel et relationnel, est-ce que vous pensez que le tuteur doit s'investir, je pense que ça a été votre cas, doit s'investir affectivement dans son processus et ne pas être un prof qui enseigne seulement ? et comment ?
(C-S.192)	Ca	Ah oui, en posant des questions autres que la tâche...
(C-S.193)	So	Oui, en laissant, oui voilà, nous on a laissé des petits messages,
(C-S.194)	Ca	En faisant un chat !
(C-S.195)	So	Oui en faisant un chat, ça rapproche drôlement le chat, mais c'est vrai qu'en laissant des petits messages sur le forum, d'ailleurs, même les étudiants l'ont ressenti, car moi dans mon groupe, quand quelqu'un était malade, oui, j'ai été malade, donc ma production est un peu moins bonne, donc je renvoyais un message en disant de...
(C-S.196)	I	Mais est-ce que vous avez laissé faire, ou c'est plutôt vous qui les avez poussés à faire ça ?
(C-S.197)	Ca	Si, moi j'ai posé des questions mais ils ne répondaient pas toujours, d'ailleurs. Donc je sais pas.
(C-S.198)	So	Moi aussi. Moi j'ai commencé par poser des questions et bon, il y a eu une qui a commencé à répondre et après ça s'est enchaîné et après, ça posait des questions naturellement, mais bon, on ne l'a pas fait dès le début, c'était euh, plus au milieu du tutorat.
(C-S.199)	Ca	Mais je pense que c'est aussi lié au niveau, enfin je sais pas moi, ben quand je vois mes étudiants, ils n'avaient pas le même niveau, et c'est vrai que ceux qui avaient le niveau le plus faible, parce que j'en avais quand même pas mal, ils communiquent moins, parce qu'ils ont plus de mal à parler déjà, donc à écrire, donc, c'est plus difficile, je dirais.
(C-S.200)	I	Tu as commencé à en parler un peu, mais je vais y revenir

		dessus, pour le public, et tu disais que tu avais des a-priori ou des idées reçues sur le public japonais, et est-ce que tu penses, puisque tu les as changées après, est-ce que tu penses que ces a priori ont influencé la conception des tâches un peu ? ou ton travail en général ?
(C-S.201)	So	Non, non, je ne pense pas que... ça a pas influencé mon travail parce que de toute façon, on a la barrière de la distance, donc, je n'avais qu'à faire mon travail, entre guillemets, et puis, voilà donc. Mais c'est vrai qu'au début, au niveau des relations, c'était un peu plus froid quoi, mais je pense que, le fait de travailler à deux, ça aide énormément, à ne pas tomber justement dans ses propres travers. Donc, je pense que ça a été très vite résolu, parce qu'on travaillait à deux, quoi. Elle n'avait pas d'a-priori, donc voilà, au niveau des tâches, ça a été.
(C-S.202)	I	Et est-ce que vous avez senti qu'il y a des difficultés de communication, dues à des différences culturelles, ou sur des sujets?
(C-S.203)	Ca	Euh, sur une tâche, je ne sais plus.
(C-S.204)	So	Sur des sujets ? à priori non, c'est vrai qu'à part, le premier clash du début...
(C-S.205)	Ca	Si c'est avec la tâche surtout... ben la tâche, ouais, de présentation.
(C-S.206)	So	Oui, c'est ça, la tâche de présentation, mais ça c'est parce que, nous on ne savait pas énormément ce qui se passait au Japon, et lorsqu'ils ont répondu, ils nous ont mis des messages, d'ailleurs on a tous découvert les messages très tard, parce qu'on a...
(C-S.207)	Ca	Non, non, je ne parlais pas de ça, je parlais de la tâche qu'on a faite sur les Galeries Lafayette, tout ça...
(C-S.208)	So	Ah oui, celle là, ah oui, c'est vrai, c'est nos « à priori ».
