



Université de Limoges

ED 612 – Humanités

Equipe de recherche Francophonie Education Diversité

Thèse pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université de Limoges
Discipline / Spécialité : sciences de l'éducation

Présentée et soutenue par
MENG LI

Le 30 novembre 2020

**Développement de l'expression orale du français chez les apprenants
chinois par le biais de l'échange écrit instantané en ligne**

Thèse dirigée par Jean-Pierre LEVET et Arielle THAUVIN-CHAPOT

JURY :

Président du jury

Yves Liébert, Professeur, EHIC, Limoges

Rapporteurs

Jacques Béziat, Professeur, CIRNEF, Caen

Frédéric Monneyron, Professeur, CRESEM, Perpignan Via Domitia

Examineurs

Charles Guittard, Professeur émérite, UMR 7041, Paris-X Nanterre

Jean-Pierre Levet, Professeur émérite, EHIC, Limoges (directeur de la thèse)

Arielle Thauvin-Chapot, Maître de conférences, FRED, Limoges (codirectrice)

Invités

Baojun Jia, docteur, Directeur chinois de l'Institut Confucius de Pau-Pyrénées

Bernadette Morin, Professeur émérite, EHIC, Limoges



A mes parents

« Nous avons tous quelque chose à dire et besoin de le dire pour prendre notre pleine dimension »

Colette Bizouard

Remerciements

Je tiens tout d'abord à adresser mes plus vifs remerciements à monsieur Jean-Pierre Levet, professeur à l'Université de Limoges, mon directeur de thèse, pour la confiance qu'il a bien voulu m'accorder en acceptant de diriger cette thèse. Ses lectures et corrections minutieuses, sa grande disponibilité et sa patience ont contribué à me faire progresser dans mes recherches. Toutes les démarches nécessaires pour le bon déroulement de la recherche qu'il a bien voulu réaliser, m'ont permis de mener ce travail jusqu'au bout.

Je souhaite également adresser ma profonde gratitude à Madame Arielle Thauvin-Chapot, co-directrice de cette thèse, pour ses encouragements constants. Ses précieux conseils et ses commentaires ont conduit à des réflexions plus approfondies et plus fines sur divers aspects de mon sujet de recherche.

Ce travail n'aurait pas été réalisé avec autant de crédibilité sans une minutieuse collecte de données menée sur le terrain. C'est pourquoi, mes remerciements s'adressent également à Madame Xu Jianjia, directrice du département de français de l'Institut de l'Industrie, du commerce et des langues étrangères de Shanghai. Le fait qu'elle m'ait fait confiance pour m'ouvrir les portes de l'institution qu'elle a l'honneur de diriger, qu'elle ait mis tout en œuvre pour que la phase d'expérimentation de ma recherche puisse se faire dans les meilleures conditions et qu'elle ait été à mes côtés dans mes moments de doutes et d'espairs, m'ont donné forces et arguments mener à bien cette étape de ma recherche.

Dans cette même perspective, je pense à deux autres enseignants de français dudit Institut de langues étrangères, madame Meng Jie et monsieur Michel Bak, qui m'ont accordé leur temps et consacré leur énergie à effet de garantir la qualité des données recueillies.

J'adresse aussi mes remerciements à tous les étudiants qui ont répondu à mon appel, aussi bien pour les enquêtes que pour la phase d'expérimentation de cette thèse.

J'exprime particulièrement ma reconnaissance à un ami, Julien Yapi, pour ses encouragements au cours des années, son aide précieuse dans mon travail de recherche. Je le remercie pour son énergie consacrée à améliorer cette thèse.

Mes sincères remerciements vont enfin à mes parents qui m'ont réservé leur affection et n'ont pas cessé de me soutenir à tout point de vue, tout au long de ces nombreuses années d'étude.

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Sommaire

Remerciements.....	4
Sommaire	6
Table des illustrations	9
Table des tableaux.....	10
Abréviations utilisées.....	12
Introduction Générale	13
Première partie : L’historique de l’enseignement du français en Chine et les facteurs inhibant l’expression orale chez les étudiants chinois	25
Introduction partielle.....	26
CHAPITRE 1 : Présentation diachronique de la situation de l’enseignement du français en Chine.....	27
1.1. Première période, de 1949 à 1955	27
1.2. Deuxième période, de 1956 à 1966.....	29
1.3. Troisième période, 1977-1999	31
1.4. La situation actuelle	32
CHAPITRE 2 : Les stéréotypes pour expliquer l’inhibition de l’expression orale chez des apprenants chinois	36
2.1. L’influence de la notion de « face » sur les comportements des étudiants dans l’apprentissages des langues étrangères	37
2.2. L’éducation familiale à la chinoise	41
2.3. L’éducation scolaire	42
CHAPITRE 3 : Facteurs de blocage à l’oral dans l’enseignement/apprentissage du français.....	45
3.1. Le temps imparti aux différentes matières françaises	45
3.2. Le test national de français comme spécialité et son influence sur l’apprentissage/enseignement du français en Chine.....	47
3.3. Les activités orales en classe.....	50
Conclusion partielle	59
Deuxième partie : Cadre théorique	60
Introduction partielle.....	61
CHAPITRE 4 : Théories d’apprentissage.....	62
4.1. Le behaviorisme	62
4.2. L’innéisme.....	64
4.3. L’interactionnisme	68
4.4. Le constructivisme et le socio-constructivisme	77
CHAPITRE 5 : Les principales méthodes d’enseignement du français : place de l’oral et outils technologiques.....	84
5.1. La méthode traditionnelle, dite de grammaire-traduction.....	84
5.2. La méthode directe	87

5.3. La méthode S.G.A.V. (structuro global audio-visuelle)	90
5.4. L'approche communicative	94
5.5. L'approche par tâche	98
CHAPITRE 6 : État de l'art de l'apprentissage des langues par les TIC	103
6.1. Définition du TIC, TICE	103
6.2. Évolution des TIC dans l'enseignement / apprentissage.....	104
6.3. Communication médiatisée ou médiée par ordinateur (CMO) pour l'apprentissage des langues	109
Conclusion partielle	114
Troisième Partie : L'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage du français oral.....	116
Introduction partielle.....	117
CHAPITRE 7 : Lien entre l'écrit et l'oral	118
7.1. Qu'est-ce que l'oral ?	118
7.2. Quelle grammaire à l'oral ?.....	121
7.3. L'émergence des terminologies concernant la nouvelle forme écrite.....	127
CHAPITRE 8 : Un programme « l'écrit instantané en ligne » pourrait-il favoriser l'acquisition de la compétence communicative en langue étrangère ? (Une exploration des recherches précédentes).....	134
8.1. La communication pédagogique médiée par ordinateur	134
8.2. La dynamique interactionnelle de la CMO	135
8.3. Les compétences acquises par la CMO.....	136
CHAPITRE 9 : Démarche méthodologique pour l'intégration des TICE	142
9.1. Les variables susceptibles d'influencer l'intégration des TIC	143
9.2. L'Orientation stratégique de l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.....	145
Conclusion partielle	187
Quatrième partie : Expérimentation.....	189
Introduction partielle.....	190
CHAPITRE 10 : Contexte et mise en œuvre de notre expérimentation	191
10.1. Projet de l'expérimentation	191
10.2. Le contexte de l'enseignement du français à SICFL.....	195
10.3. La mise en place de notre expérimentation.....	206
10.4. Analyse des données	221
CHAPITRE 11 : Analyse des Résultats.....	229
11.1 Présentation des résultats de deux tests oraux.....	229
11.2. Analyse des épisodes concernant l'interaction négociée du langage identifiés pendant le processus d'échange en ligne.....	236
11.3. L'influence de la configuration des binômes sur la production du français .	251
11.4. Le potentiel acquisitionnel de différentes tâches sur la production du français	266

11.5. L'intervention du tuteur	275
Conclusion partielle	291
Conclusion Générale.....	293
Bibliographie.....	303
Annexe	320
Annexe 1 Questionnaire 1 (avant la mise en action de notre plan)	320
Annexe 2 Questionnaire 2 (après la première phase de notre recherche-action)	324
Annexe 3 Questionnaire 3 (après la deuxième phase de notre recherche-action)	327
Annexe 4 Entretiens après la première phase	329
Annexe 5 Entretiens après la deuxième phase	344
Annexe 6 Tâche proposées pour la première phase.....	355
Annexe 7 Tâche proposées pour la deuxième phase	357
Annexe 8 Tableau : les configurations des dyades pour la deuxième phase de l'expérimentation	364
Annexe 9 Tests oraux.....	365
Annexe 10 Tableau des comparaisons multiples	366
Annexe 11 Des exemples des conversations des étudiants (conversations mentionnées dans ma thèse).....	372
Table des matières.....	382

Table des illustrations

Figure 1 : Schéma de recherche-action proposé par Jean Paul Narcy Combes	20
Figure 2 : notre schéma de recherche	22
Figure 3 : le modèle du monitor pour la performance en langue seconde chez des adultes (S. D. Krashen 1997)	67
Figure 4 : les différents types d'évidences dans l'acquisition de la langue (M.H. Long et P. Robinson 1998) :.....	72
Figure 5 : taxinomie de CMO (D. M. Chun, 2008)	148
Figure 6 : modèle d'interaction dyadique de Neomy Storch 2002	164
Figure 7 : mesures de la fluidité, de l'exactitude et de la complexité pour les cinq types de binômes (première phase).....	261
Figure 8 : mesures de la fluidité, de l'exactitude, de la complexité pour les quatre types de binômes (deuxième phase)	263
Figure 9 : mesures de la fluidité, de l'exactitude et de la complexité pour les huit tâches.....	269

Table des tableaux

Tableau 1 : le cycle de Recherche-action d'après Jean Jacques Richer (2011).....	21
Tableau 2 : les programmes français des différentes universités.....	45
Tableau 3 : les compositions de TFS4	49
Tableau 4 : les cours observés	51
Tableau 5 : grille d'observation	53
Tableau 6 : les représentations de l'oral	119
Tableau 7 : la mode communication asynchrone et synchrone dans l'apprentissage à distance	154
Tableau 8 : le programme de l'enseignement du français dans SICFL année scolaire 2016-2017 (pour les étudiants en 2e année, 2e semestre).....	196
Tableau 9 : la composition des groupes	208
Tableau 10 : les tâches proposées pour le premier cycle	209
Tableau 11 : les tâches pour la deuxième phase	220
Tableau 12 : les performances des étudiants du groupe expérimental.....	230
Tableau 13 : les performances des étudiants du groupe témoin	231
Tableau 14 : comparaison des résultats du test initial entre la classe 1502 (groupe témoin) et la classe 1503 (groupe expérimental)	232
Tableau 15: comparaison des résultats du test final entre la classe 1502 (groupe témoin) et la classe 1503 (groupe expérimental)	233
Tableau 16 : comparaison des résultats obtenus par la classe 1503 (groupe expérimental) entre le test initial et le test final	234
Tableau 17 : comparaison des résultats obtenus par la classe 1502 (groupe témoin) entre le test initial et le test final	234
Tableau 18 : le nombre des différents types d'interactions négociées.....	238
Tableau 19 : les types de binômes et les modalités d'interaction (première phase) ..	259
Tableau 20 : les types de binômes et les modalités d'interaction (deuxième phase).	259
Tableau 21 : analyse de la variance ANOVA parmi les différentes configurations des binômes (première phase)	261
Tableau 22 : analyse de la variance ANOVA parmi les différentes configurations des binômes (deuxième phase).....	263
Tableau 23 : nombre d'interactions négociées pour chaque type de binômes (première phase)	265

Tableau 24 : nombre d'interactions négociées pour chaque type de binômes (deuxième phase)	265
Tableau 25 : la présentation synthétique des huit tâches	267
Tableau 26 : analyse de la variance ANOVA parmi les différentes tâches (deuxième phase)	269
Tableau 27 : synthèse des résultats obtenus pour les huit tâches.....	272
Tableau 28 : le nombre d'interactions négociées pour chaque type de tâches	274
Tableau 29 : les informations des cinq binômes avec intervention du tuteur.....	276

Abréviations utilisées

ALAO : apprentissage des langues assisté par ordinateur

AMI : apprentissage médiatisé par internet

ALMT : apprentissage de la langue médiatisé par les technologies

CMO : communication médiée par l'ordinateur

EAO : enseignement assisté par ordinateur

EIAO : enseignement intelligemment assisté par ordinateur

FLE : français langue étrangère

L1 : langue maternelle ou source

L2 : langue seconde

LN : locuteur natif

LNN : locuteur non natif

SICFL : Shanghai Industry Commerce Foreign Language College, Institut du commerce, d'Industrie et des langues étrangères de Shanghai

TIC : technologies de l'information et de la communication

TICE : technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

Introduction Générale

Point de départ

En tant qu'étudiante chinoise de français et avec une grande passion pour l'enseignement du français à l'avenir, je ne cesse de me poser des questions concernant l'enseignement/apprentissage des langues, et surtout « Comment mieux parler une langue ? ». Le fait est que l'apprentissage de l'expression orale du français constitue un handicap largement répandu chez les étudiants chinois. Et elle reste donc une des grandes préoccupations chez les enseignants tant français que chinois.

Il y a cinq ans, j'ai fait un stage d'enseignement du français dans un centre de langue à Shanghai. Un jour, mon collègue, un enseignant français, nous a mentionné son embarras : quelques étudiants diplômés de langue et littérature françaises se sont inscrits à son cours de français oral. Mais, il ne savait pas comment faire pour les aider à améliorer leurs compétences en expression orale, car ces étudiants avaient une grande quantité d'éléments du vocabulaire et maîtrisaient bien les règles grammaticales, cependant ils n'arrivaient pas à s'exprimer correctement en français avec fluidité. Cette situation, survenue dans des circonstances différentes et concernant divers étudiants, révèle le même problème : *le niveau de français oral est le talon d'Achille des étudiants chinois*.¹

Problématique et question de recherche

De nos jours, en Chine, à la différence de ce qui prévalait autrefois, l'enseignement de la langue étrangère met en avant la compétence communicative qui est réalisée par deux capacités, l'écrit et l'oral. Mais, on constate que chez la plupart des apprenants chinois, les capacités à l'écrit dépassent de loin celles de l'oral. De nombreux chercheurs et didacticiens portent leur attention sur ce problème depuis longtemps. M. Qian Peixin, professeur de l'Université des Etudes Internationales de Shanghai, a indiqué un déséquilibre significatif chez les étudiants chinois entre leurs

¹ Peixin Qian, « De la pratique naît la compétence... Comment accroître la compétence orale des étudiants chinois spécialités en français », *Synergie Chine*, 2007, No.2, p.133.

compétences à l'écrit et à l'oral en 2007 et quatre ans après, il conseillait à ses étudiants :

« [...]il suffit de parler français partout et tout le temps. Avec vos professeurs, vos camarades, vos amis français, [...]. Pas seulement en classe, mais dans la vie de tous les jours, à différents moments de la journée ou de la soirée : à l'heure de la récréation, du repas, de la promenade dans notre magnifique campus... Ainsi vous arriverez à tout dire en français, n'est-ce pas le rêve de tout apprenant de la langue de Molière ? »²

Le Professeur Qian décrit une ambiance idéale pour l'apprentissage des langues étrangères. Mais, cette ambiance idéale est loin de notre réalité. La Chine n'est pas un pays francophone, si bien qu'en dehors de la classe, les étudiants chinois de français ont des difficultés pour trouver les occasions de pratiquer la langue de Molière, surtout dans la dimension de l'expression orale. En outre, lorsque les étudiants se trouvent au niveau débutant ou intermédiaire du français, comment assurer une intercommunication entre eux en français, surtout, en dehors de la classe ? Le phénomène remarqué par L. Schiffler attire notre attention : lorsque l'enseignement parvient à motiver les étudiants pour une intercommunication en langue étrangère, « ceux-ci prennent conscience de l'écart important qui sépare leur compétence en L.M. (langue maternelle) et en L.E. (langue étrangère). La seule issue pour eux est généralement de s'exprimer dans leur L.M. »³

Venons-en à la classe de français. Depuis longtemps, les enseignants concentrent leurs efforts pour trouver les « recettes » permettant aux apprenants d'arriver à un bon niveau d'expression orale, mais le résultat est à peine satisfaisant. Notre observation dans les classes de français montre que l'expression orale des étudiants chinois pose toujours des problèmes, mais que les pratiques d'enseignement en classe présentielle sont insuffisantes pour y remédier. Dans ce cas, nous pensons aux TIC, une formation en ligne...

Il y a longtemps que la construction des infrastructures universitaires a été accomplie avec le soutien du gouvernement chinois : les salles multimédias, les laboratoires linguistiques, les salles médiathèques et les salles obscures, tous ces

² Traduit par Qin Li, « Faire parler les étudiants en classe de FLE », *Synergie Chine*, 2012, No. 7, p.228.

³ Ludger Schiffler, *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Hatier, Paris, 1991, p.65.

équipements étaient installés dans les établissements universitaires. L'essor des technologies de l'information et de la communication permet un accès instantané à une infinité d'informations, et dans ce contexte, de nombreuses universités ont exploité leurs plateformes d'enseignement/apprentissage en ligne avec l'objectif de fournir aux étudiants des ressources éducatives plus riches et plus diversifiées. Depuis une dizaine d'années, les formations ouvertes et à distance connaissent un fort taux de croissance. A l'heure actuelle, un premier réseau 5G sans fil à l'essai sur certains campus universitaires a été mis en place. Ce réseau permettra des applications de technologies telles que la formation à distance en ligne avec réalité augmentée et réalité virtuelle.⁴ Cependant, utiliser de nouvelles technologies ne signifie pas automatiquement que l'on a de nouvelles formules d'enseignement /apprentissage. Il semble que le développement des méthodes d'enseignement/apprentissage reste toujours en retard par rapport aux technologies avancées. Depuis longtemps, on s'attache à l'innovation technologique. En s'appuyant sur cette innovation, les plateformes et les formations ouvertes à distance sont exploitées. Ensuite, on les impose comme un complément à la formation en présentiel sans prise en compte des besoins des apprenants. C'est le même cas pour la didactique des langues, la valeur ajoutée des TIC dans l'enseignement des langues n'est pas avérée. Mettre en ligne des ressources éducatives ne suffit pas à révolutionner la formation, ni à répondre aux attentes des étudiants.

Pour notre présente étude, nous voulons, à partir des attentes de notre public ciblé, mener une réflexion sur l'usage des outils technologiques. En tenant compte de l'environnement de notre enseignement, nous proposons de prendre l'échange écrit instantané en ligne⁵ comme un essai afin de savoir s'il peut aider les étudiants à améliorer leurs compétences en expression orale. La présente recherche donc tente d'apporter des éléments de réponse à question suivante :

Q : Est-ce que l'échange écrit instantané en ligne, peut contribuer à développer la compétence orale en français pour les étudiants chinois ? Et quels sont les domaines où l'on peut constater une amélioration ?

⁴ « Chine: premier test d'un réseau 5G sur un campus universitaire », *Sci-édu*, Xinhua, <http://french.peopledaily.com.cn/n3/2019/0222/c31357-9548780.html>

⁵ Dans notre recherche, l'échange écrit instantané désigne l'échange instantané de messages textuels réalisé par un système de messagerie instantanée. Nous n'avons pas directement utilisé l'appellation « messagerie instantanée », car les fonctions de Wechat (微信 Weixin, l'application que nous choisissons pour réaliser notre expérimentation), ne se limitent pas à la messagerie instantanée. En outre, l'échange écrit instantané en ligne indique ce que nous préparons à faire dans notre expérimentation.

Autour de cette question principale, gravitent trois autres questions secondaires qui constitueront le fil conducteur de notre analyse

- Pourquoi l'expression orale constitue-t-elle un handicap largement répandu chez les étudiants chinois ?
- Quelles théories peuvent étayer la proposition d'intégrer l'échange écrit instantané comme solution potentielle ?
- Est-ce que l'expérimentation permet d'évaluer de façon précise l'apport de l'écrit instantané en ligne ?

Méthodologie de recherche

En didactique de la langue, Jean Jacques Richer distingue trois types de méthodes de recherche : la recherche fondamentale, la recherche appliquée et la recherche action. La recherche fondamentale a une visée « *formelle, explicative, abstraite* ». ⁶ S'appuyant sur les savoir déjà constitués, elle étudie l'objet de manière approfondie afin d'établir des connaissances théoriques cohérentes. La recherche appliquée, quant à elle, consiste à tenir pour acquis les résultats de la recherche fondamentale et à les concrétiser, à les mettre en œuvre. La recherche-action se situe entre ces deux types de recherche et se nourrit de leurs apports respectifs. Nous préférons situer notre recherche présente dans la recherche action. Cette dernière nous permet de porter un regard critique sur notre pratique, de mettre à l'épreuve la mise en action à travers une réflexion théorique afin de résoudre le dysfonctionnement en cours. La recherche action part des problèmes identifiés sur le terrain, que nous allons indiquer dans la première partie, à savoir les lacunes de l'enseignement du français oral en cours présentiel.

La terminologie « Recherche action » est apparue dans les années 40 sous la plume de K. Lewin. Dans le domaine des sciences sociales elle désigne « *une action à un niveau réaliste toujours suivie par une réflexion autocritique objective et une évaluation des résultats.* » ⁷ Chez K. Lewin, l'action est au service d'une modification de la réalité, la modification de la réalité nous permet de bien la connaître afin de nourrir nos savoirs théoriques. Sur ce point de vue, il existe un accord parfait entre les chercheurs :

⁶ Jean-Jacques Richer, « Recherche-action et didactique du FLE », *Synergies Chine*, 2011, No.6, p.48.

⁷ René Barbier, *La recherche action*, Anthropos, Paris, 1996, p.16.

La recherche qui s'inscrit dans la méthode recherche-action a « *un objectif double : premièrement, produire du changement social, afin d'attendre un but pratique, fixé d'avance ; deuxièmement, produire de l'information nouvelle, en vue d'un élargissement des connaissances scientifiques du terrain concerné* »⁸

Toutes les études qui s'appuient sur la recherche action « *poursuivent à la fois l'étude et la transformation de la réalité étudiée.* »⁹

Il s'agit de recherches dans lesquelles « *il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations* ».¹⁰

Toutes les citations ci-dessus présentent les deux objectifs que poursuit la recherche action : le changement du réel et la volonté de faire avancer les connaissances fondamentales. Cette méthode ne manque pas d'autres particularités. Selon le prototype de Kurt Lewin, la conception de la recherche-action se compose au moins de trois caractéristiques : la recherche doit être menée en collaboration avec les individus ; la recherche ne doit plus être faite en laboratoire, mais en lieu naturel ; avant et après chaque phrase d'intervention, on doit mesurer les attitudes et les comportements des individus. Michel Liu va plus loin que la conception de Kurt Lewin, dans son livre « *Fondements et pratiques de la recherche-action* », il récapitule quatre caractéristiques propres à la recherche action : intention de recherche et volonté de changement ; Résolution des problèmes en faisant avancer les connaissances fondamentales ; Travail conjoint et apprentissage mutuel entre chercheurs et usagers ; Cadre éthique négocié et accepté par tous (M. Liu, 1997). Cette quatrième caractéristique rejoint celle identifiée par W. Carr et S. Kemmis, ils réexaminent les postulats de Kurt Lewin et mettent l'accent sur l'orientation démocratique de la recherche action (W. Carr et S. Kemmis, 1983, cité par R. Barbier, 1996) ; En 2002, un schéma récursif souligné par M. Catroux nous permet d'examiner « *(notre) croyance et (notre) enseignement avec le recul nécessaire à une mise en perspective* ».¹¹ Parmi ces diverses caractéristiques, dans les lignes qui vont suivre, nous n'en formulerons que quelques-unes concernant notre

⁸ W.E. Van Trier, « la recherche action », *Déviance et Société*, 1980, Vol.4, No. 2, p.179.

⁹ Michel Liu, *Fondements et pratiques de la recherche-action*, L'Harmattan, Paris, 1997, p.19.

¹⁰ Jean-François Berthon, « Mode et méthode spécifique de la recherche en science humaines », *Méthodologie, des Recherches-Innovations de l'Académie de Lille* 2000, <http://rechercheaction.fr/labosocial/download/M%C3%A9thodologie/Mode%20et%20m%C3%A9thode%20sp%C3%A9cifique%20de%20la%20recherche%20en%20sciences%20humaines.pdf>

¹¹ Michèle Catroux, « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », *Cahier de l'APLIUT*, Vol. XXI, No. 3, 2002, <https://journals.openedition.org/apliut/4276?lang=en>

recherche afin de montrer la pertinence de notre choix.

- **La recherche action est collaborative**

La collaboration est la clé de voûte dans la recherche action. Depuis la naissance de cette méthode, K. Lewin préconise d'incorporer systématiquement la conscientisation du groupe à la recherche action. S. Kemmis et R. McTaggart (1998) indiquent, « *Action research is a group activity* ». En effet, dans la recherche action, on ne saurait pas établir un plan d'action dans un absolu isolement. La recherche action préconise la collaboration entre des partenaires : seul le croisement des points de vue de chaque auteur nous permet de mieux saisir le problème dans sa complexité. Comme M. Catroux nous l'indique :

*« Si l'enseignant est susceptible d'apprendre sur ses pratiques, d'acquérir de nouvelles idées, de gérer ses résultats, il ne peut le faire que grâce au soutien actif et aux critiques constructives de ses pairs. C'est pourquoi il apparaît qu'une collaboration à l'intérieur d'un groupe d'enseignants offre les meilleures possibilités de mener à bien une telle démarche ».*¹²

Dans le cadre de notre recherche, nous refusons le rôle de monopolisateur de connaissances. Au début et à la fin de notre première phase d'expérimentation, un questionnaire anonyme pour recueillir des critiques et suggestions des étudiants sera distribué. En plus de cela, nous inviterons des enseignants et des étudiants à intervenir dans notre recherche pour juger de la pertinence de la démarche et apporter des observations sur les résultats afin d'améliorer notre pratique. Faire ainsi, s'il faut souscrire au point de vue de M. Levin et D. Greenwood, serait s'immerger totalement dans la recherche action.

« Action research is an inquiry in which participants and researchers cogenerate knowledge through collaborative communicative processes in which all participant's contributions are taken seriously. The meanings constructed in the inquiry process lead to social action, or these reflections on action lead to the

¹² Michèle Catroux, *op.cit.*

construction of new meanings. ».¹³

Dans la recherche action, chaque participant apporte son capital de connaissances pendant la phase de négociation et de critique en vue d'élaborer un modèle théorique et un plan d'action plus adaptés. M. Bataille nous indique un schéma cyclique de la recherche-action.

● Un processus récursif entre recherche et action

*« La R.-A. n'est ni de la recherche, ni de l'action, ni l'intersection des deux, ni l'entre-deux, mais la boucle récursive entre recherche et action : se situer dans la complexité »*¹⁴

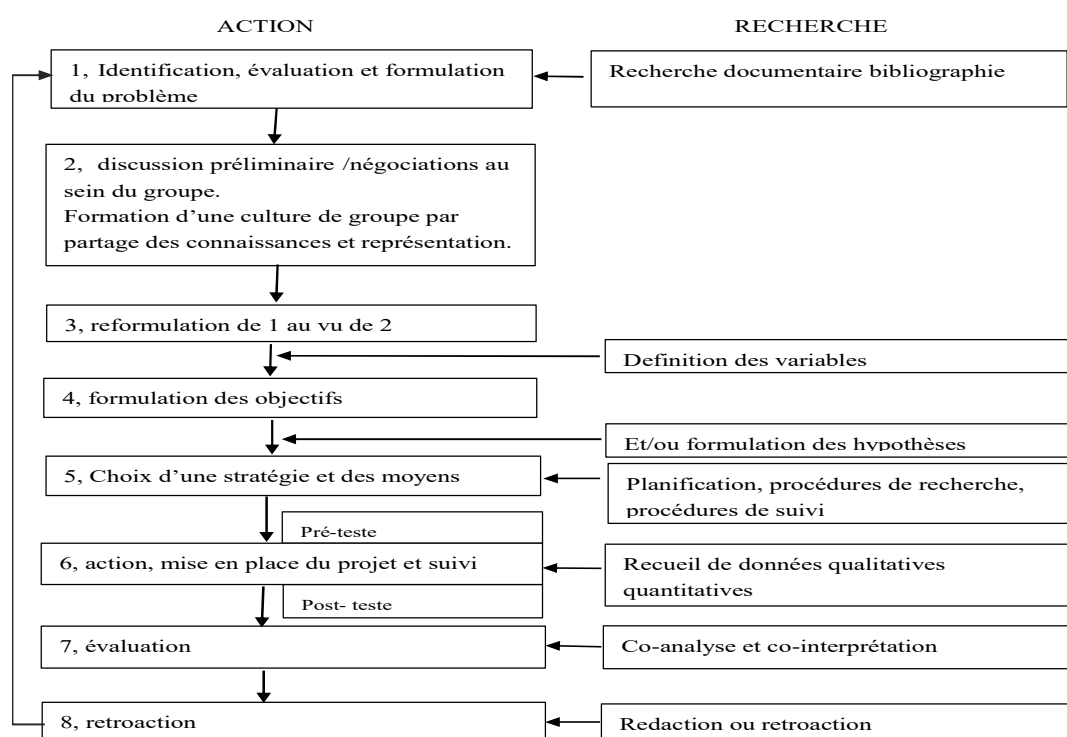
La recherche action est souvent associée à un processus cyclique constitué en différentes phases de réalisation. Elle commence par une observation sur le terrain. Une réflexion sur ce que nous observons permet de déterminer les stratégies et le plan d'action de la mise en place, puis informés après une évaluation sur leurs adéquats avec le besoin des acteurs, nous reprendrons le cycle en séquences similaires jusqu'à trouver la solution des problèmes rencontrés par les intéressés. Un schéma de base de ce processus est montré par Kemmis et McTaggart en ces termes: *« planification – action – observation – réflexion – une révision du plan »*¹⁵ (S. Kemmis et R. McTaggart, 1988, cité par M. Catroux, 2002). Dans le domaine de l'éducation, Jean Paul Narcy Combes tient compte des formes d'intervention des acteurs et les intègre dans la démarche. Ci-dessous le schéma qu'il propose :

¹³ Morten Levin et Davydo Greenwood, « Pragmatic Action Research and the Struggle to Transform Universities into Learning Communities », publié dans Peter Reson, Hilary Bradbury, *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, SAGE, London, 2001, p.105.

¹⁴ Michel Bataille, « Méthodologie de la complexité », *POUR*, 1983, No.90, p33.

¹⁵ Michèle Catroux, « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », *Cahier de l'APLIUT*, Vol. XXI, No. 3, 2002, <https://journals.openedition.org/apliut/4276?lang=en>

Figure 1 : Schéma de recherche-action proposé par Jean Paul Narcy Combes¹⁶



Le diagramme ci-dessus, d'après l'auteur, illustre bien la complémentarité des deux termes (action et recherche). La recherche nourrit l'action, et vice versa. En outre, J. P. Narcy-Combes introduit dans cette démarche la notion de *culture commune* qui « permettra une authentique complémentarité, mais qui facilitera également l'intercompréhension entre des participants parfois fort différents. Cette culture commune ira des théories scientifiques (mises à la portée de tous) à la connaissance des pratiques de chacun et des rouages du système »¹⁷

M. Liu, s'inspirant de la logique d'Aristote (toute action inclut un commencement, un milieu et une fin), propose un schéma simple, en trois étapes : Une phase initiale de mise en route ; une phase de réalisation et enfin, une phase finale (M. Liu, 1997, 147) Dans la continuité de M. Liu, J. J. Richer reprend et complète ce schéma de la façon suivante :

¹⁶ Jean-Paul Narcy-Combes, « La problématique action research/recherche-action et le travail coopératif », *CERAS ASP*, 1998, No.19-22, pp.229-238.

¹⁷ Jean-Paul Narcy-Combes, « La problématique action research/recherche-action et le travail coopératif », *CERAS ASP*, 1998, No. 19-22, pp.229-238.

Tableau 1 : le cycle de Recherche-action d'après Jean Jacques Richer (2011)

I- Phase initiale	a- Identification d'un problème, d'un dysfonctionnement
	b- Première approche du problème et analyse de la demande
	c- Analyse du terrain et de la faisabilité de la recherche-action
II- Phase de réalisation	d- Analyse approfondie du problème au moyen de techniques de recherche (quantitative ou qualitative)
	e- Formulation d'une hypothèse théorique suscitée et étayée par la lecture des textes de référence relatifs au domaine dont relève le problème à traiter.
	f- Formulation d'une hypothèse d'action
	g- Formulation d'une démarche d'action (établissement d'objectifs intermédiaires + établissement d'un calendrier).
III- Phase finale	h- Evaluation de la recherche-action
	i- Diffusion des résultats
	j- Lancement d'une nouvelle recherche-action

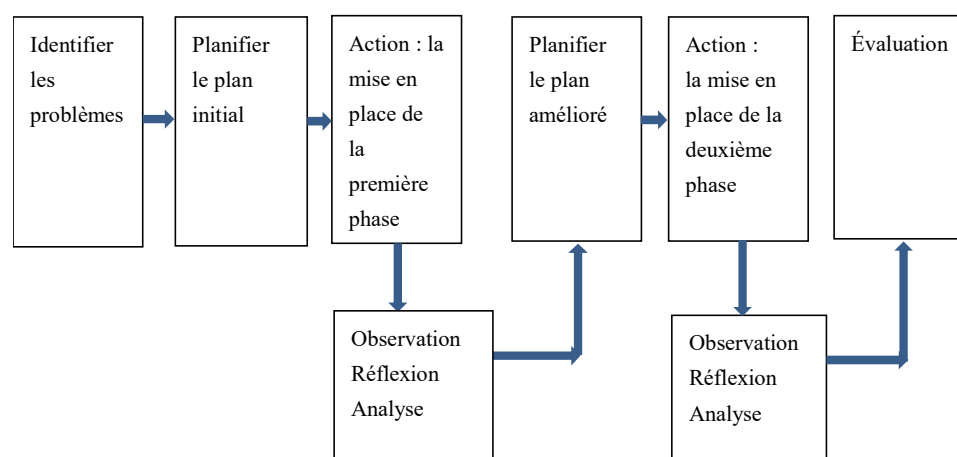
Selon J.J. Richer, le schéma ci-dessus n'est ni rigide, ni linéaire. On peut ajuster les étapes selon les besoins. Nous constatons le chevauchement de certaines étapes dans ce schéma de Richer. De plus, certaines phases rétroagissent sur les précédentes. Par exemple, après avoir analysé le terrain, on peut revenir à l'étape de l'identification du problème. Après la mise en action, il est possible de reformuler les hypothèses et d'ajuster la démarche.

Une recherche action caractérisé par son processus récursif est un support incontournable pour l'enseignement du FLE, comme dit P. Freire « *Il n'y a pas enseignement sans recherche ni recherche sans enseignement. Ces actions en tant que « Que Faire ? » se retrouvent imbriquées. Tandis que j'enseigne, je continue à chercher, à rechercher. J'enseigne parce que je cherche, parce que j'ai questionné, parce que je questionne et je m'interroge. Je cherche pour constater ; constatant, j'interviens ; en intervenant, j'éduque et je m'éduque. Je cherche pour connaître ce que je ne connais*

pas encore et pour communiquer ou annoncer la nouveauté »¹⁸

En observant de près les modèles proposés et complétés successivement par ces différents auteurs, nous notons l'existence de similitudes qui nous permettent d'élaborer de nouveaux principes ainsi qu'un nouveau schéma plus adapté à notre recherche :

Figure 2 : notre schéma de recherche



Notre recherche sera menée en deux phases. Avant la première phase, une enquête sur le terrain nous permettra non seulement de déceler chez les apprenants chinois les difficultés liées à l'expression orale de la langue française, mais également, de mettre à nu les problèmes inhérents à l'acte d'enseignement au niveau oral. Face aux problèmes identifiés, nous proposons d'intégrer l'échange écrit instantané en ligne comme solution potentielle, car l'écrit instantané en ligne porte les caractéristiques d'oralité d'une part; de l'autre, il offre aux étudiants les occasions d'improviser les discours en français.¹⁹ En outre, le rendu visuel des messages permet aux enseignants de suivre les échanges des étudiants et de prendre conscience des difficultés rencontrées.²⁰ Dans cette perspective, après une exploration théorique, nous essaierons d'élaborer notre premier plan d'action (appelé l'action initiale). Ce plan tiendra compte des avis des

¹⁸ Freire Paulo, *Pédagogie de l'autonomie*, ERES, Toulouse, 2013, p.46.

¹⁹ Les résultats issus de notre enquête montrent que la plupart des activités effectuées en classe relèvent des activités écrites-oralisées qui exigent l'exactitude formelle des énoncés produits, mais qui ignorent la spontanéité de l'oral. Les étudiants interrogés ont des difficultés à donner une réponse rapidement en français.

²⁰ Nos enseignants se trouvent toujours devant un dilemme : d'un côté, face au grand nombre d'étudiants dans une classe présentielle, il est difficile de donner à chaque étudiant suffisamment d'occasions de pratiquer le français oral en classe présentielle ; d'un autre côté, si l'on divise les étudiants en petits groupes pour pratiquer l'oral tous ensemble, comment suivre la conversation de chaque groupe pour identifier les erreurs commises ? Par ailleurs, des bruits produits interfèrent entre des groupes.

apprenants (leurs attitudes, habitudes, niveaux de français...). Les données recueillies après la première phase devront nous permettre d'évaluer et de réviser, s'il y a lieu, notre dispositif. Par ailleurs, nous produirons les statistiques issues des résultats de notre questionnaire. Une fois cela fait, nous pourrons entamer la deuxième étape que nous avons appelée l'action améliorée. Si ces deux phases sont bien menées, nous devrions pouvoir valider notre hypothèse et montrer par la même occasion en quoi notre dispositif favorise ou non l'expression orale du français chez les apprenants chinois.

Plan de thèse

Notre recherche compte quatre parties. La première partie se déroulera autour de la question : pourquoi l'expression orale constitue-t-elle un handicap largement répandu chez les étudiants chinois ? Pour y répondre, nous examinerons dans un premier temps le contexte historique sur lequel repose l'enseignement de la langue étrangère en Chine. Nous montrerons une évolution de l'objectif d'enseignement du français sous l'influence politique, économique et culturelle du pays. Pendant l'époque de l'isolement diplomatique, l'enseignement des langues étrangères en Chine était destiné à former à la compétence de la lecture. Mais aujourd'hui, la compétence orale est soulignée maintes fois afin de correspondre aux besoins du marché du travail. Ensuite, nous examinerons la situation actuelle et repenserons aux facteurs qui inhibent l'expression orale chez les apprenants chinois en examinant le contexte d'enseignement dans les universités chinoises et les activités orales effectuées en classe présentielle.

Après avoir identifié les problèmes liés à l'expression orale du français et les lacunes dans la pratique orale dans l'apprentissage en classe présentielle, nous chercherons une formation plus flexible qui pourra y remédier. Dans cette perspective, nous penserons à la formation à distance, à l'intégration des TIC dans l'enseignement. Pour proposer un programme d'apprentissage cohérent et efficace, il sera nécessaire d'avoir des connaissances théoriques dans le domaine didactique du français langue étrangère (ci-après FLE) et des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (ci-après TICE). Ainsi notre deuxième partie commencera par une exploitation de différentes théories d'apprentissage (S. Krashen l'Input ; M. Swain l'Output ; M. H. Long Négociations du Sens ; L. S. Vygotski Socioculturel et Zone

Proximale de Développement) pour expliquer la manière dont l'individu acquiert les connaissances langagières. Nous analyserons ensuite les méthodes principales de didactique du FLE en Chine. En présentant leurs histoires, leurs caractéristiques, la place que chaque méthode accorde à l'expression orale ainsi que son mode d'enseignement, nous essayerons de constituer un champ de conceptions didactiques qui donnera lieu à notre propre réflexion sur l'enseignement de l'expression orale française. Une fois que tout cela aura été fait, nous allons enfin mettre en lumière certaines terminologies concernant les TICE

Dans la troisième partie, la validation de nos connaissances théoriques nous permet de proposer un programme portant sur « l'échange écrit instantané en ligne ». L'objectif de ce programme vise à développer les compétences d'expression orale du français. Cette proposition pourrait combler les lacunes indiquées précédemment par les chercheurs (les faiblesses des logiciels dans le développement des compétences de communication, l'absence d'interaction entre acteurs). Nous justifierons notre hypothèse à partir de deux axes : le rapport entre l'oral et l'écrit, et une argumentation à partir des recherches antérieures. Enfin, en tenant compte des divers facteurs susceptibles d'influencer l'intégration des TICE, nous proposerons notre démarche méthodologique pour intégrer l'échange d'écrit instantané dans l'enseignement du français oral en cinq étapes.

La quatrième partie présentera notre expérimentation auprès d'étudiants chinois. En s'appuyant sur la méthode recherche-action, notre expérimentation sera mise en place en deux phases. Au-delà des comparaisons multidimensionnelles sur les performances des étudiants de la classe expérimentale et de la classe témoin, nous nous appliquerons à identifier des indicateurs au cours de l'écrit synchronique qui favoriseraient l'expression orale en français. Enfin, nous voudrions cerner les limites et les risques au cours de notre expérimentation. Cela pourra constituer de nouvelles pistes de réflexion pour approfondir les acquis présents dans notre recherche.

**Première partie : L'historique de l'enseignement du
français en Chine et les facteurs inhibant l'expression
orale chez les étudiants chinois**

Introduction partielle

Dans cette partie, nous nous attacherons à identifier les facteurs qui inhibent le développement de la compétence du français oral chez les étudiants chinois. À travers une présentation diachronique de la situation de l'enseignement du français en Chine, nous poserons le constat selon lequel les évolutions dans les objectifs d'enseignement sont intimement liées aux évolutions politique, économique et culturelle du pays. Ensuite, nous nous élèverons au-dessus des stéréotypes fortement établis et, par une remise en question des pratiques pédagogiques en cours dans les programmes de FLE en Chine, nous répondrons à la question suivante : en quoi l'expression orale constitue-t-elle une grande difficulté chez les étudiants chinois apprenant le français.

CHAPITRE 1 : Présentation diachronique de la situation de l'enseignement du français en Chine

L'enseignement du français en Chine peut remonter aux dynasties des Yuan et des Ming au cours des VIII^e et XIV^e. Dans ce travail, il n'est pas nécessaire de parcourir toute cette longue histoire. Nous aimerions montrer une évolution de l'enseignement du français à partir de trois périodes significatives afin de connaître la place du français oral dans l'histoire de l'enseignement du français en Chine nouvelle (c'est-à-dire depuis la fondation de la République Populaire de la Chine en 1949).

1.1. Première période, de 1949 à 1955

En 1950, la signature du Traité sur l'entraide Alliance amicale sino-soviétique marqua l'avènement de l'âge d'or des relations sino-soviétiques. A cette époque, l'imitation de l'Union soviétique était la politique nationale chinoise. Cela impliquait un apprentissage tous azimuts des réalités de l'Union soviétique, idéologiquement, politiquement, militairement, économiquement..., la formation à la langue russe s'est répandue en Chine. Comparativement au russe, l'enseignement du français en Chine, comme celui d'autres langues étrangères, a été peu développé. En 1952, il ne restait que trois universités fournissant une spécialité de français : il s'agissait d'universités généralistes très prestigieuses (les Universités de Pékin 1952 et Nankin 1952, l'université de langues étrangères de Pékin 1950). Et, en automne 1954, comme, il était difficile, faute d'enseignants de russe, de garantir la qualité de l'enseignement du russe, le ministère de l'Éducation nationale a décidé d'arrêter tous les cours de langues étrangères au collège.²¹ Quant au lycée, on n'y enseignait qu'une seule langue étrangère, le russe. Évidemment, l'enseignement du français ne pouvait pas échapper à cette situation. Il a été complètement supprimé dans le secondaire (1954-1956). En ce qui concerne la méthodologie de l'enseignement du français, on a pris pour référence la

²¹ 胡文仲, « 新中国六十年外语教学的成就与缺失 », *外语教学与研究*, 第 41 卷, 第三期, 2009, pp.163-169.