(C-S.209)	Ca	Ça c'est une tâche, où on racontait à Paris etc. et là c'est vrai, enfin pour moi, j'habitais à côté des Galeries Lafayette, et il y a je ne sais pas, 150 000 Japonais sur le trottoir qui font la queue, donc, j'ai parlé des Galeries Lafayette, comme si c'était la tour Eiffel pour eux, enfin, ils viennent à Paris pour aller aux Galeries Lafayette. Et Sachiko nous a répondu, elle a été un peu sèche, il faut leur expliquer ce que c'est, etc., je me suis demandé si elle, quelque part, savait ce que c'était, je me suis dit c'est bizarre, parce que à la limite, je m'étais dit au départ, elle va leur dire en un mot, enfin, voilà c'est un grand magasin, où.. enfin je sais pas, j'ai trouvé cette réaction un peu... en fait il y en avait plusieurs qui étaient allés à Paris, et au départ, elle nous avait dit, ils ne sont quasiment jamais allés en France...etc.
(C-S.210)	So	Surtout qu'après, oui, ça c'est, j'ai découvert qu'il y en avait plusieurs qui étaient déjà venus à Paris et qui faisaient justement du shopping aux Galeries Lafayette. Donc, j'ai pas compris pourquoi, ce mot...les grands magasins, a été mal interprété par Sachiko, sachant que la plupart des étudiants, disait que justement quand on vient à Paris, on fait du shopping. Et c'est vrai, moi j'ai demandé, d'ailleurs, j'étais tellement choquée de sa réaction, que j'ai demandé à ma mère, mais si je te dis les Japonais, elle me fait... elle me dit les grands magasins, parce que c'est vrai pour ceux qui habitent Paris, c'est souvent ça, c'est là où on les voit, devant la tour Eiffel et dans les grands magasins, c'est vrai que nous on est

		parties de ce stéréotype français et qui est pas passé au Japon, finalement. Pas du tout.
(C-S.211)	I	Est-ce que vous avez senti qu'il y a eu des échanges interculturels dans un sens ou dans un autre ? est-ce qu'ils ont essayé de vous apporter des éléments de leur culture ?
(C-S.212)	Ca	Oui, surtout quand on a fait le micro-trottoir, où on a demandé aux gens, quatre personnes différentes, d'âges différents, du plus jeune au plus vieux, de générations différentes, on leur a demandé qu'est-ce que tu connais du Japon, et après en fait, on a demandé aux Japonais, de... écouter ces quatre monologues et de donner leurs des conseils, en gros et c'est là, en fait où ils ont pas mal parlé de leur culture du coup. Tu devrais faire ça, ah, mais tu sais au Japon, il n'y a pas que les mangas... donc là, en tout cas cette activité, après dans le questionnaire, on a vu qu'ils ont bien aimé, cette activité a bien marché, hein.
(C-S.213)	So	Oui, et puis il y a aussi l'activité, sur les coutumes...
(C-S.214)	Ca	Moi, ils ne l'ont pas faite.
(C-S.215)	So	Moi, ils l'ont faite et c'est vrai que j'ai découvert énormément de coutumes japonaises, la fête des poupées, le nouvel an au Japon, comment ça se passe, qu'ils donnent 271 euros aux enfants, au nouvel an. Mais c'est vrai, oui, que moi ça a bien marché, car mes étudiants, mon groupe produisait assez bien, donc, j'ai eu toutes mes copies et au niveau des coutumes, c'est vrai que j'ai eu droit à toutes les coutumes japonaises.
(C-S.216)	Ca	Moi, j'ai eu toutes les productions sauf celle là, je ne sais pas pourquoi.
(C-S.217)	So	C'était très intéressant, elles ont fait l'effort de chercher sur Internet des images, pour montrer un peu à quoi ça ressemble.
(C-S.218)	Ca	Nous, il y avait un qui envoyait des photos et on a envoyé un clip aussi, il y en a un qui m'a envoyé un clip d'un chanteur japonais, il était hyper triste d'ailleurs, par rapport à notre clip qui était rigolo, je me suis dit : ils ne sont pas drôles les chanteurs japonais.