Hu Wenzhong, « Les réalisations et les déficiences pendant soixante années de l'enseignement des langues étrangères en Chine nouvelle », *Étude et enseignement des langues étrangères*, Vol.41, No.3, 2009, pp.163-169.

méthodologie et le modèle soviétiques. La méthodologie contrastive-consciente, née en Union soviétique, a été largement retenue en Chine. Comme sa dénomination l'indique, cette méthodologie repose sur deux postulats. Le premier est que l'apprentissage d'une langue étrangère s'appuie sur un processus conscient. L'idée est que, à la différence d'un enfant, l'adulte qui apprend une langue étrangère doit obligatoirement comprendre et maîtriser les règles de la langue cible. Ce courant théorique accorde de l'importance à la pensée. Si les adultes ne peuvent pas apprendre consciemment une langue étrangère, leur apprentissage ne sera pas efficace.²² Le second postulat consiste en l'analyse contrastive. L'hypothèse est que « *les adultes, avant l'apprentissage d'une langue étrangère, ont déjà bien maîtrisé leur langue maternelle. Cette langue maternelle pousse leur pensée. Au début de l'apprentissage d'une langue étrangère, toutes les activités de pensée sont fondées sur la langue maternelle.* »²³ Selon cette théorie, la langue maternelle joue un rôle significatif dans l'éducation et l'instruction. Elle est omniprésente dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère afin que soit effectuée une comparaison consciente entre les deux langues (langue maternelle et langue cible). À travers cette comparaison, on analyse les composants de la langue cible, la grammaire, le lexique, la syntaxe. On étudie le texte en langue cible mot par mot, phrase par phrase afin d'assimiler la connaissance linguistique, notamment la grammaire jusqu'à aboutir à une compréhension globale du texte concerné. Il va de soi que cette méthodologie vise les formes linguistiques et les règles du fonctionnement de la langue au détriment de la compétence communicative. Selon cette méthodologie, aucune place n'est accordée aux préoccupations relatives aux règles d'usage de la langue du point de vue socioculturel.²⁴ En effet, cette méthode ne figure pas dans les ouvrages occidentaux concernant la didactique des langues ou l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Cette méthodologie, née dans les années 1930, est propre à l'Union soviétique. À l'époque socialiste soviétique, le pays a effectué une politique d'isolement, hostile au camp des pays capitalistes. Refusant l'idéologie occidentale, l'Union-soviétique cherchait sa propre méthode pour enseigner

²² 李莹, « 国外外语教学法主要流派纵横谈 », *北京大学学报(外国语言文学专刊)*, 第一期, 1999, pp.101-104.

Li Ying, « Parler des courants principaux de méthodes d'enseignement des langues étrangères », *Journal de l'université de Pékin (Numéro spécial de langue et littérature étrangère)*, No.1, 1999, pp.101-104.

²³ 浩涵, « 苏联外语教学界中直接教学法与自觉对比法争论的主要问题 », *语言学资料*, 第一期, 1966, pp.15-17. Hao Han, « Les problèmes de la méthode directe et de la méthode contrastive-consciente dans l'enseignement des langues étrangères en Union Soviétique », *Information linguistique*, No.1, 1966, pp.15-17.

²⁴ Yang Yanru, « L'éclectisme : une nouvelle nécessité Réflexion sur l'enseignement du français en contexte chinois », *Synergies Chine*, 2007, No.2, pp.61-72.

des langues étrangères. Cette méthode, introduite en Chine pendant les années 1950, a été perçue comme une méthodologie indépendante. Au début de la fondation de la République Populaire de Chine, pour contrer la jeune puissance communiste, les pays occidentaux ont adopté « l'isolement diplomatique » envers la Chine, si bien que l'objectif de la formation en langues étrangères en Chine ne consistait pas à former des talents capables d'échanger avec les étrangers, mais se limitait à la lecture.

1.2. Deuxième période, de 1956 à 1966

À partir de 1956, après avoir pris conscience des erreurs en termes de politique linguistique, le gouvernement chinois a adopté des mesures pour remédier à ce défaut. Au mois de Juillet 1956, le ministre de l'Éducation, par « une circulaire portant sur l'enseignement des langues étrangères dans les écoles secondaires » a demandé aux écoles secondaires d'élargir et de renforcer l'enseignement des langues étrangères, surtout d'améliorer la méthodologie de l'enseignement de l'anglais.²⁵ En automne 1957, l'enseignement de l'anglais a été rétabli dans les écoles secondaires de grandes villes. Quant au français, s'il n'y avait pas de grand changement dans l'enseignement secondaire, au moins, dans les établissements supérieurs, cinq universités ont offert la spécialité du français (en 1952, trois).²⁶

Pour un véritable essor des langues occidentales en Chine, surtout pour le développement du français, il a fallu attendre un an plus tard. En 1958, la relation sino-soviétique s'est dégradée d'une part, d'autre part, comme Dai Dongmei l'a indiqué, par une « vogue diplomatique », la Chine a effectué la diversification des contacts avec d'autres pays, en particulier, avec les pays africains issus de la décolonisation, et a établi des relations diplomatiques avec des pays tels que le Mali (1960), la République démocratique du Congo (1961), la Tunisie et le Bénin (1964). Pendant plusieurs années, la Chine a noué des relations diplomatiques avec 18 pays africains. Cela représente 36%

²⁵ 李良佑, 张日昇, 刘犁, « 关于中学外语学科的通知 », *中国英语教学史*, 上海外语教育出版社, 上海, 1988, p.283.

Li Liangyou, Zhang Risheng, Liu Li, « Annonce sur les matières des langues étrangères au Lycée », *Histoire de l'enseignement de l'anglais en Chine*, Presse de langue étrangère de Shanghai, Shanghai, 1998, p.283.

²⁶ 胡文仲, « 新中国六十年外语教学的成就与缺失 », *外语教学与研究*, 第41卷, 第三期, 2009, pp.163-169. Hu Wenzhong, « Les réalisations et les déficiences pendant soixante années de l'enseignement des langues étrangères en Chine nouvelle », *Etude et enseignement des langues étrangères*, No.3, Vol.41, 2009, pp.163-169.

des 50 pays africains.²⁷ Dans ce contexte, le gouvernement chinois a eu la volonté de promouvoir l'enseignement du français. En juillet 1963, le français a été rétabli dans les enseignements primaires et secondaires. Le grand événement qui a poussé l'enseignement du français en Chine à son apogée dans les années 1960, a été sans aucun doute, le 27 Janvier 1964, l'établissement de relations diplomatique entre la Chine et la France. Dans cette situation diplomatique favorable, le gouvernement chinois a considéré que l'apprentissage de langues étrangères était un instrument indispensable dans le domaine des relations extérieures de la Chine. L'ambition *a priori* était de former des spécialistes en langue étrangère. Selon le Précis du Plan septennal de l'Éducation des langues étrangères publié en 1964,²⁸ le nombre des écoles devait atteindre 40 dans les 7 années suivantes et le nombre total des élèves 30 000. En ce qui concerne le français, le nombre d'étudiants recrutés atteindrait 1105 par an. De plus, l'autorité a planifié un envoi de 414 étudiants de français en France pour améliorer leur compétence linguistique de 1964 à 1966. Pour pallier le déficit d'enseignants de français, la Chine formera 1120 enseignants dans les sept années suivantes.²⁹

L'impact de cet événement sur l'enseignement du français en Chine ne s'est pas limité au plan quantitatif. Pour garantir la qualité de l'enseignement du français, plusieurs programmes ont été mis en place successivement par le gouvernement chinois. D'abord, après une formation universitaire de trois ans, les meilleurs étudiants en français ont été sélectionnés pour suivre un cursus plus court, mais intensif dans le but de former des francophones plus rapidement.³⁰ De plus, le gouvernement français a également participé aux activités de l'enseignement. Le premier ambassadeur français en République populaire de Chine, Lucien Paye, ancien ministre de l'Éducation nationale, a proposé d'organiser des échanges d'étudiants et de créer des bourses destinées spécialement aux enseignants chinois en vue de les former en France. De plus, pendant l'été 1965, André Malraux, ministre des Affaires culturelles, a effectué la première visite officielle d'un ministre français en Chine. À la suite de cette visite, les deux pays ont signé un protocole portant sur un programme d'échanges culturels

²⁷ Dai Dongmei, « L'enseignement du français en Chine sous l'impact de l'établissement des relations diplomatiques sino-françaises », *Synergies Chine*, 2014, No. 9, pp.129-142.

²⁸ 教育部, 国务院外事办公室, *外语教学七年纲要*,
Ministre de l'éducation et Bureau des Affaires étrangères du Conseil d'Etat, *Le Précis du Plan septennal de l'Éducation des Langues étrangères*, <http://cpc.people.com.cn/GB/64184/64186/66675/4493728.html>

²⁹ *Ibid.*

³⁰ Dai Dongmei, *op. cit.*, p.133

franco-chinois, et le nombre d'échanges d'étudiants boursiers et d'enseignants a augmenté.³¹ En ce qui concerne la méthodologie de l'enseignement, la Chine a décidé d'introduire une nouvelle méthode occidentale plus récente, dite audio-orale.³²

Il est évident que dans cette période, nous avons un grand besoin de traducteurs et d'interprètes du français pour traiter des affaires étrangères. Ainsi, la tâche principale de l'enseignement du français visait à former les « cadres diplomatiques » (外事干部, Waishi ganbu). Avec une telle motivation, au-delà de la lecture, notre objectif de l'enseignement était de former des étudiants capables d'utiliser la langue pour promouvoir et traduire l'image de la Chine sur la scène mondiale. Ainsi, nous demandions à nos étudiants d'être « à la fois rouges et experts ». Ayant une vision du monde communiste, ils devaient mener une propagande en faveur de la Chine communiste à travers leur traduction à l'oral et à l'écrit, selon les besoins spécifiques.

De 1956 à 1966, c'est une période de gloire pour l'enseignement du français en Chine. Cette heureuse tendance aurait pu se prolonger, voire se renforcer, selon M. Fu, si n'était survenue la « Révolution Culturelle ».³³ Une « révolution » (1966-1976), qui a totalement bousculé le système éducatif chinois durant dix ans, et en conséquence, a interrompu le développement de l'Enseignement/Apprentissage des langues étrangères en Chine.

1.3. Troisième période, 1977-1999

En 1977, la restauration du baccalauréat chinois est un auspice favorable pour l'éducation chinoise. Les universités ont recommencé à recruter les étudiants ayant réussi le concours parmi les lycéens. À partir de 1978, la réforme économique et l'ouverture sur l'extérieur de la Chine ont entraîné une ère d'expansion de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans le supérieur chinois.

³¹ Sabine Jourdain, *Rappel historique des relations diplomatiques entre la République française et la République populaire de Chine, cinquantième anniversaire des relations diplomatiques entre la France et la République populaire de Chine*, les éditions du pacifique, 2015, p.15.

³² 胡文仲, « 新中国六十年外语教学的成就与缺失 », *外语教学与研究*, 第 41 卷, 第三期, 2009, pp.163-169. Hu Wenzhong, « Les réalisations et les déficiences pendant soixante années de l'enseignement des langues étrangères en Chine nouvelle », *Etude et enseignement des langues étrangères*, No.3, Vol.41, 2009, pp.163-169.

³³ Fu Rong, « Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle », *Synergies Chine*, 2005, No. 1, pp.27-39.

« L'augmentation du nombre de langues enseignées, jusqu'à 37, couvre les principales langues parlées dans le monde. Le nombre d'étudiants spécialistes des langues a atteint 75 500, soit une augmentation de 189% par rapport à l'année 1965. Durant cette même période, il y avait une moyenne annuelle de 19 000 diplômés titulaires d'une licence de langue. »³⁴ L'enseignement du français a aussi connu cette expansion et a affronté de nouveaux défis, tel que redéfinir l'orientation de la formation linguistique vis-à-vis des nouvelles attentes et des besoins sociaux. Le « Programme national du français langue étrangère élémentaire » de 1987 définissait ses objectifs généraux dans les termes suivants :

« L'enseignement du français langue étrangère est axé au cours de ces deux premières années d'études sur la langue française de base et sa culture générale (...). Cet enseignement vise à apprendre aux étudiants à communiquer oralement et par écrit en français. La compréhension de la langue parlée et écrite doit être privilégiée sans pour autant négliger l'entraînement à l'expression orale et écrite (...). »³⁵

1.4. La situation actuelle

Après le XXe siècle, la population chinoise montre un intérêt jamais démenti pour la langue française. Comme le directeur de l'Alliance française de Canton l'indique « *Il n'y a dans aucun autre pays un développement du français aussi fort qu'en Chine* ». ³⁶

1.4.1. Le français, une langue pour poursuivre des études dans les pays occidentaux

Pendant une période, la langue française, pour des étudiants chinois, a été comme un permis d'accéder aux pays occidentaux pour poursuivre leurs études, essentiellement, en France. En 2014, le nombre d'étudiants chinois en France était près de 50, 000. La France est le 5ème pays d'accueil des étudiants chinois après les pays

³⁴ *Id.*, p.28.

³⁵ 国家教育委员会, 高等学校法语专业基础阶段教学大纲, 外语教学与研究出版社, 北京,1988, p.1. Conseil national de l'éducation (Chine), *Programme didactique national du français langue étrangère du premier cycle*, maison d'édition FLTRP, Beijing, 1988.p.1, cité et traduit par Pu Zhihong, Huang Lue, *L'énonciation de l'Autre et du Nous dans un manuel chinois influent de français*, édition des archives contemporaines, Paris, 2018, p.29.

³⁶ Pu Zhihong, « Envolée du français en Chine », *Le français dans le monde*, 2004, No.333, pp.20-21.

Anglo-Saxons, États-Unis et l'Australie. Selon Laurent Fabius, alors ministre des Affaires étrangères (2014), « *Il y a désormais plus de 10.000 nouveaux étudiants chinois par an en France* », ³⁷ contre moins de 200 en 1964, et la France est prête à en accepter plus. ³⁸ Mais, cette acceptation n'est pas sans limite. La maîtrise du français est une condition préalable pour étudier en France. Normalement, un apprenant chinois doit suivre 500 heures de cours de français avant d'entamer une procédure pré-visa. Et pour l'obtention d'un visa d'étude longue durée, la présentation de la compétence en français de niveau intermédiaire B1 à travers un test d'évaluation (TCF, TEF ou DELF) est obligatoire.

1.4.2. Le français, une langue pour exploiter les opportunités du travail

Après avoir adhéré à l'Organisation Mondiale du Commerce en 2001, la Chine a supprimé de nombreuses barrières douanières et a ouvert son marché aux entreprises étrangères. Cette nouvelle opportunité permet aux entreprises françaises de se développer sur le sol chinois dans de nombreux secteurs. C'est le cas de Carrefour (dont le nom chinois est Jia Le Fu, entreprise de la grande distribution, Avec sa centaine de magasins en 2005, l'entreprise est considérée comme un exemple d'implantation. Les deux autres entreprises les plus réputées en Chine sont l'Oréal et Alcatel. La première (dont le nom chinois se prononce Ou Lai Ya), spécialisée dans les cosmétiques, est présentée comme une référence pour cent millions de coquettes recherchant glamour et santé. Alcatel (télécommunications, lignes à haut débit), « *parmi les premiers investisseurs français* », est entrée avec Shanghai Bell (premier *joint-venture* du secteur dans « *la fabuleuse bataille des services multimédias* ». ³⁹ Ces entreprises implantées apportent de grands impacts sur le marché du travail chinois autant que sur la formation chinoise. Notons que Carrefour et l'Oréal ont pour particularité d'être associés à des centres supérieurs de formation chinois. L'Oréal est partenaire du Suzhou Médical Collège, l'une des plus anciennes universités médicales chinoises. Carrefour a créé une école de gestion à Shanghai pour former des cadres supérieurs locaux. ⁴⁰

³⁷ « La France veut encore plus d'étudiants chinois », *société*, 20 minute, publié le 23.02.2014, <http://www.20minutes.fr/societe/1306550-20140223-20140223-france-veut-encore-plus-etudiants-chinois>,

³⁸ *Ibid.*

³⁹ Dominique Blin, « Les entreprises françaises implantées en Chine : questions d'images », *La communication des nouvelles éthiques de l'entreprise*, Communication et Organisation, 2005, No. 26, p.175.

⁴⁰ *Ibid.*

En outre, depuis quelques temps, la langue française est de plus en plus associée au développement des relations entre la Chine et le continent africain. L'ampleur et la diversité de la coopération entre la Chine et les pays africains demandent plus de traducteurs et d'interprètes sino-français :

« La Chine est le plus grand partenaire commercial du continent africain, en 2017, plus de 10 000 entreprises chinoises investissent en Afrique. (...) les échanges croissants avec l'Afrique stimulent grandement la demande de diplômés en français. Travailler comme interprète ou traducteur dans des sociétés chinoises présentes en Afrique constitue un des principaux débouchés professionnels pour les étudiants en français. »⁴¹

« Après la proposition de la stratégie <une ceinture et une route> en septembre 2013, le stock d'investissements directs de la Chine vers Afrique atteignait 32,35 milliards de dollars à la fin de 2014. Et un total de 1 335 millions de travailleurs de différents domaines a été envoyé en Afrique. (...) Ces coopérations sont indissociables de la communication, c'est pourquoi l'Afrique a une forte demande de talents qui se servent bien du français. Qu'il s'agisse des affaires dans une micro-entreprise chinoise ou d'un projet de construction à grande échelle, il est indissociable d'un traducteur qui comprend les langues et les spécialités données. On a également besoin de cadres avec une certaine base linguistique »⁴²

Nous constatons que les politiques et stratégies linguistiques chinoises subissent l'influence directe des contraintes politiques, économiques, culturelles et sociales du pays. Parallèlement, l'objectif de l'enseignement du français évolue. Au début de la fondation de la République populaire de Chine, étant donné que notre pays à cette époque n'avait pas besoin de communiquer avec les autres ni pour le commerce ni pour la politique ou d'autres domaines, dans ces circonstances, l'objectif de la formation en langues étrangères en Chine ne consistait pas à former des talents capables d'échanger

⁴¹ Li Zhang, « La francophonie en Chine : perspectives linguistique et culturelle », *Revue Internationale des Francophonies*, <http://rifrancophonies.com/index.php?id=506>

⁴² 应小华, 黄梦诗, 《法语系学生前往非洲工作的机遇与挑战》, *现代教育论坛*, 第2卷, 第10期, 2019, pp.26-28. Ying Xiaohua, Huang Mengshi « Opportunité et déficit pour les étudiants de français travaillant en Afrique », *Forum sur l'éducation moderne*, Vol.2, No.10, 2019, pp.26-28. Traduit par nous-même.

avec les étrangers, mais se limitait à la compréhension écrite. Dans la deuxième période, en raison de l'établissement de relations diplomatiques avec des pays francophones, nous avons énormément besoin de traducteurs et d'interprètes du français pour traiter des affaires étrangères. Certes, il est évident que dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la compétence de l'expression orale était indispensable. Mais, la tâche principale de l'enseignement du français visait à former les « cadres diplomatiques ». Autrement dit, à cette époque, l'objectif de l'enseignement du français avait pour but de fournir aux interprètes des locutions et des vocabulaires politiques pour qu'ils puissent exprimer les « images » chinoises sur la scène politique internationale. Aujourd'hui, si on enseigne le français, c'est pour procurer aux apprenants la compétence d'étudier ou de travailler avec les natifs. De ce fait, il est souhaitable et obligatoire de former les apprenants à une compétence d'expression orale de façon appropriée. Cependant, pourquoi aujourd'hui, l'expression orale du français constitue-t-elle un handicap chez les étudiants chinois ? Certaines explications ont été données par les chercheurs dans le domaine linguistique et didactique. Nous en parlons dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 2 : Les stéréotypes pour expliquer l'inhibition de l'expression orale chez des apprenants chinois

L'inhibition de l'expression orale chez des apprenants chinois s'explique souvent par une culture éducative chinoise très traditionnelle. De nombreuses recherches antérieures indiquent que dans le milieu universitaire chinois, le modèle d'enseignement est qualifié de traditionnel. Sous l'influence du confucianisme, il existe une relation hiérarchique entre les enseignants et les élèves (Béatrice Bouvier 2003, Cuet Christine 2008, Charlotte Blanc-Vallat, 2016). L'enseignant est possesseur de connaissances et occupe une place prépondérante en classe, tandis que les étudiants se situent dans une position passive. En outre, la notion de « perdre la face », la passivité et la timidité des apprenants chinois servent souvent à expliquer l'inhibition de l'expression orale chez les apprenants chinois, tel qu'un silence en classe de français corrélé à une inquiétude de faire des erreurs devant les autres (B. Bouvier 2002). Quant aux méthodes de l'enseignement du FLE, les cours de français sont construits selon la méthode grammaire/traduction (H. Besse, 2011). Face aux clichés ci-dessus, nous ne pouvons pas nous empêcher de poser la question « peut-on réellement imaginer que tout un peuple chinois soit timide ? » ou « tous les enseignants veulent-ils maintenir leurs statuts supérieurs et refuser une décentralisation ? » Force est d'indiquer que le stéréotype consiste en *une représentation « cliché » d'une réalité (individu, paysage, métier) qui réduit celle-ci à un trait, à une « idée toute faite », et donc une vue partielle et partielle de cette réalité.*⁴³ Dans cette perspective, les stéréotypes sont formés par des opérations de simplification, de généralisation de certaines informations, par la même occasion, d'immenses quantités d'informations sont éventuellement filtrées. Ainsi, le stéréotype conduirait parfois à des jugements erronés, surtout quand les nouvelles informations le contredisent et il résiste au changement. Pour notre étude présente, dépasser ces stéréotypes et revérifier la situation actuelle nous permet d'identifier les vrais problèmes qui inhibent la prise de parole chez les apprenants chinois.

⁴³ Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé International, Paris, 2003, pp.224-225.

2.1. L'influence de la notion de « face » sur les comportements des étudiants dans l'apprentissage des langues étrangères

La face, Mianzi (面子), au-delà de l'apparence d'un individu, désigne l'identité sociale et la relation interpersonnelle. La notion de face est une des composantes fondamentales de l'esprit chinois. Le sociolinguiste chinois, Zheng Lihua, après quatre ans d'observation sur des menus détails des comportements communicatifs des Chinois de Paris, détermine trois aspects constitutifs de la notion de face : la réputation morale, le prestige social, le sentiment personnel. Selon Zheng Lihua, la face « *correspond à une forme de contrainte ancrée dans la culture et elle constitue la charpente de la conduite des Chinois dans leurs relations interpersonnelles ordinaires* ». ⁴⁴

La notion de face n'est pas propre à la Chine, E. Goffman, sociologue et linguistique américain, définit la face « *comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier.* » ⁴⁵

Aussi bien pour les Occidentaux que pour les Chinois, la notion de face se définit par la valeur sociale positive de l'image de soi. Chez Goffman, la notion de face est fondée sur deux points essentiels : l'amour-propre et la préservation de la face des autres. L'amour-propre, c'est-à-dire la volonté d'éviter de perdre la face dans les interactions. Pour E. Goffman, la face « *ce n'est qu'un prêt que la société consent à une personne : si elle ne s'en montre pas digne, ce prêt lui sera retiré* » ⁴⁶ Il nous semble que l'idée de l'amour-propre de Goffman, dans une certaine mesure, correspond à ce que Zheng Lihua appelle « réputation morale », la première face identifiée par Zheng Lihua. Cette face *constitue la dignité qu'il peut et doit avoir, dignité liée à son nom, sans laquelle la vie en société devient impossible. Cette face (la réputation morale) peut se développer ou se réduire en fonction du statut social des interactants.* ⁴⁷

Le deuxième point essentiel est la préservation de la face des autres. Il s'agit d'une question de considération. La société chinoise tient à la relation interpersonnelle. La face aux aussi une affaire de relation. Dans un échange, si on fait perdre la face des

⁴⁴ Zheng Lihua, *Les chinois de Paris et leurs jeux de face*, Harmattan, Paris, 1995, p.15.

⁴⁵ Erving Goffman, *Les rites d'interaction*, Minuit, Paris, 1998, p.9.

⁴⁶ Erving Goffman, *op.cit.*, p.13.

⁴⁷ Zheng Lihua, *op.cit.*, p.63.

autres, au-delà de les blesser dans leur amour-propre, on risque de leur faire perdre leurs positions vis-à-vis des autres (Anne-Laure Monfret, 2010).⁴⁸ Il faut prendre soin de la face de l'autre et maintenir l'harmonie entre les personnes. Ainsi, dans un échange, on utilise rarement des mots forts, agressifs pour ne pas faire perdre la face à l'autre.

2.1.1. Les attitudes des étudiants envers les erreurs commises devant un public

Revenons à la situation didactique, la notion de face est un facteur important à prendre en compte. Selon notre expérimentation, la plupart des étudiants ont l'habitude de garder le silence sur les erreurs des autres. Surtout, si leurs camarades se trouvent à un niveau faible en français. Selon la culture traditionnelle chinoise, chercher toujours la petite bête dans les paroles des autres est considéré comme une action offensive qui pourrait mettre les autres dans l'embarras. Cela pourrait s'expliquer dans une certaine mesure par la notion « préservation de la face des autres ».

Quant au maintien de la face de soi, selon des recherches antérieures, faire des erreurs, demander de l'aide, poser des questions, ces actions, considérées comme un manque de compétence, pourraient entraîner une perte de face qui nuirait aux images positives des apprenants. Seulement, les faits observés récemment nous demandent de distinguer des cas différents et de repenser le lien entre la notion de face et les comportements des étudiants.

En cours de français oral, avant que les étudiants prennent la parole, certains lisent et relisent leurs notes écrites à l'avance.⁴⁹ Les étudiants en relisant leurs écrits se corrigent eux-mêmes et parfois demandent de l'aide aux enseignants. Ce phénomène peut s'expliquer par *la maintenance de face* (E. Goffman 1974). Afin de valoriser leur image de soi positive face au public, les étudiants font beaucoup d'efforts pour garantir la qualité de leurs prises de parole. Il va de soi que les étudiants n'ont pas la compétence pour corriger toutes les erreurs. Les incertitudes sont toujours présentes. Mais, cela n'inhibe pas leur expression orale. Les étudiants gardent le courage de faire leurs exposés et conversations avec des phrases imparfaites puis ensuite attendent l'aide de la part de l'enseignant afin de corriger leurs erreurs. Parfois, les étudiants posent des

⁴⁸ Anne-Laure Monfret, *Comment ne pas faire perdre la face à un Chinois*, Dunod, Paris, 2010, p.5.

⁴⁹ L'enseignant demande à leurs étudiants de préparer leurs exposés ou leurs conversations chez eux avant de la prise de parole en public.

questions à l'enseignant. Ils ne se gênent point face à la rétroaction de l'enseignant. Pour ce type d'étudiants, la notion de face est plutôt un facteur positif qui ne conduit pas à un sentiment d'insécurité, mais qui, en revanche, les pousserait vers un apprentissage d'autonomie.

D'autres étudiants sont un peu plus inhibés par notion de « face ». De tels étudiants sont honteux de leur niveau faible en français. Mais ils ne se refusent jamais à l'exprimer devant le public. Ils ont des cœurs en verre, fragiles et faciles à blesser, mais ils espèrent recevoir une rétroaction de la part de l'enseignant. Par rapport à la perte de face, l'important pour eux est de réussir à trouver une aide extérieure bienveillante sous laquelle ils peuvent progresser. Dans ce cas, une rétroaction de la part de l'enseignant de façon appropriée devient plus importante. En effet, aujourd'hui, nos enseignants accordent une attention particulière aux expressions qu'ils emploient. Quand ils évaluent les travaux des étudiants, souvent on entend une appréciation positive « très bien » « bien ». Même si, parfois, ils veulent indiquer quelques lacunes des étudiants, ils essaient d'atténuer la menace potentielle par rapport à leur face en ajoutant de petits mots « pas mal, bien, seulement une petite remarque... ».

Seule une petite minorité d'étudiants sont très attachés à la notion de « face ». Comme plusieurs recherches antérieures l'indiquent, les étudiants de ce type ont honte de faire des erreurs devant les autres et donc adoptent une stratégie très passive : moins de prises de parole, moins d'erreurs.

On voit donc que de nos jours, la situation a changé. Pour la plupart des étudiants, la « face » n'est plus un facteur qui inhibe leur expression orale. En outre, en général, nos enseignants aujourd'hui tiennent compte de l'amour-propre des étudiants. Ils sont prêts à offrir de l'aide au moment pertinent pour que les étudiants puissent se débarrasser du sentiment d'être mal à l'aise. Ils se servent souvent d'expressions positives pour encourager les étudiants.

2.1.2. L'utilisation du dictionnaire

Certains chercheurs constatent que les apprenants chinois ont l'habitude de consulter les entrées d'un mot inconnu dans leur dictionnaire au lieu de demander une

aide de l'enseignant ou de discuter avec leurs camarades (A. Pauzet, 2002, F. Coubard, 2003). Cette utilisation intensive du dictionnaire est considérée comme problématique par certains enseignants (F. Coubard, 2003, I.S.P. Nation, 2001, H. Fang, 2017). Ces auteurs indiquent les limites de l'usage du dictionnaire : les explications offertes par les dictionnaires bilingues sont souvent très concises et ne couvrent pas tous les aspects du mot, de plus, il encourage les étudiants à traduire littéralement entre la langue cible et la langue maternelle en trouvant les éléments lexicaux équivalents dans les deux langues (I.S.P. Nation, 2001), tandis qu'un équivalent parfait est toujours impossible. Par ailleurs, le manque de contextualisation, l'absence de référence culturelle, conduisent à un mésusage d'un terme en langue cible qui freine ou rompt de ce fait les échanges (F. Coubard, 2003). D'après ce dernier, le recours systématique au dictionnaire chez les étudiants est lié également à la notion de face. S'il donne une réponse fautive, l'étudiant risque de perdre la face devant le public. À cet égard, le dictionnaire est un soutien psychologique qui permet d'éviter cet embarras. À ce propos, nous avons une opinion différente. Tout d'abord, notons que pour certains étudiants, leur faible compétence linguistique ne leur permet pas d'exprimer leurs difficultés rencontrées dans l'apprentissage en langue cible, surtout pour les débutants, faute de compétence métalinguistique, parfois, même en langue maternelle, ils ont du mal à expliquer un phénomène linguistique. Dans ce cas, c'est sans aucun doute que le dictionnaire soutient leurs études par la même occasion, et leur donne un sentiment de sécurité. En outre, selon notre observation en cours, différents à notre époque, les jeunes étudiants ayant un esprit ouvert, ils préfèrent demander une aide de l'enseignant plutôt que se débrouiller seuls avec l'aide du dictionnaire. Seulement, quand l'enseignant s'occupe d'autres étudiants, ils se tournent vers l'aide du dictionnaire. Dans le cours audiovisuel donné par l'enseignant français, nous découvrons de nombreuses stratégies appliquées par les étudiants pour comprendre ce que dit le professeur : deviner le sens d'un mot dans un contexte, présenter un synonyme, reprendre le même mot dans un autre contexte pour confirmer ce qu'ils comprennent, etc. Le dictionnaire n'est que le dernier recours adopté par les étudiants. Dans ce cas, l'usage du dictionnaire est moins lié à la notion de face, il ne réduit pas la dynamique de la classe, ne freine pas la mobilisation des connaissances antérieures.

2.2. L'éducation familiale à la chinoise

Depuis longtemps, aux yeux des Occidentaux, l'éducation familiale à la chinoise est dure car trop de préceptes des parents sur l'interdit, l'élitisme restreignent la liberté des enfants et laissent éventuellement des séquelles émotionnelles. Sous la plume de certains écrivains (G. Hongling, H. Lu) depuis longtemps, le modèle éducatif traditionnel occupe une position dominante en Chine. Quand nous étions petits, à la maison, nous entendions souvent « Amuse-toi quelque part ailleurs, quand les adultes parlent, il ne faut pas que l'enfant les interrompe avec leurs petits mots » ou « tu dois bien étudier, sinon, après, tu n'auras pas de bonnes notes. L'université prestigieuse va te fermer la porte » et puis, « prends ton temps pour lire, faire des exercices, ton bavardage et ta rêverie ne te permettent pas de profiter d'une vie heureuse. » c'est vrai que ces préceptes reflètent dans quelques mesures le mode éducatif traditionnel chinois. Depuis l'antiquité, une valeur s'enracine chez les Chinois « tous les métiers sont vils, seules les études sont sublimes ». ⁵⁰ Dans l'ancienne Chine, on sélectionnait des officiels par concours et seuls les intellectuels brillants se voyaient attribuer un poste. De nos jours, pour entrer à l'université, il faut d'abord passer un concours national. Pendant longtemps, le système éducatif supérieur était très sélectif. Jusqu'à 1998, seuls 34% des lycéens pouvaient entrer à l'université. En 1998, 3,2 millions de candidats s'inscrivaient au concours national d'entrée à l'université (ci-après, Gaokao, 高考), 1,08 million ont accédé à l'enseignement supérieur dont 653 mille (20,4% des candidats) avaient les possibilités de suivre un « cursus universitaire normal » de quatre ans (本科, Benke), une formation plus courte de trois ans, Zhuanke (专科) s'offre aux autres (430 mille étudiants). ⁵¹

Dans l'histoire éducative chinoise, une métaphore est souvent employée pour décrire les pressions concurrentielles de Gaokao : *un pont à une seule planche sur lequel passe une armée*. ⁵² Dans ce contexte, pendant une période, nous avons prôné une éducation de la jeunesse portant sur le travail et l'étude. Mais, ces situations n'existaient

⁵⁰ 万般皆下品, 唯有读书高, wan ban jie xia pin, wei you du shu gao

⁵¹ « Les statistiques de candidats s'inscrivant au concours national d'entrée universitaire et les statistiques des admissions universitaires au fil des années », site le peuple, *Éducation*, publié en 2010, <http://edu.people.com.cn/GB/116076/10996530.html>

Voir aussi ministère de l'Éducation de Chine, *les statistiques de 1998*, http://www.moe.gov.cn/s78/A03/moe_560/moe_570/moe_573/201002/t20100226_7678.html

⁵² 千军万马过独木桥, qian jun wan ma guo du mu qiao

plus et appartenait à l'histoire.

Depuis 1999, avec la massification des universités, le chiffre d'admission universitaire est passé de 1,6 millions (56% des candidats) en 1999 à 6,57 millions (69% des candidats) en 2010. En 2015, 9,42 millions des candidats se sont inscrits au Gaokao dont 7,38 millions entrent à l'université (soit 78% des candidatures). Dans certaines grandes villes comme Beijing, Shanghai, en 2015, le taux d'admission universitaire a dépassé 88%. En outre, une partie des étudiants choisissent de poursuivre leurs études à l'étranger après leurs études secondaires. Aujourd'hui, il n'y a aucune raison d'être en état de stress pour accéder à l'enseignement supérieur. Dans ce contexte, certaines doctrines anciennes sont de plus en plus remises en cause, notamment par la nouvelle génération des parents, née après l'année 80. Cette nouvelle génération des parents veut que sa progéniture ait une éducation moins pénible. D'après eux, l'autorité parentale le fait de travailler tout seul tout le temps, et, trop d'interdictions étranglent l'envie de s'exprimer et la curiosité. En outre, si s'immiscer dans une conversation est considéré comme impoli plutôt qu'une façon d'exprimer le point de vue, si bavarder avec des amis égale la perte de temps, petit à petit, les enfants vont devenir silencieux et renfermés. Dépourvus de volonté de s'exprimer, découragés d'essayer de nouvelles choses, aux yeux de jeunes parents, cela restreint le développement physique et mental des enfants. Ainsi, de nos jours, la nouvelle mission des parents et des enseignants est d'encourager les enfants à exprimer leurs pensées, à partager avec les autres et à bien s'intégrer dans la société.

2.3. L'éducation scolaire

De nombreux chercheurs indiquent une relation hiérarchique entre l'enseignant et l'apprenant chinois. L'enseignant chinois, aux yeux de ses étudiants, serait qualifié d'« une autorité bienveillante ». B. Bouvier (2003) explique cette relation par la cohésion sociale :

« En milieu chinois, la relation entre l'individu et son groupe d'origine perdure de génération en génération, elle est fondée sur l'obéissance et l'attachement à sa famille de naissance. (...) le fils peut (doit) maintenir les liens avec son grand-père et son père, même morts, pour éviter toute rupture dans la lignée. Le modèle chinois engendre un lien fondé sur le respect et l'obéissance

*du fils envers le père sachant qu'il sera, à son tour, respecté par son fils et ainsi de suite. ».*⁵³

D'après l'auteur, c'est une relation d'inférieur à supérieur et la relation entre l'enseignant et l'apprenant fonctionne également sur ce modèle. Ce jugement, d'après nous, se formerait dans certains contextes donnés, et il ne doit pas être généralisé. Le fait est que les jeunes enseignants, qui n'ont guère plus de 30 ans, appartiennent pratiquement à la même génération que leurs étudiants. Leur apparence similaire à celle des étudiants (visage jeune, coiffure, tenue) et leurs comportements amicaux gagnent la faveur des étudiants. Nos enseignants aujourd'hui ne veulent pas être un vecteur privilégié et incontestable. Ils préfèrent écouter leurs étudiants afin de comprendre leurs difficultés dans l'apprentissage. De plus, force est d'indiquer que les jeunes étudiants nés après 1995 osent aimer, haïr et exprimer leurs émotions. Ces caractéristiques ont été bien prises en compte par les enseignants pour établir une relation affective (la confiance entre apprenants et enseignants, par exemple).

Quant aux méthodes et aux outils de l'enseignement du français, certaines recherches indiquent que le manuel « Le français » s'appuyant sur la méthode grammaire traduction, préconisé par le ministère chinois de l'Éducation, a été largement employé dans l'enseignement universitaire en milieu chinois. L'essentiel de ce manuel s'explique par une formule vulgaire : « *la grammaire prend la tête, le vocabulaire la suit, le vocabulaire complète et les exercices ferment la marche* »⁵⁴ Selon ce schéma de l'enseignement, peu de place est laissée à l'expression orale. Cependant l'avantage de cette méthode est qu'elle tient compte des difficultés de l'apprenant chinois et fournit à ce dernier une base solide sur la grammaire. Force est d'indiquer que chaque manuel est rédigé en fonction de telle ou telle méthode de l'enseignement pour répondre à certains besoins réels de l'enseignant et de l'apprenant. Aucun ne pourra jamais être « unique, parfait, universel et définitif », car la complexité du terrain nous demande d'avoir un esprit éclectique.⁵⁵ D'après notre connaissance, « le français » n'est pas le support unique pour l'enseignement du français dans les universités chinoises, le

⁵³ Béatrice Bouvier, « Chinois et français, quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent », *Étude de linguistique appliquée*, 2003, No. 132, p.404.

⁵⁴ Ma Xiaohong, « Pour un manuel de français de qualité, Université des langues étrangères de Beijing », *Synergie Chine*, 2010, No.5, p.65.

⁵⁵ Eva Martin, « L'éclectisme méthodologique dans l'enseignement/apprentissage du français en Chine : échanges conceptuels, représentation et pratiques de classe », *Synergies Chine*, 2007, No. 2, pp.35-58.

manuel « Voix et images de France » se référant aux méthodes audiovisuelles, présentant ses avantages dans le domaine de l'intonation et de la conversation, les manuels « reflet », « taxi » rédigés autour de l'approche communicative, soulignant des documents authentiques, sont successivement adoptés par les universités chinoises pour s'adresser aux divers besoins des étudiants. En outre, pour donner aux étudiants la compétence d'expression orale, de grands efforts ont été investis pour explorer de nouvelles techniques pédagogiques appliquées dans l'enseignement du français. Depuis une décennie, de nombreuses recherches sont réalisées : il s'agit de la comparaison des modes d'interaction verbale dans deux situations d'enseignement de FLE en Chine (Hou Xuemei, 2010) ; de l'analyse de l'approche communicative et l'identification de ses avantages et ses défauts ; de l'exploration de l'applicabilité de perspective actionnelle au sein des établissements d'enseignement supérieur chinois (Zhu Zhenyun, 2012) ...

Identifier les facteurs qui inhibent la prise de l'oral chez les étudiants chinois est un défi pour nous. Les recherches précédentes nous offrent des références. Cependant, il vaut mieux revoir notre pratique de classe au lieu de tout résumer par l'influence de la culture traditionnelle chinoise. Comme L. Porcher le dit, « utiliser les stéréotypes comme point de départ, dans lequel on les dépasse tout en les situant. ».⁵⁶

⁵⁶ Porcher Louis, *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, Hachette, Paris, 1995.p.64.

CHAPITRE 3 : Facteurs de blocage à l'oral dans l'enseignement/apprentissage du français

3.1. Le temps imparti aux différentes matières françaises

Pour avoir une vue globale sur l'enseignement du FLE en milieu universitaire chinois, nous avons contacté quelques enseignants de français dans les différentes universités chinoises et le tableau ci-dessous nous montre la répartition des heures de cours entre les matières françaises dans les différentes universités pour les étudiants spécialisés en français au deuxième semestre de deuxième année scolaire 2016-2017 :

Tableau 2 : les programmes français des différentes universités

Université	Le nombre de cours de français par semaine	La durée de chaque cours (minute)	La répartition des heures de cours entre les matières	Le nombre des étudiants en classe
Université de communication de Xi'an	18 cours par semaine	40	8 cours de français fondamental, 2 cours de composition, 2 cours de lecture, 2 cours d'audiovisuel 2 cours d'expression orale	26 étudiants en une classe
Institut de traduction et interprétation de Xi'an	18 cours par semaine	45	8 cours de français fondamental, 2 cours de grammaire française, 2 cours de composition, 2 cours de lecture, 2 cours d'audio-visuel, 2 cours d'expression orale	79 étudiants en 2 classes
Université de science politique jeunesse de Qingdao	18 cours par semaine	40	6 cours de français fondamental, 4 cours de grammaire française, 2 cours de composition, 2 cours de lecture, 2 cours d'audio-visuel, 2 cours de l'expression orale	89 étudiants en 3 classes
Institut de traduction des affaires étrangères de Shangdong	22 cours par semaine	45	10 cours de français fondamental, 4 cours de compréhension	91 étudiants en 3 classes

			orale, 4 cours de lecture, 4 cours de français d'oral	
Université de communication de Lanzhou	18 cours par semaine	45	8 cours de français fondamental, 4 cours de lecture, 4 cours d'audio-visuel, 2 cours de composition	30 étudiants en 1 classe
Université de langues étrangères d'Anhui	18 cours par semaine	45	6 cours de français fondamental, 4 cours d'audio-visuel, 2 cours de grammaire française, 4 cours de traduction, 2 cours de français d'oral	51 étudiants en deux classes
Université des études des relations internationales	20 cours par semaine	50	12 Cours de français fondamental, 2 cours de lecture française, 2 cours d'audio-visuel, 2 cours de culture française, 2 cours de l'expression orale	22 étudiants en une classes
Institut de l'industrie, du commerce et des langues étrangères	16 cours par semaine	40	6 cours de français fondamental, 2 cours d'audio-visuel, 2 cours de lecture, 2 cours de composition, 2 cours de grammaire, 2 cours de français oral	81 étudiants en 3 classes

Il ressort de notre tableau qu'en milieu universitaire chinois, les cours de français sont compartimentés, à savoir qu'il y a des cours de français fondamental (centré sur l'explication du vocabulaire, des textes, des points grammaticaux), de grammaire française, de composition, du français audio-visuel (met l'accent sur la compétence d'écoute) et du français oral. Le fait est que la plupart des cours de français universitaires sont centrés sur la grammaire française, la syntaxe, la compréhension et l'expression écrite. Seulement le cours de français oral vise le développement de la compétence d'expression orale chez les apprenants. Néanmoins, les cours d'oral en milieu universitaire chinois ne représentent que peu d'heures de cours, de quatre-vingts minutes à cent minutes par semaine selon les différentes universités. Certaines universités (Université Bin Zhou et Université de Communication de Lan Zhou, par exemple), pour les étudiants de français en deuxième semestre de deuxième année scolaire, n'offrent pas le cours de français oral.

En outre, les informations listées dans le tableau ci-dessus nous montrent également que généralement, plus de vingt-cinq étudiants se réunissent dans une classe

de français. Dans certaines universités, pour une classe de français, le nombre d'étudiants dépasse trente.

Le grand nombre d'étudiants dans une salle de classe constitue également une difficulté pour la pratique de l'oral. Quand plus de vingt-cinq étudiants sont réunis dans une classe, il devient difficile de donner à chaque étudiant la parole. Quelle que soit la capacité de l'enseignant à panacher les contenus du cours ou tout autre support destiné à varier et enrichir le matériel, le grand nombre d'étudiant en classe impose des limites incontournables à l'enrichissement des exercices oraux des étudiants.

3.2. Le test national de français comme spécialité et son influence sur l'apprentissage/enseignement du français en Chine

Le test national de français comme spécialité niveau 4 (ci-après le TFS4), est un examen à l'échelle nationale qui a lieu chaque année au mois de mai depuis 2004, conçu par le comité directeur de l'enseignement supérieur des langues étrangères du ministère de l'Éducation et l'Association chinoise des professeurs de français (ci-après ACPF). Normalement, le TFS4 ne s'adresse qu'aux étudiants en spécialité de français en deuxième année universitaire. Dans le cas d'échec, les étudiants peuvent se rattraper exceptionnellement dans les années scolaires suivantes. Un certificat doit être décerné par le ministère de l'Éducation aux étudiants qui réussissent à ce test.

Notons que le TFS4 est conçu dans le but d'examiner l'état de mise en application du programme national pour l'enseignement du français (PNEF) dans les établissements d'enseignement supérieur spécialisés en français et d'évaluer leur qualité pédagogique. Ainsi, les contenus du TFS4 élaborés doivent être conformes à la norme de de le PNEF. Ce dernier préconise que l'enseignement du français doit procurer aux étudiants une base solide dans quatre compétences linguistiques : la compréhension écrite et orale, et l'expression écrite et orale. Cependant, aucune indication n'est fournie par ce PNEF sur le niveau de l'expression orale des étudiants de français de spécialité en deuxième année universitaire. Par contre, pour les trois autres compétences, ce programme donne les indications avec précision : pour la compréhension orale, les étudiants en français de spécialité doivent être capables de

comprendre les conversations entre les locuteurs, quand ils parlent de sujets familiers en utilisant un langage clair et standard avec un débit d'environ 150 mots par minute ; Pour la compréhension écrite, les étudiants doivent pouvoir lire des textes correspondant au contenu de l'enseignement à une vitesse de 80 mots par minute, en même temps, la qualité de lecture doit être garantie, à savoir un taux de bonne compréhension de plus de 70%. Dans l'aspect de l'expression écrite, ce programme stipule que les étudiants en spécialité de français à la fin de deuxième année doivent être capables de rédiger un article d'une longueur de 150 mots en 40 minutes selon le sujet donné. De plus, ils doivent également pouvoir faire une synthèse ou un résumé d'environ 100 mots d'une lecture de 300-400 mots.⁵⁷ Pour garantir l'acquisition de ces trois compétences, ce programme propose encore une double exigence à partir de la dimension du lexique et de la grammaire : une liste lexicale de 130 pages, environ 3800 mots et une grille de grammaire concernant la morphologie, le mode, le temps, la voix et les propositions... sont présentées dans ce programme pour préciser le contenu en grammaire et en lexique qui doit être maîtrisé par les étudiants en spécialité de français dans la phase de français élémentaire. A la demande de PNEF, le TFS4 se compose également de cinq parties : la compréhension écrite et orale, l'expression écrite, le lexique et la grammaire. Le tableau ci-dessous montre en détail les types de questions de chaque partie du TFS4 et la répartition des notes entre chaque partie :

⁵⁷ Conseil national de l'éducation (Chine), *Programme didactique national du français langue étrangère du premier cycle*, maison d'édition FLTRP, Beijing, pp.2-4.

Tableau 3 : les compositions de TFS4

Partie	Contenu	Type de questions	Nombre d'items	Note	Pourcentage
Compréhension orale	1 texte d'environ 130 mots est lu quatre fois. Les candidats doivent écouter et écrire toutes les phrases	Dictée	1	10	20%
	Compréhension des dialogues courts et longs	Questions à choix multiple	20	10	
Lexique	Choisir le synonyme du mot ou de la locution	Question à choix multiple	10	5	15%
	Lire un texte et choisir les mots qui conviennent	Questions à choix multiple	10	10	
Structure grammaticale	Des phrases isolées pour évaluer la connaissance grammaticale	Questions à choix multiple	40	20	30%
	Mettre les verbes au temps et au mode qui conviennent	Texte à trous	20	10	
Compréhension écrite	Lire 4 textes sur divers sujets, culturels, économiques, sociaux, puis répondre aux questions	Questions à choix multiple	20	20	20%
Expression écrite	Observer les dessins et rédiger un article d'une longueur de 150 à 200 mots	Composition	1 texte	15	15%

Visiblement, le TFS4 conçu autour des indications de PNEF, mesure bien le progrès au niveau de la grammaire et du vocabulaire, mais n'évalue pas la compétence de l'expression orale chez les étudiants, même si cette dernière est considérée aujourd'hui comme une compétence indispensable pour la maîtrise d'une langue étrangère. De plus, sur le plan de la structure de ce test, les évaluations des trois autres compétences ne sont pas équilibrées. Il y a 120 items au total dans ce test dont 80 items concernent la grammaire et le lexique, représentant 67% du total. Quant à la répartition des notes entre chaque partie, le lexique et la structure grammaire correspondant à 45% de la note finale, l'expression écrite 15%, la compétence orale 20%, la compréhension écrite 20%. Il va de soi que dans ce test national, l'accent est mis sur la grammaire et le vocabulaire. Le TFS4, en tant qu'examen autorisé dans le système évaluatif en FLE en Chine, a une grande influence sur l'enseignement/apprentissage du FLE dans le cadre universitaire, car ce teste conditionne l'obtention du diplôme dans certaines universités

d'une part ; d'autre part, les performances des étudiants présentées dans ce test influencent la réputation de l'établissement. Selon les notes obtenues par des étudiants, les universités vont compter le taux de réussite (la note au-dessus de 60, y compris 60, est considérée comme réussite, note totale 100) et le taux d'excellence (la note au-dessus de 80 sur 100). Ces deux indicateurs entrent en jeu dans l'évaluation de la qualité de l'enseignement scolaire. Sous cette pression, beaucoup d'universités effectuent un enseignement centré sur TFS4 pour la deuxième année scolaire. L'organisation du cursus se réoriente vers ce test au détriment du développement de la compétence en communication orale. C'est pourquoi certaines universités n'installent pas les cours de l'expression orale en deuxième année universitaire. En outre, ce test détermine également l'organisation des activités pédagogiques en cours.

3.3. Les activités orales en classe

Nous avons fait une enquête autour des étudiants spécialisés en français en deuxième année scolaire à SICFL. Il est à noter que tous ceux qui ont participé à l'enquête déclarent être mal à l'aise en ce qui concerne l'expression orale en français. Selon les résultats de notre questionnaire I (questionnaire 1, question 5, à choix multiples), 74,4% (32sur43) des étudiants indiquent leurs difficultés en grammaire (l'incertitude sur l'utilisation de temps, les accords des noms et des adjectifs, les ordres des mots, etc.) lors de la prise de parole en français. 51,1% (22sur43) des étudiants témoignent de leur problème de fluidité et de spontanéité dans l'expression orale. Ils ont des difficultés à improviser une conversation et ils ont besoin d'une préparation tout écrite avant la prise de parole. Lors de l'expression orale, ils prennent des pauses, des hésitations, des répétitions de mots, parfois des reprises. En outre, le manque de vocabulaire constitue également une des grandes difficultés dans l'expression orale chez certains étudiants (21 sur 43). Il nous apparaît que la plupart des étudiants ont confiance en leur prononciation. Seulement 5 étudiants (5 sur 43) montrent leur souci avec la phonétique. Par ailleurs, deux étudiants indiquent d'autres difficultés : l'un déclare un obstacle psychologique à l'expression orale en français, l'autre pense que son entourage inhibe sa prise de parole.

En dehors de la classe, peu d'occasions peuvent être fournies aux étudiants de pratiquer le français. Autrement dit, la classe constitue une circonstance privilégiée

pour apprendre et pratiquer la langue française. De ce fait, pour identifier l'origine des difficultés de l'expression orale en français chez les étudiants chinois, il est nécessaire de savoir ce qui se passe en classe. Nous avons mené une observation sur la pratique du français en classe de deuxième année scolaire à SICFL dans le but de noter les activités orales réalisées en classe et de saisir les phénomènes d'inhibition de prise de parole chez les étudiants. D'après Luc Albarello, l'observation « *c'est l'action de regarder avec attention les faits pour les étudier, les comprendre, les analyser.* ».⁵⁸ A. - M. Arborio et P. Fournier nous rappellent que « *sauf à observer à travers une caméra de surveillance ou derrière un miroir sans tain... l'observateur ne reste jamais complètement extérieur à la situation qu'il observe.* ».⁵⁹ Dans cette perspective, nous décidons d'adopter une observation dite participante, plus précisément, l'observation participante périphérique (terme de P. A. Adler et P. Adler, 1987). Cela veut dire que le chercheur participe à un certain degré à ce qui se passe dans la situation étudiée, mais il n'assume pas de rôle important dans ces activités. Pour notre part, nous nous sommes présentés aux étudiants comme une enseignante-stagiaire. Cette identité a facilité la mise en place de notre expérimentation et nous a permis d'établir une relation de confiance avec les étudiants, parallèlement, un certain degré d'implication est indispensable, par exemple, lorsque les étudiants demandent une aide linguistique, il nous est difficile de la refuser.

Tableau 4 : les cours observés

La matière	La date (année 2017)	L'enseignant	Le nombre de fois
Le cours de français fondamental	Le 27 Février, le 1 mars, le 3 mars, le 6 mars, le 8 mars, le 10 mars	Mme. Yan Tingting	6
Le cours de français fondamental	Le 13 mars, le 14, mars, le 15 mars, le 20 mars, le 21 mars, le 22 mars	Mme. Meng Jie	6
Le cours d'audio-visuel	Le 28 février, le 7 mars, le 14 mars, le 21 mars	M. Michel Bak	4
Le cours de l'expression orale	Le 28 février, le 7 mars, le 14 mars, le 21 mars	Mme. Tang Haohao	4

⁵⁸ Luc Albarello, *Apprendre à chercher*, 4e édition, De Boeck, Belgique, p.79.

⁵⁹ Anne-Marie Arborio et Pierre Fournier, *L'observation directe*, 4e édition, Armand Colin, Paris, 2015, p.30.

D'après G. Mialaret, *un seul observateur ne peut pas observer tous les aspects d'une situation d'éducation, l'importance consiste à savoir, avec plus ou moins de précision, ce qu'il veut observer.*⁶⁰ Nous faisons appel à une grille d'observation, un instrument souvent au service de recherche qui va nous aider à focaliser notre attention sur les activités orales réalisées en classe. Avant de construire une grille, nous avons d'abord demandé aux étudiants de décrire les activités d'oral effectuées en classe du FLE (voir Annexe 1, questionnaire 1, question 9), il en ressort que trois types des activités d'oral se déroulent régulièrement en classe du français : question réponse, jeu de rôle, lire à haute voix. Nous avons établi une grille d'observation semi-ouverte, à savoir qu'une grille d'observation inclut les activités orales mentionnées par les étudiants dans notre questionnaire, mais laisse également des espaces pour noter les autres activités orales effectuées en classe. Voici ci-dessous notre grille d'observation remplie :

⁶⁰ Gaston Mialaret, *Les méthodes de recherche en science de l'éducation*, PUF, Paris, 2004, pp.64-65.

Tableau 5 : grille d'observation

La matière	La date	Question -réponse	Jeu de rôle		Lire à haute voix	Autre... Résume d'un texte	Autre ... Bavardage en français	Autre ...
Le cours de français fondamenta l	Le 27 février	X			X			
	Le 1 mars	X			X			
	Le 3 mars	X			X	X		
	Le 6 mars	X				X		
	Le 8 mars	X			X			
	Le 10 mars	X						
	Le 13 mars	X			X			
	Le 14, mars	X						
	Le 15 mars	X			X	X		
	Le 20 mars	X			X			
	Le 21 mars	X			X			
	Le 22 mars	X				X		
	Le cours d'audio-vis uelle	Le 28 février	X					X
Le 7 mars		X					X	
Le 14 mars		X					X	
Le 21 mars		X					X	
Le cours d'expressio n orale	Le 28 février	X						
	Le 7 mars	X	X					
	Le 14 mars	X						
	Le 21 mars	X	X					
Le nombre		20	2		9	4	4	

Questions-réponses

Nous constatons que la question posée suivie d'une réponse est une activité principale et s'effectue régulièrement en classe du FLE. Souvent les enseignants font observer aux étudiants des photos encadrées sur chaque texte, par la même occasion, on propose des questions appropriées pour pousser leurs réflexions et leur compréhension sur le texte. En cours de français fondamental, après avoir étudié le texte, un certain temps est réservé à l'unité « les points grammaticaux », dans cette unité,

de nombreuses questions sont proposées aux apprenants pour les aider à bien maîtriser les règles grammaticales. Notons que parfois, ce type d'activité orale empêche quand même la liberté de parole. Des questions posées par l'enseignant sont souvent de fausses questions, à savoir que les questions posées n'attendent pas une vraie réponse, car l'enseignant connaît à l'avance la réponse standard et les étudiants prennent conscience de ce que leur enseignant attend et donc souvent formulent les phrases avec le souci d'un point grammatical donné, en utilisant des termes expliqués par l'enseignant, et puis donnent une réponse correcte.⁶¹

Résumé d'un texte

En cours de français fondamental, parfois, à la fin d'une leçon, l'enseignant demande aux apprenants, de faire un résumé d'un texte en quelques phrases pour en dégager le sens global. Le résumé est considéré comme un moyen efficace pour développer une capacité de faire la synthèse. En outre, ce type d'exercice attire l'attention des étudiants sur l'application correcte de règles linguistiques comme l'emploi du pronom, l'accord du temps et du mode. Nous constatons que les apprenants se familiarisent avec ce genre d'exercice qui commence souvent par l'évocation du titre, de l'auteur, du genre de l'article cible, et puis touchent directement l'idée principale du texte. Pour garantir la correction de leurs constructions, les étudiants se réfèrent habituellement à la rubrique « points grammaticaux » dans leur manuel. Il nous semble que cette forme des exercices conduit les apprenants à trop réfléchir sur la langue, et par-là même empêchent les apprenants de développer une réaction véritable instinctive.

Jeux de rôle

Un jeu de rôle s'effectue régulièrement au cours de l'expression orale. L'enseignant demande aux étudiants de préparer des dialogues ou de mémoriser des épisodes des textes par cœur à la maison, puis de les jouer en classe. Ce type d'activité est considéré comme très efficace pour aider les étudiants à réviser et à mémoriser le vocabulaire et les locutions françaises qu'ils ont appris. Cependant, le dialogue préparé à l'avance ne constitue pas une réelle situation communicative. En communication

⁶¹ Cependant, comme B. Henri remarque, la réponse correcte n'égale pas une intériorisation de la grammaire, ni une bonne maîtrise du vocabulaire.

naturelle, souvent, entre des interlocuteurs, on lance ou relance le dialogue en posant des questions ou en reprenant certains mots des autres. Parfois, on s'efforce d'écouter les autres, parfois, on interrompt leurs paroles pour défendre notre point de vue. Dans n'importe quelle situation de communication orale, comme le CECRL le stipule, « *L'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération.* »⁶² En revanche, la situation de communication lors des dialogues joués en classe est davantage structurée par la bienséance du jeu de dialogues à l'oral (le respect des tours de parole, par exemple), qu'en situation d'échanges verbaux naturels. En effet, l'étudiant A et l'étudiant B alternent à tour de rôle leur prise de parole. Dans leurs conversations, il n'y a ni interruptions, ni questions posées ni demandes de clarification qui tradiraient des aléas ou difficultés habituellement rencontrés dans les échanges naturels. Voire, dans le cas où le locuteur oublie quelques mots, produit des phrases inachevées incompréhensibles, l'interlocuteur réagit aux propos de ce dernier avec des phrases préparées à l'avance comme s'il ne prêtait pas attention à ce qui venait d'être dit, situation qui pourrait paraître surprenante d'un point de vue extérieur.

Lire à haut voix

Le domaine de didactique du FLE dans son ensemble considère que lire à haute voix fournit « *des bases d'apprentissage de la prononciation correcte en langue étrangère* ». ⁶³ Selon le CERCL (2001), lire à haute voix peut être une activité pour l'entraînement de la prononciation : « *dans les activités de production orale, on trouve, par exemple (...), lire un texte à haute voix (...)* ». ⁶⁴ De plus, lire à haute voix constitue également un des indicateurs importants pour prévoir si les apprenants ont des capacités de produire des phrases en langue étrangère. « *Jusqu'à quel point les apprenants doivent-ils non seulement traiter des textes mais également en produire ? Ce peuvent être, à l'oral, des textes écrits lus à haute voix.* » ⁶⁵ Toujours selon le CECRL, dans la dimension du développement de la compétence orthoépique : « *les utilisateurs amenés*

⁶² Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2003. p.60.

⁶³ Monica Vlad, « La lecture à haute voix en FLE au niveau avancé, Etude sur un corpus de programmes et de manuels roumains pour le lycée (1970-2000) », dans Claude Cortier, Robert Bouchard (coord.), *Le Français dans le Monde*, 2008, No. 43, p.39.

⁶⁴ Conseil de l'Europe, *op.cit.*, p.48.

⁶⁵ Conseil de l'Europe, *op.cit.*, p.112.

à lire un texte préparé à haute voix, (...), devront être en capacité de produire une prononciation correcte à partir de la forme écrite. »⁶⁶

Lire à haute voix permet aux étudiants de travailler sur des aspects divers de la langue : la compréhension du texte, la maîtrise de l'orthographe du vocabulaire, entre autres, la prononciation. Cette dernière constitue la base de la compétence de l'expression orale en français et lire à haute voix permet à l'enseignant d'identifier les erreurs de la prononciation des étudiants et de les atténuer dès le début de l'apprentissage. Ce type d'activité fréquente en classe de français pourrait expliquer pourquoi les étudiants chinois ont confiance en leur maîtrise phonétique du français (selon les résultats issus de question 4, questionnaires 1). Cependant, si lire à haute voix est une activité pertinente pour améliorer la prononciation, cela ne relève pas de la catégorie des activités communicatives. Le CECRL remarque également que ce type d'activité est mécanique et artificielle, moins souhaitable dans un enseignement orienté vers la communication.⁶⁷ En effet, lire à haute voix est une activité de l'oralisation de l'écrit qui reste fidèle aux caractéristiques de la langue écrite. Cette activité formelle pourrait renforcer la maîtrise de la structure linguistique. Mais l'oral est un objet « *flou, multiforme et complexe, derrière lequel se cachent des réalités variées selon les contextes éducatifs, [sinon] fugace, difficile à observer, mal connu, imprévisible* ». ⁶⁸ Dans cette perspective, il va de soi qu'il ne suffit pas de travailler la phase de prononciation pour acquérir une compétence de l'oral.

L'inhibition chez les étudiants lors de bavardage avec le locuteur natif

Force est d'indiquer que selon les résultats issus de notre questionnaire I, tous les participants à l'enquête déclarent leurs difficultés en expression orale en français. Cependant, lors des cours de français dispensés par les enseignants chinois, la plupart des étudiants semblent avoir une bonne compétence en expression orale. Ils choisissent des mots pertinents et produisent les phrases grammaticalement correctes. C'est

⁶⁶ Conseil de l'Europe, *op.cit.*, p.92.

⁶⁷ Conseil de l'Europe, *op.cit.*, p.80.

⁶⁸ Corinne Weber, *Pour une didactique de l'oralité, Enseigner le français tel qu'il est parlé*, Didier, Paris, 2013, p.5.

seulement au cours d'audio-visuel préparé par l'enseignant français⁶⁹ que nous constatons le phénomène d'inhibition. Ce dernier défini par Larousse comme *processus interne qui est supposé empêcher ou freiner l'apparition d'une réponse*.⁷⁰ Notons que l'inhibition n'est pas forcément entraînée par un faible niveau en linguistique, comme W. E. Lambert le constate dans le programme d'immersion au Canada :

« Ces enfants ont acquis une maîtrise des éléments de base de la phonologie, de la morphologie et la syntaxe du français ; (...) ils n'ont pas contracté l'inhibition qui caractérise si souvent la performance de l'apprenant de langue étrangère ou seconde »⁷¹

En cours d'audio-visuel à SICFL, nous constatons que le phénomène d'inhibition est fréquent chez les étudiants lors de leur bavardage avec l'enseignant français. Si certains étudiants au niveau faible en français ont dû arrêter de parler, à cause d'un manque de lexique adéquat pour clarifier leurs idées, les étudiants au niveau fort ont bien envie d'exprimer leur pensée. Mais, faute de confiance en leur production, ces derniers parlent avec hésitation, ils ont besoin d'une pause pour choisir les termes pertinents, vérifient les règles grammaticales, réorganisent la structure. Souvent ils se reprennent pour produire une phrase plus soutenue. Ils ont l'habitude de chercher les mots complexes dans leurs têtes où, en même temps, trois pages de règles de la grammaire se manifestent pour une expression correcte, par conséquent, leur cerveau réduit son activité dans d'autres domaines : le contenu, la fluidité, la spontanéité.

L'expression orale a été introduite en classe de français par les diverses activités. Cependant ces activités relèvent de l'écrit oralisé : le résumé d'un texte, la lecture à haute voix des textes ou la mise en scène des conversations orales élaborées à la maison. Elles exigent l'exactitude formelle des énoncés produits, à l'oral comme à l'écrit. Elles accordent aux étudiants le temps de réfléchir, de construire une réponse et de donner forme à la parole. Elles offrent la possibilité de consulter les autres, de faire des vérifications dans le manuel, dans le dictionnaire pour diminuer les erreurs. Il faut avouer que les réflexions sur les pratiques langagières améliorent la connaissance sur

⁶⁹ Ce cours chargé par l'enseignant français, vise à développer la compétence de la compréhension orale, mais les étudiants peuvent également en profiter pour causer un peu avec le locuteur natif afin d'améliorer leur expression orale en français. L'enseignant français leur encourage également à initier la parole au sein de la classe.

⁷⁰ « Inhibition », Langue française, *Larousse en ligne*,
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/inhibition/43108>

⁷¹ Charmian O'Neil, *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Didier, Paris, 1993, p.202.

la langue. Néanmoins, un des objectifs importants dans l'apprentissage d'une langue étrangère est l'acquisition d'une compétence de communication afin d'exprimer dans différentes situations de communication où se trouve l'importance de l'expression orale. Cela nécessite l'appropriation des moyens linguistiques et non linguistiques pour agir et réagir de façon appropriée dans différentes situations de communication. Mais les activités reposent sur des écrits oralisés « *qui somme toute ne sont qu'un pâle reflet du français parlé. En somme, on efface l'apprenant derrière un français parlé artificiel ou stérile et qui n'offre pas l'occasion d'en saisir les variations, ni son fonctionnement* »⁷²

En outre, le peu d'occasions fournies par ces activités de l'écrit-oralisé pour les pratiques d'oral spontané en classe du FLE pourrait expliquer pourquoi chez les étudiants chinois, l'expression spontanée et l'expression correcte ne vont pas ensemble.

⁷² Corinne Weber, « Pourquoi les Français ne parlent-ils comme je l'ai appris ? », *Le Français dans le monde*, 2006, No.345, p.32.

Conclusion partielle

Le bref aperçu de l'histoire de l'enseignement des langues étrangères en Chine et l'analyse des pratiques pédagogiques en cours nous ont permis de voir que les causes principales qui amènent les apprenants chinois à s'exprimer oralement avec difficulté en français, résident, d'une part, dans les effectifs élevés d'apprenant dans les salles de cours (parfois, pour une classe de français, le nombre d'étudiants dépasse trente). En conséquence, il devient difficile voire impossible pour le pédagogue de donner l'occasion à chacun de s'exprimer. D'autre part, les activités orales effectuées en classe présentielle qui relèvent de l'écrit oralisé, mettent l'accent sur la dimension linguistique. Ce mode de réalisation orale, nous l'avons vu, privilégie la récitation, la mise en voix des textes écrits au préalable. Ce qui nous amène à dire que l'on préfère parler du français plutôt que parler français. Or, pour être au niveau des standards mondiaux et permettre aux apprenants chinois d'être compétitifs, ceux-ci ont besoin d'apprendre à mettre leurs pensées en mots et de parler français de façon spontanée et fluide. Et c'est là que le bât blesse. En effet, d'un côté, on vise un enseignement du français qui tient compte des besoins des apprenants chinois en expression orale et de l'autre côté, on se heurte à la fois à l'insuffisance des infrastructures d'accueil et à des stratégies d'enseignement/apprentissage en salle de classe éloignées de l'objectif recherché. C'est cet antagonisme avec lequel il nous paraissait légitime de ne plus composer qui nous a amenée à réfléchir à une formule qui permettra aux apprenants chinois d'atteindre la compétence de l'expression orale. Très rapidement, il nous est apparu que la formation à distance avec comme outils, les TIC, pourrait améliorer cette compétence. Mais avant la conception d'un programme d'enseignement dans lequel se trouve inclus les TIC, il est d'abord nécessaire d'avoir des connaissances solides sur la notion des TIC, sur les méthodes d'enseignement de français, de plus, la conception d'un programme peut-elle se faire hors des sentiers battus par les penseurs et autres promoteurs des théories sur l'apprentissage ? C'est à cette question que la partie qui suit va se consacrer.

Deuxième partie : Cadre théorique

Introduction partielle

Avec le progrès scientifique et technologique, les nouvelles perspectives de recherche qui ont émergé dans le champ de l'enseignement du FLE se sont intéressées à l'intégration des technologies en didactique des langues afin d'améliorer les pratiques d'enseignement. C'est sur ce discours qui en est sortie que cette partie va s'étendre. Il comprendra trois chapitres. Dans le chapitre 4, nous ferons ressortir ce que disent les théoriciens de l'apprentissage sur la façon dont l'apprenant construit ses apprentissages. Nous établirons un lien entre ces dires issus du behaviourisme, l'innéisme, l'interactionnisme, le constructivisme et le socioconstructivisme, ces théories que nous avons jugées pertinentes pour nourrir ce chapitre, et la didactique des langues étrangères. Le but étant de comprendre du point de vue de la recherche, comment l'apprentissage des dites langues étrangères doit se réaliser.

Une fois que tout cela aura été fait, dans le chapitre 5, nous présenterons une brève histoire au sujet des méthodes d'enseignement du FLE, nous ferons une lecture critique de leurs caractéristiques, verrons la place que chacune d'entre elle accorde à l'expression orale et mettrons en relief les outils technologiques au service de l'enseignement de ces dites méthodes.

Enfin, le chapitre 6 abordera la question des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) dans leurs interactions avec les théories sur l'apprentissage et singulièrement sur l'apprentissage des langues étrangères. Si cela est bien mené, nous devrions pouvoir faire ressortir du lot, les nouvelles méthodes proposées par les chercheurs en didactique des langues étrangères pour l'enseignement et apprentissage de ces dernières.

CHAPITRE 4 : Théories d'apprentissage

Dans cette section, nous décrivons les diverses théories d'apprentissage : le behaviorisme, l'innéisme, l'interactionnisme et le socioconstructivisme. Les différentes théories d'apprentissage nous aident à comprendre la manière d'acquérir les connaissances et les compétences linguistiques.

4.1. Le behaviorisme

Le behaviorisme est un courant de la psychologie génétique de la fin du XIX siècle, qui fonde ses théories sur la réalité de faits observables. Pour les behavioristes, la psychologie est le comportement humain et non l'intériorité des pensées, des sentiments. Grâce aux recherches de B. F. Skinner, les théories behavioristes s'appliquent dans le domaine de l'enseignement/apprentissage. Pour lui, l'apprentissage se fait « *par paliers successifs, le passage d'un niveau à un autre se fait par renforcement positif des réponses justes et des comportements que l'enseignant va valoriser* ». ⁷³ Remarquons que dans le behaviorisme, l'écart de paliers n'est pas très important. L'apprentissage se résume à l'établissement d'une connexion entre un stimulus et une réponse comportementale sans aucune intervention d'une activité mentale du sujet. Nous voyons maintenant trois variables du courant behavioriste.

- Le stimulus : événement, combinaison d'événements qui affectent les sens et l'attention de l'élève ;
- Les répondants : actions réflexes provoquées par un stimulus donné ;
- Le renforcement : événement qui précède immédiatement un acte et augmente la probabilité de cet acte ; Les contingentes de renforcement : organisation de situations où le renforcement se fait selon la production d'une réponse correcte (attendue). ⁷⁴

Le schéma behavioriste peut être présenté comme un comportement réflexe de type S-R : L'individu est influencé par son environnement. *Un événement défini de*

⁷³ Elie Hernandez et Eve Leleu-Galland, « Behaviorisme », *Dictionnaire des besoins éducatifs particuliers : Cycles 1, 2 et 3*, Nathan, Paris, 2017, p.36.

⁷⁴ *Ibid.*

*l'environnement appelé stimulus (S) produit, provoque ou déclenche la réponse (R). Cette réponse est un comportement.*⁷⁵ Remarquons que toutes les réponses sont suivies par un renforcement qui s'effectue à travers la triade : stimulus – réponse – confirmé ou corrigé. Ainsi, « *L'ensemble des comportements acquis seront sous la double dépendance des stimulations (c'est-à-dire des circonstances de la production de tel événement), et des renforcements (c'est-à-dire des conséquences environnementales du comportement)* ». ⁷⁶

Lorsque le behaviorisme s'applique dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, il réinterprète le principe de l'apprentissage par essais et erreurs et la loi de l'effet (une connexion est renforcée en cas de satisfaction, sinon elle est affaiblie). On considère que la réponse correcte des apprenants a une certaine probabilité d'apparition en fonction de la situation et de la fréquence du renforcement. Selon une telle perspective, l'enseignement met l'accent sur le renforcement immédiat des comportements. Le schéma d'enseignement : démonstration-exercice de l'apprenant- renforcement. Pendant le processus d'enseignement/apprentissage, l'apprenant est orienté pour fournir la bonne réponse. Lorsque l'objectif est atteint, il ressent une certaine satisfaction et c'est ce sentiment de satisfaction qui l'amène, dans d'autres contextes, à ajuster son comportement à effet d'obtenir le même résultat. Mais, lorsqu'il n'a pas la bonne réponse et par conséquent se voit privé de la gratification qu'il aurait dû recevoir, cette privation le pousse à faire des efforts afin d'obtenir la récompense qu'il espérait s'il avait produit le comportement positif recherché.⁷⁷

Dans le domaine de la didactique des langues, l'enseignement/apprentissage consiste en des répétitions intensives de phrases afin d'arriver à une automatisation de celles qui sont considérées comme étant des phrases modèles. Les structures de la langue doivent être véhiculées à travers un dialogue constant et courant des individus dans la langue-cible. L'apprenant les écoute, parle, fait des exercices structuraux destinés à renforcer la mémoire, puis obtient les renforcements positifs ou négatifs conséquents. Il adapte ses réponses jusqu'à ce qu'il automatise les structures de base

⁷⁵ Michel Billière, « Les courants psychologiques antérieurs au cognitivisme en fle », *Au son du fle*, <https://www.verbotonale-phonetique.com/courants-psychologiques-anterieurs-cognitivisme-fle/>

⁷⁶ Daniel Gaonac'h, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Didier, Paris, 1991, p.16.

⁷⁷ Michel Billière, « Les courants psychologiques antérieurs au cognitivisme en fle », *Au Son Du FLE*, <https://www.verbotonale-phonetique.com/courants-psychologiques-anterieurs-cognitivisme-fle/>

desdits dialogues.

Il en est de même lorsqu'il s'agit d'utiliser les TICE. Le behaviorisme influencerait l'utilisation de l'ordinateur dans l'« enseignement programmé » et dans l'EAO. Nous le vérifierons dans le chapitre qui va suivre.

4.2. L'innéisme

Contrairement au behaviorisme, l'innéisme s'intéresse au processus mental interne. N. Chomsky, linguiste américain, est le pionnier de ce courant innéiste. D'après lui, chacun naît avec une capacité linguistique innée, car *une disposition innée à acquérir la langue* existe chez l'être humain. C'est cette disposition innée qui permet à l'enfant de construire la grammaire de sa langue, grâce aux informations linguistiques de son entourage. L'auteur propose une notion « la grammaire universelle » pour expliquer davantage l'acquisition des langues chez l'enfant. Cette grammaire mentale, indépendante de la signification, constitue un ensemble de contraintes inconscientes qui permet à l'enfant de décider si les phrases produites sont correctes ou non. Les théories de N. Chomsky prennent en compte la créativité et l'autonomie du sujet parlant, mais la confusion est également posée par d'autres chercheurs, grâce à une prédisposition innée, l'enfant peut acquérir naturellement sa langue maternelle, pourquoi pour des adolescents et des adultes, l'acquisition d'une langue étrangère constitue-t-elle des difficultés ? S. D. Krashen continue d'avancer sur le chemin de N. Chomsky et propose l'hypothèse d'acquisition-apprentissage pour répondre à cette question.

4.2.1. La théorie de l'acquisition du langage de S. D. Krashen

S. D. Krashen, postule comme N. Chomsky, l'existence d'*une disposition innée à acquérir la langue* chez l'être humain.⁷⁸ En se fondant sur ce postulat il a formulé cinq hypothèses qui apportent un grand impact sur l'apprentissage des langues. Ces cinq hypothèses sont l'hypothèse d'acquisition-apprentissage, l'hypothèse de l'input, l'hypothèse de l'ordre naturel, l'hypothèse de moniteur et l'hypothèse de filtre affectif.

⁷⁸ Michèle Kail, « Chapitre IV L'acquisition successive des langues », *L'acquisition de plusieurs langues*, PUF, Paris, 2015, p.63.

● L'hypothèse d'acquisition et apprentissage

Par l'observation du processus de l'acquisition de la langue maternelle de l'enfant, S. D. Krashen constate que l'enfant reçoit l'input linguistique dès sa naissance, il entend et perçoit une grande quantité de la langue avant qu'il parle. Il fait l'hypothèse qu'on apprend la langue étrangère un peu comme se fait l'acquisition de la langue maternelle chez l'enfant, sans investir trop d'efforts conscients pour la dimension linguistique. S. D. Krashen distingue l'acquisition de l'apprentissage :

« L'acquisition, [...] serait un processus d'appropriation naturel, implicite, inconscient, qui impliquerait une focalisation sur le sens, et l'apprentissage, [...] serait, à l'inverse, artificiel, explicite, conscient, et [...] impliquerait une focalisation sur la forme. »⁷⁹

Le processus d'acquisition, appelé également « apprentissage nature » ou « informel », est assimilé au milieu nature. S. D. Krashen privilégie l'idée que l'acquisition d'une langue suit un ordre de progression qui lui est propre. L'apprentissage explicite des savoirs linguistiques ne joue qu'un rôle mineur. Dans cette perspective, son hypothèse « input » est construite.

● Hypothèse de l'input

L'hypothèse de l'input ne concerne que l'acquisition, pas l'apprentissage. Cette hypothèse autour de matériaux langagiers a pour objectif d'expliquer comment l'individu acquiert la langue étrangère avec les entrées linguistiques. Krashen postule que les matériaux langagiers à traiter par l'apprenant doivent être compréhensibles et suffisants.

« The most important factor in the amount of language acquired by the learner is the amount of comprehensible input to which the learner is exposed. »⁸⁰

L'obtention de l'input adéquat, la compréhension des messages chez S. D. Krashen, sont un seul et unique chemin d'acquisition d'une langue. Par-là, le problème se pose : comment garantir le degré d'adéquation de l'input ? S. Karshen constate que

⁷⁹ Traduit par Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, 2005, p.115.

⁸⁰ Mario Camilleri, *Information and communication technologies and young language learners*, Conseil de l'Europe, centre européen pour les langues vivantes, Strasbourg, 2003, p.11.

l'acquisition d'une deuxième langue ne se ferait pas correctement si l'on est exposé à des inputs trop difficiles ou trop faciles. « Il faudrait situer le travail d'acquisition à un niveau légèrement supérieur à celui de l'apprenant ». ⁸¹ Cet auteur explique davantage : « *l'enfant qui est à un niveau i , peut progresser au niveau $i+1$, selon la <séquence naturelle >, ...grâce à la compréhension du langage contenant $i+1$.* »⁸² Si l'apprenant reçoit et comprend un input de la langue cible un peu au-dessus de sa compétence linguistique selon une séquence naturelle et évolutive, il fera du des progrès. Mais, un point important est à noter : les matériaux langagiers, Chez S. D. Krashen, n'ont pas besoin d'être suivis d'une gradation grammaticale.

● **Hypothèse de l'ordre naturel d'acquisition**

Entre les années 70 et les années 90, de nombreuses recherches ont été réalisées sur l'ordre d'acquisition des morphèmes en L2(langue seconde). La plus influente reste celle de H. C. Dulay et M. K. Burt en 1973 : une recherche concernant l'ordre d'acquisition de huit morphèmes a été menée chez 151 enfants hispanophones qui apprennent l'anglais comme L2. En s'appuyant sur les résultats obtenus, les chercheurs remarquent que pour certaines structures en L2, il y a un ordre commun d'acquisition. Plus tard, S. D. Krashen a fait l'expérimentation avec des adultes de différentes langues maternelles et a prouvé que pour l'ensemble des individus, un ordre naturel d'acquisition existe aussi bien dans l'acquisition d'une L1(langue première), quelle que soit cette langue, que dans l'acquisition d'une L2.

L'hypothèse de l'ordre naturel d'acquisition suggère un rejet total d'une gradation grammaticale préalable. Selon cette hypothèse, l'enseignement de la grammaire est un gaspillage d'énergie.

● **Hypothèse de moniteur**

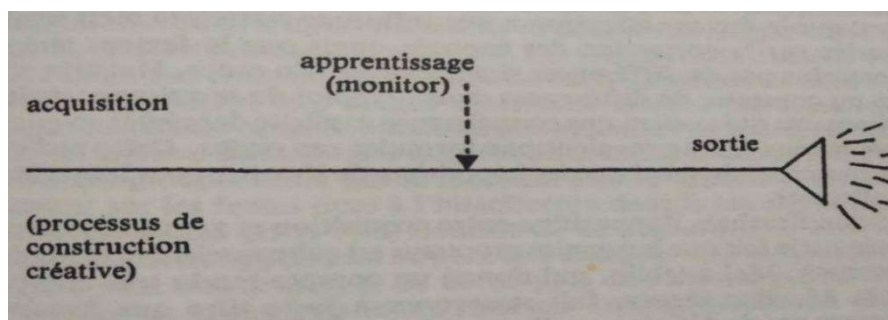
Cette hypothèse prévoit l'« *existence d'un moniteur qui jouerait le rôle de filtre via un contrôle conscient de la forme des productions issues de l'acquisition non*

⁸¹ « Krashen et la théorie de l'apprentissage nature des langues », *Dictionnaire anglais, Victoria's English*, <http://www.victorias.fr/dossiers/cours-anglais-dictionnaire/krashen.html>

⁸² Paul Bogaards, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Didier, paris, 1991, p.115.

consciente »⁸³. Chez Krashen, à l'origine, l'acquis et l'appris, ces deux systèmes sont totalement indépendants l'un de l'autre. Cette hypothèse permet à Krashen de définir une articulation entre le système « acquis » et le système « appris ». L'auteur établit le modèle du moniteur suivant :

Figure 3 : le modèle du moniteur pour la performance en langue seconde chez des adultes (S. D. Krashen 1997)



Le système acquis, d'après S. D. Krashen, permet de construire et de produire un énoncé, le système d'appris entre *dans la planification, la production et la correction de l'énoncé*.⁸⁴ Autrement dit, quand on veut sortir une phrase, on se réfère d'abord au système acquis, ensuite on mobilise le système appris pour vérifier la forme syntaxique d'énoncé avant que celui-ci soit extériorisé (S. D. Krashen 1977, cité par P. Bogaards, 1991). Ainsi, le moniteur, dans ce processus, est une instance de contrôle qui s'opère par un appel conscient aux règles explicitées de la langue et qui peut influencer ce qui provient du système acquis. Par-là, nous constatons que le moniteur peut être mobilisé sous trois conditions : le locuteur a une représentation correcte des règles linguistiques ; il dispose d'assez de temps et son attention est portée sur la forme plutôt que sur le sens.

Pour l'expression orale, le problème est délicat. Dans une communication orale, on doit donner à l'interlocuteur une réaction immédiate, spontanée. L'apprenant n'a pas assez de temps pour déclencher le Moniteur pour bien organiser la forme. Normalement, son attention est portée sur le sens. Le problème se pose ici comme nous l'avons identifié dans la première partie, la fluidité et l'exactitude de l'oral chez l'apprenant ne vont pas de pair. Selon cette hypothèse, une question est posée aux enseignants et aux apprenants : Comment utiliser le moniteur pertinemment pendant une durée de temps

⁸³ Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris, 2003, p.13.

⁸⁴ Anne Feunteun, « 5.2.2 La théorie du contrôle », *Des enfants et des langues à l'école*, Didier, Paris, 2005, nous consultons une version électronique, le numéro de page n'est pas marqué.

appropriée afin de garantir une production la plus exacte possible et avec la fluidité ?

- **Hypothèse de filtre affectif**

L'auteur constate de plus que à l'ordre psychologique, les émotions et les attitudes de l'apprenant influencent aussi les résultats d'apprentissage. Ce phénomène est nommé par l'auteur « filtre affectif » et s'interpose entre le mécanisme d'acquisition et les données sémantiques exposées à l'acquérant.⁸⁵ Le filtre affectif, qui se compose de trois éléments : la motivation-attitude, la confiance en soi et l'anxiété, est un facteur susceptible de perturber l'acquisition de la langue. S. D. Krashen l'utilise pour expliquer les différences de « performances » entre les apprenants. A cause de l'anxiété, du manque d'assurance ou d'absence de motivation, un filtre se met en place. Mais, il va être baissé, laissant l'input atteindre à LAD (Language Acquisition Device), quand les apprenants sont décontractés et confiants en eux-mêmes.

Le filtre affectif fonctionne comme un curseur qui contrôle le débit des informations. Pour garantir la qualité de l'enseignement, il convient de maintenir le curseur le plus bas possible, créer un climat décontracté, présenter des activités intéressantes pour diminuer l'anxiété entre les élèves et favoriser leur compréhension.

4.3. L'interactionnisme

L'interactionnisme, né aux Etats-Unis à partir de 1970, se fonde sur les différents courants issus de la psychologie, l'anthropologie, la sociologie et des sciences de l'information et de la communication. Certains linguistes apportent une grande contribution à ce courant.

4.3.1. Hypothèse de l'interaction

S'inspirant de la recherche menée par E. Hatch sur l'importance de la conversation pour le développement de la grammaire (1978), M. H. Long a élaboré *l'hypothèse de l'interaction*, une théorie importante dans le domaine de l'acquisition de

⁸⁵ Claude Germain, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE international, Paris, 1993, p.249.

la langue seconde et étrangère. Cette hypothèse suppose que la compétence linguistique serait développée par l'interaction entre des interlocuteurs, grâce aux stratégies de communication, liées au fait de répéter, paraphraser, reformuler, expliquer...), en d'autres termes, l'apprentissage des langues se fait par l'interaction.

D'accord avec S. D. Krashen, M.H. Long insiste également sur l'importance de l'input compréhensible pour l'acquisition de la langue seconde et étrangère, seulement il complète l'idée de S. D. Krashen avec un nouveau concept « *modified interaction* » qui favorise la compréhension du message. Selon Long, un changement de l'input n'est pas suffisant pour assurer une acquisition de la langue :

« There seems to be no evidence that input modifications made by NSs for the supposed benefit of NNSs actually have this effect. [...]. There is a logical problem with the idea that changing the input will aid acquisition. »⁸⁶

Pour cet auteur, dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde, l'interaction est une source essentielle d'input compréhensible, grâce à l'interaction, des informations non comprises au départ peuvent devenir compréhensibles. Ainsi, le but de sa recherche est de savoir comment l'input devient compréhensible pour l'apprenant (*How input becomes comprehensible*) (M. H. Long 1983).

● **L'input compréhensible**

L'hypothèse de l'interaction de Long se fonde sur les analyses des conversations menées par 32 dyades pour accomplir 6 tâches : 16 locuteur natif –locuteur natif (LN-LN) et 16 locuteur natif-locuteur non natif (LN - LNN). Le but de Long est de déterminer des facteurs qui rendent l'input compréhensible pendant l'interaction des interlocuteurs. D'après les résultats de son étude, ce sont les paires LN-LNN qui interviennent le plus. Il en ressort qu'en cas d'asymétrie de compétence linguistique entre des locuteurs, l'un des interlocuteurs ou les deux essaient de faire l'« ajustement conversationnel » (conversational adjustment ,1980) qui rend l'input compréhensible et adéquat. En outre, ce même auteur souligne que la clé pour rendre l'input

⁸⁶ Michael H. Long, « Native speaker/non native-speaker conversation in the second language classroom », University of Hawaii, Manoa, 1983, [https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/38598/1/Long%20\(1983\)_WP2\(1\).pdf](https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/38598/1/Long%20(1983)_WP2(1).pdf)

compréhensible ne consiste pas à modifier l'input en soi, mais à modifier la structure interactionnelle de la conversation par la forme autorépétition, répétition de l'interlocuteur, confirmation, vérification de compréhension, demande de clarification.

« ...more consistently used method is modifying not the input itself, but the interactional structure of conversation through such devices as self- and other-repetition, confirmation and comprehension checks and clarification requests»⁸⁷

Ces modifications conversationnelles, dénommées par Long « négociation du sens », sont utilisées comme des stratégies d'interaction permettant aux interlocuteurs de sortir d'une impasse de communication à la suite d'un indice de non-compréhension fourni.

● **Négociation du sens**

La négociation du sens est une notion clé dans *l'hypothèse de l'interaction* de Long. Nous avons vu plus haut que la négociation du sens implique bien des stratégies communicatives qui visent à aménager ou réguler la communication. Reprenons l'exemple d'A. Mackey, une conversation entre LN et LNN, pour nous aider à comprendre les enjeux de cette notion :

NS: There's there's a pair of reading glasses above the plant. (Input)

NNS: A what? (Indice de non compréhension)

NS: Glasses reading glasses to see the newspaper? (Input forcé par répétition, la phrase origine étendue)

NNS: Glassi? (Répétition avec interrogation)

NS: You wear them to see with, if you can't see. Reading glasses. (Explication, input compréhensible)

NNS: Ahh ahh glasses glasses to read you say reading glasses.