(C-S.219)	So	Oui, c'est ça.
(C-S.220)	I	Oui mais tout cela, si j'ai bien compris, c'est dans des tâches précises, c'est-à-dire, c'est vous qui les avez poussés, mais, est-ce qu'ils ont essayé de vous donner des éléments de culture, sans que ce soit vous qui les poussiez ?
(C-S.221)	So	Ça oui, ah, sans, moi ça a commencé par une étudiante qui m'a envoyé... m'a demandé des recettes de cuisine camerounaise. Je lui ai dit bon que c'était un peu difficile, par contre en contrepartie, je voulais bien qu'elle me donne des recettes de Sushi. Ça a été sympa, parce qu'elle m'a répondu sur ce qu'elle aimait dans le sushi quel genre de Sushi elle aimait, elle m'a donné un site Internet, d'ailleurs, elles m'en ont même donné plusieurs, les filles, de cuisine japonaise parce que bon on avait tissé le lien autour de la cuisine aussi, bon c'était sympathique, quoi, donc elles m'ont appris beaucoup de choses sur la cuisine japonaise.
(C-S.222)	Ca	Moi, j'ai eu un site Internet sur un musée mais je ne sais plus pourquoi, en fait, mais c'était pas une tâche que je demandais, en fait, je leur demandais pas une tâche sur un musée donc, je ne sais plus.
(C-S.223)	So	Moi aussi, pour la cuisine, en dehors, c'était sur le

		forum.
(C-S.224)	I	Donc, ils t'ont demandé un élément de culture, et tu as pu le reprendre et en demander des informations, c'est très intéressant, maintenant on va passer au côté technique, ou surtout sur les outils technologiques, alors, comment vous estimez chacune votre niveau au début de la formation au niveau technologique ?
(C-S.225)	Ca	Si on dit quoi, de 1 à 5 ?
(C-S.226)	So	De 1 à 5 ? ou de 0 à 5 ? (rires)
(C-S.227)	Ca	Je dirais, sur 5 on va dire, 1 ou 2.
(C-S.228)	So	Sur 5, moi je vais dire, 1 ou 1 et demi.
(C-S.229)	I	En considérant que le 5 c'est quoi ? c'est l'informaticien qui sait tout faire ou un prof de langues qui sait tout faire ?
(C-S.230)	So	Non, non. Celui qui sait...
(C-S.231)	Ca	Oui un prof de langues qui sait tout faire, non, l'informaticien, il faut que je fasse des études là. C'est bon
(C-S.232)	So	Non, c'est le prof de langues qui sait tout faire, qui sait faire un Power Point, qui sait faire...
(C-S.233)	Ca	Qui sait créer un site, dans 5 je mettrais, quand même, tout.
(C-S.234)	I	Et à la fin de l'unité, est-ce que vous avez senti que vous avez évolué par rapport à votre niveau informatique ?
(C-S.235)	2	Ah ben oui,
(C-S.236)	So	On sait créer un blog maintenant.
(C-S.237)	Ca	Je dirais à 2 et demi. Ah oui, Par à port à un et demi, quand même un point, hein, on sait créer un MP3.
(C-S.238)	So	2 et demi, oui. Par à port à un et demi, oui c'est vrai. On sait créer un blog.
(C-S.239)	Ca	Même si c'est pas compliqué à la base, mais comme on n'en a jamais fait, on a l'impression que c'est compliqué, d'ailleurs on voit ça avec les Turcs parce qu'ils ne veulent pas en faire, mais heu, quand on sait pas, on se dit, ah là là, et tout, non, en fait il suffit de faire une fois, en fait l'informatique, il faut faire une fois soi-même et en fait ça marche, donc, là ça nous a aidées à faire des choses, qu'on n'avait jamais faites, et à découvrir que finalement, c'était pas si compliqué que ça, quoi, ouais, tout à fait d'accord.