NS: Yeah.⁸⁸

Selon cet exemple, le locuteur non natif ne peut pas comprendre le mot « glasses

⁸⁷ Michael H. Long, « Native speaker/non native-speaker conversation in the second language classroom », University of Hawaii, Manoa, 1983, [https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/38598/1/Long%20\(1983\)_WP2\(1\).pdf](https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/38598/1/Long%20(1983)_WP2(1).pdf)

⁸⁸ L'exemple extrait d'Alison Mackey, « Input, interaction, and second language development », *SSLA*, Cambridge University Press, 1999, Vol.21, No.4, p.558.

». Ce mot est répété par le locuteur natif. La phrase d'origine est étendue et reformulée. Enfin, un synonyme est donné. Toutes ces modifications permettent aux interlocuteurs de se faire comprendre et de comprendre autrui.

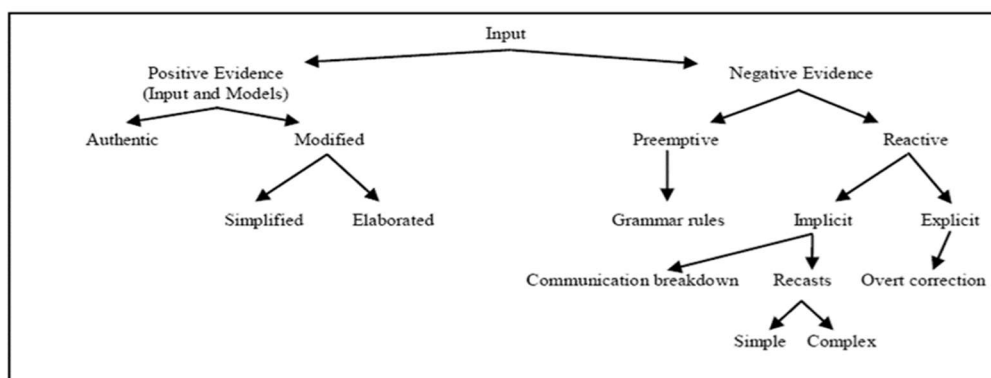
T. Pica, R. Young et C. Doughty (1987), en comparant deux groupes d'apprenants, nous indiquent que le groupe, au profit de l'occasion d'interaction avec des natifs, grâce à l'interaction modifiée (répéter pour s'assurer de la compréhension, demander la clarification...) , peut tout à fait comprendre l'input d'origine, même si cet input est un message complexe. Par contre, le groupe qui reçoit un input pré-modifié, simplifié, par exemple, un message paraphrasé par des éléments de vocabulaire fréquents et des structures simples, mais sans aucune possibilité pour interagir avec les autres, ne peut pas aboutir à une compréhension parfaite. Il va de soi que l'interaction modifiée est profitable pour l'apprenant pour comprendre l'input d'origine, car il lui permet d'employer les stratégies communicatives à sa guise. Long affirme que la négociation du sens est une étape indispensable au développement de l'interlangue chez les apprenants (M. H. Long et P. Robinson, 1998).⁸⁹ Une négociation du sens née de l'interaction favorise l'acquisition de la langue seconde. Sur ce point, plusieurs chercheurs ne peuvent pas affirmer avec certitude. Devant certaines critiques⁹⁰, Long a actualisé son *hypothèse de l'interaction* en 1996 en proposant deux nouveaux concepts importants concernant l'acquisition d'une langue seconde(L2) : *evidence negative* et *recasts*.⁹¹ Un cadre suivant proposé par M. Long et P. Robinson synthétise les différents types d'évidences dans l'acquisition d'une langue seconde :

⁸⁹ Michael. H. Long et Peter. Robinson, « Focus on form: Theory, research, and practice» in Catherine Doughty, Jessica. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998, p.23, traduit par nous-même.

⁹⁰ Plusieurs chercheurs indiquent « Negotiation modifies the L2 in ways that help learner's comprehend its meaning. This perspective on negotiation is highly restricted, however, and places negotiation in a secondary role in L2 learning, because it sees comprehension of meaning as the principal way to access and internalize L2 form, and negotiation as simply a way, albeit il a very good way, to bring comprehension about. » dans Teresa Pica, « Review article research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes», *Language Learning*, 1994, Vol. 44, No.3, p.506.

⁹¹ Selon Schachter (1 9 9 1) , corrective feedback, negative evidence, negative feedback, ces trois termes doivent être respectivement employés dans les domaines de l'enseignement de la langue, de l'acquisition de la langue et de la psychologie cognitive. Ces termes sont souvent utilisés de manière interchangeable. Dans la littérature française, feed-back corrective et rétroaction corrective, ces deux termes sont largement utilisés.

Figure 4 : les différents types d'évidences dans l'acquisition de la langue (M.H. Long et P. Robinson 1998) :



La taxinomie ci-dessus nous indique une distinction entre *positive evidence* et *negative evidence*: « *Positive evidence* se définit comme une production qui fournit à l'apprenant un modèle des énoncés possibles et grammaticalement corrects dans la langue cible. Le témoignage négatif (*negative evidence*) indique, quant à lui, à l'apprenant les énoncés grammaticalement incorrects ou inacceptables dans la L2. »⁹²

Selon M. H. Long, l'évidence négative, obtenue au cours des négociations, peut faciliter le développement de L2, au moins pour le vocabulaire, la morphologie et la syntaxe spécifique du langage.⁹³ Cet auteur précise que l'évidence négative dans l'acquisition de la langue seconde se décline sous deux formes : explicite et implicite. L'explicite, par exemple, l'explication des règles grammaticales ou la correction directe des erreurs; implicite, par exemple, la vérification de la compréhension, la demande de la clarification, la reformulation conversationnelle d'une forme erronée sans interrompre la conversation. En ce cas, la feed-back négatif fournit simultanément l'évidence positive supplémentaire et les éléments absents dans l'input original.⁹⁴ Il serait intéressant d'indiquer un sous-type de l'implicite, reformulation (*recast*), une autre notion importante dans l'hypothèse de l'interaction : « *utterances which rephrase a child's utterance by changing one or more sentence components (subject, verb, or*

⁹² Elena Cosereanu-Declerck, « Mesure du potentiel des tâches d'interaction. Expérimentation et perspectives méthodologiques », *Linguistique expérimentale*, No.28, 2012, <https://tipa.revues.org/203?lang=es>

⁹³ Micheal H. Long, «The role of linguistic environment in second language acquisition», In W. C. Ritchie & Tej. K. Bahtia, *Handbook of second language acquisition*, Academic Press, New York,1996, p.414.

<https://zh.scribd.com/doc/13866088/Handbook-of-SLA-Ritchie-Bhatia>

⁹⁴ Micheal H. Long, *op.cit.*, p.413, traduit par nous-même.

object) while still referring to its central meanings. »⁹⁵

La notion *recast* attire l'intérêt de nombreux chercheurs. Roy Lyster et Leila Ranta donnent également une définition de *recast* : « *the teacher's reformulation of all or part of a student's utterance minus the error.* »⁹⁶ Ils précisent la différence entre *Recast* et la correction explicite : « *Explicit correction also provides the correct form but, unlike recasts, clearly indicates that what the student had said was incorrect* »⁹⁷

Encore, « *recasts are immediately subsequent to the erroneous utterance and that they may contrast with learner's utterances phonologically, morphologically, syntactically, or semantically, but are based on the learner's erroneous utterance and maintain semantic contiguity with it.* »⁹⁸

Les définitions listées ci-dessus nous permettent de dégager les quelques caractéristiques de *recast* suivantes :

Recast est une reformulation de formes erronées. Cependant, contraire à la correction explicite, *recast* est fourni de manière moins directe mais plus subtile au cours de l'interaction pour répondre aux productions qui ne correspondent pas à la langue cible.

Recast amène l'apprenant à prendre conscience de l'écart entre son interlangue et la langue cible par les modifications au plan lexical, morphosyntaxique ou phonologique, mais il maintient la cohérence sémantique avec leur production originale.

Recast fournit à la fois l'évidence positive et l'évidence négative au lieu d'une correction explicite. Cependant, parfois, cette reformulation est moins efficace que la correction explicite. Voyons l'exemple suivant:

S (student): I go to the movies yesterday afternoon.

T (teacher): You went to the movies. What did you see?

*S: Scandal.*⁹⁹

⁹⁵ Micheal H. Long, *op.cit.*, p.434.

⁹⁶ Roy Lyster et Leila Ranta, « Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms », *Studies in second language Acquisition*, 1997, Vol.19, No. 1, p.46.

⁹⁷ *Ibid.*

⁹⁸ Amy Snyder Ohta, *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*, Routledge, Mahwah, New Jersey, 2001, p.141.

⁹⁹ Cet exemple est extrait de Seyyed Reza Mousavi Moghaddam, « Overt correction vs. Recasts and Grammar Performance of Iranian Male Learners of English », *Journal of Language Teaching and Research*, 2014, Vol. 5, No. 4, p. 911.

L'enseignant fournit la forme correcte (went) sans interrompre la parole de l'apprenant. En outre, sa reformulation se tient dans le contenu original de l'apprenant. Seulement, dans ce cas, faute d'indicateur de la part de l'apprenant, il est difficile de juger l'efficacité de cette reformulation. Un autre exemple plus intéressant :

T: When you were in school?

L: Yes, I stand in the first row.

T: You stood in the first row?

*L: Yes, in the first row, and sit, ah, sat the first row.*¹⁰⁰

A travers cet exemple, nous prenons conscience que l'efficacité de Recast(reformulation) dépend de l'attention de l'apprenant sur la forme déviante de sa production. En l'occurrence, l'interaction, comme *recast*, a des effets sous la condition que l'apprenant détecte un feedback correctif proposé par son interlocuteur. Comme S. M. Gass le souligne :

*«If interaction is to have an effect (either through negotiation or recast), the learner must notice that his or her conversational partner is explicitly or implicitly making a correction. »*¹⁰¹

En outre, dans ce deuxième exemple, *recast* pousse la perception et la décomposition de l'apprenant sur une correction, qui conduisent à une réutilisation de la forme corrigée dans un nouvel énoncé. C'est ce que l'on appelle le phénomène *incorporation* ou *intake* :

*« L'incorporation pourrait en effet témoigner : d'une part que l'apprenant exposé à la rétroaction corrective était bien animé d'un niveau d'attention suffisant pour prendre conscience de la correction qui lui était adressée – fonction décisive du repérage (noticing) dans le traitement de l'input – ; d'autre part, qu'il s'est bel et bien approprié la forme corrigée, qu'il l'a bien intégrée à son répertoire linguistique propre, puisqu'il en fait désormais usage. »*¹⁰²

¹⁰⁰ Cet exemple extrait de Rod Ellis, Younghee Sheen, «Reexamining the role of recasts in second language acquisition», *Studies in Second Language Acquisition*, 2006, Vol.28, No.4, p.576.

¹⁰¹ Susan Gass, « An interactionist perspective on second language acquisition », in Robert B. Kaplan, (dir.), *The Oxford handbook of applied linguistics*, Oxford, New York, 2012, p.178.

¹⁰² Elena Coşoreanu, *Le rôle de la négociation et de la rétroaction corrective dans l'acquisition des langues secondes, la situation des tâches d'interaction en communication synchrone étudiée sur le cas du français langue étrangère*, Thèse de doctorat non publiée, Université technologique de Compiègne, France, 2010, p.140.

Recast(reformulation) serait un type de correction utilisable qui contribue à l'acquisition de la langue seconde ou étrangère, au moins sous certaines conditions. Il faut réfléchir davantage à la fonction de certains facteurs dans ce processus, par exemple l'attention, qui rend ce type de correction efficace.

À travers les analyses ci-dessus, nous prenons conscience que l'exposition de l'apprenant au feedback correctif n'assure pas nécessairement une acquisition. Seulement quand ce type d'interaction pousse l'apprenant à modifier son output dans la réponse à ce feedback corrective, son interlangue serait restructurée et développée. Dans ce sens, M. Swain complète les travaux de Michael H. Long.

4.3.2. Hypothèse de l'output de M. Swain

Chez S. Krashen, l'output n'est rien de plus qu'un signe de l'acquisition de la langue seconde qui ne joue pas un grand rôle au cours de l'acquisition de la langue seconde, sauf peut-être, comme une source de l'input aux apprenants.

« The output is nothing more than a sign of the second langue acquisition that has already taken place, and that output serves no useful rôle in SLA except possibly as one source of (self-) input to the learner »¹⁰³

Contrairement à S. D. Krashen, en 1985, M. Swain a développé l'hypothèse de l'output compréhensible, qui prétend que l'acquisition des langues étrangères se réalise par la recherche de la production d'oral et d'écrit.

M. Swain a fait une observation sur le programme d'immersion dans une école canadienne où les élèves apprennent tous toutes les matières en langue française. Au fur et à mesure que ces cours avancent, elle s'aperçoit que leur compréhension écrite et leur compréhension orale sont proches de celles des natifs, mais ces élèves dans l'environnement d'immersion montrent leurs faiblesses en expression orale et écrite. À partir de là, elle met en cause l'hypothèse d'input de S. D. Krashen et propose son hypothèse « output ». M. Swain suppose qu'une demande insuffisante d'expression en

¹⁰³ Merrill Swain, « Three Functions of Output in Second Language Learning », In G. Cook and B. Seidlhofer (eds.), *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*, Oxford University Press, Oxford, 1995, p.125.

langue étrangère en classe immergée conduit à une mauvaise maîtrise des règles grammaticales et syntaxiques. De plus, au début de leur participation à l'expérience d'immersion, l'attention des apprenants porte sur le sens, sans trop de souci de la correction des énoncés (M. Swain, 1985). Selon l'auteur, quand la compréhension débouche sur la production, le traitement des informations est plus approfondi, cela demande plus d'effort mental et donc améliore l'apprentissage.

« Output pushes learners to process language more deeply---with more mental effort---than does input. With output, the learner is in control. In speaking and writing, learner can stretch their interlanguage to meet communicative goals to produce, learner need to do something, they need to create linguistic for meaning, and in so doing, discover what can or cannot do. Output may stimulate learner to move from the semantic, open-ended, strategic processing prevalent in comprehension to the complete grammatical processing needed to accurate production »¹⁰⁴

M. Swain identifie trois fonctions de l'output selon la tentative de l'apprenant. La première fonction, (noticing), permet à l'apprenant de remarquer l'écart entre sa production et la langue cible. Par-là, l'apprenant prend conscience de ses lacunes. La deuxième, tester(testing), l'output permet à l'apprenant de tester ses connaissances. Par la suite avec une rétroaction des interlocuteurs, l'apprenant peut saisir des points faibles et reformuler et expérimenter ses énoncés grâce à de nouvelles structures et formes. La dernière fonction de l'output peut être utilisée comme métalangage qui permet à l'apprenant de faire une réflexion sur son propre langage et celui des autres afin d'analyser certains problèmes rencontrés.

L'hypothèse de l'output est défendue par plusieurs chercheurs. C. Chapelle, J. Rézeau, tous soulignent l'importance de la production dans l'apprentissage des langues. Les deux chercheurs parviennent à un consensus avec M. Swain sur le fait que les productions des apprenants peuvent solliciter les apports langagiers de leurs interlocuteurs, qui aident les apprenants à résoudre leurs problèmes linguistiques et donc à améliorer leurs productions.

¹⁰⁴ Merrill Swain, « The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue », In J. P. Lantolf, *Sociocultural theory and second language learning*, Presse de l'Université d'Oxford, 1999, p.99.

Remarquons que l'output n'est pas une simple répétition d'un input. Un output efficace doit guider l'apprenant à porter attention à des problèmes de son interlangue et conduire l'apprenant à réfléchir et à traiter l'input pour un développement plus grand de son interlangue :

*« for output to have significant impact on L2 development, not just any output will do; instead meaningful output has to be encouraged, so that genuine syntactic processing is engaged. Otherwise, learner attention may not be attracted to crucial form-meaning relationship »*¹⁰⁵

4.4. Le constructivisme et le socio-constructivisme

Il est difficile d'expliquer le constructivisme et le socio-constructivisme sans évoquer les recherches de J. Piaget et de L. S. Vygotski qui ont de grands impacts sur ces deux courants. Dans les lignes suivantes, après une exploration de ces deux théories, nous essaierons de comprendre les points différents entre ces deux courants, notamment les différences sur la notion d'« interaction ».

4.4.1. Le constructivisme

Le constructivisme est une théorie de l'apprentissage reposant sur l'hypothèse que la connaissance élaborée par l'apprenant nécessite la mise en place d'un certain nombre de compétences cognitives de base. Ces compétences cognitives inhérentes à chaque sujet lui permettent de comprendre et d'appréhender les réalités qui l'entourent.¹⁰⁶ Les théories constructivistes ont été développées par J. Piaget dans les années 1960 en réaction au behaviorisme et à l'innéisme. Pour J. Piaget, des actions des individus dans ses environnements aboutissent à la construction des unités essentielles des activités intellectuelles, appelées « schème ». Le schème en effet est la structure ou l'organisation des actions telles qu'elles se transfèrent ou se généralisent lors la répétition de cette action en des circonstances semblables ou analogues. Pour nous expliquer comment l'apprenant acquiert progressivement les compétences, les

¹⁰⁵ Yukiko Izumi et Shinichi Izumi, « Investigating the effects of oral output on the learning of relative clauses in English: issues in the psycholinguistic requirements for effective output tasks », *The Canadian Modern Language Review*, 2004, Vol. 60, No.5, p.604.

¹⁰⁶ Jennifer Kerzil, « Constructivisme », *L'ABC de la VAE*, 2009, <https://www.cairn.info/l-abc-de-la-vae--9782749211091-page-112.htm>

nouvelles connaissances, l'auteur décrit l'interaction entre un individu et un nouvel objet en s'appuyant sur deux conceptions *assimilation* et *accommodation*.

- **L'interaction chez J. Piaget : les phrases assimilation et accommodation**

Pour J. Piaget, lorsqu'un apprenant est confronté à une situation inhabituelle ou à un nouvel objet (physique ou abstrait), il essaie d'intégrer des données en les reliant à ses connaissances antérieures. C'est le processus d'assimilation qui désigne l'intégration des nouvelles notions, informations à des cadres mentaux déjà existant. Nicolas Guichon écrit ceci :

« L'apprenant sélectionne et organise les informations pertinentes parmi ses connaissances stockées en mémoire à long terme afin de faire face et donner sens à des informations nouvelles. Ceci décrit l'assimilation. »¹⁰⁷

Si ce schème échoue, le deuxième processus, accommodation, démarre. L'accommodation est le processus qui permet au milieu d'agir sur l'individu. Lorsque l'objet ou la situation résistent, le mécanisme d'accommodation va modifier la structure d'accueil de l'individu (le schème origine) pour intégrer des nouveaux éléments.

Ces deux processus sont à la fois complémentaires et antagonistes. Entre l'assimilation et l'accommodation, il y a l'autorégulation, appelée par Piaget, l'équilibration, ce qui, en passant par multiples déséquilibres et rééquilibration, permet de trouver un meilleur équilibre entre l'individu et son milieu de vie.

Nous constatons que dans la conception de Piaget, le développement est la condition de la possibilité de l'apprentissage, lequel doit respecter le stade du développement. Le sujet restructure ou reconceptualise les informations reçues à partir de ses concepts déjà constitués. Les facteurs internes sont clairement dominants. Par contre, les facteurs externes ne constituent pas la source du développement. Le milieu n'intervient pas directement dans le progrès cognitif. Le rôle d'autrui (adulte, éducateur...) est réduit, tout au plus, à l'aménagement de situations propices à l'exploration.

¹⁰⁷ Nicolas Guichon, *Langues et TICE, méthodologie de conception multimédia*, Ophrys, Paris, 2006, p.17.

4.4.2. Le socio-constructivisme

La théorie socio-constructive, fondée par Lev L. S. Vygotski, psychologue et pédagogue russe, porte sur nombre d'aspects, tels que l'interaction sociale, le signe et l'instrument, la culture, l'histoire, les fonctions mentales supérieures, etc. Dans la suite de nos lignes, nous parlerons d'abord des notions fondamentales de la théorie socio-constructive. Ensuite, nous nous attacherons à deux concepts majeurs de la théorie socio-constructive au service de notre recherche : l'interaction sociale dans le développement cognitif et la zone de développement proximal.

- **L'élément fondamental : la sociabilité d'homme**

La théorie socioculturelle de L. S. Vygotski a pour objet d'expliquer les relations entre le fonctionnement mental de l'individu et les situations socioculturelles, institutionnelles, et historiques qui l'environnent. Autrement dit, dans cette théorie, L. S. Vygotski explique principalement que la socialisation affecte le processus d'apprentissage chez un individu. Pour L. S. Vygotski, l'être humain se caractérise par une sociabilité primaire.

*« Absolument tout dans le comportement de l'enfant est fondu, enraciné dans le social [...] Les relations de l'enfant avec la réalité sont dès le début des relations sociales. Dans ce sens, on pourrait dire du nourrisson qu'il est un être social au plus haut degré ».*¹⁰⁸

Nous constatons que le développement cognitif des enfants se fait dans un environnement social. Toutes les fonctions mentales supérieures (attention, mémoire, volonté, pensée verbale) sont socialement élaborées et socialement médiatisées. Plus simplement, *chez l'être humain les processus mentaux supérieurs sont profondément influencés par les moyens socio-culturels qui les médiatisent*¹⁰⁹ Dans cette perspective, L. S. Vygotski met l'accent sur l'impact de l'interaction sociale sur l'apprentissage.

¹⁰⁸ Ivan Ivic, « Lev S. Vygotsky », *Perspectives*, 1994, Vol. XXIV, No. 3/4, pp.793-820.

¹⁰⁹ Bernard Schneuwly, Jean-Paul Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux & Niestlé, Paris, 1985, p.139.

● L'interaction sociale chez L. S. Vygotski

L'interaction sociale, chez L. S. Vygotski, joue un rôle constructif dans le processus du développement cognitif. Sans l'apport constructif de l'interaction sociale, certaines catégories de la fonction mentale ne peuvent pas émerger. À partir de ce concept, la théorie de L. S. Vygotski s'oppose à celle de Piaget.

Pour L. S. Vygotski, le développement de l'individu se construit à travers son interaction avec les autres et avec son environnement social, culturel etc. La loi du développement formulée par L. S. Vygotski se présente comme suit :

*« Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant comme fonction intrapsychique. (...) Le langage apparaît d'abord comme moyen de communication de l'enfant avec ceux qui l'entourent. C'est seulement dans un deuxième temps, en se transformant en langage intérieur, qu'il devient un mode de pensée fondamentale de l'enfant lui-même, une de des fonctions psychiques ».*¹¹⁰

Au-delà de la mention des deux processus nécessaires (*Interpsychique* et *intrapsychique*) pour le développement cognitif, cette loi révèle également d'autres dimensions importantes sur le développement de l'individu. Entre autres, la primauté de l'apprentissage sur le développement cognitif comme l'affirme L. S. Vygotski : *« L'apprentissage devance toujours le développement »*.¹¹¹ Pour ainsi dire, l'enfant acquiert certaines habiletés dans les activités sociales. Cet apprentissage lui permet d'organiser sa pensée pour, par la suite, l'utiliser consciemment et volontairement à résoudre des problèmes liés à d'autres tâches.

A la différence de J. Piaget, L. S. Vygotski, met l'accent sur le rôle important d'« autrui » :

« L'apprentissage avec autrui crée les conditions chez l'enfant de toute une

¹¹⁰ Op.cit., p.119.

¹¹¹ Lev. S. Vygotsky, *Pensée et langage*, traduction de François Sève, La Dispute, Paris, 1997, p.266.

série de processus de développement, lesquels ne se produisent que dans le cadre de la communication et de la collaboration avec des adultes ou avec des pairs, mais qui deviendront après coup une conquête propre de l'enfant. »¹¹²

L'auteur propose un concept d'« autrui mieux informé », sous l'acronyme d'AMI, plus utile au processus d'apprentissage. Dans la pensée Vygotskienne ce concept correspond à des interactions dissymétriques de guidage. « Autrui mieux informé », en anglais, « more knowledgeable other » se réfère à quelqu'un qui a des aptitudes supérieures à celles de l'apprenant dans une tâche, ou dans la compréhension et en la manipulation d'un concept.

« The MKO (more knowledgeable other) is somewhat self-explanatory; it refers to someone who has a better understanding or a higher ability level than the learner, with respect to a particular task, process, or concept. »¹¹³

Il faut souligner qu'AMI peut être un enseignant, un ami, un enfant, un sujet expert et même un appareil comme l'ordinateur ou le téléphone portable qui détient des connaissances ou des informations relatives à l'acquisition du savoir ou du savoir-faire susceptibles d'aider les apprenants au moment opportun. C'est à partir de son concept d'AMI, que L. S. Vygotski a proposé son célèbre « zone proximale de développement »

● La zone proximale de développement

Pour L. S. Vygotski, il est nécessaire de déterminer au moins deux niveaux de développement sinon on ne réussit pas à trouver la relation entre développement et possibilité d'apprentissage. Le premier niveau qui a trait au « développement actuel » désigne la compétence atteinte par les fonctions psychiques de l'enfant. Le second niveau, « le développement potentiel », est le niveau que l'individu peut atteindre grâce à une aide venant d'autrui (tuteur, enseignant, expert...). Entre les deux niveaux se situe la zone proximale de développement. Le concept ZPD indique, en conséquence, qu'apprentissage et développement ne sont pas innés ni ne fonctionnent de façon indépendante. Au contraire, à travers ses observations, l'auteur montre bien que l'enfant

¹¹² Marc Trestini, *La modélisation d'environnements numériques d'apprentissage de nouvelle génération*, ISTE, London, 2018, p.50.

¹¹³ Reena Agarwal et Nandita Nagar, *Cooperative Learning*, Kalpaz publications, India, 2011, p.45.

ne peut mieux faire y compris résoudre des problèmes plus complexes que par l'intermédiaire de l'autre. Ce qui est impossible lorsqu'il agit seul. Cela dit, dans *Pensée et langue*, L. S. Vygotski énonce les limites de sa précédente assertion en ces termes :

*« Notre recherche montre qu'à l'aide de l'imitation, l'enfant ne résout nullement tous les problèmes restés sans solution. Il atteint une certaine limite, qui varie selon les enfants. (...) il se trouve que même en collaboration avec quelqu'un, l'enfant résout plus facilement les problèmes proches de son niveau de développement, au-delà la difficulté augmente et enfin devient insurmontable même en collaboration. »*¹¹⁴

● **L'influence sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères**

Pour L. S. Vygotski, les connaissances ne sont pas des réalités qui existent à l'extérieur de l'individu, mais sont des constructions qui résultent de son expérience personnelle en tant qu'être social. C'est pourquoi dans les résultats de ses travaux il montre que le contexte joue un rôle déterminant. Ce sont les environnements collaboratifs et communicatifs qui favorisent chez l'enfant un apprentissage actif. Sous l'angle Vygotskien, l'apprentissage est donc un acte intimement lié au contexte socioculturel et, par conséquent, il s'exprime à travers l'interaction sociale. Ainsi, l'apprentissage qui se fait par le biais d'une transmission des savoirs est catégoriquement rejeté au profit de la communauté d'apprentissage, laquelle favorise les interactions apprenants / apprenants et apprenants / formateurs.

Dans le champ de l'apprentissage des langues étrangères, s'inspirant du concept ZDP de L. S. Vygotski, R. Porquier et P. Bange développent l'idée d'une communication entre un locuteur expert et un locuteur non expert et établissent par la même occasion l'approche de la communication exolingue. Aussi, en s'appuyant sur la notion d'« interaction-sociale » mise en avant par L. S. Vygotski, les recherches sur les conditions d'apprentissage liées à l'interaction se sont développées. Nous citons entre autres, la notion d'étayage proposée par B. Py et développée par G. D. McNamee et les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) établies par M. Matthey. Tous ces chercheurs sont parvenus à la conclusion selon laquelle l'aide d'un adulte, d'un expert

¹¹⁴ L.S. Vygotski, *Pensée et langage*, traduction de Sève François, La Dispute, Paris, 1997, p.353.

ou d'un locuteur natif est nécessaire pour l'apprentissage d'une langue. Mais, il est bon de noter que cette aide de l'adulte ne se définit pas par sa présence dans le processus d'apprentissage sinon par sa capacité à stimuler l'apprenant à apprendre.

En conclusion de ce qui précède, notons que toutes les théories présentées ci-dessus permettent d'éclairer le lecteur sur la manière dont l'individu apprend à apprendre la langue étrangère. A l'issue de leur analyse, diverses questions se posent : comment garantir un input compréhensif ? Comment mettre en jeu la fonction de l'output pendant le processus d'apprentissage d'une langue ? Comment organiser le travail en groupe pour permettre à chacun d'apprendre des autres et faire son autorégulation ?

Pour créer un environnement favorable à la prise de parole, nous commencerons à réfléchir sur la configuration de groupe de travail, le type de tâche, le degré de complexité de la tâche, et la manière dont l'enseignant ou le tuteur va intervenir. Mais avant d'aborder ces sujets, avoir des connaissances solides sur les principales méthodes d'enseignement de langues étrangères est incontournable.

CHAPITRE 5 : Les principales méthodes d'enseignement du français : place de l'oral et outils technologiques

L'enseignement du Français comme Langue étrangère, communément appelé FLE, a connu un véritable développement en Chine après les années 1970. À partir de là, bon nombre de colloques, de séminaires et autres rencontres scientifiques ont été organisés pour mener des réflexions sur les programmes, les outils et surtout la façon dont les enseignements pourraient être dispensés. À l'issue de ces débats, diverses méthodes ont vu le jour en Chine.

Ce chapitre va être consacré à leur histoire, leurs caractéristiques et à la place que chacun accorde à l'expression orale ainsi qu'aux produits technologiques au service de son enseignement. Si notre analyse est bien menée, nous devrions pouvoir construire un champ de conceptions didactiques qui donnera lieu à ma propre réflexion sur l'enseignement de l'expression orale française.

5.1. La méthode traditionnelle, dite de grammaire-traduction

Dans les manuels d'enseignement généraux tout comme dans les ouvrages théoriques, la méthode grammaire-traduction est aussi appelée traditionnelle ou classique. Dès la fin du seizième siècle et au dix-septième siècle, c'était la méthode par excellence utilisée en milieu scolaire pour enseigner le latin et le grec ancien, aujourd'hui considérées comme des langues mortes. Elle a continué à s'imposer tout au long des siècles qui ont suivi jusqu'à ce qu'au vingtième siècle les contestations dont elle était l'objet déjà au dix-huitième siècle viennent la remettre en cause. Malgré cela, dans les manuels de langue les plus récents, on retrouve toujours ses traces. C'est elle qui inspire encore les programmes d'enseignement des langues dans de nombreuses universités.

Caractéristiques de la méthode traditionnelle

La méthode grammaire-traduction, axée essentiellement sur l'écrit, a pour but de rendre l'élève capable de lire des ouvrages littéraires écrits dans la langue cible. Comme

son nom l'indique, elle est construite autour de la technique de la traduction, aussi, appelée parfois, méthode *bilingue* (Henri Besse,1992). Selon cette méthode, les enseignants doivent pratiquer L1(langue maternelle ou source) de leurs étudiants pour décortiquer la langue cible par un ensemble de règles grammaticales et d'exceptions. Autrement dit, *cette méthode exige non seulement que le maître ait une bonne compétence de L2, mais aussi qu'il soit capable d'en expliquer, au moins partiellement, le fonctionnement interne, et d'en traduire les énoncés en L1.*¹¹⁵

En ce qui concerne la forme de l'enseignement/apprentissage, l'enseignant recourt à la déduction. Il présente et explique d'abord une ou deux règles grammaticales concentrant L2 en L1, puis applique cela à des cas particuliers sous la forme de phrase à composer pour illustrer la règle. Pour permettre aux étudiants de bien saisir le sens des exemples, l'enseignant les traduit mot-à-mot, en L1. Enfin, on recourt à la version (de L2 vers L1) ou au thème (de L1 vers L2) comme exercices pour vérifier leur apprentissage. Dans ce processus, la langue cible est rarement utilisée dans le but de communiquer.¹¹⁶

Il faut souligner que les textes et les exercices sont souvent tirés de textes littéraires lus et traduits. Ces textes en langage normatif sont considérés comme « *le moyen le plus sûr de devenir un bon rédacteur* ». ¹¹⁷ Ainsi, le vocabulaire n'est pas proposé dans un contexte spécifique : le but est de faire mémoriser aux apprenants des listes de mots. De plus, en ce qui concerne la relation entre l'enseignant et l'apprenant, dans la méthode traditionnelle, l'enseignant occupe une place centrale en classe. L'interaction se fait toujours en sens unique du professeur vers les élèves.¹¹⁸

La place de l'oral

La méthode traditionnelle laisse la dimension communicationnelle de côté et son apprentissage ne vise pas à la pratique. Dans cette méthode, l'entraînement est réalisé

¹¹⁵ Henri Besse, *Méthode et pratique des manuels de langue*, Didier, Paris, 1992, p.25.

¹¹⁶ Claude Germain, *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE International, Paris, 1993, pp.155-156.

¹¹⁷ Claudette Cornaire et Patricia M. Raymond, *La production écrite*, CLE International, Paris, 1999, pp.4-5.

¹¹⁸ « La Préhistoire de la didactique , La méthodologie traditionnelle et la méthodologie naturelle », *L'évolution des méthodologies en FLE*, http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd03.htm

au moyen d'exercices de traduction, dont le double objectif est de faire intégrer les règles de grammaire et de faire assimiler des formes linguistiques. L'expression orale est limitée à l'oralisation de textes écrits. On a la croyance que la possession d'une connaissance linguistique mène naturellement et évidemment à une capacité orale. Ainsi, nous nous concentrons sur l'apprentissage de l'écrit pour apprendre à parler. Cependant, le fait est qu'une bonne connaissance de ces règles n'assure pas nécessairement une pratique correcte. En revanche, une autre possibilité existe : trop de règles empêchent l'apprenant de parler librement, comme J. Courtillon le dit :

*« Il n'est pas productif de faire défiler dans sa tête trois pages de grammaire sur l'emploi de l'imparfait pour choisir si on va utiliser le passé composé ou l'imparfait. »*¹¹⁹

De plus, le manque d'attention aux caractéristiques de l'oral pose aux apprenants une grande difficulté à parler français.

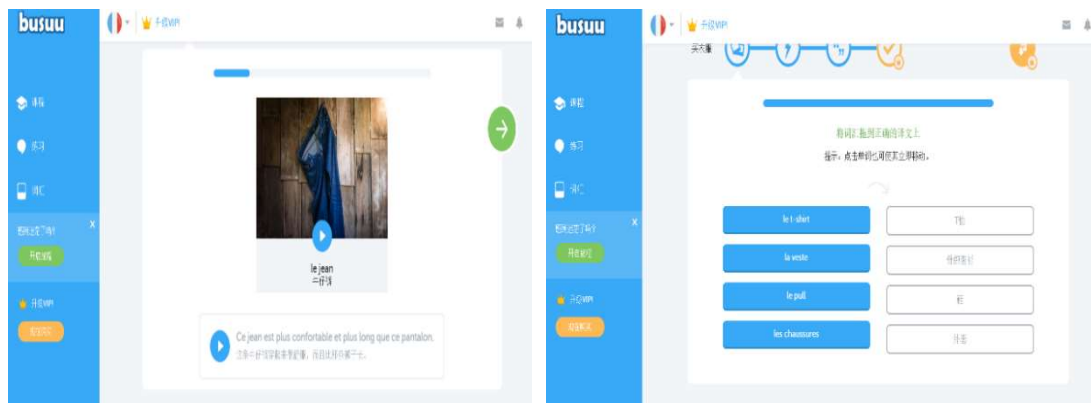
*« De l'oral à l'écrit, il y a un monde, la différence est si grande que la description du français oral ressemble plus souvent à celle d'une langue exotique plutôt qu'à la grammaire du français écrit telle que nous la connaissons. »*¹²⁰

Les produits informatiques fondés sur la méthode traditionnelle

Même si cette méthode subit des contestations, force est de constater qu'elle reste d'actualité dans les départements de français des universités chinoises. Pareillement, les produits informatiques relevant de cette démarche sont élaborés. C'est le cas du site Internet *busuu.com*, dont voici un exemple.

¹¹⁹ Grammaire en FLE, Enseignement La Grammaire En Chine <http://jeremy.enchine.fr/tag/universite/2>

¹²⁰ Morel Mary-Annick et Danon-Boileau Laurent, *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français oral*, Ophrys, Paris, 1998, p.7.



Source : https://www.busuu.com/dashboard#/component/8_1_2_N_fr/activity_1/exercice_12

Le fonctionnement du site ci-dessus ne consiste qu'à véhiculer du contenu. Toutes les rubriques sont en chinois. L'apprenant choisit le niveau auquel il souhaite accéder. Le site délivre le vocabulaire, les phrases françaises et leurs traductions chinoise. Des photos relatives sont systématiquement proposées à l'écran. L'apprenant lit et mémorise d'abord, et puis fait des exercices. Selon les consignes de ces exercices, l'apprenant doit trouver l'équivalence d'un mot ou d'une locution française donnée dans la langue chinoise, et vice versa. Aucune autre action n'est sollicitée chez l'apprenant. Il existe aussi d'autres produits relevant de cette même approche, tels que *French Assistant.com* (un site pour l'apprenant anglophone).

5.2. La méthode directe

Pour remédier aux faiblesses de la méthode traditionnelle, la méthode directe est apparue à la fin des années 1890. A cette époque, mue par le désir d'étendre son hégémonie politique au-delà de ses frontières, la France ne voulait plus d'une langue exclusivement littéraire. Ce dont elle avait besoin, c'était d'un instrument communicatif qui puisse favoriser des échanges économiques, politiques et culturels. Dans ce contexte, et en rupture avec une conception de la langue à usage uniquement littéraire, en 1902, l'instruction officielle imposait l'utilisation de la méthode directe dans l'enseignement national. L'objectif de l'enseignement/apprentissage était de ce point de vue, celui de la maîtrise effective d'une langue de communication. (C. Puren, 1988)

Caractéristiques de la méthode directe

La méthode directe s'appuie sur l'observation de l'acquisition d'une langue maternelle par l'enfant. La principale originalité consiste à prôner un apprentissage de l'immersion. L'apprenant est tout d'abord plongé dans la langue cible. La description faite par Henri Besse nous montre bien le schéma et les caractéristiques de cette méthode : l'enseignant montre de la main un objet ou exécute une action en disant dans la langue cible « regardez, c'est une chaise » ou « je marche », ensuite, l'enseignant montre une autre chaise ou refait l'action précédente et pose la question : « Qu'est-ce que c'est ? » ou « Qu'est-ce que je fais ? » ; Nous supposons que l'apprenant est capable de répéter les phrases suivantes : « c'est une chaise, vous marchez, ou je marche. ». Ce processus d'apprentissage est nommé par Germain comme étant « *une association du sens et des choses issues du principe d'associationnisme* » (C. Germain, 1993a).

On voit par cet exemple que, l'enseignant, dès la première leçon, refuse d'utiliser la langue maternelle comme outil pour soutenir l'enseignement/apprentissage de la langue cible. En recourant aux objets, aux images, aux gestes, aux mimiques, aux dessins, à l'environnement immédiat de la classe, l'enseignant explique le vocabulaire et la phrase en langue cible. Le procédé consiste à commencer par des mots concrets qui permettent à leur tour d'introduire de nouveaux mots ou des phrases plus abstraites. L'apprenant pour sa part, s'exerce à penser en langue cible et à exprimer oralement sa pensée sans recourir à l'écrit. En général, l'enseignement de la langue étrangère se fait par le biais de questions-réponses entre l'enseignant et l'apprenant. Dans la méthode directe, la phonétique occupe une place prioritaire. Il est important de bien prononcer. L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière implicite et inductive.

La place de l'oral

La méthode directe est la première méthode qui prenne réellement en charge les langues vivantes dans leur interaction oralisée.¹²¹ Toutes les stratégies didactiques ciblent la pratique orale de la langue en salle de classe. A cause de l'interdiction de la

¹²¹ Henri Besse, *Méthode et pratique des manuels de langue*, Didier, Paris, 1992, p.34.

traduction en langue maternelle, l'enseignant recourt à ses propres productions orales en langue cible. Celles des apprenants seront le fruit de leurs réactions aux questions posées par l'enseignant afin de préparer la pratique de l'oral. Comme on peut le voir, l'écrit dans la méthode directe est relégué au second plan. Cette façon de faire est considérée comme le moyen de fixer par l'écrit tout ce que l'élève a appris et utilisé à l'étape de la pratique orale. C'est ce que certains spécialistes ont appelé « oral scripturé »

Si en méthode directe, la priorité est donnée à l'oral, la qualité de ce dernier ne peut pas être garantie. D'une part, dans cette méthode, l'apprenant déduit les règles de grammaire par lui-même pour ensuite les appliquer. C'est à cause de cette approche qu'une majorité d'apprenants commettent des fautes de grammaire lorsqu'ils parlent.¹²² D'autre part, les étudiants ont du mal à juger si leur « traduction » silencieuse est juste : Un geste simple « montrer l'oreille » peut être traduit en plusieurs sens : « c'est une oreille », « écoutez » ou « je ne vous entends pas », etc. (H. Besse, 1992). En outre, la langue cible pratiquée en classe sous la forme de la question-réponse est loin de celle utilisée par les natifs dans leurs conversations au quotidien. Dans cette perspective, nous pensons qu'une répétition correcte n'implique pas forcément une compétence orale acquise.

Les produits informatiques fondés sur la méthode directe

Certains produits s'inspirent de cette méthode, tel que *Petra Lingua* (un site qui s'adresse aux enfants pour les aider à apprendre le français). Exposant directement les utilisateurs à la langue cible, ce produit leur permet de travailler tant la compréhension orale que l'expression orale. L'utilisateur, après avoir choisi le thème, est invité à écouter et à répéter les documents sonores, en même temps les photos ou les images qui correspondent au lexique ou à la conversation étendue sont diffusées à l'écran. Les textes de chaque leçon sont suivis d'exercices, normalement, une série de questions à choix multiple (voir la capture suivante).

¹²² « La méthodologie directe et audio-orale », *Le bulletin didactique*, édition du 29 novembre, 2012, https://lebulletindidactique.weebly.com/uploads/1/4/8/5/14855964/le_bulletin_didactique_-_les_methodologies_directe_et_audio_orale.pdf



Source : https://www.petralingua.com/members/fr/lekcija_voce_i_povrce/vjezba_1.php

LEXI (une APP destiné aux débutants et aux moyens pour travailler sur le vocabulaire français) constitue un autre exemple. Il s'agit de l'association du mot et de l'objet en tant que technique de mémorisation. Cette APP entraîne les apprenants à faire des associations entre la forme sonore et écrite d'un mot et d'une image par le biais de diverses activités ludiques.



5.3. La méthode S.G.A.V. (structuro global audio-visuelle)

Après la deuxième guerre mondiale, l'anglais devenait de plus en plus la langue de communication dans les relations internationales. Le français se sentait alors menacé et s'efforçait de restaurer son prestige.¹²³ Devant cette situation, le gouvernement français a décidé de mettre au point « le français fondamental » conçu comme une gradation lexicale grammaticale élaborée à partir d'enquêtes statistiques sur la fréquence d'usage du français parlé afin de faciliter l'apprentissage du français et d'assurer par-là sa diffusion à l'étranger.

¹²³ Mihaela Ivan, « La méthode structuro-globale audio-visuelle », *Les méthodes • méthodologies*, 2006, No.14, p.16.

C'est en effet au milieu des années 1950 que Petar Guberina de l'Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle). Il est, auprès de Paul Rivenc de l'École normale de Saint-Cloud et Raymond Renard de l'Université de Mons en Belgique, le fondateur de la méthode S.G.A.V.¹²⁴ La méthode S.G.A.V. a occupé une place dominante en France dans les années 1960 et 1970. Pendant cette période, une série d'ensembles pédagogiques audiovisuels ont été successivement publiés, comme Voix et images de France, De vive voix, Dialogue Canada, etc. À la fin des années 1970, cette méthode est entrée en déclin et a cédé sa place à l'approche communicative.

Caractéristique de la méthode S . G . A . V.

La méthode S.G.A.V. a pour objectif d'apprendre assez vite à communiquer et à parler librement, ainsi, dans le cadre de cette méthode, la langue à enseigner est une langue de communication, celle qui permet à l'apprenant de se débrouiller dans une situation de communication courante. Comme Henri Besse l'indique, pour la méthode S.G.A.V., « *il s'agit d'abord de présenter la parole étrangère en situation, c'est-à-dire dans des conditions plausibles d'usage.* ».¹²⁵ Dans ce point de vue, nous pouvons distinguer la méthode S.G.A.V. de la méthode directe, pour cette dernière, la langue étrangère se présente à travers le dialogue enseignant-enseigné. De plus, la différence avec la méthode directe où l'accès au sens de la parole se fait à l'aide de l'environnement immédiat en classe, la compréhension en méthode S.G.A.V s'inscrit dans un environnement fictif, simulé par audio-visuel. (H. Besse, 1998)

En ce qui concerne le lien avec la méthode audio-orale, la méthode S.G.A.V. se situe dans le prolongement de la méthode audio-orale qui recourt à la technique sonore. La méthode S.G.A.V est élaborée autour de l'utilisation conjointe de l'image (le support visuel) et du son (des enregistrements magnétiques). Seulement, en méthode audio-orale, l'acquisition d'une langue étrangère s'appuie sur les exercices structuraux tandis que la méthode S.G.A.V n'a pas pour but d'automatiser une structure

¹²⁴ *Ibid.*

¹²⁵ Henri Besse, *op. cit.*, p.40.

morphosyntaxique par la répétition de stimuli-réponses. Au-delà de la méthode audio-orale, elle cherche à procurer aux apprenants une capacité à réemployer les éléments des dialogues de départ dans de nouvelles situations autres que celles de la leçon. Ainsi, ce sont les exercices de réemplois que l'on retient dans cette méthode qui diffèrent des exercices structuraux en tenant compte du contexte social (situation conventionnelle) des énoncés.

En ce qui concerne la sélection de contenu à enseigner, comme nous l'avons mentionné plus haut, les lexèmes et les points grammaticaux à enseigner dans cette méthode reposent sur les résultats de l'étude de la fréquence d'usage. Par exemple, pour les adjectifs, il faut les enseigner de la façon suivante : « *on enseignera les formes bel et vieil du masculin dans des expressions telles que : un bel enfant, un vieil homme. L'adjectif nouvel, de faible fréquence, ne sera enseigné que dans l'expression nouvel an. Fol et mol ne seront pas enseignés.* »¹²⁶ Aussi, *meilleur* sera enseigné, mais non *moindre*, ni *pire*, à cause de leur faible fréquence.

La place de l'oral

En méthode S.G.A.V., la primauté est accordée à la langue parlée, à l'oral, et l'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral.¹²⁷ La grammaire est enseignée de façon inductive et implicite. Les étudiants induisent les régularités de la L2 en répétant les éléments linguistiques dans différents dialogues sans que les enseignants les explicitent. Avec cette méthode, dès le début du cours, l'accent est mis sur la correction phonétique. Et puis, on accorde de l'importance à l'audition, car d'après des fondateurs de cette méthode, les résistances à l'acquisition d'une langue étrangère consistent en une mauvaise audition des sons étrangers. Pour ce faire, il fallait apprendre non seulement à parler, mais aussi à entendre. Selon P. Guberina une langue serait « un ensemble acoustico-visuel ». ¹²⁸De ce point de vue, cette méthode se déploie non seulement en fonction des moyens verbaux mais aussi des moyens non verbaux. Les éléments rythme, l'intonation, la mimique, la circonstance et le spatio-temporel

¹²⁶ Claude Germain et Hubert Séguin, *Le point sur la grammaire*, CLE, Paris, 1998, p.22-23.

¹²⁷ Claude Germain, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE, Paris, p.155.

¹²⁸ Petar Guberina, « La méthode audio-visuelle structuro-globale », *Revue de phonétique appliquée*, No.1, 1965, cité par Claude Germain, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE, Paris, p.154.

d'énonciation, tous interviennent dans le processus de l'apprentissage pour aider l'apprenant à accéder au sens.

Si la méthode S.G.A.V. permet d'apprendre, relativement rapidement à communiquer avec des natifs en langue étrangère, elle ne répond cependant pas aux véritables besoins de communication des apprenants. Tout d'abord, selon cette méthode, le lexique et les structures grammaticales à enseigner sont très limités, seulement un peu plus de 3000 mots publiés par le C.R.E.D.F. (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français). De plus, cette méthode n'offrirait pas la possibilité de comprendre des natifs parlant entre eux ni les médias (H. Besse, 1998)

« C'est que la langue qu'ils utilisent alors n'est pas tout à fait la même que celle des dialogues de départ (toujours plus régulière, plus normée, quoiqu'aient pu dire les puristes à leur propos dans la première année) »¹²⁹

En outre, la méthode S.G.A.V. exige un grand effort : l'enseignement hebdomadaire intensif ; la capacité de paralinguistique de l'enseignant.

Les produits informatiques fondés sur la méthode S.G.A.V.

De nombreux vidéocassettes et vidéodisques proposent cette alternance d'image fixe et de son. Dès la naissance du premier manuel de S.G.A.V. (*Voix et Image de France*), on a intégré ce type de technique. Voici, l'exemple d'une scène (« Voix et Imagine de France »)



Nous constatons que dans cette méthode, le recours à la technologie pour fixer les images et les sons ne servent pas tant à visualiser les réalités qu'à restituer une partie

¹²⁹Henri Besse, *op.cit.*, p.45.

des circonstances dans lesquelles on communique. Les apports de la technologie consistent à faire regarder et écouter aux apprenants une certaine représentation des usages de la parole étrangère à partir de la situation visuelle. En écoutant et observant les mimiques, les éléments du décor (des chaises, par exemple), on arriverait à l'accès au sens de ces paroles. Cependant, ces supports n'autorisent pas de créativité de la part de l'apprenant, ni d'échanges communicatifs.

5.4. L'approche communicative

Cette méthode s'est développée depuis le début des années 1970. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence. Faute de techniques d'enseignement, on ne la considérait pas comme une méthodologie solidement constituée. Cependant, elle nous fournit un cadre de référence de ce que l'apprenant devrait acquérir pour pouvoir communiquer en langue cible (P. Martinez, 2008). L'approche communicative voit le jour grâce à des besoins croissants d'une meilleure communication dans le cadre d'une Europe grandissante. À cette époque, le gouvernement européen voulait consolider la paix et s'unifier davantage. Dans ce contexte, pour encourager et « *faciliter la mobilité des hommes et leur intégration dans des sociétés dites 'd'accueil'* », en 1972, le Conseil de l'Europe a réuni un groupe d'experts chargés de mettre sur pied les cours de langue pour l'adulte, « *à la hauteur des nouveaux besoins* ». ¹³⁰ Trois années plus tard, en 1975, un *niveau seuil* est élaboré pour l'enseignement du français langue étrangère suite à la publication de *The Threshold Level* sortie pour l'enseignement de l'anglais langue étrangère.

Caractéristique de l'approche communicative

L'approche communicative vise à développer les quatre habiletés linguistiques de l'apprenant dans une *communication orientée*. Cela signifie :

« *Lire avec l'intention de s'informer, écrire avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, écouter avec l'intention de connaître les désirs de quelqu'un, parler avec l'intention d'exprimer ses propres sentiments* ». ¹³¹

¹³⁰ Pierre Martinez, *La didactique des langues étrangères*, PUF, Paris, 2010, pp.69-82.

¹³¹ Pierre Martinez, *La didactique des langues étrangères*, PUF, Paris, 2010, p.80.

On peut définir aussi cette approche comme étant : « *la façon d'envisager l'enseignement des langues à partir de la fonction essentielle du langage qui est celle de communication* »¹³²

L'approche communicative se fonde sur *une analyse des besoins langagiers des apprenants et décide le contenu du cours en fonction de cette analyse*.¹³³ Pour répondre aux attentes des apprenants et stimuler leur intérêt et motivation, les matériaux du cours ne sont plus artificiels, fabriqués en fonction de critères linguistiques précis, mais sont choisis parmi une vaste source de documents *authentiques*, à savoir des articles de journaux, des messages ayant réellement été échangés entre des natifs, des émissions, des films qui ne sont pas conçus à l'origine pour un cours de langue. Contrairement aux méthodes précédentes, en approche communicative, on accepte la traduction en L1 et réhabilite les explications grammaticales, parce qu'*on considère que tout apprentissage met en jeu des processus cognitifs et que l'apprenant doit exercer un contrôle réflexif sur ce qu'il apprend*.¹³⁴ Seulement, il faut signaler que l'enseignement de la grammaire dans l'approche communicative reste encore l'adjoint des activités de communication. L'approche communicative se réfère aux théories cognitivistes et constructivistes dans lesquelles l'apprentissage est considéré comme un « *processus de construction des connaissances et non pas comme un processus d'acquisition* », de plus, « *les activités d'enseignement sont des activités d'aide à la construction des connaissances et non pas des activités de transmission des connaissances* ». ¹³⁵ Ainsi, avec cette méthode, l'apprenant ne reçoit pas simplement les connaissances provenant du monde extérieur mais construit progressivement son propre langage interne et évalue son interlangue en communiquant. L'apprenant, en tant qu'acteur de son apprentissage, se situe au centre du processus d'apprentissage. Quant au rôle de l'enseignant, sa tâche essentielle est de favoriser les interactions entre les apprenants, de leur fournir les divers moyens linguistiques et de proposer des situations de communication stimulantes. Il instaure un climat de travail et reste à l'écoute du

¹³²Jean Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE, l'essentiel français*, 2e édition, nouvelle édition revue et augmentée, OPHRYS, Paris 2008, p.36.

¹³³ Henri Besse, *Méthode et pratique des manuels de langue*, Didier, Paris, 1992, p.46.

¹³⁴ op.cit., P.46

¹³⁵ Denis Legros, Emmanuelle Maître de Pembroke, Abdennebi Talbi, « Théories de l'apprentissage et multimédias », dans Denis Legros, Jacque Crinon, *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Armand Colin, Paris, 2002, p.28.

groupe-classe, des groupes lors des activités autonomes, et des apprenants qui ont leurs styles et leurs parcours d'apprentissage propres.¹³⁶

Dans les années 1980, cette méthode s'est davantage développée grâce à H. Dell Hymes qui a avancé une notion de compétence de communication en tenant compte de la dimension sociale. Selon lui, « *les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence [de] deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi* »¹³⁷ Dorénavant, pour savoir une langue, « *il ne suffit pas de connaître le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social.* ».¹³⁸ Ainsi, en méthode communicative, l'apprenant est invité à être capable de s'exprimer en langue cible en conformité avec les normes d'emploi de cette langue dans une situation donnée dans le but de communiquer avec les locuteurs natifs de cette langue. L'apprenant doit maîtriser des savoirs reliés aux normes sociales, voire aux circonstances de la vie qui s'attachent à des situations de communication quotidiennes.

La place de l'oral

Toutes ces caractéristiques convergent vers un but commun : développer une compétence de communication chez l'apprenant. En ce qui concerne l'apprentissage de l'oral, nous pensons que cette méthode fournit les conditions et les possibilités maximales aux apprenants pour pratiquer et améliorer leurs compétences orales. Il faut signaler que, dans cette méthode, le statut d'erreur évolue considérablement. On considère que l'erreur a une fonction formative pour évaluer le processus de l'apprentissage afin de développer l'interlangue chez l'apprenant. Une grande tolérance envers l'erreur assouplit la difficulté que suscite l'apprentissage de la grammaire et donc favorise la prise de parole chez l'apprenant. De plus, le contenu du cours autour des besoins langagiers de l'apprenant, l'authenticité des situations communicatives et le rôle actif de l'apprenant, tous ces éléments contribuent à constituer une atmosphère favorable pour la pratique orale et suscitent l'enthousiasme de l'apprenant qui y

¹³⁶ Pierre Martinez, *La didactique des langues étrangères*, PUF, Paris, 2010, p.80.

¹³⁷ Dell H. Hymes, *Vers une compétence de communication*, CREDIF Hatier, Paris, 1984, p.47.

¹³⁸ Pierre Martinez, *La didactique des langues étrangères*, PUF, Paris, 2010, p.76.

participe .

Seulement, si la tolérance d'erreur permet aux apprenants de parler librement, le manque d'apprentissage des règles de façon systématique les empêche d'exprimer exactement et de sentir la richesse et la variété de la langue. L'approche communicative soulève donc des critiques, car son efficacité n'est pas si évidente que ce qu'elle prétend. « *Il semble qu'il soit très ambitieux de viser à apprendre à communiquer tout en apprenant la langue* »¹³⁹

Un phénomène suscite notre attention : L'apprenant comprend mieux les échanges entre natifs, mais sa compétence linguistique est loin d'être au niveau de la compétence communicative qu'il a apprise en classe. Donc, face aux différentes activités proposées, il est encore embarrassé.

*« Nombreux sont les étudiants qui ont des difficultés à structurer la masse des données linguistiques et culturelles qu'on leur présente sans en graduer suffisamment les difficultés »*¹⁴⁰

Par ailleurs, l'authenticité des documents est aussi un problème. Des documents authentiques ne garantissent pas l'authenticité des activités pédagogiques :

*« La langue utilisée par enseignant et enseignés pour en parler dans la classe n'est guère moins pédagogique, < artificielle >... »*¹⁴¹

D'ailleurs, à cause des imperfections linguistiques et culturelles des apprenants, la communication établie en apparence dans la classe reste une imitation assez lointaine des échanges tels qu'ils se pratiquent en langue cible dans la vie quotidienne.

Les produits informatiques fondés sur l'approche communicative

Certains logiciels d'apprentissage se rapprochent de ce courant en intégrant souvent une approche centrée sur le learning by doing. Par exemple, un logiciel pour

¹³⁹ Claude Germain, *Le point sur l'approche communicative en didactiques des langues*, CEC, Québec, 1993, p.115

¹⁴⁰ Henri Besse, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier, Paris, 1992, p.50.

¹⁴¹ Henri Besse, *op.cit.*, p.50.

l'apprentissage de l'anglais publié par l'entreprise « Street Wall English » vise à développer la compréhension et l'expression orales, qui réalisent une interactivité, c'est-à-dire un dialogue entre humain et machine dans lequel l'ordinateur réagit aux actions de l'homme en donnant un feed-back préprogrammé. Le développement de la compétence communicative se fait en restituant les situations de la vie quotidienne dans lesquelles l'apprenant incarne une personne et interagit avec les autres personnages fictifs : faire la présentation, argumenter, exprimer son accord ou désaccord, etc. Une source vaste et authentique, l'actualité, le film, la chanson, le message enrichit les connaissances linguistiques et culturelles des apprenants et favorise leurs prises de parole. De plus, un guide fourni permet à l'utilisateur de mieux s'appropriier l'outil.

5.5. L'approche par tâche

L'approche par tâche, vient du monde Anglo-Saxon, connu sous le nom Task-Based learning (TBL) . Cette méthode est apparue dans les années 1980 pour réduire les difficultés de concevoir des cours en s'appuyant sur l'approche communicative. L'approche communicative refuse de structurer le cours à partir des points grammaticaux, lexicaux, de fonction du langage. Cela expose l'enseignant à des difficultés. Dans ce contexte, l'approche par tâche a vu le jour pour fournir à l'enseignant d'autres manières d'organiser le cours de langue. Comme C.J. Brumfit et K. Johnson l'indiquent « l'approche par tâche est comme une orientation interne à l'approche communicative. » (C.J. Brumfit et K. Johnson 1979, cité par Christian Puren, 2004).

Caractéristique de l'approche par tâche

La tâche a connu son véritable développement en 2001 lors d'une perspective d'action proposée par le Conseil de l'Europe. La perspective actionnelle qui considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme « *des auteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.* »¹⁴² Nous

¹⁴² Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour Les Langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Unité des Politiques Linguistiques, Strasbourg, 2001, p.120.

voyons que dans la perspective actionnelle, l'apprenant n'est plus un récepteur passif, mais l'utilisateur de la langue. La notion de la tâche est ainsi renouvelée en mettant l'accent sur la façon actionnelle. Le CECRL définit la tâche comme « *un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier* »¹⁴³ Et l'action est « *le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé* »¹⁴⁴

Ces définitions font l'objet de discussions chez certains chercheurs . Ils pensent qu'un tel jugement provoque une confusion entre « tâche » et « action ». De plus, « *identifier absolument l'approche actionnelle à l'approche par tâches serait une erreur d'après les didacticiens.* »¹⁴⁵ Christian Puren distingue « tâche » d'« action », en définissant comme « tâche » *ce que fait l'apprenant dans son processus d'apprentissage, et comme « action » ce que fait l'utilisateur dans la société.*¹⁴⁶ En outre, la perspective actionnelle est centrée sur l'approche par tâche, mais dépasse le champ limité de cette dernière. La perspective actionnelle vise des fins centrées sur des activités sociales.

L'approche par tâche dans la perspective actionnelle

La perspective actionnelle est née dans le contexte des besoins liés à l'intégration européenne : « *Parvenir à une plus grande unité parmi ses membres* ». (CECR, 2001). Pour satisfaire ces besoins, la perspective actionnelle : « *Il ne s'agit plus seulement de préparer les citoyens européens à communiquer lors de rencontres ponctuelles, mais à travailler entre eux dans la durée (passage quant à l'objectif du 'parler avec' à l'agir avec)* » (C. Puren, 2006). Dans cette perspective, la tâche n'est plus qu'un outil au service de la communication comme autrefois dans l'approche communicative. Il s'agit de « *communiquer pour agir* », souligne Bourguignon, 2006. Pour distinguer la notion de « tâche » dans l'approche communicative, cet auteur nous conseille de davantage accomplir la tâche dans la perspective actionnelle, « *il ne s'agit plus en classe de simuler des situations d'usage en donnant à l'apprenant le rôle de l'utilisateur.*

¹⁴³ *Id.*, p.121.

¹⁴⁴ *Id.*, p.15.

¹⁴⁵ Jean Pierre Robert, Evelyne Rosen, *Dictionnaire pratique du CECR*, Edition OPHRYS, Paris, 2010, p.19.

¹⁴⁶ Christian Puren, « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle, recherche et pratique pédagogiques en langues de spécialité », *Cahiers de l'Aplut* , 2004, Vol, XXIII, No.1, p.18.

L'apprenant serait auteur d'un projet qui ne vise pas seulement la réutilisation ou l'application de connaissances mais aussi sa construction en fonction des objectifs à atteindre et des aléas de la situation. »¹⁴⁷ Cette explication rompt le lien avec l'approche communicative où on se contente de simuler et de transposer une scène de communication de la vie quotidienne en classe. Ainsi, lorsque l'approche par tâche s'inscrit dans l'approche communicative, ce sont des tâches communicatives qui sont mises en relief. Par contre, dans la perspective actionnelle, les tâches communicatives et les tâches sociales sont reliées. De plus, de l'approche communicative à la perspective actionnelle, la vocation de la tâche passe du concept d'interaction au concept de co-action et de co-culturalité (C. Puren, 2004). Le modèle de l'enseignement/apprentissage consiste en la co-construction. Pendant le processus d'accomplissement de la tâche, des acteurs travaillent en collaboration, chacun d'entre eux contribue par sa connaissance, sa culture individuelle pour aboutir à la finalité collective et sociale.

La place de l'oral dans l'approche par tâche

En ce qui concerne la place de l'oral dans cette méthode, nous pensons que, en comparant avec les autres pratiques, écrit, lecture, etc., l'oral n'occupe pas une place prioritaire, car, la réalisation de la tâche vise à développer les compétences générales. Selon la tâche à réaliser, l'apprenant a des possibilités de développer des compétences linguistiques diverses, la compréhension orale, écrite et l'expression écrite, orale. Seulement, nous croyons que l'approche par tâche s'adapte bien au cours du français oral, car cette méthode amène les apprenants à se confronter à un problème social à résoudre où toutes leurs motivations, leurs connaissances antérieures, leurs efforts cognitifs sont mobilisés pour réaliser une tâche impliquant de manière incontournable l'utilisation de la langue étrangère, même si leurs attentions ne visent pas au plan linguistique. Dans ce cas, leurs besoins et leurs désirs d'exprimer seraient augmentés. Entre autre, l'approche par tâche a l'avantage de pouvoir s'inscrire dans toutes les méthodes constituées dans l'évolution de la didactique du FLE (la méthode traditionnelle, l'approche communicative, la perspective actionnelle).

¹⁴⁷ Claire Bourguignon, « De l'approche communicative à l'approche communic-actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », *Synergie Europe*, 2006, No. 1, pp.58-73.

Les produits informatiques fondés sur l'approche par tâche

L'essor des TIC et l'accès à Internet offrent la possibilité de proposer des tâches de la vie réelle sur le web social. Par exemple, le microcosme construit sur le web social où l'apprenant joue un rôle pour réaliser la tâche (entre à l'hôpital, voit le médecin ; gère un restaurant...). Il existe d'assez nombreux exemples, *Seconde Life*, *World of Warcraft*, *Thélème*, ces trois jeux du monde virtuel en 3D offrent nombre d'intérêts pour les chercheurs et les didacticiens dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Les deux premiers sont largement étudiés dans la littérature anglaise. Le dernier est élaboré dans le cadre de l'Université de Strasbourg qui vise à l'enseignement/apprentissage du FLE (français langue étrangère) où l'apprenant s'inscrit comme avatar et rencontre d'autres participants avec qui il doit coopérer pour la réalisation des tâches ludiques. *Second Life*, *World of Warcraft*, *Thélème*, ce sont d'abord des jeux, les participants n'y viennent pas pour apprendre la langue. Dans ces mondes virtuels, ils s'affrontent, négocient, échangent, enfin, aboutissent à un objectif commun. Dans la conception ludo-éducative, ces jeux offrent également des espaces-temps pour apprendre, pour communiquer en langue étrangère avec des interlocuteurs par le textuel et le vocal. Pour accomplir des tâches diverses, ils demandent une coopération entre des joueurs. De ce point de vue, l'approche par tâche s'intègre bien dans ces jeux au service de l'acquisition de la langue étrangère.

On voit que toutes ces méthodes sont nées dans un certain contexte social pour répondre aux nouveaux besoins d'enseignement /apprentissage des langues. Souvent, une nouvelle méthode se substitue à une méthode existante afin de pallier les défauts de cette dernière. Normalement, une nouvelle méthode apporte des nouveautés en vue de l'adaptation aux situations de l'enseignement/apprentissage des langues du temps actuel. Aucune méthode n'est totalement bonne ou mauvaise, chacune ayant ses atouts et ses faiblesses. L'évolution de la didactique du FLE implique celle de l'enseignement de l'oral. Parmi les courants méthodologiques de l'histoire du FLE, nous constatons que parfois, l'importance de l'enseignement de l'oral est surestimée, parfois sous-estimée. La méthode grammaire traduction privilégie la compréhension et la production de textes et n'intègre pas de modalité de traitement oral. En méthode directe et S.G.A.V., l'objectif est de travailler exclusivement l'oral, il y a peu de place laissée à la

compétence écrite. Quel que soit le courant méthodologique de référence, dans l'enseignement de l'oral, il n'y a rien de simple.

Les courants méthodologiques donnent naissance à des produits techniques qui les reflètent et qui sont au service d'un projet didactique, d'un objectif pédagogique. Nous nous intéressons à leurs potentialités pour l'apprentissage des langues. Surtout, face aux problèmes de la pratique d'oral, la technologie apporte-t-elle des réponses aux contraintes posées par l'enseignant en présentiel ? En l'occurrence, est-ce que les technologies peuvent créer un environnement d'apprentissage qui diffère du traditionnel face-à-face pédagogique ? Permettent-elles aux apprenants d'avoir plus d'opportunité de pratiquer la langue orale ? Peuvent-elles créer un espace plus interactif aboutissant à une coaction de l'apprenant ? Il convient maintenant de détailler les notions des TIC et de comprendre son évolution afin d'explorer un programme pédagogique approprié avec les outils technologiques.

CHAPITRE 6 : État de l'art de l'apprentissage des langues par les TIC

6.1. Définition du TIC, TICE

Le sigle TIC (*technologies de l'information et de la communication*) est largement utilisé par les médias depuis les années 1990. Pour sa dénomination, technique ou technologies, pendant longtemps, ces deux termes étaient souvent confondus dans le domaine informatique (François Poyet, 2015). Après une longue controverse, les chercheurs arrivent finalement au consensus général d'adopter le terme : technologies, avec la raison suivante : le terme « technique » revoie aux machines, aux matériaux et aux outils. Les technologies, au-delà de simples objets, signifient du discours et la pensée, qui sont caractérisées par des « dispositifs techniques », *utilisées pour concevoir, diffuser et valider des connaissances en formations initiales et continues ainsi que des qualifications professionnelles.*¹⁴⁸ TIC est défini « *Comme l'ensemble des technologies numériques utilisant l'ordinateur dans le but de chercher et de diffuser des informations et/ou optimiser la communication* »¹⁴⁹

Cette définition indique bien les fonctions des TIC : la recherche et la diffusion des information, l'amélioration de la communication. Cependant, une telle définition se limite à l'utilisation de l'ordinateur et ignore les développements récents des TIC, tels que des supports mobiles d'accès à Internet. C'est dans ce sens que les TIC ont une nouvelle définition soulignant les potentialités informatiques. L'acronyme TIC, « *renvoie bien aux deux principales potentialités des systèmes informatiques : l'accès, de manière délocalisée, à une grande quantité d'informations codées sous forme numérique, et la communication à distance selon diverses modalités que ne permettaient pas les technologies antérieures, la plus populaire étant la toile mondiale (World Wide Web)* »¹⁵⁰

¹⁴⁸ Claire Bélisle, Monique Linard, « Quelle nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC », *Education Permanente*, 1996, No.127, pp.19-47.

¹⁴⁹ Ahmed Chabchoub, « Chapitre 3 Les technologies de l'information et de la communication transforment-elles la professionnalité des enseignants ? Le cas des assistants universitaires tunisiens » dans Françoise Gros, *L'agir innovatif*, De Boeck, Bruxelles, 2007, p.47.

¹⁵⁰ Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris, 2003, p.238.

Avec ces potentialités informatiques, les TIC suscitent le plus vif intérêt dans les divers domaines, tel que médecine, commerce, ingénierie, agriculture. Enfin, l'usage des TIC s'étend dans le domaine de l'éducation et sont dénommées à présent TICE :

*« Les TICE regroupent, pour des fins d'enseignement ou d'apprentissage, un ensemble de savoirs, de méthodes et d'outils conçus et utilisés pour produire, entreposer, classer, retrouver et lire des documents écrits, sonores et visuels ainsi que pour échanger ces documents entre interlocuteurs, en temps réel ou différé. (...) »*¹⁵¹

Par cette définition, nous constatons que les TICE représentent un important potentiel d'innovations des pratiques d'enseignement. D'une part, elles ont une potentialité de rendre accessible et de transmettre, une quantité quasi illimitée d'informations très diversifiées ; d'autre part, avec l'avènement des TICE, l'enseignement/apprentissage serait plus souple et plus varié par un desserrement des contraintes spatio-temporelles.

6.2. Évolution des TIC dans l'enseignement / apprentissage

Dans les années 1950, l'ordinateur s'est inscrit dans le programme de l'enseignement/apprentissage. Sous influence de la théorie béhavioriste, son utilisation a pour le but d'automatiser ce qui était fait mécaniquement par les machines à enseigner. L'enseignement programmé est apparu à cette époque, fondé sur l'idée de B. F. Skinner¹⁵², développé par N. Clowder. Le parcours d'apprentissage, chez les deux auteurs se déroule dans l'ordre : stimulus-réponse-renforcement. Bien que ce postulat suscite des controverses, l'enseignement programmé marque le but de l'enseignement assisté par ordinateur. Au début de l'année 1960, L'EAO (enseignement assisté par ordinateur), une module de prolongement de l'enseignement programmé, se déroule de manière cyclique suivante :

¹⁵¹ Jean Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE, l'essentiel français*, nouvelle édition revue et augmentée, OPHRYS, paris 2008, p.198.

¹⁵² Dans le chapitre précédent (chapitre 4.1), nous avons déjà présenté le behaviorisme. Selon la théorie behavioriste, toutes les activités d'enseignement/apprentissage peuvent être réduites au schéma : stimulus-réponse-confirmation ou correction. Le courant behaviorisme a eu une grande influence sur l'apprentissage du FLE même en dehors de l'EAO. Nous parlerons plus loin de son influence sur « les méthodologies de l'enseignement du français ».

*« présentation d'informations et d'une question, réponse de l'apprenant à la question posée, analyse de cette réponse (feed-back) puis continuation ou branchement à une autre partie du cours »*¹⁵³

Il s'agit de deux principaux types de produits (logiciels) : l'exerciceurs et les tutoriels. L'exerciceur, cette dénomination indique bien sa fonction essentielle : il offre aux apprenants une banque d'exercices structuraux, répétés, plus au moins mécaniques. Les tutoriels se composent d'une succession d'écrans où sont proposées les informations à retenir, des phases d'application, les règles à appliquer et des questions de contrôle. Ce produit fonctionne comme un tuteur pour l'apprenant, d'où le nom.¹⁵⁴ Notez que pendant ou après l'utilisation de ce logiciel, on ne voit pas l'intervention d'un enseignant ou d'un formateur. L'EAO en apprentissage apporte quelques bénéfices aux apprenants, tel que l'individualisation du rythme d'apprentissage, la correction immédiate des erreurs, l'adaptation au niveau de l'élèves. Mais, son efficacité fait également l'objet de discussion.

D'après certains chercheurs, *« Cette conception de l'apprentissage, considérée à tort comme simpliste, repose sur un fractionnement et une hiérarchisation des connaissances à acquérir qui réduisent considérablement son champ d'application. »*¹⁵⁵

*« L'apprenant ne s'exprime dans la langue enseignée qu'en choisissant la bonne réponse, c'est-à-dire qu'il est toujours en situation de choix multiple. »*¹⁵⁶

Autre remarque : *« ce n'était finalement qu'une aide technique à l'apprentissage par essais et erreurs, avec des renforcement positifs et négatifs distribués par l'ordinateur »*¹⁵⁷

Parmi les voix controversées sur cette première génération EAO, l'EIAO

¹⁵³ Eric Bourillard, *Les Machines à Enseigner*, Hermes, Paris, 1997, p.69.

¹⁵⁴ François Demaizière, « TIC et formation - Références historiques et évolutions », *AEM*, 2008, http://didatic.net/article.php?id_article=178

¹⁵⁵ Pascal Marquet, « Lorsque le développement des TIC et l'évolution des théories de l'apprentissage se croisent », *Savoir*, 2005, No.9, p.110.

¹⁵⁶ Eric Bourillard, *op. cit.*, p.37.

¹⁵⁷ Kamila Eimerl, *L'information éducative, Cheminements dans l'apprentissage*, Armand Colin, Paris, 1993, p.65.

(l'enseignement intelligemment Assisté par ordinateur) a vu le jour pour compenser les lacunes. L'EIAO se définit comme :

*« La reprise, par l'Intelligence Artificielle, de la problématique spécifique de l'Enseignement Assisté par Ordinateur, telle qu'elle s'est développée à partir de l'enseignement programmé »*¹⁵⁸

Comme sa dénomination indique, L'EIAO vise à simuler le comportement d'un enseignant dans ses capacités d'expert du domaine et de la pédagogie, et puis tente de doter les systèmes informatiques de cette capacité intellectuelle.

Par rapport à l'EAO, L'EIAO s'éloigne du modèle béhavioriste, qui s'appuie sur le modèle cognitiviste de l'apprentissage. Rappelons que les théories cognitivistes cherchent à élucider les processus internes de l'apprentissage. L'apprenant est système actif de traitement de l'information. Il perçoit des informations du monde extérieur, les reconnaît, les traite pour se les approprier en connaissances, les enregistre en mémoire, et puis, quand il se situe dans un nouvel environnement, il les mobilise pour comprendre son entourage et résoudre les problèmes. Dans cette perspective, les ordinateurs doivent être :

*« Des outils utiles non pas pour réaliser des systèmes d'enseignement rigides et mécaniques basés sur des statistiques, mais pour traiter l'étudiant comme un individu qui pense, qui comprend et qui participe. »*¹⁵⁹

L'EIAO apporte des progrès à l'enseignement/apprentissage, mais les limitations de ce système imposées par les techniques existent toujours :

*« Nombre de systèmes d'EIAO continuent à prendre la phrase hors-contexte comme l'unité de travail de base, certainement du fait des limites des outils utilisés ».*¹⁶⁰

Les exercices proposés dans les systèmes d'EIAO sont généralement des exercices de répétition *« dont les contenus sont considérés comme des savoirs élémentaires à acquérir (règles d'accord, déclinaisons, pronominalisation,*

¹⁵⁸ François Raynal, Alain Rieunier, « Enseignement intelligent », *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissages, formation, psychologie cognitive*, ESF Sciences humaines, 2014, p.205.

¹⁵⁹ Eric Bourillard, op. cit., p.39.

¹⁶⁰ Odile Blanvillain, « L'EIAO de langues : quelques réflexions », *Revue de l'EPI*, 1993, No. 71, p.121.

*construction du groupe verbal, propositions relatives, temps des verbes, etc.) et non comme des compétences linguistiques à développer ».*¹⁶¹

Depuis le début des années quatre-vingt-dix, avec l'apparition des multimédias, les ordinateurs ne sont plus muets, ils deviennent plus interactifs et plus conviviaux. Le terme « multimédia » est forgé pour souligner le fait que « *Texte, image (fixe et animée) et son pouvaient être stockés sur un support unique, le tout étant régi par un système informatique permettant l'interactivité* ». ¹⁶²

L'interactivité est un attribut principal de multimédia, qui doit être distinguée de l'interaction. Cette dernière apporte « *une caractéristique des relations humaines qui permet à une personne de réagir et de s'adapter en fonction des réactions de son interlocuteur* ». ¹⁶³ L'interactivité est souvent associée aux technologies permettant des échanges homme-machine. D'après François Mangenot et Elisabeth Louveau, la question essentielle est de savoir « *si l'interactivité technologique va pouvoir générer des interactions intéressantes les opérations d'apprentissage* ». ¹⁶⁴

De l'EAO à l'utilisation des supports multimédias dans l'enseignement, les programmes traduisent toujours une centration sur l'enseignement. Les systèmes font appel à un « *modèle pédagogique focalisé sur le travail de l'enseignant, relèguent les apprenants au second plan* ». ¹⁶⁵ C'est la raison pour laquelle le concept de l'ALAO est proposé au début des années 1990, lors de technologies introduites dans le domaine de didactique des langues. L'ALAO présente :

*« Un domaine de recherche et d'application intégrant les systèmes d'information et de communication afin de modéliser l'apprentissage d'une langue, ou d'étudier comment ces systèmes peuvent être utilisés comme outils d'aide à l'apprentissage et leurs influences sur cet apprentissage »*¹⁶⁶

¹⁶¹ *Id.*, p.131.

¹⁶² François Mangenot et Elisabeth Louveau, *Internet et la classe de langue*, CLE international, Paris, 2006, p.12.

¹⁶³ Thierry Lancien, *Le multimédia*, CLE international, Paris, 1998, p.29.

¹⁶⁴ François Mangenot et Elisabeth Louveau, *op.cit.*, p.12.

¹⁶⁵ Danielle Joulia, « Les nouvelles potentialités des TICE : entre mythe et réalité, Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité », *Cahiers de l'APLIUT*, 2005, Vol. XXIV, No. 1, pp.7-26.

¹⁶⁶ Thierry Chanier, Maguy Pothier, « Présentation du numéro Hypermédia et apprentissage des langues », *Études de linguistique appliquée*, 1998, No.110, p. 135.

Nous constatons que l'ALAO constitue un champ disciplinaire à la fois de recherche et d'application. L'objectif de ce terme vise à construire le modèle d'apprentissage d'une langue en intégrant les systèmes informatiques et à diagnostiquer la pertinence de ces derniers en concordance avec le besoin de l'apprenant.

A l'aube du nouveau millénaire, l'essor d'Internet offre une source intarissable de documents variés. Il permet une communication immédiate entre apprenants et un accès facile à la langue qu'ils étudient. En outre, l'immense majorité des apprenants dispose d'ordinateurs portables, de tablettes tactiles, de smartphones et d'une connexion Internet permanente. Dans ce cas, l'ALAO doit s'étendre pour inclure tout apprentissage médiatisé par les technologies. C'est pourquoi les termes AMI (apprentissage médiatisé par internet), ALMT (apprentissage de la langue médiatisé par les technologies) sont successivement proposées par les différentes chercheurs. D'après Nicolas Guichon, l'appellation *médiatisé par les technologies* permet de prendre en compte *une évolution des objets de recherche*.¹⁶⁷

Après une longue histoire de la constitution progressive du champ des TICE, certains chercheurs indiquent des limites : les progrès fulgurants des technologies ne vont pas de pair avec les logiciels éducatifs qui montrent leurs faiblesses dans la dimension du développement véritable des compétences communicatives chez l'apprenant (M. T. Berdugo Torres. 1999, J. Danielle, 2005)¹⁶⁸. Selon U. Felix, pour les apprenants, les inconvénients des TICE consistent en l'absence d'interaction avec les professeurs ou les pairs.¹⁶⁹ Dans ce contexte, des chercheurs en didactique des langues se tournent vers CMO (la communication médiatisée ou médiée par ordinateur), une technologie qui pourrait apporter une réponse aux inconvénients identifiés. Dans cette recherche présente, aborder chaque technologie, chaque programme de TICE serait une mission impossible. Dans les lignes suivantes, nous voulons aborder la notion de CMO, une technologie qui a un lien étroit avec nos recherches présentes. Les recherches

¹⁶⁷ Nicloas Guichon, « L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT)-Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue Alsic », *Alsic*, Vol.15, No. 3, 2012, <https://alsic.revues.org/2539#tocto4n4>

¹⁶⁸ Martha Isabel Berdugo Torres, *De l'intégration des technologies multimédias interactives dans l'enseignement des langues : pour une approche cognitive-communicative-multimédia*, Thèse de doctorat, Toulouse II, 1999, p.28. cité par Joulia Danielle, « Les nouvelles potentialités des TICE : entre mythe et réalité », *Cahiers de l'APLIUT*, 2005, Vol. XXIV, No. 1, pp.7-26.

¹⁶⁹ Uschi Felix, « The web's potential for language learning: the student's perspective. », *ReCALL*, 2001, Vol.13, No.1, p.56.

correspondantes vont être développées plus tardivement.

6.3. Communication médiatisée ou médiée par ordinateur (CMO) pour l'apprentissage des langues

Le sigle CMO désigne la communication médiatisée (ou médiée) par ordinateur. Dans le domaine TICE, de nombreuses discussions se déploient autour de cet acronyme. Dans les lignes suivantes, à travers ces discussions, nous essayons de comprendre la notion de CMO.

6.3.1. Discussions terminologiques autour de « ordinateur » ou « technologie »

Nicolas Guichon donne une définition simple de cette terminologie : « *l'utilisation d'ordinateurs mis en réseau à des fins de communication* ». ¹⁷⁰ Michel Marcoccia n'est pas satisfait de cette dénomination, car, selon lui, cette dénomination est trop restreinte. Elle limite le champ d'étude à la communication par ordinateur, sans intégrer les autres technologies. Cette limitation s'explique par les caractères de l'époque : « *le moment où ce terme s'est imposé : au milieu des années 1990, il n'y avait pas de communication numérique sans ordinateur* » ¹⁷¹ Comme nous l'avons indiqué plus haut, le développement d'Internet, l'avènement de l'époque du mobile, l'émergence de tablettes et de smartphones multiplient les moyens de communication. Dans ce contexte, J. Gerbault en 2007 propose une nouvelle technologie : « communication médiatisée par TIC (les technologies d'information et de communication) ». Dans ce travail présent, si nous retenons le terme CMO communication médiatisée ou médiée par ordinateur, c'est parce que ce terme est largement reconnu dans le domaine TICE et s'emploie habituellement. Selon la statistique de Michel Marcoccia, « *la dénomination <communication médiatisée par ordinateur> est plus utilisée dans 1070 publications indexée dans Google Scholars en Janvier 2016* ». ¹⁷² Cependant, remarquons que nous sommes tout à fait d'accord avec les chercheurs précédents : de nos jours, le CMO ne se limite plus à l'ordinateur.

¹⁷⁰ Nicolas Guichon, *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris, 2012, p.150.

¹⁷¹ Michel Marcoccia, *Analyser la communication numérique écrite*, Armand Colin, Malakoff, 2016, p.23.

¹⁷² op.cit., p.23

6.3.2. Discussions terminologiques autour de « assisté » « médiatisé » et « médiée »

Notons que certaines terminologies françaises dans le domaine TIC ont existé d'abord en anglais. Lors de la traduction de ces termes en français, nous sommes confrontés au problème. Pour le terme anglais « computer-mediated communication » CMC, son équivalence en français a plusieurs versions : communication assistée par ordinateur CAO, communication médiatisée ou médiée par ordinateur CMO. Assistée, médiatisée et médiée, quelle dénomination est plus appropriée au travail présent ? D'abord, nous pensons que la terminologie communication assistée par ordinateur ne convient pas. Selon F. Mangenot, le mot « assisté » est employé souvent comme substantif au sens de « non autonome ». ¹⁷³ Par ailleurs, R. Panckhurst, indique « *la communication n'est pas véritablement assistée par ordinateur, si ce n'est que par des moyens techniques* » ¹⁷⁴ L'ordinateur sert d'intermédiaire, par le réseau, qui nous permet de transférer les messages. L'auteur nous rappelle qu'il faut bien distinguer le domaine du dialogue machine-humain de celui du dialogue entre personnes via la machine. Dans le premier cas, la mise en place d'interface en langue nous permet de converser avec la machine alors que dans le deuxième, la machine est un médium, un instrument qui permet d'une interaction entre les usagers.

La communication médiée par l'ordinateur ou la communication médiatisée par l'ordinateur ? Une question fait l'objet de discussions parmi de nombreux chercheurs dans le domaine de la terminologie de TIC. À notre connaissance, la terminologie retenue dépend partiellement de l'opinion de l'auteur sur le rôle de l'ordinateur.

Nous distinguons ces deux termes à partir d'une revue des définitions. Le terme « communication médiatisée par ordinateur » semble la traduction littérale de l'expression en anglais. Le terme médiatiser désigne « rend médiat », servir d'intermédiaire pour transmettre quelque chose (le Petit Robert, 1993, p.1375). C. Bélisle précise :

« *Médiatiser, c'est user d'artefacts comme intermédiaires pour communiquer. Médiatiser, c'est aussi diversifier les procédés de présentation et*

¹⁷³ François Mangenot, *Aides logicielles pour apprentis scripteurs en langue maternelle et en langues étrangères*, Thèse soutenue à l'Université Paris X-Nanterre sous la direction de J. Anis., 1995, p.104

¹⁷⁴ Rachel Panckhurst, « La communication médiatisée par ordinateur ou la communication médiée par ordinateur », *Terminologies nouvelles*, 1997, No.17, p.56.

d'interaction avec l'information ». ¹⁷⁵

« Médiatisation », nom substantif de « médiatiser », d'après G. Jacquinet-Delaunay, « *qui agit indirectement, qui n'est en rapport avec autre chose que par un intermédiaire* ». ¹⁷⁶ D. Peraya avance la notion de médiatisation à partir de deux concepts : *médium* et *médias*. ¹⁷⁷ Médium, un intermédiaire rend la communication médiante entre des individus, par exemple, les documents imprimés ou électroniques, les images et les textes, de représentations matérielles. Médias désigne les moyens de communication de masse. En ce qui concerne l'usage éducatif de médias, l'auteur précise que principalement la radio et la télévision ont été à l'origine du concept de communication éducative médiatisée.

D'après les notions de « médiatiser » présentées ci-dessus, nous pensons que le terme « médiatiser » concerne bien la scénarisation de contenus et la transposition entre les différents registres sémiotiques. En ce cas, l'ordinateur est pris pour un médium ou un média, qui vise à transmettre des informations entre des interlocuteurs. À cet égard, il nous semble que la « communication médiatisée par ordinateur » soit une dénomination appropriée. Cependant, D. Peraya indique :

« On ne peut donc parler de communication médiatisée sans se référer aux théories psychologiques de la représentation d'une part, aux théories du sens et de la signification (la sémiopragmatique) d'autre part » ¹⁷⁸

L'auteur nous conseille de tenir compte encore de la médiation de la relation qui s'instaure entre l'émetteur et le destinataire, l'enseignant, le tuteur et l'apprenant. A la suite, nous allons dans la notion de « médier » et de « médiation ».

Officiellement, le mot « médier » n'existe pas en français. Il dérive du nom « médiation ». Ce dernier est défini ainsi par le dictionnaire Larousse : « *entremise*,

¹⁷⁵ Claire Bélisle, « Médiations humaines et médiatisations technologiques. Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui », dans Marie-José Barbot et Thierry Lancien, « Médiation, médiatisation et apprentissage », *Notion en question*, 2003, No.7, p.28.

¹⁷⁶ Geneviève Jacquinet-Delaunay, « Médiation, médiatisation, un entre deux : pour une autonomisation de l'apprentissage », dans Marie-José Barbot et Thierry Lancien, Médiation, médiatisation et apprentissage, *Notion en question* 2003, No.7, p.128.

¹⁷⁷ Daniel Peraya, « Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisée », dans Séraphin Alava, (dir.) *Cyberspace et formations ouvertes : vers une mutation des pratiques des formations*, De Boeck université, Bruxelles, 2000, p.19.