(C-S.240)	I	Et est ce que vous avez apprécié la plateforme Moodle ?
(C-S.241)	Ca	Oui, je préfère dix fois Moodle à Dokéos.
(C-S.242)	So	Ah, oui, et en plus nous on peut comparer, avec Dokéos, puisqu'on travaille sur Dokéos actuellement, franchement, on préfère Moodle, et...
(C-S.243)	Ca	Moi j'aime bien, par exemple dans le forum, la réponse, quand on répond à un étudiant, et la réponse apparaît juste en dessous, et ça, c'est un des trucs que...
(C-S.244)	So	Et on créait rapidement des forums.
(C-S.245)	Ca	On met un message, alors que sur le forum dokéos, il y a 15 messages, on répond au premier, elle va au 16 ^{ème} , on se demande s'ils vont vraiment après regarder.
(C-S.246)	So	Moi, je vois là, les manipulations qu'il faut faire sur Dokéos sont..., pour avoir un message, il faut aller sur forum, il faut aller voir dans les forums pour voir les sous- rubriques pour voir si... qui a répondu à telle question, c'est un peu épuisant alors que sur Moodle, tout apparaît et...
(C-S.247)	Ca	Ouais... tout apparaît sur une première page et on n'a qu'à cliquer la séquence. Mais là aussi, on clique la séquence...

		j'aime bien Moodle.
(C-S.248)	So	Oui, mais, c'est plus agréable, oui ça apparaît du premier coup, donc on sait ce qu'on a, ce qu'on a pas. L'interaction... l'interaction est plus facile sur Moodle, que sur Dokéos, d'ailleurs on a des soucis là-dessus mais sur d'autres questions, sur Dokéos, on se pose la question de comment établir de vraies interactions sur Dokéos.
(C-S.249)	Ca	Ben dans le forum, on y arrive, non ?
(C-S.250)	I	Donc, l'outil, il y a une interaction dû l'outil à votre avis ?
(C-S.251)	2	Oui, je le pense.
(C-S.252)	I	Vous avez des exemples, où Moodle vous a permis de réaliser une meilleure interaction, ou un meilleur échange avec les étudiants ?
(C-S.253)	So	Ben moi, quand ils rendent, par exemple... quand ils rendaient une copie, enfin un travail, c'était en fichier attaché, juste à côté, sur le forum, ils pouvaient laisser un message, on savait le ressenti directement par rapport au travail, quand quelqu'un dit, excusez moi, j'étais en retard, j'ai pas rendu le travail à temps, on a le travail et on a le message de la personne, du coup, c'est plus rapide, Ben on peut répondre en dessous, oui j'ai bien vu que tu étais malade.
(C-S.254)	Ca	Moi, je trouve que c'est bien des carrés, je trouve que le visuel compte, ça fait vraiment fort, message, sur Dokéos en fait, c'est une ligne, du coup, personne ne met de message, c'est pas très... quand ils envoient un document, je sais pas, c'est pas fait pour qu'ils laissent un message, alors que là Moodle, il y a vraiment le message, avec l'attaché qui est à l'intérieur, je trouve ça super bien fait. Du coup, ça pousse à dire, ah ils me disaient souvent... ah, est-ce qu'il fait froid, est-ce qu'il fait beau, est-ce que je ne sais pas quoi et en même temps ils m'envoyaient le... alors que là, il n'y a aucun Turc qui me demande s'il faisait beau, parce qu'ils envoient leurs documents. C'est assez différent.
(C-S.255)	So	Oui c'est différent et même je pense pour les étudiants, c'est aussi compliqué, c'est... ils mettent leurs copies dans la rubriques travaux, il faut qu'ils aillent expliquer dans le forum, du coup, ils ne le font pas.
(C-S.256)	Ca	Non, quand on voit, ils peuvent aussi mettre un message, mais en fait c'est pas fait pareil. Je ne sais pas, ça marche pas pareil.
(C-S.257)	Terminé	