¹⁷⁸ Daniel Peraya, *op.cit.*, p.19.

intervention destinée à amener un accord, le fait de servir d'intermédiaire, en particulier dans la communication ». Chez G. Jacquinot-Delaunay, le terme « médiation » reste au sens « purement humain » qui renvoie bien à « l'action du médiateur », par-là, on entend implicitement la médiation humaine.¹⁷⁹ Le terme « médiateur » est défini par Aumont et Mesnier :

*« Celui qui favorise la < négociation > dans un conflit tel que peut le vivre tout apprenant dans une relation parfois difficile à un objet de savoir qui lui résiste et le malmène. »*¹⁸⁰

Ce point de vue est en résonance avec C. Bélisle, qui s'inspire de L. S. Vygotski, en proposant une définition de la médiation :

*« L'ensemble des processus, par lesquels une personne ou un groupe de personnes (les enseignants, les parents, les amis) s'intercalent entre le sujet apprenant et les savoirs à acquérir pour en faciliter l'apprentissage »*¹⁸¹

Jacques Anis, s'inspirant de Rachel Panckhurst, adopte le néologisme « médier » et cite la justification de ce dernier :

*« L'utilisation de la machine modifie notre discours et ainsi notre façon de communication avec autrui. Je pense que le verbe néologique médier serait plus approprié que celui qui existe en français, médiatiser, car la communication par ordinateur est véritablement « médiée » (au sens de la médiation de L. S. Vygotski), et pas simplement « médiatisée ». [...] L'ordinateur serait alors le médiateur qui modifierait indirectement le discours [...] ; il induirait la création d'autres formes, d'autres « genres » de discours »*¹⁸²

D'après les concepts précédemment présentés, nous concluons que d'abord la médiation est indissociable du sens « humain ». Il s'agit d'intervention d'un tiers pour faciliter l'apprentissage ou résoudre un conflit entre deux parties. Ce terme est adopté par les linguistes sous l'idée que l'ordinateur est un médiateur, ou au moins un

¹⁷⁹ Geneviève Jacquinot-Delaunay, *op.cit.*, p.128.

¹⁸⁰ Aumont Bernadette et Pierre-Marie Mesnier, *L'acte d'apprendre*, PUF, Paris, 1992, p.208.

¹⁸¹ Claire Bélisle, *op.cit.*, p.24.

¹⁸² Jacques Anis, Internet, *Communication et la langue française*, HERMES, Paris, 1999, p.9.

« support » de médiation qui intervient dans le processus de la communication, modifie le discours et influence l'acquisition de la langue.

Faute de consensus final, nous pensons que le terme médier convient mieux à la médiation humaine et médiatiser à « médiatisation technologique ». En ce qui concerne le processus de l'apprentissage, ces deux concepts, selon C. Bélisle, doivent être dans une relation complémentaire :

*« La médiation humaine, mobile et ouverte, s'avère irremplaçable pour suivre l'apprenant jusqu'au cœur des processus d'apprentissage transformés par leur instrumentation. »*¹⁸³

Pour notre recherche présente, nous préférons retenir le terme « médiée », car l'intérêt de notre recherche ne se limite pas à une simple « médiatisation technologique ».

¹⁸³ Claire Bélisle, « Médiations humaines et médiatisations technologiques. Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui », Marie-José Barbot et Thierry Lancien, « Médiation, médiatisation et apprentissage », *Notion en question*, 2003, No.7, p.31.

Conclusion partielle

Une exploration des théories nous a permis d'éclaircir différentes façons de construire des apprentissages qui sous-tendent notre recherche : la transmission des connaissances en renforçant des comportement (behaviorisme) ; l'obtention de l'input adéquat, unique chemin pour acquérir une langue (innéisme) ; les formes discursives interprétables dans les tours de parole comme traces d'opérations cognitives, constituant l'apprentissage (interactionnisme) ; construire le « schéma » (constructivisme) ; le développement mental par l'interaction dans des rapports sociaux (socio-constructivisme). L'études de ces écoles de pensée a également soutenu notre réflexion sur les concepts clés en didactique des langues, tels que ceux de paradigmes d'enseignement, des matériaux langagiers, d'activités interactives, d'organisation des groupes de travail afin de bien construire un échafaudage à l'apprentissage, etc.

L'examen des différentes méthodes employées par les pédagogues pour enseigner le FLE nous a permis de voir que l'enseignement de l'oral s'est fait au fil des paradigmes qui ont émergé dans son champ. Quoiqu'il en soit, à chaque époque et face aux multiples situations d'apprentissage qui se sont présentées, il n'y a pas eu de solution miracle qui soit une panacée à tous les problèmes didactiques qui se sont posés.

Dans notre expérimentation, nous proposons un programme d'écrit instantané en binôme en nous appuyant sur la méthode d'enseignement « l'approche par tâche » afin d'aider les apprenants chinois à développer leurs compétences en expression orale du français. Pour y arriver, nous avons pris en considération le profil du public visé et les méthodes d'enseignement en cours dans les écoles de langue française. Nous avons décelé des points forts dans les méthodes ainsi que les points faibles, cela nous a conduit à adopter une vision éclectique pour la mise en œuvre de notre propre programme, à savoir que nous nous sommes référés à toutes les méthodes constituées et nous voulions les combiner pertinemment de manière souple. L'approche par tâche à laquelle nous avons abouti a permis de concrétiser notre idée. Il est bon de noter que cette approche, non seulement peut être épousée par toutes les autres méthodes mais aussi qu'elle offre l'avantage d'avoir des particularités qui sont nécessaires au développement de la compétence de l'expression orale.

Par ailleurs, de notre point de vue, l'écrit instantané en ligne, en tant qu'activité communicative et cognitive, joue un rôle positif dans le processus du développement de la compétence linguistique, puisque le processus de l'échange écrit en ligne correspond aux schémas d'apprentissage proposés par les diverses théories d'apprentissage. Une telle activité permet aux apprenants de passer de l'input à l'output. À travers l'interaction et la négociation, le degré de compréhension augmente de façon significative. Dès ce moment, les apprenants ont plus de possibilités pour centrer leurs attentions sur la forme linguistique.

Enfin, notre réflexion sur l'évolution des TICE et leur intégration dans l'enseignement des langues nous a permis de mettre en lumière deux problèmes fondamentaux posés par les chercheurs : la non-pertinence des logiciels en cours pour le développement voire l'atteinte des compétences communicatives, et le manque d'interactions entre acteurs en situation d'apprentissage.

Le système CMO sur lequel nous avons porté une attention particulière n'est certes pas nouveau. Mais il a l'avantage de nous aider à traiter certaines difficultés, que nous avons identifiées dans le chapitre 3, entre autres le manque d'occasions d'improviser un discours et le manque de vivacité dans les dialogues joués en classe.¹⁸⁴

En prenant en compte lesdites analyses et réflexions, nous pourrions explorer une démarche méthodologique appropriée sur l'intégration des TICE.

¹⁸⁴ Des dialogues joués en classe sont bien préparés à l'avance.

Troisième Partie : L'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage du français oral

Introduction partielle

Une étude sur le cadre théorique nous permet de proposer un programme portant sur « l'écrit instantané en ligne » à effet de favoriser le développement des compétences de l'expression orale du français. Dans ce chapitre, nous essaierons de vérifier notre hypothèse en tenant compte de deux éléments fondamentaux : le lien entre l'écrit et l'oral d'une part, et l'ensemble des travaux qui, d'autre part, ont abordé ce sujet. Si les arguments que nous développons pour étayer ces points sont convaincants, nous proposerons alors notre méthode à nous sur l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage du français oral.

CHAPITRE 7 : Lien entre l'écrit et l'oral

Depuis longtemps, la relation entre l'écrit et l'oral a été dans une opposition binaire. La langue écrite, considérée comme étant le « bon français » et réservée aux membres de la haute classe se distinguait de la langue orale, « mauvais français », réservée aux gens du commun. Cette dichotomie a influencé l'enseignement du français de telle sorte que la priorité a été accordée à la langue écrite pour laquelle on a établi des normes. Le français oral quant à lui a été enseigné sous forme d'oralisation de l'écrit. Au fond, ce qu'on recherchait c'était enseigner le prétendu « bon français », fondé sur le modèle de la langue des œuvres littéraires. Mais très tôt, ce problème de l'enseignement de l'oral dans l'enseignement général du français va se poser. Par exemple, comment expliquer la phrase « T'es où ? » naturellement et couramment utilisée dans le français oral parmi les gens du peuple selon les standards du français littéraire « où es-tu ? », également employé par les gens de la haute société ? Cette question amène à réfléchir sur les caractéristiques spécifiques du français oral.

7.1. Qu'est-ce que l'oral ?

L'oral, c'est « *la réalisation d'articulations vocales au moyen des organes phonateurs et adressée à autrui.* »¹⁸⁵

Cette définition de l'oral explique le concept « oral » du point de vue purement physique sans tenir compte de sa forme particulière et de sa condition première d'établir la communication orale. Gérard Vigner dans son livre intitulé *Le français langue seconde*, expose une définition de l'oral plus complète :

« *L'oral, c'est tout à la fois la matière sonore de la langue et une forme particulière d'usage, en opposition à celle de l'écrit, qui obéit à un ensemble de conventions, grâce auxquelles la communication peut s'établir entre deux locuteurs.* »¹⁸⁶

L'auteur décrit l'oral à partir de deux aspects généraux : la prononciation et la

¹⁸⁵ Volker Fuchs et Serge Meleuc, *Linguistique française*, Peter Lang, Frankfurt, 2003, p.83.

¹⁸⁶ Gérard Vigner, *Le français langue seconde*, hachette, Paris, 2009, P.50.

compréhension orale, et établit une grille pour présenter les variations concernant l'oral. Pour les besoins de l'analyse, nous présentons ci-dessous son tableau.

Tableau 6 : les représentations de l'oral

Deux dimensions du traitement de l'oral : La prononciation (spécifiques segmentaux et suprasegmentaux), La compréhension d'un message oral (écouter pour comprendre)	
La prononciation	La compréhension
Niveau prosodique <ul style="list-style-type: none"> ● Rythme (régularités rythmiques, ruptures, allongement, pause) ● Accent (syllabes marquées en durée, hauteur ou intensité, l'accent dans sa fonction) ● Intonation (schéma mélodiques) ● Enchaînement, liaisons et le déplacement des frontières syllabiques ● Structure syllabique Niveau segmental <ul style="list-style-type: none"> ● Voyelles ● Consonnes ● Semi-consonnes 	<ul style="list-style-type: none"> ● La source du message (locuteur, attitude, émotion, etc.) ● L'objet de l'échange (le lexique familier, les réseaux) ● Le flux verbal <ul style="list-style-type: none"> - les éléments linguistiques constitutifs, les éléments structurants : annonce, récapitulation, insistance, transition, Conclusion, adresse à la personne, consignes, etc. sur la base d'indices contextuels, mimiques, gestuelles, sur la base d'indices prosodiques, débit, intonation, accentuation, pause, etc. ● L'interprétation (par rapport à ce que l'on sait déjà, ce qui reste à comprendre) ● Bilan des sources de difficulté dans la compréhension (dans l'ordre de la prosodie, de la phonétique)

Source : Gérard Vigner, *le français langue seconde*, hachette, Paris, 2009

Force est de constater que l'oral n'est pas « émission ». Pour bien traduire des pensées, des idées, des objets de façon appropriée, il faut tenir compte de nombreux facteurs (contexte d'énoncé, para-verbal, éléments effectifs...). Ces définitions et ces représentations de l'oral nous permettent d'éclairer ses caractéristiques :

L'oral se caractérise par une situation d'énonciation interactive distincte de l'écrit qui est mono gérée. Saisissons quelques mots clés de ces définitions : « adressé à autrui », « frapper les oreilles des autres », « entre deux locuteurs ». Nous nous apercevons que la communication orale est réalisée par une précondition, la coprésence des locuteurs dans le temps de l'échange, locuteur-auditeur.

L'oral, ce langage spontané se distingue de l'écrit traditionnel. Lors d'une communication orale, les messages sont encodés et décodés par les locuteurs et les interlocuteurs de manière spontanée et assez rapide. De plus, selon Volker Fuchs, ce

contact spontané et immédiat donne à l'échange oral une autre caractéristique importante : le fractionnement de l'énoncé.¹⁸⁷ Par exemple, dans une communication orale, les phrases sont souvent incomplètes et courtes, le locuteur est souvent interrompu par son interlocuteur qui veut ajouter une information, proposer des questions ou exprimer son désaccord, etc.

L'oral se détermine par un rythme de production plutôt rapide, sous l'empire strict du temps. Normalement, à l'oral, moins de temps est voué à la planification, les locuteurs mobilisent rapidement des informations relatives à un message. La parole a pour fonction tout d'abord de permettre de s'adapter et de réagir instantanément à l'environnement ou à la parole d'autrui.¹⁸⁸ En opposition à l'écrit qui rend possible un retour en arrière pour modifier la production, pour l'oral, l'absence de la trace écrite et l'effacement impossible impliquent un processus de la correction plus compliqué. Corriger un énoncé à l'oral, signifie *continuer à parler; ajouter de la parole à de la parole* et donc toujours proposer un énoncé supplémentaire.¹⁸⁹ Le plus souvent on explique, raisonne, argumente par la répétition, la reformulation de la même idée et l'adjonction d'éléments annexes, surtout dans le cas de l'échange instantané, on produit des discours non préparés, on les compose au fur et à mesure de leur production.

L'oral est toujours accompagné par des signes para-verbaux. Généralement, on identifie deux types de signes para-verbaux : les signes qui sont de nature verbale s'intéressent au ton, à l'intonation, à l'accent régional ou étranger du locuteur, au rythme d'un énoncé, ainsi qu'aux pauses. Pour ce qui est des signes de nature non verbale, il s'agit de gestes des mains ou de la tête, mimiques du visage et attitudes corporelles. Ces signes renforcent le sens ou la compréhension des messages oraux et nous permettent d'envisager ce qui est relatif à la voix.

Nous voyons que des différences existent toujours entre l'oral et l'écrit. Seulement, ces différences que nous venons d'indiquer renvoient à la condition de réalisation (le contexte d'énoncé, la temporalité de l'oral face à la spatialité de l'écrit, avec ou sans planification, dialogue et monologue), au lieu de la constitution de la

¹⁸⁷ Volker Fuchs et Serge Meleuc, *Linguistique française*, Peter Lang, Frankfurt, 2003, p.84.

¹⁸⁸ Volker Fuchs et Serge Meleuc, *op.cit.*, p.86.

¹⁸⁹ Volker Fuchs et Serge Meleuc, *op.cit.*, p.87

langue. Pour mieux comprendre les traits d'organisation du langage parlé, certains chercheurs et linguistes s'attachent également à l'étude de la syntaxe et la grammaire de l'oral (C. Blanche-Benveniste, 1990 ; C. Germain et J. Netten, 2013 ; C. Werbe, 2013).

Dans l'analyse qui va suivre, il ne s'agit pas pour nous d'établir une liste exhaustive des caractéristiques syntaxiques et grammaticales de l'oral. Notre objectif est de marquer davantage la spécificité de l'oral afin d'attirer l'attention sur l'enseignement du français oral et son évaluation.

7.2. Quelle grammaire à l'oral ?

Certaines tournures syntaxiques et grammaticales du langage parlé diffèrent de celles de l'écrit. Elles caractérisent la syntaxe du français parlé. Par exemple, à l'oral, on observe peu d'interrogations avec inversion ; pour la négation, l'adverbe « ne » est souvent omis ; il y a peu d'occurrences du passé simple etc. Ci-dessous quelques phénomènes fréquents :

Les raccourcis de l'oral

Comme nous l'avons indiqué plus haut, l'émission de la parole est souvent improvisée, contrainte par le temps. Pour garantir l'efficacité, on veut adopter la voie la plus directe pour accéder au sens principal. De plus, grâce au contexte et au paraverbal du moment d'énoncé, on peut utiliser moins de mots que l'écrit pour exprimer le même sens.

Examinons l'exemple donné par C. Weber, à travers la phrase « *la place là qu'je te parlais, y'a du bruit.* »¹⁹⁰ Dans cette phrase orale, « *là* » renvoie à un contexte connu entre des locuteurs. La prononciation « *y'a* », est en une seule syllabe et non en trois comme à l'écrit. Selon C. Weber, dans cette phrase, ces trois monosyllabes, « *place, là, bruit* » suffisent pour transmettre l'information entre des locuteurs.¹⁹¹

¹⁹⁰ L'exemple vient de C. Weber, *Immigration, école et didactique du français*, Didier, Paris, 2008, p.148.

¹⁹¹ *Ibid.*

Il n'est pas non plus difficile de trouver d'autres phénomènes relevant du *raccourci de l'oral*. La juxtaposition d'unité courte parfois sans verbe comme « *cette ville, calme* » l'abréviation, « *fac* » pour *faculté*, « *Ru* » pour *restaurant universitaire*, la fusion du pronom avec le verbe (*t'es belle, i'vient*), voire parfois la suppression du pronom, « *faut manger* », « *faut voir* » en lieu et place de « *il faut manger* », « *il faut voir* », sont d'autres exemples qui montrent bien que ces omissions acceptées à l'oral sont insupportables à l'écrit.

Les variantes de la négation

Dans le contexte familier, à l'oral, la réduction des adverbes « ne pas », « ne plus », « ne jamais » au seul second membre « pas », « plus », « jamais » ou, la réduction du pronom indéfini « ne personne », « ne rien » à « personne », « rien » sont bien connues. On garde le second adverbe car il se place en finale d'unité rythmique et il est suffisant pour accéder au sens. Ce phénomène très fréquent à l'oral est omniprésent, dans certaines situations assez formelles comme l'interview ou débat à la radio ou à la télévision. C'est ce que montrent les recherches de C. Blanche-Benveniste :

Si vous croyez qu'il sait pas comment elle faisait,

Elle mettait rien dedans non plus

Elle mettait pas de : de de

Non elle mettait je me rappelle plus du nom

Oui mais c'est pas mieux ce qu'on mettait

Enfin moi se sais que ma mère mettait rien

Non moi ma mère mettait rien

Je vois pas ce que c'est en dix-neuf cent-vingt vu que j'étais pas née

Elle y ajoutait jamais de bisture

Tu en sais rien tu t'en rappelles

Ma mère je l'ai jamais vue mettre de la bisture¹⁹²

Ce court fragment composé d'une dizaine de phrases énumère et illustre quatre formes de négation différentes : « pas, rien, plus, jamais » dans lesquelles, l'adverbe

¹⁹² Claire Blanche-Benveniste et al., *Le français parlé : études grammaticales*, CNRS, Paris, 1990, pp.237-240.

« ne » a disparu. Il nous paraît qu'à l'oral, certaines expressions sans « ne » se figent. C'est le cas de « ç'est pas vrai/juste/étonnant » ; « il faut pas... » ; « il y a pas »

L'interrogation

Des études en science du langage ont révélé la diversité des structures interrogatives. Nous dégagons quelques spécificités propres à l'oral .

« *Les bonbons sont-ils mauvais pour la santé ?* »

« *Le carnaval 2016 aura-t-il lieu en Martinique, en Guadeloupe et en Guyane ?* »

« *Les devoirs de vacances sont-ils indispensables ?* »

Ces extraits des manuels et des journaux portent des marques « *très écrites* », distincte de l'interrogation à l'oral où l'on recourt souvent à une interrogation sans inversion. Cela veut dire qu'on maintient l'ordre de la phrase affirmative, mais avec la voix montante : « *c'est bien ?* », « *les bonbons sont mauvais pour la santé ?* » etc. Bien sûr, à l'oral, dans une situation formelle, on utilise aussi la locution interrogative « *Est-ce que* » comme dans « Est-ce que Pierre sera-là ? ». Cependant, comme C. Weber l'indique « [...] *les formes interrogatives du français parlé ne ressemblent pas à celles enseignées à l'écrit : habituellement, les Français emploient d'abord l'intonation (la voix montante), puis [...] « est-ce que », puis l'usage de la postposition du sujet.* »¹⁹³

Les exemples ci-dessus relèvent des interrogations totales. Pour l'interrogation partielle, comment les français le disent-ils ? La formule S-V-Q (sujet-verbe-question) est établie pour décrire la structure d'interrogation partielle à l'oral : « Tu fais quoi ? », « Vous venez d'où ? »

Les redondances

C. Blanche-Benveniste explique les redondances à l'oral de la manière suivante : « *la tendance est de donner, pour une même information, plusieurs formulations, avec,*

¹⁹³ Corinne Weber, *Pour une didactique de l'oralité, Enseigner le français tel qu'il est parlé*, Didier, Paris, 2013, p.171.

à chaque fois, un support syntactique développé. »¹⁹⁴

Ce phénomène est très fréquent à l'oral spontané. C'est le cas par exemple de « moi, je dis... » C. Blanche-Benveniste pense que l'expression de l'hypothèse fournit un exemple très intéressant. Voyons cela dans l'exemple qu'elle donne : « *alors ils nous ont dit- si ça tient, on adopte le système -et si ça tient pas bon ben à ce moment-là vous mettez le système aux oubliettes* »¹⁹⁵ Cette phrase se produit dans un contexte où un locuteur explique aux clients le système de terrassement et sa manipulation. Benveniste imagine la version écrite plus plausible : « *ils nous ont dit qu'ils adopteraient le système s'il tenait* ». Par la comparaison, on constate que, dans l'expression orale, l'hypothèse et la conséquence se redoublent en deux phrases, la phrase positive, *si ça tient, on adopte le système* et la phrase négative, *et si ça tient pas ..., vous mettez le système aux oubliettes*. Selon Benveniste, ce double parcours est très fréquemment utilisé à l'oral, mais normalement, effacé à l'écrit.

La répétition

Le mot, répétition vient du latin *repetitio, repetere* qui signifie : « *dire ce qui a déjà été dit, revenir sur.* » D'une façon générale, la répétition désigne « *la reprise, réitération d'un fait ou d'une action.* »¹⁹⁶ Dans la production langagière, la répétition est définie comme « *la reproduction, une nouvelles fois ou plusieurs fois, d'un même mot, d'une même expression et d'une même phrase, ou encore comme la juxtaposition des termes qui sont semblables ou qui ont la même racine, la même sonorité, etc.* »¹⁹⁷

L1 : non mais moi j'ai vu que vous étiez vraiment du métier

L2 : j'ai calculé au j'ai calculé, j'ai calculé au plus juste hé / bon moi, je veux pas bouffer des ronds non plus hé c'est pas mon c'est pas le but **si si** vous trouvez des gars qui qui veulent le faire moins cher

L1 : ah non non non mais moi je parle pas de :

L2 : à la à la petite semaine vous comprenez des des bricoleurs XXX¹⁹⁸

¹⁹⁴ Claire Blanche-Benveniste, « La problématique du français parlé et son application dans l'enseignement professionnel », *LINX*, 1995, Vol. 2, hors-série No.6-2, p.347.

¹⁹⁵ Claire Blanche-Benveniste, *op. cit.*, p.348.

¹⁹⁶ Léandre Sahiri, *Le Bon usage de la répétition dans l'expression écrite et orale*, Mon petit éditeur, Paris, 2013, P.9.

¹⁹⁷ Léandre Sahiri, *op.cit.*, p.10.

¹⁹⁸ Claire Blanche-Benveniste et al., *Le français parlé, études grammaticales*, CNRS, Paris, 1990, p.231.

On trouve de nombreuses séquences de répétitions dans le corpus de C. Blanche-Benveniste. « *j'ai calculé* » repéré trois fois, « *si* » deux fois, « *non* », trois fois. À l'oral spontané, la structure, les éléments d'énoncé s'organisent pendant le processus de la production. Ainsi, pour donner le temps de construire la suite de l'énoncé, parfois, on répète quelques éléments (locution, mot, morphème, phonème) naturellement. De plus, la répétition à l'oral nous permet également de garder la parole en ne laissant aucun espace à l'interlocuteur qui pourrait nous interrompre et parlerait à son tour. La répétition sert aussi à souligner quelques éléments, qui imposent à l'interlocuteur de peser l'importance particulière d'une information donnée. La conversation ci-dessus se produit entre le maçon et le propriétaire. Le maçon répète plusieurs fois « *j'ai calculé* » et deux fois « *au plus juste* » pour faire prendre conscience au propriétaire qu'il a déjà évalué le prix raisonnable des travaux. Voici d'autres exemples : « *Elle réclamait son frère son frère son frère toujours. Il fallait tout tout tout briquer à fond.* ».¹⁹⁹

Les répétitions ci-dessus mettent en évidence un procédé d'insistance. Parfois, la répétition peut présenter une hésitation plutôt involontaire : « *Ça c'est passé à Paris à Paris mais je ne sais plus quand.* »²⁰⁰

Dans le cas d'explication, on s'appuie souvent sur la structure de *l'enchaînement des séquences* qui entraîne une répétition systématiquement. En voici l'exemple. Un employé qui travaille dans le domaine viticole explique les terminologies techniques propres à la viticulture :

« *Le raisin est déversé dans un conquet de réception ---euh ce conquet de réception communique avec un appareil qui s'appelle un fouloir-égrappoir ---cet appareil a pour but de fouler donc le raisin.* »²⁰¹

On voit que les terminologies techniques apparaissent après le verbe, en place de complément, et sont immédiatement répétées dans la phrase suivante, en position de sujet du verbe suivant. Ce modèle des répétitions est nommé par B.

¹⁹⁹ Claire Blanche-Benveniste et Mireille Bilger, « Français parlé-oral spontané, quelques réflexions », *Revue française de linguistique appliquée*, 1999, Vol. IV No. 2, pp.21-30.

²⁰⁰ *Ibid.*

²⁰¹ Claire Blanche-Benveniste, « La problématique du français parlé et son application dans l'enseignement professionnel », *LINX*, 1995, Vol. 2, hors-série No. 6-2, p.348.

Combettes « cohésion textuelle », un procédé utilisé fréquemment dans l'explication du français oral.

Il reste encore de nombreuses spécificités propres à l'oral, tel que la dislocation : « *mon chien, il est blanc et noir* ». Longtemps, on l'a considérée comme une des fautes d'usage ou des régionalismes chez l'adulte.²⁰² Mais, ce phénomène est réservé à l'oral. De plus, à l'oral, on a l'habitude de remplacer *cela* par *ça* : « *C'est ça.* » « *Ça fait du bruit.* ». Encore, on parle fréquemment du pronom *on* en remplacement du *nous*...

Les études grammaticales et linguistiques de l'oral ne sont pas pour opposer l'écrit à l'oral. Même si de nombreuses recherches contribuent à la mise en relief des spécificités de l'oral, les auteurs parviennent à un consensus à la fin, à savoir que l'écrit et l'oral, il ne s'agit pas de deux langues différentes, mais de deux différentes réalisations d'une même langue. Chaque réalisation a ses propres caractéristiques, mais, dans plupart des cas, les codes et les structures de la langue sont communs ou identiques à l'écrit et à l'oral. De plus, les progrès technologiques modifient les moyens de communication et nous apportent la troisième forme de la langue : une forme « parlécrit » (Jacques Anis 1987)

Nous avons mentionné plus haut que la contrainte de temps à l'oral nous pousse à utiliser des mots plus facilement « récupérables »²⁰³, *Ru* pour *restaurant*, d'autres exemples comme « *fric* » pour argent, « *taf* » pour travail. Dans l'idée traditionnelle, ces vocabulaires sont spécifiques du langage parlé. Cependant, ne peut-on pas écrire ces mots pendant l'échange en ligne sans que personne en soit choqué ? En outre, traditionnellement, nous pensons que l'écrit est dépourvu de marques para-verbales (intonation, regard, proximité, posture, gestualité, etc.), mais, quand l'écrit reproduit une conversation comme en cas de « CMO » (communication médiatisée par ordinateur) ou messagerie instantanée, tout est changé.

²⁰² Eric Bidaud et Hakima Megherbi, « De l'oral à l'écrit », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2005, No.61, p.22.

²⁰³ Eric Bidaud et Hakima Megherbi, *op.cit.*, p.22.

7.3. L'émergence des terminologies concernant la nouvelle forme écrite

L'essor technique offre au public plus d'outils pour la communication, le courrier électronique, le chat, le blog, la messagerie instantanée... Cela fait environ trente ans que les linguistes, les sociolinguistes, les didacticiens se sont intéressés à ce nouveau phénomène communicatif, surtout à ses nouvelles formes écrites.

Déjà dans les années 80, face à cette révolution communicative, de nombreuses terminologies ont été successivement proposées par des chercheurs. En 1987, F. Debyser, linguiste français, a proposé l'expression « *un nouvel espace-temps pour la communication écrite* ». Plus tard, Jacques Anis a retenu l'expression « communication électronique » pour nommer son projet de recherche concernant cette nouvelle communication écrite. Cette expression « communication électronique » a été reprise par l'EHESS en 2004 pour le titre d'un colloque. À la suite du colloque, un numéro de *langages* a paru sous ce même titre. Plus récemment, un livre de M. Marcoccia, intitulé « Analyser la communication numérique écrite » a donné naissance à une nouvelle terminologie, « la communication numérique écrite ». Dans cet ouvrage, l'auteur définit cette terminologie :

*« La possibilité de mener ce dialogue par écrit en utilisant des applications dédiées à cette activité et en passant par l'Internet ou la téléphonie mobile ».*²⁰⁴

M. Marcoccia indique que cette désignation englobe deux modes particuliers de communication : la communication médiatisée (ou mediée) par ordinateur (CMO) et la communication médiatisée (ou mediée) par téléphone mobile (CMT). Mais dans le présent travail, nous préférons la notion de la « conversation écrite » proposée par Jacques Anis en 1999. Même si ce terme peut être appliqué à des formes de communication en différé, l'auteur préfère le réserver au direct ou quasi direct (Jacques Anis, 1999, p.74). En se référant à la description de Vacheck sur la norme locutoire et scripturaire, Jacques Anis a dégagé une norme de la « conversation écrite » :

« la norme scripo-conversationnelle est un système d'éléments linguistiques manifestables graphiquement dont la fonction est de réagir à un stimulus donné

²⁰⁴ Michel Marcoccia, *Analyser la communication numérique écrite*, Armand Colin, Malakoff, 2016, P.16.

(lequel en règle général est urgent) d'une manière dynamique, c'est-à-dire d'une manière prompte et immédiate, en exprimant non seulement l'aspect purement communicationnel mais aussi l'aspect émotionnel de l'attitude de l'utilisateur du langage qui réagit. »²⁰⁵

Nous pensons que la notion de « conversation écrite » proposée par Jacques Anis correspond plus à un de nos objets de recherche : l'écrit instantané en ligne.

7.3.1. Un nouveau type scripturaire : une hybridation entre l'écrit et l'oral

Il faut souligner d'abord que l'écrit numérique ne se caractérise pas nécessairement par l'oralité (par exemple, un courrier électronique concernant une convocation à une réunion). Ainsi, pour mieux analyser cette nouvelle forme écrite, F. Liénard propose de tenir compte de quatre critères : la technologie (le terminal : ordinateur, smartphone, tablette, console, etc.), le mode communicationnel (courriel, blog, réseaux sociaux, forums, etc.), le scripteur (sphère familiale, amicale, professionnelle, etc.) et l'objectif de la communication (informationnel, communicationnel, identitaire, etc.). Nous voulons également rappeler qu'il ne faut pas négliger le cas où la langue utilisée comporte des procédés d'oralité, tel que la conversation écrite menée entre des amis par un chat ou un SMS.

Les travaux de plusieurs chercheurs témoignent d'un intérêt particulier porté à la forme de ce nouveau type scripturaire, une hybridation entre l'écrit et l'oral. À la fin des années 80, certains précurseurs dans ce domaine, tels que Jacques Anis, F. Debyser, ont déjà insisté sur l'hybridation de l'écrit télématique. F. Debyser, s'inspirant de certains phénomènes particuliers de l'écrit numérique, a proposé les concepts d'« une langue oral scriptée », ou d'« un écrit oralisé ». Jacques Anis a souligné des difficultés d'interprétation de certains signes écrits relevant de l'« oralité simulée » et en 1999, il a proposé une autre terminologie : « neographies ».

D'après M. Marcoccia, l'hybridation de l'écrit numérique résulte de la combinaison de différents paramètres situationnels et technologiques qui différencient

²⁰⁵ Jacques Anis, « Chat et usage graphique du français », dans Jacques Anis, Internet, *communication et la langue française*, Hermes, Paris, 1999, p.75.

habituellement la communication écrite et l'oral.²⁰⁶ Prenons l'écrit en temps réel ou SMS comme un exemple, il possède à la fois des propriétés de l'oral (l'échange rapide, le style informel et naturel, l'écrit avec un ton plus arbitraire, plus libre par rapport à l'écrit standard, moins littéral) et de l'écrit (les traces scripturaires conservées pour un temps de réflexion hors-ligne). Comme Carole Anne Rivière le dit :

« *La singularité du mini-message tient à sa forme hybride d'écriture parlée, une sorte d'écriture 'désacralisée' en ce qu'elle minimise sa fonction sociale de mémoire et libère des servitudes du littéralisme et du respect de la forme* »²⁰⁷

D. Crystal, linguiste anglaise, pense que l'écrit en ligne est au-delà d'une simple hybridation de l'oral et de l'écrit. L'auteur établit sa fameuse formule : Netspeak = écrit +oral+ propriétés du média électronique pour mettre en relief les spécificités du Netspeak (terme de l'auteur). En bref, dans de nombreux cas, l'écrit numérique a un caractère hybride, qui se manifeste par : « *À la fois des traits de l'oral, de l'écrit et des traits spécifiques, le plus souvent liés à la dimension technologique.* »²⁰⁸

En nous appuyant sur les travaux que nous venons de décrire, nous essaierons, dans les lignes qui vont suivre, de dégager quelques caractéristiques spécifiques de cette nouvelle variété de langage.

7.3.2. Les spécificités typographiques

Dans la notion traditionnelle, la phrase à l'écrit commence par une majuscule initiale et finit avec un point. Cependant, cette notion pour la conversation écrite numérique n'est pas pertinente. Dans un environnement numérique, souvent, au début d'une phrase sans une lettre majuscule, dans la phrase, on peut trouver le phénomène de l'utilisation des capitales non standard. L'exemple ici est celui qu'a proposé Jacques Anis : « *tu lui feras un ENORME bisou de ma part alors stp.* »²⁰⁹ La capitalisation comme mise en relief se produit sur des segments déterminés de message. Parfois, pour

²⁰⁶ Michel Marcoccia, *Analyse la communication numérique écrite*, Armand Colin, Malakoff, 2016, p.71.

²⁰⁷ Carole Anne Rivière, « La pratique du mini-message, une double stratégie d'extériorisation et de retrait de l'intimité dans les interactions quotidiennes », *Réseaux*, 2002, No.112-113, p.144.

²⁰⁸ Michel Marcoccia, *op.cit.*, p.74.

²⁰⁹ L'exemple vient de Jacques Anis, « Chat et usage graphique du français », dans Jacques Anis, *Internet, communication et la langue française*, Hermes, Paris, 1999, p.80.

présenter une émotion, une phrase pourrait être toute écrite en lettres capitales. De plus, Selon Michel Marcoccia, les symboles non-alphabétiques émergent souvent dans l'écrit numérique, comme « @ » pour « chez », le chevron « > » pour indiquer une citation, etc.

7.3.3. Les spécificités orthographiques

Le phénomène d'une orthographe non-standard est aussi une caractéristique notable dans la conversation écrite numérique. On peut observer quelques types de simplification de l'écriture.

Simplification selon la phonétique

Une écriture simplifiée où « o » se substitue à « l'eau », « t » à « tt » etc. On voit que la phonétique, en tant que tactique de simplification est souvent adoptée par le scripteur dans un environnement numérique. Il nous paraît que la conversation écrite numérique française est une variante écrite sous forme d'un jeu d'une série de codes recomposés de l'écriture phonétique. La simplification, selon la phonétique, est le remplacement d'une lettre, d'un digramme, ou d'un trigramme par une forme plus simple, soit par d'autres lettres, soit par un chiffre, soit par un logogramme. Voici, quelques règles que nous induisons :

La combinaison des lettres et des chiffres pour leurs sonorités : « a 2m1, pour à demain », « aujourd'8, pour aujourd'hui », « 12c4, pour un de ces quatre »

Les symboles mathématiques se substituent aux mots : « + » signifie « en plus », à la fin de courrier électronique, on écrit « à + » pour dire « à plus ».

Un caractère remplace un digramme : « f » se substitue à « ph » : « foto » pour « photo » ; « k » à « qu » : « koi » pour « quoi » ;

Un caractère remplace un trigramme ou une expression : on peut substituer « é » à « est », « entouK » à « en tout cas », «bo » à « beau » ...

On peut remarquer le langage de la conversation écrite numérique transcrit directement du langage oral. Ces combinaisons et ces simplifications ne signifient rien à l'écrit mais trouvent tous leurs sens dans leurs prononciations orales.

Abréviation

L'abréviation, un procédé pour économiser l'énonciation, consiste à couper des mots qui sont trop encombrants et demande que les mots abrégés puissent être reconnus. Plusieurs types d'abréviations existent, tels que squelettes consonantiques (terme de Jacques Anis) et acronymes.

D'après Jacques Anis, grâce à la théorie de l'information, les consonnes ont une valeur informative plus forte que les voyelles. Les mots français écrits sont fortement charpentés autour des consonnes. Par exemple, tt pour tout, ds pour dans, tjs pour toujours, prb pour problème, slt pour salut, stp pour s'il te plaît...

Des acronymes divers constituent également les formes remarquables du langage numérique écrit. Comme « cad » signifie « c'est-à-dire ». Dans les réseaux sociaux, quelques acronymes sont souvent utilisés par les internautes, tels que « MDR mort de rire », « PTDR pété de rire », « KCDR cassé de rire », voire, l'autre variante venant de l'anglais « lol, laughing ou loud ». Ces acronymes sont utilisés pour signaler divers degrés de joie de rire.

7.3.4. Le paraverbal et le non-verbal dans l'écrit numérique

L'absence de données paraverbales et non-verbales dans l'écrit traditionnel fait l'opposition de l'écrit à l'oral dans certaines mesures. Nous pensons que la conversation écrite numérique relève de la communication écrite, mais diffère de cette dernière, car son scripteur reproduit certaines fonctionnalités *en simulant les dimensions non verbales et paraverbales de l'oralité grâce à la représentation de ces indices par diverses conventions graphiques.*²¹⁰

²¹⁰ Michel Marcocchia, « La représentation du nonverbal dans la communication écrite médiatisée par ordinateur », *Communication et organisation*, No. 18, 2000, <http://communicationorganisation.revues.org/2431>

Dans un environnement de l'écrit numérique, des procédés divers constituant le paralangage reposent sur une utilisation particulière de topogramme. Les émoticônes (ou smileys) sont un bon exemple. Par une combinaison de topogramme et de caractères d'imprimerie, les smileys permettent aux interlocuteurs de transmettre les informations relationnelles et de représenter leurs mimiques faciales comme des sourire « :-) », tristesse « :(». En nous inspirant des analyses des smileys menées par plusieurs chercheurs (M. Maroccia 2000, F. Murlhon-Dallies et C. Jean-Yves 1995), nous distinguons quelques fonctions de smileys :

Un Smiley sert à décrire la condition et la psychologico-émotionnelle du scripteur (la joie, la tristesse, la colère, la confusion...). Cette catégorie de smileys rend plus accessibles les sentiments et les émotions des locuteurs. Wilson nomme ce type de fonction « *indicators of feeling* »²¹¹

Une autre fonction notable des smileys est de désambiguïser le contenu des messages. En cas de face-à-face, les locuteurs conversent parfois avec des mimiques faciales et des intonations pour présenter un sens ironique ou humoristique. Mais, dans un environnement de l'écrit numérique, les indices ironiques ou humoristiques ne sont pas aisément discernés. Pour éviter les ambiguïtés, les smileys jouent le même rôle que le paralangage ou l'intonation en face-à-face. Les smileys clin d'œil ou tire la langue peuvent être utilisés pour renforcer le sens ironique du message.

D'après M. Maroccia, les smileys ont encore une fonction, celle des procédés de politesse. Cette fonction permet d'atténuer le caractère menaçant ou hostile d'un message. Cependant, les smileys de politesse ne servent que d'adoucisateurs dans un message.

Remarquons que d'autres procédés expressif, tels l'étirement graphique, le revirement graphique, transmettent également des informations paraverbales, par l'allongement, la répétition des lettres, des ponctuations pour stimuler l'intonation, accentuer une valeur émotive et affective.

²¹¹ Andrew Wilson, «A Pragmatic device in electronic communication », *Journal of Pragmatics*, 1993, Vol. 19 No. 4, pp. 389-392.

À travers une exploration des spécificités de l'écrit numérique, nous pouvons ressentir les différences de la conversation écrite numérique par rapport à l'écrit standard imprimé. Le développement de l'informatique et son évolution constante non seulement conduisent au changement spatio-temporel de l'échange écrit mais aussi et surtout ils atténuent les oppositions entre écrit et oral. Les travaux consacrés à la conversation écrite numérique mettent en relief ce caractère hybride, entre l'écrit et l'oral. Entre autres, ce caractère est produit avec un dispositif de communication synchrone.

Dans le point de vue traditionnel, l'oral exige la coprésence des locuteurs dans une relation interactive tandis que l'écrit ne l'exige pas. Cependant, la conversation écrite numérique demande souvent un partage de temporalité et spatialité entre scripteurs (une plate-forme de communication, par exemple). De plus, l'échange rapide laisse peu de temps pour une relecture des contenus avant de les envoyer. Ainsi, la conversation écrite numérique est plus instantanée que l'écrit habituel. En outre, certaines fonctions comme smileys, onomatopées compensent l'absence de paralangage dans l'écrit habituel. Si l'opposition de l'oral à l'écrit repose sur une différence de canal (phonique versus graphique), l'écrit numérique réduit cet écart, car il se situe dans la zone graphique-parlé. Les explorations des spécificités de la conversation écrite numérique montrent que les différences entre écrit et oral ne constituent pas nécessairement une opposition, mais plutôt un continuum.²¹²

²¹² Michel Marcoccia, *Analyser la communication numérique écrite*, Armand Colin, Malakoff, 2016.

CHAPITRE 8 : Un programme « l'écrit instantané en ligne » pourrait-il favoriser l'acquisition de la compétence communicative en langue étrangère ? (Une exploration des recherches précédentes)

De nos jours, des outils divers de CMO avec leurs particularités permettent de franchir les limites spatio-temporelles pour réaliser aisément à distance une interaction avec d'autres individus. Cette spécificité a attiré l'attention de certains chercheurs. Ceux-ci ont tenté d'allier CMO et pédagogie.

8.1. La communication pédagogique médiée par ordinateur

D'après R.G. Kern, la CMO inclut la dimension de la communication pédagogique. Par l'installation du clavardage en classe présentiel, l'auteur nous montre la dynamique des interactions pédagogiques à distance par rapport à celles de l'interaction face-à-face. Daniel Peraya (2002) développe l'idée de R. G. Kern en tenant compte de la communication pédagogique, technologique et de la formation à distance. Il propose la notion de « *communication éducative médiatisée* » et s'attache à l'articuler au cyberspace. Selon D. Peraya :

*« La communication médiatisée constitue d'ailleurs un des domaines majeurs de la formation à distance. Parce que leurs acteurs se trouvent délocalisés dans le temps et dans l'espace, ces dispositifs de formation s'articulent aux dispositifs de communication médiatisée pour diffuser l'information et créer des environnements d'apprentissage. C'est cette évolution qui conduit actuellement au développement du concept de campus virtuel. »*²¹³

S'inspirant des travaux de D. Peraya, C. Dejean-Thircuir et F. Mangeont proposent la terminologie : « *communication pédagogique médiatisée par ordinateur* », sous l'acronyme CPMO pour désigner un sous domaine de CMO :

²¹³ Daniel Peraya, « Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisée », in S. Alava(dir.) *Cyberspace et formations ouvertes : vers une mutation des pratiques des formations*, De Boeck université, Bruxelles, 2000, pp.17-44.

« Pour notre part, à l'instar de D. Peraya (2000), nous proposerions volontiers de parler, dans ce cas, de « communication pédagogique médiatisée », pour désigner en quelque sorte un sous-domaine empruntant ses outils d'analyse et certaines références théoriques à la fois à la CMO et aux champs de la didactique et de l'analyse des interactions en classe. »²¹⁴

Nous voyons que la conception CPMO a pour objet l'étude de l'interaction pédagogique. Elle s'allie avec la CMO en termes d'outils technologiques et se distingue de cette dernière par une finalité didactique. Dans le cadre de ce chapitre, la question que nous posons est celle de savoir si l'utilisation de la CMO dans l'enseignement favorise l'expression des idées chez l'apprenant ? Stimule-t-elle la motivation de prise de parole, l'initiative de la communication, ou encore peut-elle réajuster la relation et le pouvoir asymétriques entre des interlocuteurs ?

8.2. La dynamique interactionnelle de la CMO

De nombreuses études publiées aux Etats-Unis et en Europe nous montrent l'intérêt de l'interaction créée par l'utilisation de CMO. R. G. Kern (1995), à travers une comparaison entre l'interaction en ligne et celle de face-à-face, conclut que l'utilisation de la CMO synchronique fournit plus d'occasions de s'exprimer et donne aux apprenants plus de temps pour raffiner leurs idées. Cela augmente la quantité de la production langagière.

A partir d'une étude de terrain fondée sur une approche ethnographique et complétée par un questionnaire et un entretien semi-directif, Wen Jun Tang (2009) s'est attaché à rechercher des stratégies d'apprentissage retenues par des apprenants d'anglais dans une plateforme virtuelle comme Second Life. À travers l'analyse des interactions entre les individus au cours de jeux vidéo en ligne, Tang constate que les difficultés et les problèmes liés à l'utilisation de Second Life favorisent une entraide entre les apprenants tout en les amenant à utiliser la langue cible. Ces difficultés entraînent un fort besoin de s'exprimer.

²¹⁴ Charlotte Dejean-Thircuir et François Mangenot, « Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation : Cadrage et présentation », *Le français dans le monde, Recherche et application*, 2006, No.40, p.7.

H. Yun et F. Demaiziere (2009), ont mené une étude sur des échanges synchrones réalisés à distance et par le biais du clavardage, entre des apprenants du Français Langue Etrangère (FLE) non francophones. Cette étude s'est déroulée dans un contexte académique. Son but était d'étudier les interactions à base textuelle en tenant compte des spécificités de l'outil et du contexte de la discussion. Les résultats de leur étude ont confirmé l'hypothèse selon laquelle le dynamisme des interactions réside dans l'enrichissement des échanges, lequel dérive de l'éclatement du sujet initial de la discussion. La multiplication du sujet est non seulement la décision de l'énonciateur en fonction de son centre d'intérêt, mais aussi le fruit de la co-construction de la discussion.

De ce qui précède, il va de soi que la CMO fournit aux apprenants plus d'occasions d'interagir avec les autres et également de mieux s'exprimer. Par la même occasion, elle crée un environnement propice à l'apprentissage collaboratif où les apprenants s'entraident et co-construisent leurs discours. Ces études montrent aussi que dans certaines mesures la CMO peut modifier et enrichir les échanges entre des apprenants en ligne. Même si cela est vrai, une question s'impose et se pose. Ces interactions et enrichissements des échanges contribuent-ils à acquérir ou s'approprier une langue étrangère ? Nous essaierons de le voir dans le point qui va suivre.

8.3. Les compétences acquises par la CMO

Selon l'hypothèse d'interaction de Long que nous avons présentée beaucoup plus haut, la négociation entre des individus rend les inputs en langue cible plus compréhensifs et stimule la conscience métalinguistique des apprenants. Cette hypothèse fait un grand écho parmi des chercheurs. On pense que l'interaction devrait favoriser l'acquisition d'une langue étrangère.

« The L2 is acquired through learners' interaction in the target language because it provides opportunities for learners to: (a) comprehend message meaning, which is believed to be necessary for learners to acquire the L2 forms that encode the message; (b) produce modified output, which requires their development of specifics of morphology and syntax; and (c) attend to L2 form,

*which helps to develop their linguistic systems. »*²¹⁵

J. Pellettieri (2000), linguiste américain, s'est intéressé au rôle de la négociation dans le développement de la compétence grammaticale. Selon lui, la CMO synchrone favorise la négociation entre les individus et donc contribue au développement de la compétence grammaticale. Voici ce qu'il dit pour étayer sa position sur la relation entre la CMO synchrone et le développement de compétence linguistique :

*“Because synchronous NBC (network based communication) fosters the negotiation of meaning and form-focused interaction, and because students communicating through this medium have more time to process and monitor the interlanguage, I believe [...] that NBC chatting can play a significant role in the development of grammatical competence among classroom language learners”*²¹⁶

Ce point de vue a été également défendu par C. Kost qui dit que :

*“Online discussions have been called a "hybrid" between oral and written language. The pace and the informal style of oral speech are expressed in writing, which slows the conversation down and makes it permanent. The more permanent nature of the online discussions especially might help students to notice specific language features -a first step towards turning input into intake”*²¹⁷

D'après C. Kost, les discussions en ligne enregistrent la forme informelle de l'oral en même temps qu'elles ralentissent la vitesse de conversation. Cette spécificité « hybride » oral-écrit fournit aux apprenants plus d'occasions pour remarquer les caractères langagiers de la langue cible et donc contribue au développement de leur système langagier.

Les travaux que nous venons d'évoquer montrent l'effet positif de la CMO sur le

²¹⁵ Carol A. Chapelle, «CALL in the year 2000: still in search of research paradigms? », *Language Learning and Technology*, Vol. 1, No. 1, 1997, <http://lt.msu.edu/vol1num1/chapelle/default.html>

²¹⁶ Jill Pellettieri, «Negociation in cyberspace: The role of chatting in the development of grammatical competence », in Mark Warschauer and Richard Kern (Eds), *Network-based language teaching: Concepts and practice*, Cambridge University Press, New York, 2000, p.83.

²¹⁷ Claudia R. Kost, *An investigation of the effects of synchronous computer-mediated communication (CMC) on interlanguage development in beginning learners of German: Accuracy, proficiency, and communication strategies*, dissertation, University of Arizona, 2004, pp.229-230.

développement de la compétence linguistique. Cependant, souvent les échecs communicatifs et les malentendus entre les interlocuteurs ne sont pas dus au manque de compétence linguistique (lexique, grammaire), mais à un décalage de culture, à savoir l'interculturel. C'est ce qu'ont constaté J. A. Belz et A. Müller-Hartmann :

*“Lack of understanding is not based on deficient lexical knowledge (i.e. not knowing the meaning of word or phrase) but rather on a lack of knowledge surrounding the particular network of culturally specific associations and meaning in which a rich point makes sense to an expert speaker.”*²¹⁸

J. A. Belz et A. Müller-Hartmann empruntent à M. Agar sa notion ethnographique, « riche point », pour expliquer les surprises, les incompréhensions qui apparaissent au cours des échanges en raison des différences qui existent entre deux systèmes culturels. Le « riche point », d'après Michel Agar, peut être considéré comme une opportunité qui stimule une conscience de la différence de soi et des autres. Ce point de vue est soutenu par François Mangenot et Katerina Zourou qui, parlant du « riche point » disent qu'« *il s'agit d'actes langagiers, gestes ou attitudes des locuteurs qui sont susceptibles de provoquer un décentrage du regard* »²¹⁹

D'après certains chercheurs, l'existence de plusieurs cultures favorise l'apprentissage de l'interculturel (M. Agar, 1994, C. Kramsch 1993, S. L. Thorne 2005) et les échanges sur Internet sont de réelles occasions de rencontre entre ces différences à travers les heurts et les contestations que se livrent les interlocuteurs, chacun défendant sa culture. C'est dans cette perspective que plusieurs projets visant à explorer le rapport entre le potentiel de la CMO et le développement de la compétence interculturelle se sont développés. Nous pouvons citer entre autres, le projet *Cultura, Galanet, le français en première ligne*. Le projet *Cultura* est quant à lui, plus particulier, car son but principal n'est pas pour l'apprentissage des langues étrangères, mais vise le développement de la compétence interculturelle en s'appuyant sur une approche comparative interculturelle. Dans ce projet, des étudiants américains et des étudiants français ont d'abord été invités à remplir des questionnaires. Leurs réponses ont constitué les matériaux à analyser. Par la suite, les étudiants ont été invités à observer,

²¹⁸ Julie A. Belz, Andreas Müller-Hartmann, « Teachers as Intercultural Learners: Negotiating German-American Telecollaboration along the Institutional Fault Line », *The Modern Language Journal*, 2003, Vol.87, No. 1, p.73.

²¹⁹ François Mangenot et Katerina Zourou, « Susciter le dialogue interculturel en ligne, Rôle et limites des taches », *Lidil*, 2007, No.36, pp.43-68.

comparer, analyser ces matériaux à partir de leurs propres cultures puis à discuter sur un forum pour faire émerger les similarités et les différences entre la culture française et la culture américaine. Ces discussions « métaculturelles » en ligne ont occupé une place importante dans le projet *Cultura* qui, non seulement a permis aux apprenants américains et français de se comprendre, mais également en se regardant dans les yeux les-uns et les autres, de revérifier leurs opinions, comprendre leurs attitudes envers l'autre et, par la même occasion, reconstruire leurs connaissances afin de déchiffrer le sens des mots que les différences de cultures permettent de cacher. D'après G. Furstenberg, *Cultura* « shows a concrete and dynamic way in which the power of the Web can be harnessed to foster understanding between American and French students. It offers learners (and teachers alike) on both sides of the Atlantic a unique comparative, cross-cultural approach for gradually constructing knowledge of other values, attitudes, and beliefs, in an ever-widening approach to understanding the foreign culture »²²⁰

Dans le dispositif *Cultura*, d'après François Mangenot et Katerina Zourou, l'interculturel ne se limite plus à la présentation des données, ni à la relativisation des croyances, valeurs des apprenants. Grâce à l'accès à Internet, l'interculturel a une nouvelle dimension car l'Internet encourage le passage d'une « culture objet » à une « culture en acte ».²²¹ Tel est le même cas en ce qui concerne le projet *Galanet*.

La plate-forme *Galanet*, un dispositif de formation en ligne, a pour but de développer l'intercompréhension plurilingue en langues romanes (le français, l'italien, l'espagnol, le portugais, le roumain et le catalan). Les apprenants de langues différentes sont invités à s'y engager durant une période relativement longue pour accomplir une tâche commune. Autrement dit, *Galanet*, à la différence d'autres projets, va au-delà d'un contact simple avec des apprenants de différentes cultures ; le projet met également l'accent sur la collaboration avec les autres pour réaliser des tâches communes. Comme constatent C. Degache, C. L. Alonso et A. Séré, le projet *Galanet* signifie un changement de paradigme en didactique des langues. Il ne s'agit plus « de

²²⁰ Gilberte Furstenberg et al., « Giving a Virtual Voice to the Silent Language of Culture: the Cultura Project », *Language Learning & Technology*, 2001, Vol.5, No.1, pp.55-102.

²²¹ François Mangenot et Katerina Zourou, « Susciter le dialogue interculturel en ligne, Rôle et limites des tâches », *Lidil*, 2007, No.36, pp.43-68.

concevoir des rencontres et échanges ponctuels mais d'entreprendre d'authentiques tâches collaboratives entre individus de langues et de cultures différentes »²²² D'après ces chercheurs, un tel dispositif apporte des bénéfices sur le plan interculturel. Par une analyse des échanges à l'intérieur de ce dispositif, ils distinguent trois types de manifestations interculturelles :

*« Propos explicites et distancés sur le sujet d'interculturalité ; propos mobilisant des données interculturelles pour argumenter et propos mobilisant des données interculturelles pour peser sur la (les) décisions à prendre dans le cadre de l'exécution d'une tâche... »*²²³

C. Degache continue d'explorer l'attrait d'interculturalité. D'après l'auteur, le potentiel interculturel de ce dispositif consiste à créer la possibilité de « *décloisonner l'apprentissage des langues* » et permettre « *une découverte de l'autre et un enrichissement réciproque.* » Par conséquent, une forte motivation d'y participer est générée chez les apprenants.²²⁴

De nombreuses études nous montrent que l'utilisation de la CMO est propice au développement de la compétence linguistique et interculturelle. Cependant, l'échange en ligne pour l'apprentissage des langues demeure complexe. R. Kern nous rappelle qu'« *on ne peut pas présumer que le contact communicatif assure une compréhension mutuelle* »²²⁵ A cet égard, des études révèlent les lacunes de certains dispositifs en ligne. R. O'Dowd et M. Ritter se sont intéressés aux épisodes « *failed communication* » pendant les échanges en ligne. Ces auteurs ont proposé « *les zones potentielles de dysfonction* » (*potential areas of disfunction*, R. O'Dowd et M. Ritter 2006, 628) où sont listées des causes diverses qui conduiraient à « *failed communication* », telles que, *learner's motivation and expectation towards the exchange project ; teacher-teacher relationship ; task design ; learner-matching procedures...*²²⁶ Ce ne sont pas seulement ces deux auteurs qui constatent les limites

²²² Christian Degache, Covadonga López Alonso et Arlette Séré, « Echange exolingues et Interculturalité dans un environnement informatisé plurilingue », *Lidil*, 2007, No.36, p.96.

²²³ Christian Degache, Covadonga López Alonso et Arlette Séré, *op.cit.*, p.97.

²²⁴ Christian Degache, « Comprendre la langue de l'autre et se faire comprendre ou la recherche d'une alternative communicative : le projet Galanet », *Synergie Italie*, 2005, No.2, p.56.

²²⁵ Richard Kern, « la communication médiatisée par ordinateur en langues, recherche et application récente aux USA », *Le français dans le monde, Recherche et application*, 2006, No.40, p.27.

²²⁶ Robert O'Dowd et Markus Ritter, «Understanding and Working with Failed Communication' in Telecollaborative exchanges», *CALICO Journal*, 2006, Vol.23, No.3, pp.623-642.

des dispositifs en ligne. F. Mangenot et K. Zourou (2007) pensent également qu'un contact simple entre des apprenants de cultures différentes ne garantit pas nécessairement une rencontre interculturelle. Par l'analyse du scénario « Polynésie » sur *le français en première ligne*, ces deux chercheurs ont montré que les tâches donnent lieu à des échanges nombreux et interactifs, mais sans la moindre dimension interculturelle.

De toute façon, nous pensons que, la CMO nous offre des possibilités pour le développement de la compétence linguistique et interculturelle. Voire, dans certaines mesures, l'utilisation de la CMO réduit les différences de statut entre les participants. Cependant, « *il n'y a aucun <effet ordinateur> qui assure un apprentissage efficace.* »²²⁷ Pour garantir la qualité de l'utilisation de la CMO, il faut tenir compte de divers facteurs : logistique, méthode d'enseignement retenue, organisation par enseignant, caractère des apprenants, conception de tâche... Nous les abordons dans le chapitre qui suit.

²²⁷ Richard Kern, *op.cit.*, p.27.

CHAPITRE 9 : Démarche méthodologique pour l'intégration des TICE

Les précédents chapitres nous rassurent sur le fait que l'écrit instantané en ligne devrait favoriser la compétence de l'expression orale du français. Mais le défi important est celui de l'intégration de la technologie dans l'enseignement/apprentissage. C'est justement pour cela que, dans ce chapitre, nous posons la question suivante : Comment comprendre *l'intégration des TIC dans l'enseignement /apprentissage* ? Il est bon de rappeler avec R. Legendre (1993) que le mot *intégration* est défini comme « *l'action de faire interagir divers éléments en vue d'en constituer un tout harmonieux et de niveau supérieur* ». ²²⁸ Dans le champ de la didactique, c'est avec C. Bourguignon que nous saisissons la définition attribuée au mot intégration :

« *Par intégration, dit-il, nous entendons toute insertion de l'outil technologique, au cours d'une ou plusieurs séances, dans une séquence pédagogique globale, dont les objectifs ont été clairement déterminés. Pour chaque phase les modalités de réalisation sont explicitées en termes de prérequis, d'objets, de déroulement de la tâche, d'évaluation, afin que l'ensemble constitue un dispositif didactique cohérent* » ²²⁹

Pour Mangenot « *quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages* » ²³⁰ il y a intégration. Nicolas Guichon ajoute que cette intégration est « *intégrée de manière appropriée* ». ²³¹

Les chercheurs que nous venons de citer s'accordent pour dire que l'interaction par et avec les TIC ne se résume pas à l'utilisation d'instrument technologique. Elle doit viser l'enseignement, agir sur les représentations des apprenants, toucher les tâches à réaliser, favoriser les médiations enchevêtrées entre les acteurs humains et le dispositif qui se rapportent à l'outil technique de manière appropriée etc. Tout cela afin de bien servir l'apprentissage. La rédaction de ce chapitre se fera autour de deux points. Dans

²²⁸ Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin-ESKA, Montréal-Paris, 1993, p.732.

²²⁹ Christiane Bourguignon, *Comment intégrer l'ordinateur dans la classe de langues*, CNDP, Paris, 1994, pp.19-20.

²³⁰ François Mangenot, « L'intégration des TIC dans une perspective systémique », *Les Langues Modernes*, 2000, No. 3, p.40.

²³¹ Nicolas Guichon, *Vers une intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris, 2012

un premier temps, nous ferons ressortir les facteurs qui pourraient entraîner un dysfonctionnement de la formation à distance et, dans le second temps, nous proposerons notre vision de l'intégration des TIC dans l'enseignement. Cette vision tiendra compte des risques que la communauté scientifique qui s'est étendue sur le sujet a relevés.

9.1. Les variables susceptibles d'influencer l'intégration des TIC

Nous avons l'intention de faire appel aux innovations pédagogiques pour surmonter les difficultés linguistiques. Cependant, l'usage et l'appropriation des TIC constituent des difficultés. Pour faire une intégration raisonnable et efficace, il est nécessaire de bien tenir compte de certaines variables susceptibles d'influencer l'intégration des TIC.

● L'attitude de l'enseignant envers l'intégration des TIC

L'attitude de l'enseignant envers l'intégration des TIC détermine l'efficacité de l'intégration des TIC. De nombreuses résistances de la part de l'enseignant face à l'intégration des TIC ont été constatées : faute de temps pour planifier les scénarios appropriés, le manque de connaissances et de compétences dans le domaine des TIC, l'entretien des doutes sur l'effet des TIC sur l'apprentissage, ou encore la maintenance d'une perception négative sur l'utilisation des TIC. Tout cela entrave l'intégration des TIC dans les enseignements.

«la crainte éprouvée par les enseignants de manquer de temps pour concevoir leurs propres logiciels d'enseignement et pour planifier les scénarios pédagogiques, la perception des enseignants à l'effet que l'ordinateur est un élément de distraction pour les élèves, la crainte éprouvée par les enseignants de ne pas avoir suffisamment de soutien de la part des administrateurs, notamment sur le plan de la formation et de devoir trop investir de temps et d'efforts avec l'ordinateur, la croyance des enseignants en l'incapacité de l'ordinateur d'améliorer l'apprentissage et le développement des élèves »²³²

En outre, remarquons que les TIC sont utilisées avec profit seulement dans le cas

²³² Thierry Karsenti, Daniel Peraya et Viens Jacques, « Bilan et perspectives de la recherche sur la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC », *Revue des sciences de l'éducation*, 2002, Vol. XXVIII, No.2, p.459.

où les enseignants acceptent de « remettre en question leurs croyances pédagogiques »²³³

- **Le profil de l'apprenant**

Pour réaliser une véritable intégration des TICE, il ne faut pas négliger les caractéristiques des apprenants. Comme l'indique François Mangenot, il faut réfléchir sur leurs objectifs professionnels et personnels, leurs niveaux en langue, leurs motivations, leurs représentations sur les TICE, leurs stratégies d'apprentissage, leurs degrés d'autonomie, leurs styles cognitifs.²³⁴

- **L'outil technologique et le logiciel disponible**

L'adoption de l'outil approprié est un facteur essentiel pour garantir l'efficacité de l'intégration TIC. Jean-Claude Lewandowski (2003) nous rappelle qu'il faut faire attention à la complexité induite par l'intégration des TIC. Le mauvais fonctionnement des outils est un cas assez fréquent. Les bugs et les pannes répétées se traduisent très vite par un taux d'abandons élevé...²³⁵

- **Le manque d'un encadrement humain**

La thèse de M. Levy (1997) nous montre que les logiciels tutoriels excluent l'enseignant d'une certaine manière. Dans son dispositif, les logiciels prennent entièrement en charge l'acte d'enseignement, de la consigne à l'évaluation des productions. Toutefois, Nicolas Guichon pense que dans ce cas, il n'existe pas d'intégration. « *Il n'y a pas d'intégration des TIC, lorsqu'une institution souhaite que des programmes entièrement basés sur utilisation de logiciels en autonomie se substituent complètement à un enseignement ménageant des temps d'interactions en L2 et de réflexion sur la langue.* »²³⁶ F. Mangenot souligne également que la sous-évaluation des besoins d'encadrement humain conduit à une intégration peu efficace.²³⁷

²³³ Judith Haymore Sandholtz, Cathy Ringstaff, David C. Owyer, *La classe branchée: enseigner à l'ère des technologies*, CNDP, Paris, 1997, p.108.

²³⁴ François Mangenot, « L'intégration des TIC dans une perspective systémique », *Les Langues Modernes*, 2000, No. 3, pp.38-44.

²³⁵ Jean-Claude Lewandowski, *Les nouvelles façons de former, le e-learning, enjeux et outils*, éditions d'organisation, Paris, 2003, p.53.

²³⁶ Nicolas Guichon, *Vers une intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris, 2012

²³⁷ François Mangenot, « le numérique entre effets de mode et réelle innovation », dans Anthippi Potolia, Diana Jamborova Lemay, *Enseignement / apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes*, Archive contemporaines, Paris, 2015, pp.1-14.

Force est de constater que de nombreux facteurs entravent l'intégration des TIC dans l'enseignement : les attitudes et comportements des personnes vis-à-vis des technologies, l'adaptation des personnes à la transformation des pratiques pédagogiques, etc. L'intégration des TIC n'a rien de simple. Dans ce cas, comment garantir une intégration des TIC efficace ? Quelles sont les orientations qui pourraient être adoptées pour surmonter ces difficultés ? Telles sont les questions auxquelles les pages qui suivent tentent de répondre.

9.2. L'Orientation stratégique de l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

Abordant ce sujet, N. Guichon parle d'une intégration efficace à partir de trois dimensions : l'utilisation prolongée (des TIC) ; la négociation du changement (les changements impliqués par l'intégration des TIC doivent être abordés sous l'angle représentationnel, cognitif, affectif, pédagogique, identitaire, institutionnel) et la perception d'un gain pédagogique. D'après N. Guichon, l'introduction des technologies dans l'enseignement/apprentissage ne méritera d'être considérée comme une *intégration* que sous ces trois conditions. L'idée de Nicolas Guichon fait en partie écho à celle de S. Bax (2003, 2011). Ce dernier propose la notion de *normalisation* pour garantir l'efficacité de l'intégration des TIC.

Pour notre travail, après avoir tenu compte des obstacles éventuels à l'intégration des TIC, nous proposons une intégration des TIC à partir de cinq étapes.

9.2.1. Première étape : normalisation

C'est par une métaphore construite autour du stylo et du manuel que S. Bax explique sa pensée sur la « normalisation ». On utilise naturellement ces deux outils dans l'apprentissage sans aucune réflexion sur leurs rôles technologiques. En fait, ces deux outils apportent un soutien de grande valeur à l'enseignement/apprentissage. L'auteur propose la terminologie *normalisation* pour décrire ce phénomène. La « *normalisation* » chez S. Bax renvoie à un stade où une technologie, en tant qu'un élément efficace, est tellement utilisée dans l'apprentissage que l'on n'est pas conscient de son rôle technologique :

« (*Normalisation*) as the stage at which a technology is used in language education without our being consciously aware of its role as a technology, as an effective element in the language learning process. »²³⁸

Ce point de vue est corroboré par plusieurs chercheurs :

« *we believe that working towards normalization, écrivent M. Levy et G. Stockwelle, is a useful, practical strategy. Language teachers are very much working within a complex system of opportunity and constraint. Normalization then becomes a process of understanding the infrastructure, the support networks, and the materials, and working effectively within them* »²³⁹

S. Bax va plus loin en indiquant que c'est seulement lorsque l'usage des TIC en arrive au stade de *normalisation* qu'un maximum de son efficacité serait obtenu. Ci-dessous le schéma de la normalisation qu'il propose :

- 1, Lorsqu'une nouvelle technologie arrive, tout le monde ne l'adopte pas au même rythme ou au même moment. Au début, cette nouvelle technologie ne concernerait qu'une minorité d'utilisateurs. Certaines écoles et enseignants vont l'essayer par curiosité.
- 2, La majorité va négliger l'existence de cette nouvelle technologie.
- 3, Petit à petit, on va l'adopter parfois mais l'abandonner rapidement à cause des problèmes initiaux. Il semble que cette nouvelle technologie ne présente aucun avantage. On ne perçoit pas le potentiel de cette innovation.
- 4, Réessayer, quelqu'un nous convainc que cette innovation marche vraiment. On réessaie. Enfin son efficacité sera sensible.
- 5, La plupart des gens s'y mettent, mais avec certaines appréhensions, en alternance avec une attente excessive.
- 6, Petit à petit, c'est vu comme une chose normale.
- 7, Normalisation, la technologie est tellement ancrée dans notre vie qu'elle devient invisible.

²³⁸ Stephen Bax, «Normalisation Revisited: The Effective Use of Technology in Language Education », *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 2011, Vol.1, No.2, p.1.

²³⁹ Mike Levy et Glenn Stockwelle, *Call dimension: Options and issues in computer-Assisted language learning*, Routledge, New York, 2013, p.234.

La proposition de *normalisation* de S. Bax serait une bonne solution répondant aux craintes de l'enseignant et de l'apprenant face à l'utilisation des TIC. La *normalisation* est un processus d'appropriation dans lequel nous comprenons progressivement les propriétés et les fonctionnements des outils technologiques. Enfin, nous travaillons avec les TIC naturellement et efficacement.

Cependant, rappelons avec P. Lévy (1997), que l'appellation de Technologies de l'Information et de la Communication englobe également la notion de processus social où la pertinence de l'usage prévaudrait sur la technicité de l'outil. Un tel processus de normalisation met l'accent sur l'essai répété, mais néglige l'appropriation des outils dans le programme pédagogique. De notre point de vue, la déception vient souvent de l'adoption d'outils technologiques inappropriés. En outre, ce processus de *normalisation* couvrant sept étapes serait très lourd pour notre programme en cours dans les écoles de langues. D'une part, ce processus (essayer et réessayer) demande une grande tolérance et de la patience de la part d'enseignants et d'étudiants ; d'autre part, le dysfonctionnement de l'outil technologique conduirait rapidement à un abandon exhaustif. Nous insistons sur le fait que l'intégration des TIC ne doit pas constituer une épreuve pour les enseignants, ni compliquer leur pratique en classe. De ce fait, dans le cadre de notre recherche, pour atteindre le stade de *normalisation*, nous simplifierons ces sept étapes en deux : choisir un outil approprié et l'utilisation prolongée des TIC dans l'enseignement/apprentissage.

9.2.1.1. Choisir un outil CMO approprié à notre programme

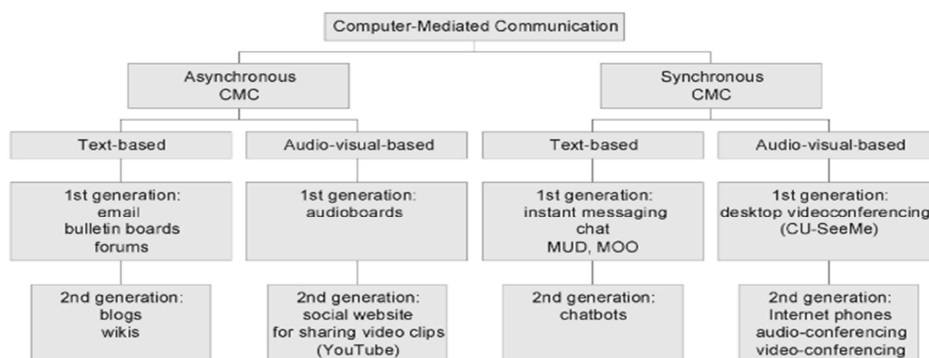
Aujourd'hui, les outils technologiques se multiplient : les courriers électroniques, le chat, les réseaux sociaux, les forums, la messagerie instantanée, la visioconférence... Pour bien saisir les caractéristiques des différents outils CMO, D. M. Chun les classifie selon certains critères.

La taxinomie de la CMO

S'appuyant sur les critères de la temporalité (synchrone et asynchrone) et aussi sur ceux de la modalité (écrit, son, image fixe ou vidéo), D. M. Chun distingue quatre types d'outils : les outils de CMO synchrones à base textuelle et à base audiovisuelle ;

les outils de CMO asynchrones à base textuelle et audiovisuelle.²⁴⁰ Ci-dessous la taxonomie qu'il propose.

Figure 5 : taxinomie de CMO (D. M. Chun, 2008)



Taxinomie de CMO (D. M. Chun, 2008 :18)

Dans les lignes suivantes, nous voulons faire une présentation brève des principaux outils de chaque catégorie. Le but n'est pas de déterminer le meilleur outil, mais d'étayer notre réflexion sur le mode d'utilisation de l'un ou l'autre pour favoriser les différentes compétences langagières.

● Les CMO synchrones

Cette famille d'outils regroupe tous ceux qui permettent aux interlocuteurs de dialoguer en direct et à distance

Les outils CMO synchrones à base textuelle : le clavardage

Le terme « chat » est largement retenu dans la littérature anglaise qui renvoie à la conversation menée d'une manière familière ou informelle. En francophonie, on substitue le terme « clavardage » au « chat ». Le terme « clavardage », proposés par l'Office Québécois de La Langue Française en 1997, désigne le concept « clavier – bavardage » et « cyber bavardage ». Il faut noter qu'après la proposition du terme « clavardage », de nombreux termes ont vu le jour pour être substitués au précédent, tels

²⁴⁰ Dorothy M.Chun, «Computer-mediated discourse instructed environments», In Sally Sieloff Magnan (Ed.), *Mediating discourse on line*, John Benjamins, Amsterdam, 2008, p.18.

que dialogue en ligne, tchatche (mot d'origine espagnole), causette (proposée en 1999 par la Commission générale de terminologie et de néologie). Cependant, le terme clavardage a déjà bien indiqué les caractéristiques de ce concept et est donc adopté par un grand nombre d'utilisateurs francophones. Pour éviter une concurrence inutile, les autres termes n'ont pas été retenus. D'après l'Office Québécois de la langue française, le clavardage renvoie à une communication basée sur l'affichage d'un texte à partir d'un clavier. Il permet d'aider les participants de communiquer en temps réel sur le même canal. A cet effet, nous reproduisons les propos de l'Office.

« Activité permettant à un internaute d'avoir une conversation écrite, interactive et en temps réel avec d'autres internautes, par clavier interposé »²⁴¹

Ce type de communication permet également aux participants de publier leurs paroles sous pseudonyme. Normalement, deux modes de communication sont fournis : les messages privés (les messages ne sont visibles que par son émetteur et par la personne à qui ils sont destinés) ou le script de conversation collective. De plus, comme nous l'indiquons dans le chapitre précédent, l'écrit est moins « volatil » que l'oral, même dans le cas de clavardage, le contenu sauvegardé nous permet de revenir dessus pour vérifier l'expression et approfondir la pensée.

Le mode communication synchrone audiovisuelle : l'audioconférence et la visioconférence

L'audioconférence permet à plusieurs interlocuteurs de s'entendre et de communiquer verbalement en temps réel. Par rapport à la téléphonie traditionnelle, l'audioconférence baisse le coût de communication et économise le temps. Seulement, vu l'absence de contact visuel, on ne voit pas ce qui se passe de l'autre côté. Pour combler ces lacunes, la visioconférence voit le jour. Cette dernière combine deux techniques. L'une, appelée visiophonie ou vidéo téléphonie permet de dialoguer en temps réel et en face à face avec son interlocuteur que l'on voit et, l'autre, connue sous le nom de conférence multipoints ou conférence à plusieurs, permet d'organiser une rencontre en se connectant à plus de deux canaux. Nous voyons que la visioconférence

²⁴¹ « Clavardage », bibliothèque virtuelle, Office Québécois de la langue française, <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires/Internet/fiches/8392463.html>

demande une technique assez poussée. De plus, elle nécessite un débit plus important et une très bonne connexion à internet. En ce qui concerne le coût de la communication, il ne semble pas exister de logiciel gratuit qui nous permette de mener les échanges visuels en multipoints.

- **La CMO asynchrone**

Si la communication synchrone présente un avantage en spatialité, elle ne permet pas de se dégager de la contrainte temporelle. Elle demande aux participants de se connecter au même moment. Des horaires précis doivent être prévus. Les échanges asynchrones à l'inverse, offrent aux interlocuteurs une souplesse beaucoup plus grande à la fois sur les plans temporels et spatial.

Le mode de communication asynchrone textuelle

Nous regroupons plusieurs outils de communication asynchrone fondée sur le texte tels que le courrier électronique, le blog et le forum de discussion.

Le courrier électronique

Le courrier électronique (en anglais e-mail), inventé par Ray Tomlinson en 1972, un des services les plus couramment utilisés, sert à transférer des messages d'un émetteur vers un ou plusieurs destinataires via Internet avec la possibilité d'attacher un document. L'utilisation du courrier électronique est relativement simple. Le courrier électronique calque son opération sur celle du courrier postal classique. Il suffit de connaître l'adresse électronique des destinataires pour leur envoyer un message.

Par rapport au courrier papier, le courrier électronique a des avantages. D'une part, il gagne en rapidité de transmission qui est, quasi-instantanée ; d'autre part, la connexion à Internet réduit largement le coût de transmission, ce qui rend le courrier électronique plus acceptable. De plus, en se dégageant des contraintes de temps, les destinataires peuvent traiter les messages reçus au moment qui leur convient. Cependant, cet outil a aussi des lacunes, telles que les problèmes de la capacité de stockage, d'encombrement de la messagerie etc. Cela demande une organisation au

préalable.

Le blog

Le blog ou « weblog » est un site personnel où un ou plusieurs auteurs peuvent afficher au fil du temps des articles, des actualités dans l'ordre chronologique inverse (l'article le plus récent en haut de page). Les lecteurs de blog peuvent commenter les contenus des articles, des actualités et c'est ce qui constitue la dynamique et la richesse du blog.

Une particularité du blog est son fonctionnement « journal de bord ». D'après François Mangenot et Elisabeth Louveau, à partir de cette caractéristique, on peut imaginer son utilisation pédagogique. Les auteurs proposent de faire établir à un groupe d'étudiants un « journal de bord d'apprentissage » où ils peuvent noter au fil du temps les difficultés rencontrées, leurs étonnements par rapport à la langue étudiée.²⁴² De plus, la possibilité d'être relié aux autres blogs constitue également une grande caractéristique du blog qui augmente l'interaction entre les étudiants.

Le forum de discussion

En informatique, un forum de discussion est un espace de discussion sur Internet qui permet à un grand nombre de personnes de faire des échanges, de présenter leurs points de vue autour d'un thème donné. Par rapport au courrier électronique, le forum de discussion offre de multiples modes de communications, il permet à la fois l'échange interpersonnel (un lecteur répond à un auteur) et la communication de masse (un message publié pour tous les participants). Michel Marcoccia s'intéresse à la structure des échanges du forum. Suite à l'observation des fonctionnements d'un forum, l'auteur identifie certaines particularités concernant la structure de forum. Tout d'abord, les messages adressés sur un forum sont stockés et classés selon trois critères : par date, par sujet et par émetteur. De plus, généralement, trois types de participants existent sur un forum de discussion : simple lecteur (il lit des articles, des messages mais ne propose pas ses points de vue), auteur occasionnel et animateur. (Michel Marcoccia, 2004 :23-37)

²⁴² François Mangenot et Elisabeth Louveau, *Internet et la classe de langue*, CLE International, Paris, 2006, P.35.

Le forum de discussion est considéré généralement comme un dispositif de la communication asynchrone. Cette caractéristique permet aux participants d'avoir le temps de réfléchir, de préciser, d'approfondir leurs pensées, par la même occasion, elle pose également le problème du découpage des échanges et de la réduction de la dynamique de l'interaction. Par exemple, à cause du caractère asynchrone du forum, certains messages initiateurs seraient considérés comme obsolètes et n'auraient plus de valeur.

Le mode asynchrone à base audiovisuelle :

Les réseaux sociaux, nous permettent de réaliser une communication asynchrone à base audiovisuelle.

Les réseaux sociaux

Par une simple déclaration des informations personnelles de base, on peut créer un compte sur les différents réseaux sociaux, tels que youtube, facebook, twitter. Ces plates-formes permettent de partager des clips sonores ou vidéo. On peut également consulter les commentaires des utilisateurs, échanger sur des forums, annoncer des événements, etc. Les potentiels pédagogiques des réseaux sociaux ont été pris en compte dans le cas par exemple de la mise en place des enregistrements des cours en ligne. Ce type de formation permet aux apprenants d'apprendre d'une façon adaptée à leur rythme et à leur style. En outre, elle favorise le développement d'un sentiment d'engagement entre les étudiants et les enseignants. Les explications et les commentaires attachés aux vidéos offrent aux enseignants et aux étudiants des possibilités de rendre leurs rétroactions plus riches.

Chrysta Pélissier et Hani Qotb distinguent deux types de réseaux sociaux. Le premier est ouvert à tout le monde et n'aborde pas de thématique particulière,²⁴³ tels que Facebook, Twitter en occident, Renren²⁴⁴ en Chine. Le deuxième type visent quelques thèmes particuliers : le sport, la politique ou encore l'apprentissage d'un

²⁴³ Voir Chrysta Pélissier et Hani Qotb, « Réseaux sociaux et apprentissage des langues – Spécificités et rôles de l'utilisateur », *Alsic*, Vol.15, No.2, 2012, <http://alsic.revues.org/2513#tocto2n1>

²⁴⁴ Renren, un réseau social national, connu une grande vogue dans les années 2000 en Chine. Mais, au fil des années, il n'est plus privilégié aujourd'hui.

domaine. Pour ce dernier, certains réseaux sociaux visant l'enseignement/apprentissage des langues ont été élaborés. C'est le cas de Babel ou de Bussu. En Chine, on trouve également les réseaux sociaux Huijiang, Koolearn pour enseigner les langues étrangères. Ces deux réseaux sociaux proposent des cours de langues étrangères et des ressources de loisirs (films, chansons). Pour les échanges sur ces sites, des forums sont offerts aux utilisateurs. De plus, chaque utilisateur peut commenter les cours dans la rubrique « votre avis sur ce cours » avec son « identité numérique » et la rubrique « des questions » sert à poser des questions concernant le contenu du cours. Les commentaires et questions sont visibles par tous les utilisateurs. Cependant, force est d'indiquer que sous la rubrique « des questions », l'autorité des apprenants se limite à poser et à consulter des questions. Ils n'ont pas le droit de faire une rétroaction aux questions posées. C'est le tuteur qui est chargé de répondre à toutes ces questions dans la limite de temps de vingt-quatre heures et qui corrige également les devoirs des apprenants. Cette contrainte, d'après nous, réduit l'interaction entre apprenants, ce qui pourrait inhiber les initiations des apprenants. En outre, nous voulons indiquer que les cours proposés par ces sites demandent un coût élevé.

Un aperçu des spécificités des divers outils de communication nous permet de réfléchir à leurs utilisations pédagogiques, surtout à leurs impacts sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Les analyses que nous venons de faire montrent que la communication textuelle avec sa caractéristique « le contenu sauvegardé » permet d'y revenir pour vérifier et retraiter les informations. La communication asynchrone à l'aide du courrier électronique, du blog, du forum favorise la précision et l'approfondissement des idées avec le recul du temps. Par contre, les échanges synchrones mettent l'accent sur la communication quasi-directe, quasi-simultanée. Ils demandent une vitesse de la production, qui serait adaptée au développement de la fluidité de l'expression. S. Hrastinski parle des potentiels et des limites des modes communicationnels synchrone et asynchrone à partir de deux dimensions : *la participation cognitive* et *la participation personnelle*. De son point de vue, *la participation cognitive* renvoie aux activités cognitives des apprenants dans le processus d'acquisition, telles que réflexion et traitement de l'information. *La participation cognitive* est favorisée par la communication asynchrone, car ce mode communicationnel est plus approprié à la discussion des thèmes complexes. Par contre,

la participation personnelle qui implique l'aspect socioaffectif est plutôt développée par le mode synchrone. L'auteur pense que la communication synchrone peut stimuler la motivation des apprenants: « *synchronous communication enables monitoring the receiver's reaction to message, which makes the receiver more committed and motivated to read and answer the message* »²⁴⁵

Le tableau suivant, adapté du travail de Stefan Hrastinski montre bien les potentiels pédagogiques de ces deux modes temporels. Pour Hrastinski, plutôt que de déterminer le meilleur mode de communication, il vaut mieux comprendre « quand, pourquoi, comment » utiliser tel ou tel mode de communication dans l'enseignement.

Tableau 7 : la mode communication asynchrone et synchrone dans l'apprentissage à distance

	Le mode asynchrone	Le mode synchrone
Quand	Réflexion et traitement des sujets et des informations complexes. Lorsque les réunions synchrones ne peuvent pas être programmées à cause du travail ou d'autres choses personnelles.	Discussion des sujets moins complexes Se familiariser Planification des tâches
Pourquoi	Les étudiants ont plus de temps pour réfléchir parce que l'expéditeur ne s'attend pas à une réponse immédiate	Les étudiants deviennent plus engagés et motivés car une réponse spontanée est attendue.
Comment	Utiliser les outils tels que le courrier électronique, forum, le blog...	Utiliser les outils : le clavardage, les messageries instantanées, l'audioconférence, la visioconférence...

Adapté de Stefan Hrastinski, *Asynchronous et synchronous e-learning*, EDUCAUSE Quarterly, 2008

Pour notre recherche, nous préférons le mode de communication synchrone. Dans le chapitre III, nous avons indiqué que les étudiants chinois manquaient d'occasions pour improviser un discours. Pour la prise de parole, ils ont l'habitude d'oraliser les textes écrits. Dans ce cas, le mode de communication synchrone est considéré comme un dispositif récompensé qui demande une réponse spontanée.

²⁴⁵ Stefan Hrastinski, «Asynchronous et synchronous e-learning», *EDUCAUSE Quarterly*, 2008, Vol.31, No. 4, p.54.

Parmi la palette d'outils de CMO synchrone (messagerie instantanée, salon de clavardage, skype...), lequel est plus approprié à notre programme ? La recherche de M. Levy et G. Stockwell attire notre attention. Ces chercheurs ont établi une distinction nette entre *established Call* et *emergent call*. Le premier terme renvoie à une technologie qui est bien établie et acceptée et qui relève des usages courants (*mainstream activity*, terme des auteurs). Par contre, *emergent call* renvoie à une application en phase d'expérimentation qui n'est pas encore largement utilisée par un grand public.²⁴⁶ Pour ce dernier, *emergent call*, nous pensons qu'il est difficile de l'intégrer dans notre recherche. D'une part, comme ce type de technologie est en phase d'expérimentation, nous avons des difficultés à prévoir leurs obstacles techniques dans le processus de l'intégration. Nous avons indiqué plus haut que les dysfonctionnements d'outils et de logiciels ont fait l'objet d'abandon. Le manque de compétences pour s'adapter aux supports technologiques, constitue une grande résistance de la part de l'enseignant à l'intégration des TIC à la pédagogie. D'autre part, dans notre future expérimentation, il n'y a que 25 minutes d'échange en ligne par semaine. Notre objectif ne consiste pas à explorer les potentialités d'emploi d'une nouvelle technologie. Ce dont nous avons besoin est de mettre en place un outil approprié pour faciliter l'accès à l'apprentissage afin de procurer aux étudiants plus d'occasions d'entraîner leur expression orale. Dans cette perspective, l'outil technologique établi (*established call*) serait plus approprié à notre programme. Cependant, selon le résultat de notre enquête, certains logiciels (tels que MSN, QQ) relevant de cette catégorie, *established call*, paraissaient être démodés aux yeux des jeunes étudiants. Le QQ était le logiciel de messagerie instantanée le plus utilisé en Chine à l'époque. Mais au fil du temps, une nouvelle application *Wechat*, (*Weixin*, nom chinois) lancée par l'entreprise informatique Tencent, avec 846 millions d'utilisateurs chinois, devient l'application la plus utilisée en Chine. Selon les résultats de notre enquête, tous nos enquêtés (43 personnes) ont installé l'application *Wechat* sur leurs téléphones mobiles dont 91% (39 personnes) se connectent à cette application chaque jour. En effet, cette application a été conçue à des fins sociales en Chine. Au-delà d'une messagerie instantanée et d'un réseau social simple, *Wechat* offre une plateforme multi-services : l'échange de photos ; l'envoi des messages textuels et vocaux courts ; l'enregistrement et le partage des vidéos ; les

²⁴⁶ Mike Levy et Glenn Stockwell, *Call dimensions, options and issues in Computer-Assisted language learning*, Routledge, New-York, 2013, pp.239-253.

services évolués de chat avec fonction appel et vidéo conférence ; le service de microblog, *moment*, permettant de poster dans un message quelques images et des textes courts ; le service de géolocalisation permet de localiser la position et trouver quelqu'un proche de nous ; En outre, avec la fonction *porte-monnaie*, cette application réalise le paiement en ligne pour des services divers comme la réservation d'une place de cinéma ou d'un taxi, payer le loyer, les frais d'électricité, etc.

En réunissant de nombreuses fonctionnalités des différents outils informatiques, *Wechat* cultive le tout en un et devient incontournable en Chine. Dans cette perspective, l'application *Wechat* relèverait de ce que M. Levy et G. Stockwell appellent *established CALL* (*les outils technologiques établis*). Du réveil au coucher, un grand nombre de Chinois vivent sur *WeChat* pour s'informer, discuter, jouer, consommer etc. Il faut toutefois indiquer que cette application n'est pas encore largement intégrée dans le domaine pédagogique. Dans cette perspective, il nous paraît qu'une distinction entre *established CALL* et *emergent CALL* ne suffit pas pour définir certains outils tels que *Wechat*, qui sont largement utilisés à des fins personnelles au quotidien, mais sont peut-être en voie d'être intégrés dans le domaine pédagogique.

Pour notre travail, les résultats de notre enquête nous amènent à adopter l'application *Wechat* pour la mise en œuvre de notre programme. Ce serait un bon choix, car d'après nous, l'adoption d'une application bien maîtrisée parmi un grand public peut éviter une frilosité de la part des enseignants et des étudiants vis-à-vis des TIC. Nous insistons pour dire que dans un programme d'enseignement/apprentissage des langues, les outils adoptés doivent servir *a priori* aux didacticiens et aux apprenants. Comme ces derniers ne sont pas informaticiens, l'utilisation des outils techniques *ne doit demander qu'un minimum de compétences non didactiques et doit permettre le maniement de concepts didactiques en vue de la mise en œuvre de solutions didactiques pédagogiques*.²⁴⁷

9.2.1.2. L'usage prolongé des TIC

D'après P. Moeglin, les usages des TIC dans l'enseignement seraient définis

²⁴⁷ Georges Antoniadis and Thierry Chanier, « Éditorial », *Alsic*, 2005, Vol. 8, No. 2, <http://alsic.revues.org/755>

comme « *des utilisations inscrites dans le temps long de pratiques éducatives et sociales stabilisées* ». ²⁴⁸ Cette assertion est soutenue par Nicolas Guichon, pour qui l'intégration nécessite du temps. Pour lui, c'est seulement après une période d'ajustements que les schémas d'action se construisent, que l'enseignant peut atteindre des objectifs pédagogiques précis. ²⁴⁹ Guichon propose la notion d'*utilisation prolongée*, pour montrer qu'au-delà d'une utilisation ponctuelle des TIC, leur utilisation prolongée dans la pratique pédagogique permet aux enseignants de surmonter les peurs et les réticences initiales. De plus, avec une utilisation prolongée, l'enseignant est en mesure de développer les usages des TIC et d'évaluer davantage ses apports et ses contraintes. ²⁵⁰

Au total, retenons que le choix pertinent des outils didactiques associés à l'utilisation prolongée des TIC, ces deux paramètres que nous venons de décrire, sans doute, conduisent à la *normalisation* dans la perspective Baxienne du terme. Mais, si chez lui, la *normalisation* des TIC est le but ultime pour arriver à leur intégration dans le processus d'enseignant/apprentissage, pour nous, à l'opposé de S. Bax, ce n'est que le point de départ.

9.2.2. La deuxième étape : formation hybride

L'efficacité de l'intégration des TIC est loin d'être garantie par une normalisation. L'exemple de l'application PowerPoint (PPT) de Microsoft est un bon exemple. PowerPoint, en tant qu'outil disponible et facile à manipuler, est largement adopté en éducation pour présenter des informations. Mais, son efficacité satisfait-elle toujours ? Il ne faut pas ignorer que la technologie elle-même présente de nombreux inconvénients. Par exemple, Power Point ne permet pas de préparer les détails d'un sujet. On réduit la teneur de son discours à une série de titres.

Le fait est qu'aucun outil technologique ne peut répondre à toutes les réactions imprévues en salle de classe. Dans ce cas, les explications et les écrits de l'enseignant

²⁴⁸ Pierre Moeglin, *Outils et médias éducatifs : Une approche communicationnelle*, Presses de l'Université de Grenoble, Grenoble, 2005, P160.

²⁴⁹ Nicolas Guichon, *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris, 2012, p.16

²⁵⁰ Ainsi, notre expérimentation se composera de deux phases durant quatorze semaines, une séance par semaine. Pendant ces quatorze semaines, nous essaierons d'identifier les lacunes de notre programme et l'ajusterons afin d'atteindre notre objectif pédagogique.

en cours présentiel, en sus, sont incontournables. C'est pourquoi, nous l'avons souligné plus haut, la normalisation d'un outil n'est qu'un point de départ. Pour garantir une intégration efficace des TIC, il y a d'autres étapes à franchir. Dans les lignes qui vont suivre, nous introduirons un autre concept, celui de la *formation hybride*. Notons avant tout que l'écrit instantané en ligne, comme méthode auxiliaire, ne doit pas remplacer les activités d'expression orale en présentielle mais les compléter et les enrichir.

9.2.2.1. La notion de formation hybride

La *formation hybride*, concept utilisé pour désigner un dispositif qui articule la formation en présentiel et la formation à distance, est issue d'une terminologie anglaise *blended learning*.

Dans la littérature anglophone, le mot anglais « *blended* », veut dire « To unite intimately, so as to form a uniform or harmonious mixture ». Avec Osguthorpe et Graham, on voit que le mot « *blended* » indique bel et bien une combinaison équilibrée entre les parties :

*“the word blend is preferred to explain this particular educational and learning situation that focuses on the mingling together of face-to-face and technology in ways that lead to a well-balanced combination”*²⁵¹

Bien qu'il en soit ainsi, N. Deschryver souligne un manque de critères qui permettent de dire que cet équilibre et cette harmonie existent (N. Deschryver, 2008, p.63). En langue française, les chercheurs préfèrent employer le terme « hybride » pour son pouvoir évocateur et sa dimension métaphorique. Cet adjectif « hybride », emprunté au domaine biologique, signifie : « *une nouvelle entité issue du croisement de deux autres dont elle reprend et réorganise les caractéristiques.* »²⁵² B. Charlier, N. Deschryver et D. Peraya préfèrent se référer aux caractéristiques propres d'un dispositif hybride pour extraire sa définition dans le champ de la formation. Un dispositif de formation hybride se caractérise par « *la présence de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, (...) suppose l'utilisation d'un environnement*

²⁵¹ Ruselle T. Osguthorpe, Charles R. Graham, « Blended learning environments: Definitions and directions », *The quarterly Review of Distance Education*, 2003, Vol.4, No.3, p.229.

²⁵² Bernadette Charlier, Nathalie Deschryver et Naniël Peraya, « Apprendre en présence et à distance - Une définition des dispositifs hybrides », *Distances et Savoirs*, 2006, Vol.4, No.4 p.473.

techno pédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation.
»²⁵³

Donc, pour B. Charlier, N. Deschryver et D. Peraya, le dispositif de la formation hybride est une conséquence de l'innovation. Selon Jean-Pierre Cuq, l'innovation, à l'origine, renvoie à *un objet ou une technique perçu comme une nouveauté, et qui a été créé afin de combler un manque ou d'améliorer complètement ou partiellement une situation jugée insatisfaisante.*²⁵⁴ Mais, chez B. Charlier, N. Deschryver et D. Peraya, au-delà des dimensions techniques, l'innovation renvoie non seulement à une articulation de la formation en présentiel et de la formation à distance (le ratio de la charge de travail en présence et à distance), mais aussi et surtout à des dimensions organisationnelles, méthodologiques et didactiques de l'enseignement /apprentissage. Tout cela, dans un environnement techno-pédagogique. A cela s'ajoute la mise en œuvre d'un accompagnement humain.²⁵⁵

Comme on vient de le voir, le concept de « formation hybride » implique de nombreux facteurs importants. En ce qui a trait à notre recherche, pour prétendre jouir d'un dispositif vraiment efficace et susceptible de favoriser l'acquisition des compétences du français oral chez les apprenants chinois, certains facteurs méritent davantage de précision.

9.2.2.2. L'articulation de la formation en présentiel et de la formation à distance

Abordant ce sujet, J. Bahry, président du Forum français pour la formation ouverte et à distance (FFFOD), soulève une question délicate : « *À partir de quel degré de mixité peut-on qualifier un dispositif de formation de formule mixte ?* ».²⁵⁶ Souvent, on glose sur le pourcentage de la formation en présentiel et à distance. Cependant, comment mesurer ce pourcentage ? B. Charlier et al., proposent de considérer à la fois le temps accordé à l'un et l'autre mode, et à leur répartition. Voici le schéma mathématique qu'ils donnent pour étayer leur point de vue : « *un cours <présentiel>*

²⁵³ Op.cit., p.481.

²⁵⁴ Jean-Pierre Cuq, Innovation, *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde* ; CLE international, Paris, 2003, P.131.

²⁵⁵ Bernadette Charlier, Nathalie Deschryver et Naniël Peraya, « Apprendre en présence et à distance - Une définition des dispositifs hybrides », *Distances et Savoirs*, 2006, Vol.4, No.4, p.482.

²⁵⁶ « La formation ouverte et à distance : l'heure des solutions mixtes », *Les troisième rencontres du FFFOD, Paris-expo – Porte de Versailles*, 2002, https://www.centre-inffo.fr/IMG/pdf/FFFOD02_actes.pdf

*classique de 60 h de charge de travail, organisé sur un semestre (+/- 15 semaines) avec un regroupement présentiel de 2 h/semaine, représente un ratio de 50/50. A l'opposé, un cours avec la même charge de travail et un regroupement présentiel de 3 h en début et en fin de semestre, donne un rapport <présence-distance> de 10/90. »²⁵⁷ A partir de ces exemples, nous prenons conscience que les critères pour répartir les heures sont difficiles à définir. En outre, quel ratio manifeste *une articulation en équilibre et harmonieuse* (B. Charlier et al., 2006) ?*

A l'opposé de B. Charlier et al., C. Degache et E. Nissen (2008), en tenant compte de l'objectif pédagogique précis, construisent quatre modalités hybrides pour illustrer les différentes articulations entre la formation en présentiel et à distance :

La première modalité : la formation à distance fonctionne comme un complément ou un ajout facultatif du cours en présentiel. Son objectif principal est de consolider certains aspects de la langue (exercices de grammaire, vocabulaire, phonétique, parmi d'autres), ou encore de compléter le travail autour d'une capacité donnée, principalement la compréhension orale et / ou écrite, parfois l'expression écrite.

La deuxième modalité : ce type de formation hybride se caractérise par une interdépendance entre deux modalités (la formation en présentiel et à distance.) Il y a une alternance fonctionnelle entre ces deux modalités. Si les étudiants n'ont pas suivi la pratique de formation en présentiel, il est impossible de suivre les cours en ligne. Chaque phase a une fonction particulière et cela permet d'alléger la charge de travail dans la salle de classe.

Dans la troisième modalité, il y a aussi une interdépendance entre le travail en présentiel et le travail à distance ; cependant, dans ce modèle, il y a du travail collaboratif où des groupes à distance participent aux activités pour accomplir plusieurs tâches.

Quant à la quatrième modalité, la formation en présentiel est réduite au temps minimum qui, peut-être vise seulement à développer l'interaction orale, tandis que la

²⁵⁷ Bernadette Charlier, Nathalie Deschryver, Daniel Peraya, « Apprendre en présence et à distance, Une définition des dispositifs hybrides », *Distances et Savoirs*, 2006, Vol.4, No.4, p.474.

formation en ligne s'occupe des autres activités communicatives langagières.²⁵⁸

Présenter ces quatre catégories n'aide pas à identifier le meilleur modèle hybride. Mais une présentation des différentes modalités nous permet de faire un choix plus pertinent selon notre environnement d'enseignement. Justement, s'agissant de notre choix de dispositif, nous nous sommes intéressés à la première modalité, c'est-à-dire celle qui décrit le fonctionnement de l'échange en ligne comme un complément ou un ajout facultatif du cours en présentiel. Nous l'avons choisi ainsi parce que le but de notre programme est d'offrir autant d'occasions aux étudiants pour pratiquer la langue française. Par conséquent, leur limiter le seuil d'accès serait contre-productif.²⁵⁹ Par ailleurs, nous ne pensons pas que notre programme peut se substituer aux activités orales en face à face. C'est pour cela que nous jugeons plus approprié d'user de l'échange en ligne comme méthode auxiliaire pour compléter ce qui est fait salle de classe.

9.2.3. La troisième étape : travail en binôme

La conception de « zone proximale de développement » de L. S. Vygotski que nous avons traitée dans le chapitre V, apporte un grand impact dans le domaine de l'apprentissage d'une langue seconde et étrangère. Selon L. S. Vygotski, « *l'enfant peut imiter de nombreuses actions qui dépassent de loin les limites de ses capacités. Grâce à l'imitation, dans une activité collective, sous la direction d'adultes, l'enfant est en mesure de réaliser beaucoup plus que ce qu'il réussit de façon autonome. La différence entre le niveau de résolution de problème sous la direction et avec l'aide d'adultes et celui atteint seul définit la zone proximale du développement.* ».²⁶⁰ L'imitation de l'enfant peut s'expliquer comme une reproduction après une analyse des comportements des autres et de ceux de soi. Dans le domaine de l'apprentissage des langues, cette notion se traduit comme la maîtrise des nouveaux points langagiers issus des interactions avec les autres.

²⁵⁸ Christiane Degache et ELke Nissen, « Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. », *Alsic*, 2008, Vol.11, No.1, <http://dx.doi.org/10.4000/alsic.797>

²⁵⁹ La deuxième modalité et la troisième modalité de la formation hybride demandent les connaissances acquises en présentiel pour accéder à la formation à distance et vice versa.

²⁶⁰ Bernard Schneuwly et Jean-Paul Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux & Niestlé, Paris, 1985, pp.109-110.

« L'idée d'un individu intériorisant des compétences langagières spécifiques a laissé progressivement sa place à celle d'un locuteur interagissant avec d'autres interlocuteurs et s'appropriant ainsi progressivement des ressources communicatives variables et fonctionnelles. ».²⁶¹

En effet, la théorie socio-constructive de L. S. Vygotski est centrée sur le conflit socio-cognitif. Dans le processus d'interaction, l'apprenant confronte sa pensée à autrui. C'est dans les conditions de confrontation interindividuelle que l'apprenant, par le mécanisme de décentralisation, reconstruit et réorganise ses connaissances. Les échanges interindividuels dans l'apprentissage constituent la précondition du progrès cognitif. Les interactions avec ses pairs aident l'apprenant à aller au-delà du niveau qu'il a pour acquérir les compétences qu'il ne maîtrise pas encore mais qu'il est capable d'acquérir s'il a un appui. En nous appuyant sur L. S. Vygotski, nous proposons un travail en binôme. Ce modèle, d'après nous, pourrait remédier aux difficultés évoquées par le grand nombre d'étudiants en classe présentielle. De plus, par rapport au modèle de « travail en grand groupe », le modèle de « travail en binôme » apporte plus d'occasions aux apprenants de pratiquer la langue.

Dans les années quatre-vingts, certains chercheurs se sont intéressés à l'effet de l'interaction entre pairs sur l'évolution des compétences linguistiques. C'est le cas par exemple de Long et Porter (1985) dont les travaux ont porté sur les épisodes de la négociation entre des non-natifs. Il en ressort que l'*input* compréhensible peut provenir de pairs.²⁶² V. L. Zammuner (1995) a comparé les récits que des élèves ont réalisés dans trois circonstances différentes. Pour le faire, il a demandé aux élèves d'accomplir une tâche d'écriture en deux phases : brouillon et révision. Dans la première condition, les élèves écrivent et révisent individuellement ; dans la deuxième, l'enfant écrit les textes individuellement mais les réviser avec un partenaire ; dans la troisième, deux élèves écrivent et révisent les textes ensemble.²⁶³ L'auteur constate que le meilleur brouillon se produit dans le troisième cas (l'élève écrit avec un pair). Mais dans la deuxième condition, la révision opérée est d'autant plus importante que de grandes améliorations

²⁶¹ Lorenza Mondada et Simona Pekarek Doehler, « Interaction sociale et cognition située : quel modèle pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », *Ailie*, No.12, 2000, p.148.

²⁶² Michael H. Long et Patricia A. Porter, « Group work, interlanguage talk and second language acquisition », *Tesol Quarterly*, 1985, Vol.19, No.2, pp.207-228.

²⁶³ Vanda Lucia Zammuner, « Individual and cooperative computer-writing and revising: Who gets the best results? », *Learning and Instruction*, 1995, Vol.5, No. 2, pp. 101-124.

apparaissent entre le brouillon et le texte révisé. Zammuner prend ces résultats comme modèle de référence du travail avec les pairs par rapport au travail individuel. Son étude nous montre également qu'il est plus qu'important de passer du travail individuel au travail avec un pair.

Merrill Swain propose pour sa part la notion de « dialogue collaboratif » pour corroborer ce point de vue et ce qu'elle entend par travail avec les pairs. Pour elle, cela renvoie à un « *dialogue dans lequel les connaissances sont construites* » (knowledge-building dialogue, le terme de l'auteur).²⁶⁴ Selon Swain, le dialogue collaboratif est une source d'apprentissage de la langue :

*“During collaborative dialogue, one or both speakers may refine their knowledge or come to a new or deeper understanding of a phenomenon. Speakers (or writers) are using language as a cognitive tool to mediate their own thinking and that of others. Speaking produces an utterance, a product (an artifact) that can be questioned, added to, discredited, and so forth. This action of co-constructing meaning is collaborative dialogue and is a source of language learning and development.”*²⁶⁵

Le « dialogue collaboratif » est fait des *pensées extériorisées qui peuvent être scrutées, interrogées, réfléchies, changées ou ignorées*.²⁶⁶ Faire des discussions, des négociations avec les pairs, poser des questions à l'interlocuteur, tout cela suscite les activités réflexives, qui impliquent la méthode utilisée pour construire les connaissances et aussi pour l'appropriation de la nouvelle compétence. Au niveau affectif, plusieurs études dont celles de L. Saint et N. Storch (2009) montrent que les étudiants se sentent plus à l'aise en travaillant en binôme qu'en grand groupe ; qu'ils s'engagent davantage. Même si de nombreux chercheurs partagent les mêmes impressions sur l'importance du travail en binôme, notons cependant qu'une simple association de deux apprenants ne garantit pas l'effet positif. N. Storch (2002) nous

²⁶⁴ Voir Merrill Swain, «The output hypothesis of beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue», in James P. Lantolf, *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, OUP, Oxford, 2000, p.97.

²⁶⁵ Merrill Swain, Yuko Watanabe, « Languaging: Collaborative Dialogue as a Source of Second Language Learning », *The encyclopedia of applied linguistics*, 2012, <https://dcd.coe.hawaii.edu/ltec/612/wp-content/uploads/2014/07/Communicative-Language-Teaching.pdf>

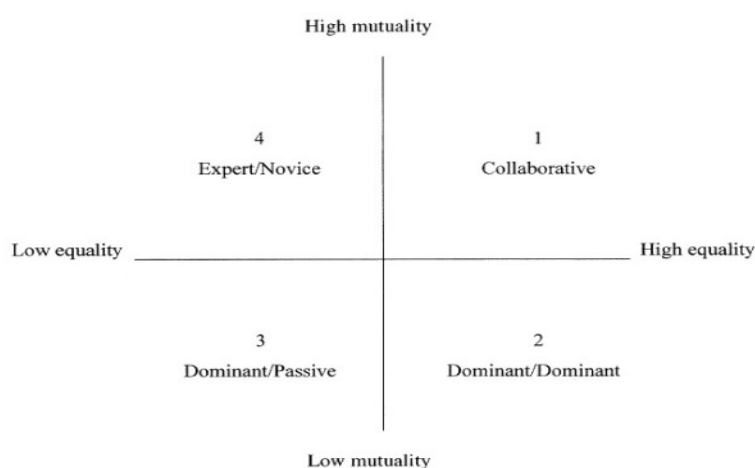
²⁶⁶ Merrill Swain et Sharon Lapkin, «Talking it through two French immersion learners' response to reformulation», *International Journal of Education Research*, 2002, No. 37, p.286. «collaborative dialogues as an externalization of thoughts which can be “scrutinized, questioned, reflected upon, disagreed with, changed, or disregarded», traduit par nous même.

amène à réfléchir sur la relation entre deux interlocuteurs et son impact sur l'apprentissage.

Le modèle d'interaction dyadique de N. Storch

D'après N. Storch, dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères, de nombreuses recherches concernant l'interaction en paire ou en petits groupes se focalisent sur les interactions linguistiques entre les intervenants, comme il en est des travaux de Long sur la « négociation du sens » publié en 1983. Ces études, selon N. Storch, « *seems to assume that all small groups/pairs behave in the same way or that the nature of relation does not affect learning outcomes . . . the analysis of the language used by the learners seems to ignore the fact that in face-to-face interactions, learners negotiate not only the basic topic but also their relationship.* ».²⁶⁷ L'auteur s'intéresse à la relation avec une paire dans un dialogue collaboratif. Elle s'attache à l'impact des caractéristiques des paires sur le développement de la langue seconde.²⁶⁸ La figure 6 est un modèle d'interaction fondé sur la mutualité et l'égalité et qui caractérise quatre catégories d'interactions : collaboratif, dominant/dominant, expert/novice, dominant/passif.

Figure 6 : modèle d'interaction dyadique de Neomy Storch 2002



L'axe horizontal représente l'égalité, allant de l'égalité forte à faible. L'axe

²⁶⁷ Neomy Storch, «Pattern of Interaction in ESL pair work, the university of Melbourne», *Language Learning*, 2002, Vol.52, No.1, p.120.

²⁶⁸ *Id.*, p.125.

vertical représente la mutualité, allant de plus de mutualité à moins de mutualité. Les deux axes se situent dans la relation de continuum. Chez N. Storch, la mutualité fait référence au degré d'engagement avec la contribution de chacun. Par exemple, un dialogue riche en feedbacks réciproques représente une mutualité forte. L'égalité chez l'auteur ne désigne pas une simple répartition égale des tours de parole mais un degré égal de contrôle ou d'autorité sur la tâche. Ainsi, un haut degré de l'égalité signifie que les deux participants manifestent une orientation équilibrée vers le processus de l'interaction. Par exemple, chacun prend une part active dans l'élaboration des contenus de la tâche. Chacun apporte ses feedbacks et sa capacité de défendre ses idées.

Comme le montre le graphique ci-dessus, la modalité d'interaction nommée collaborative se situe au premier quadrant. Dans ce type d'interaction, la mutualité et l'égalité varient entre le milieu de gamme et le haut de gamme. Dans tout processus d'interaction, les deux partenaires travaillent ensemble pour accomplir la tâche. Chaque apprenant est prêt à offrir des informations et négocie avec l'autre. Au cours de ces négociations, les apprenants justifient leur point de vue et en même temps prennent en compte celui du partenaire. Souvent, par les discussions entre eux, ils vont trouver une solution satisfaisante.

Le type d'interaction dominant/ dominant se trouve dans le deuxième quadrant où la mutualité varie du niveau moyen au niveau faible. Mais l'égalité varie du niveau moyen au niveau plus élevé. Dans ce type d'interaction, la décentralisation fait défaut. Chaque participant apporte ses contributions à la conversation. Cependant, il n'a pas la volonté de tenir compte des contributions de l'autre. Dans ce cas, les deux participants rivalisent d'initiative dans le dialogue et chacun impose ses propositions à l'autre. Au niveau de la négociation, s'il y avait des désaccords ils ne seraient pas résolus.

Le type d'interaction dominant/passive se situe au troisième quadrant où la mutualité et l'égalité sont faibles. Dans ce cas, l'apprenant dominant est titulaire de l'autorité sur la tâche. Il contrôle tout processus d'interaction tandis que l'apprenant passif initie rarement la parole et se soumet toujours à son partenaire. Ce type d'interaction se caractérise par une négociation « économique » : peu de temps consacré à la discussion et à la recherche d'accord.

Le quatrième quadrant représente le modèle d'interaction expert/novice. Dans cette modalité où la mutualité est relativement haute, en revanche l'égalité entre paires est faible. N. Storch nous appelle à distinguer l'interaction expert/novice de l'interaction dominant/passive. Dans l'interaction expert/novice, bien que l'un des apprenants (expert) prenne plus d'autorité sur la tâche, il encourage son partenaire (novice) à co-élaborer les conversations et à co-accomplir une tâche. Dans ce cas, une prédominance de l'apprenant n'entraîne pas une asymétrie dans les statuts des deux.

Le modèle d'interaction établi par N. Storch nous permet de comprendre à la fois les modalités d'interaction des différents types de binôme et la relation entre deux interlocuteurs d'un binôme. Avec ces connaissances, nous pouvons bien construire les binômes afin de maximaliser le potentiel d'apprentissage de la langue. Pour notre recherche, nous nous attachons à explorer le lien entre la qualité, la quantité de la production langagière et les différents modèles d'interaction dyadique.

9.2.4. La quatrième étape : intervention du tuteur dans la formation à distance

La réussite d'une formation à distance demande à la fois un engagement durable de la part des apprenants, leur autonomie et leurs attitudes réflexives par rapport à l'ensemble du dispositif de formation. S'il advenait que cela fasse défaut, il ne serait pas inutile de signaler que la motivation initiale de l'apprenant va rapidement s'éteindre en raison de son désintérêt, de son relâchement, son sentiment d'isolement, de solitude, d'impuissance face aux difficultés qui émergeront. A tout cela, il faudra ajouter son inadaptation aux nouvelles qualifications induites par les dispositifs à distance.²⁶⁹ Eu égard à ce qui précède, on peut pronostiquer sans risque de se tromper sur un échec anticipé des dispositifs élaborés pour la formation à distance. Devant une telle éventualité, l'intervention humaine dans le dispositif à distance serait pour l'apprenant un soutien idoine qui non seulement contribuera à booster sa motivation, mais aussi et surtout, le convaincra à prendre en main la part qui lui revient dans le dispositif mis en place pour la réussite de son apprentissage.

²⁶⁹ Monique Linard, « L'autonomie de l'apprenant et les TIC », *RHRT*, 2006, <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=431>

9.2.4.1. La notion de tuteur

Selon Le Robert (2007, p.1458), le terme « tuteur » a trois significations :

La première se rapporte au domaine juridique : « *Personne chargée de veiller sur un mineur ou un incapable majeur, de gérer ses biens, et de les représenter dans les actes juridiques.* »

La deuxième qui se rapporte à l'activité de jardinage : « *Tige, armature fixée dans le sol pour soutenir ou redresser des plantes, perche, rame.* »

La troisième, « enseignant qui suit et conseille un élève. »

Dans le domaine de l'éducation, le tuteur est défini comme « *un guide, un instructeur qui enseigne à une seule personne ou à un petit groupe d'élèves à la fois ; c'est un conseiller d'élèves* »²⁷⁰ Dans le même domaine, Wood, Bruner et Ross s'attachent aux conduites et guidages des adultes associés aux enfants de 3-5 ans et décrivent le rôle du tuteur comme un étayage afin de faire accéder l'enfant à des savoir auxquels il ne peut encore parvenir seul.²⁷¹ Chez J. Donnay et A. Dreyfus, le tuteur s'appelle également « mentor ». À partir de la dimension affective, les auteurs décrivent le rôle du tuteur comme étant celui d'un facilitateur, modérateur, expert et soutien affectif.²⁷²

Le terme tuteur, quand il est associé à la notion de formation à distance, est plus compliqué. Il fait intervenir tous les éléments du tuteur en présentiel. Mais, à cause du changement de contexte (tutorat à distance), le tuteur à distance doit faire face à plus de défis. Le tuteur dans le domaine de la formation en ligne désigne :

La « *personne qui est chargée de suivre et d'accompagner les apprenants dans leur processus d'apprentissage et qui communique avec eux par des moyens électroniques. Le tuteur fixe les objectifs pédagogiques des apprenants, définit le contenu de leurs cours, évalue leur progrès, les guide dans l'utilisation des outils d'apprentissage et leur donne des conseils, lorsqu'ils rencontrent des*

²⁷⁰ Renard Legendre, Le dictionnaire actuel de l'éducation, Guérin, Montréal & ESKA, Paris, 1993, p.1378.

²⁷¹ David Wood, Jerome S. Bruner et Gail Ross, « The role of tutoring in problem solving », in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976, Vol.17, pp. 89-100.

²⁷² Jean Donnay, Amos Dreyfus, « Le rôle du mentor dans un dispositif d'Apprentissage par situations problématiques comme entrée dans le développement professionnel du futur en enseignant », dans Jean-Pierre Béchard et Denis Géoire (Eds), *Actes du 16^e colloque de l'AIPU, HEC Montréal*, 1999, pp.405-419.

difficultés. »²⁷³

Cette brève revue des diverses définitions du tuteur dans le cadre d'une formation à distance nous a permis d'identifier plusieurs rôles du tuteur. Le tuteur à distance peut être un soutien, un accompagnateur, un facilitateur, un modérateur selon le contexte où il est mis en place. Bien que cela soit bien dit, les lignes qui suivent nous permettront de préciser davantage les fonctions du tuteur à distance. Cette précision se fera à partir de nos lectures.

9.2.4.2. Les fonctions du tuteur dans un dispositif à distance

Selon V. Glikman (2011), la fonction de tuteur à distance est en « émergence ». L'auteur emploie ce terme parce que selon lui, en France, il n'existe aucun recensement ni aucune statistique permettant d'avoir une vue globale de l'ensemble des tuteurs à distance et de leurs caractéristiques.²⁷⁴ Ainsi, pour décrire les fonctions et les caractéristiques du tuteur à distance, il faut tenir compte du point de vue de divers auteurs.

B. Charlier, N. Deschryver et A. Daele (1999), en analysant le travail du tuteur dans un projet Learn – Nett, ont conclu qu'il existe trois fonctions du tuteur. Elle comprend la gestion des aspects relationnels au sein du groupe, l'aide au travail collaboratif (prise de décision, planification du travail, réalisation et évaluation réflexive) et l'aide ou choix des outils de communication.

Chez V. Glikman (2002a), le tuteur est *chargé d'intervenir pour faciliter la démarche d'apprentissage et assurer un suivi pédagogique.*²⁷⁵ L'essentiel, pour le tuteur, consiste à faciliter le transfert des connaissances et à aider l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Le tuteur a un rôle d'accompagnateur, de guide, de personne-ressource, auquel V. Glikman ajoute une dimension humaine et relationnelle (V. Glikman, 2011) :

« Leur rôle consiste à suivre les étudiants dans leurs apprentissages, à les aider à s'approprier les connaissances, à les guider dans l'usage des matériels

²⁷³ « Tuteur », Fiche terminologique, *Office Québécois de la langue française*, 2002, http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8364407

²⁷⁴ C'est le même cas en Chine. Chez nous, le tuteur vient d'émerger dans plusieurs institutions privées.

²⁷⁵ Viviane Glikman, *Des cours par correspondance aux « e-learning »*, PUF, Paris, 2002, p.225.

et des logiciels et dans l'organisation de leur travail. Ils participent aussi parfois à l'évaluation des acquis. (...) Les tuteurs à distance ont pour mission de gérer les interactions entre les apprenants et les savoirs, l'institution, les enseignants concepteurs des cours et de provoquer des échanges entre apprenants. »²⁷⁶

Les interventions du tuteur s'appliquent à différents moments et impliquent divers aspects du processus de formation. En fonction des entretiens réalisés dans le cadre de la recherche ATLASS (Supporting Adult Learners To Achieve Success)²⁷⁷, V. Glikman précise les diverses dimensions du soutien que le tuteur apporte aux apprenants :

- *« aide à l'orientation et au choix du contenu, du niveau et du mode d'organisation de la formation » ;*
- *« soutien didactique (ou disciplinaire), centré sur les contenus du cours » ;*
- *« soutien méthodologique » ;*
- *« soutien métacognitif, relatif au processus d'apprentissage et visant à encourager son auto-direction, en termes de gestion du temps, de l'espace, des ressources » ;*
- *« soutien psychologique et affectif » ;*
- *« aide sociale et personnelle, portant sur des problèmes pratiques et matériels (logement, finances, santé...) » ;*
- *« aide relative aux structures institutionnelles, traitant des problèmes d'accès aux services administratives, aux lieux éventuels de regroupement, etc. ;*
- *aide technique » ;*
- *« aide spécialisée, liée à des besoins spécifiques (remédiations à une dyslexie ou à l'illettrisme, etc.) » ;*
- *« aide par l'organisation, l'animation et le suivi d'un travail collectif, coopératif et/ou collaboratif, essentiel pour animer une dynamique d'échanges et de collaboration entre apprenants ».²⁷⁸*

Pour sa part, B. Denis (2003) tente de dresser un « profil du tuteur » centré sur les fonctions qui pourrait en servir de référence pour mener une réflexion sur les

²⁷⁶ Viviane Clikman, « Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ? », dans Christian Depover, et al. *Le tutorat en formation à distance*, De Boeck, Bruxelles, 2011, p.141.

²⁷⁷ On peut traduire par « aide les apprenants adultes à réussir »

²⁷⁸ Viviane Clikman, « Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ? », dans Christian Depover, et al. *Le tutorat en formation à distance*, De Boeck, Bruxelles, 2011, pp.144-145.

compétences à développer. Le profil proposé concerne les fonctions suivantes :

- « *l'accueil, la mise en route des actions de formation : contacter les apprenants, se présenter, présenter la/les fonctions exercées en tant que tuteur dans le cadre du dispositif de formation, etc.* » ;
- « *l'accompagnement technique : répondre à des questions simples sur des problèmes techniques ponctuels ou renvoyer au technicien EAD, conseiller dans le choix adéquat d'outils de communication selon les types et les moments d'activités, etc.* » ;
- « *l'accompagnement disciplinaire : fournir des ressources (références, dossiers complémentaires, experts) liées aux contenus de la discipline concernée, répondre à des questions relatives aux contenus etc.* » ;
- « *l'accompagnement méthodologique : solliciter la décomposition des étapes du travail, la planification des tâches, sur le soutien affectif : demander des nouvelles de l'apprenant s'il perçoit un décrochage de sa part), l'inviter à agir, renforcer positivement l'action et les idées de l'apprenant, etc.* » ;
- « *l'autorégulation et métacognition : solliciter la tenue d'un carnet de bord chez l'apprenant, discuter avec lui de l'évolution de ses apprentissages, solliciter des décisions de régulation du processus d'apprentissage/enseignement... ;* »
- « *l'évaluation : communiquer/rappeler les critères d'évaluation de l'activité, solliciter l'autoévaluation de l'activité de l'apprenant, fournir des feedbacks sur l'activité, collaborer avec le titulaire de la formation pour évaluer les travaux des apprenants, etc.* » ;
- « *la personne-ressource attitrée : conseiller l'apprenant dans le choix des cours, etc.* »²⁷⁹

Cela dit, B. Denis souligne que ces fonctions sus-décrites ne sont pas pertinentes dans certains contextes de formation. C'est pourquoi elle insiste sur l'importance de les relativiser en fonction du dispositif de formation. Cet aspect de son propos est également soutenu par Besma Ben Salah Jemli. À partir d'une comparaison de trois modalités de formation au tutorat à distance, l'auteur identifie divers rôles du tuteur : (Besma Ben Salah Jemli, 2010, p.61.)

²⁷⁹ Brigitte Denis, « Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? », *Distances et savoir*, 2003, Vol. 1, No. 1, pp.19-46.

- « *présentateur et explicateur des objectifs du cours, les consignes des activités, la démarche, la stratégie et les productions* » ;
- « *animateur, accompagnateur et guide du groupe, l'orientant sur les bonnes pistes* » ;
- « *conseiller pédagogique et/ou technique, vigilant aux défaillances méthodologiques et aux incohérences des choix opérés* » ;
- « *expert contenu, pour rectifier le tir en cas de besoin et réexpliquer les éléments cognitifs* » ;
- « *évaluateur et contrôleur de la qualité des productions par les validations intermédiaires et la détection des faiblesses tôt dans le processus en plus de la validation en fin de parcours* » ;
- « *motivateur, observant les attitudes et les comportements, relançant les défaillants et les rappelant à l'ordre en cas d'abus* » ;
- « *en somme, stimulateur de l'activité et de la motivation et personne ressource.* »²⁸⁰

Force est d'indiquer que le tuteur peut régulariser et diversifier ses rôles selon les présupposés pédagogiques inhérents au dispositif de formation, comme le souligne Besma Ben Salah Jemli : le tuteur peut être *facilitateur dans un dispositif constructiviste, animateur dans un dispositif collaboratif ou bien expert dans un dispositif transmissif*.²⁸¹

D'un dispositif à l'autre, il est possible que les fonctions du tuteur changent. Quoiqu'il en soit, si nous souscrivons à la thèse de B. Charlier et al. (1999), les différentes fonctions du tuteur identifiées dans les diverses formations à distance reflètent également les attentes des apprenants. Ces auteurs classifient les tuteurs en deux catégories selon les besoins des apprenants : les tuteurs travaillant sur le plan affectif (motivation, aide personnalisée) et les tuteurs qui travaillent sur le plan productif. S'inspirant des résultats des travaux de B. Charlier et al., V. Glikman (2002) a mené une étude plus approfondie sur la typologie du tuteur. À travers l'ensemble des entretiens effectués avec un certain nombre d'apprenants, l'auteur a établi d'abord une

²⁸⁰ Besma Ben Salsh Jemli, « Modalités de formation au tutorat à distance-Etude Comparative », *Frantice.net*, No. 1, 2010, p.61.

²⁸¹ *Ibid.*

typologie des apprenants s'appuyant sur l'intensité de leur motivation et sur leur capacité d'adaptation à un apprentissage en autonomie. Nous aimerons la préciser, car cette typologie d'apprenants implique à la fois celle du tuteur et celle que notre recherche mettra en évidence un peu plus loin sur le même sujet.

- « Les < déterminés > sont caractérisés par leur ferme intention d'atteindre les objectifs précis qu'ils se sont fixés. Ce type d'apprenant comprend les « professionnels » et les < redémarrateurs > ²⁸² qui sont très motivés et s'adaptent bien à un apprentissage en autonomie. »
- « Les < désarmés > désignent les apprenants motivés, mais avec un faible niveau d'études. Ils sont moins adaptés à un apprentissage en autonomie. Ils se heurtent souvent à des problèmes périphériques (psychologiques, personnels, sociaux...) qui perturbent leur cursus. »
- « Les < marginaux > composés des « indépendants » et des « tenaces » ²⁸³, comme les déterminés, ont leurs compétences d'autoformation, mais, ils sont peu motivés à faire des interactions avec les tuteurs. »
- « Les < hésitants > comme leur nom l'indique, ne souhaitent pas véritablement s'impliquer dans leurs études. Ils ressemblent aux désarmés par leurs faibles compétences d'autoformation. » ²⁸⁴

En tenant compte des différents besoins de chaque type d'apprenant en termes de soutien, V. Glikman construit également une typologie de tuteur pour mettre en relation l'apprenant et le tuteur correspondant. La construction de la typologie du tuteur se réfère encore à deux éléments principaux : la nature du soutien que les tuteurs estiment devoir apporter aux apprenants (soutien centré sur des problèmes d'ordre didactique et méthodologique ou soutien principalement centré sur des problèmes d'ordre psychologique, personnel et social) et la manière dont ils assurent ce soutien (ils adoptent une posture « réactive » : intervenant en réponse à une sollicitation d'un

²⁸² Les professionnels, d'après V. Glikman, renvoient aux apprenants confrontés à l'évolution de leur métier qui souhaitent se recycler afin d'acquérir les qualifications complémentaires ou renvoient aussi aux apprenants qui ne possèdent pas les titres et ne bénéficient pas d'un statut correspondant à l'emploi qu'ils s'occupent. Ils cherchent une sécurisation professionnelle. Les redémarrateurs ont des emplois précaires, sont peu qualifiés et constamment insatisfait. Ce type d'apprenant veulent reprendre des études afin de mener une vie plus en accord avec leurs aspirations.

²⁸³ Les indépendants n'ont pas le besoin d'être aidés ou soutenus par l'institution de formation. Ils peuvent travailler seuls ou trouver le soutien à leur entourage. Les tenaces s'adressent parfois aux tuteurs. Cependant, ils ont tendance à abandonner le recours aux tuteurs s'ils reçoivent des réponses qui ne les satisfont pas.

²⁸⁴ Viviane Glikman, « Apprenants et tuteurs : Une approche européenne des médiations Humaines », *Éducation permanente*, 2002, No.152, pp. 55-69.

apprenant, ou « proactive » : intervenant sans avoir été sollicité par l'apprenant, anticipant les demandes des apprenants, faisant émerger des demandes). Voici, les quatre types de tuteurs proposés par l'auteur :

- « Les <formels >, réactif, ayant suivi une formation académique, ne traitent guère que les demandes d'ordre didactique et méthodologique. Ce type de tuteurs peut bien répondre aux besoins des déterminés, mais il est très limité pour les autres types d'apprenants. »
- « Les <compatissants >, aussi réactifs mais différents des formels, traitent toutes les demandes des apprenants, notamment sur des problèmes d'ordre psychologique, matériel, personnel et social. Ce type de tuteur correspond aux besoins des apprenants désarmés et hésitants. Cependant, il s'avère incapable de répondre à tous les besoins de ses apprenants parce que sur le plan institutionnel il n'a pas la reconnaissance dont ils ont besoin. »
- « Les <challengers >, proactif, répondent aux besoins des déterminés et des marginaux tenaces. Cependant, ils ne travaillent que sur des questions d'ordre didactique et méthodologique. De plus, si leurs réponses sont inadaptées aux attentes, ils peuvent décourager les apprenants. »
- « Les <post-modernes > sont à la fois proactifs et disposés à traiter l'ensemble des problèmes que rencontrent les apprenants. D'après V. Glikman, ce type de tuteur correspond surtout aux apprenants désarmés et aux hésitants parce qu'il peut aider ces derniers à établir un projet cohérent et les encourager à s'y tenir. Par contre, pour les apprenants déterminés et indépendants, il apparaîtrait plus pesant qu'utile. ».²⁸⁵

Cela dit, cette réflexion que nous venons de mener, nous insistons, n'est pas exhaustive. D'autres classifications du tuteur ont également été établies par plusieurs autres auteurs qui ne sont pas mentionnés dans nos pages.²⁸⁶ Cependant, la typologie de V. Glikman à laquelle nous avons fait référence plus haut, se fonde sur les attentes et

²⁸⁵ Viviane Glikman, « Apprenants et tuteurs : Une approche européenne des médiations Humaines », *Éducation permanente*, 2002, No.152, pp. 55-69.

²⁸⁶ Dans le cadre du GIREFAD (Groupe interinstitutionnel de recherche en formation à distance), Dionne et al. (1999), distinguent quatre « plans de support » : cognitif, socio-affectif, motivationnel et métacognitif ; Anna Terzian et Jacques Béziat (2009) s'intéressent à différentes figures du tuteur pour appréhender la réalité tutorale en formation à distance. Ils énumèrent huit figures du tuteur : le tuteur pédagogue, le tuteur collaborateur, le tuteur solidaire, le tuteur automate, le tuteur tutoré, le tuteur réseau, le tuteur médiateur et le tuteur impliqué. Anna Terzian et Jacques Béziat, « Implication et enseignement supérieur en ligne < Le e-learning: dispositifs et acteur en formation en ligne > », sous la direction de Sun-Mi Kim et Christian Verrier, *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université*, De Boeck Supérieur, Bruxelles, 2009, pp. 161-176.

les profils des apprenants. Cette typologie étaye mieux notre réflexion sur une corrélation entre le tuteur, l'apprenant et leur réussite.

La fonction de tuteur est une notion complexe qui implique de multiples facettes et qui découle des compétences du tuteur. Le tuteur peut être un soutien de communication dans un dispositif collaboratif, tel que Learn-Nett. Dans un dispositif individuel, il peut être un soutien méthodologique, disciplinaire, parfois un correcteur. Son importance est relative aux principes pédagogiques de la formation à distance. En outre, au-delà du simple soutien direct à l'acquisition de connaissances, les fonctions du tuteur impliquent une rapide réactivité aux questions de l'apprenant, un suivi patient et soutenu de l'apprenant, une humanisation du dispositif de formation, une aide à développer un sentiment de sécurité chez l'apprenant et aussi une création d'un climat de confiance. Ces multiples missions demandent un tuteur polyvalent qui doit avoir des compétences disciplinaires, technologiques adaptées au dispositif et d'autres compétences relatives aux relations humaines, à la communication, au suivi et à l'évaluation.²⁸⁷

9.2.4.3. Les compétences nécessaires pour les tuteurs en ligne

B. Denis a mené une étude sur les compétences du tuteur associées aux fonctions tutorales. Il ressort de ses travaux que les compétences du tuteur sont relativement nombreuses. Celles-ci peuvent se regrouper en trois catégories : les compétences pédagogiques, les compétences disciplinaires et les compétences techniques (B. Denis 2003). J. Robert (2007, 2008) et G. Salomon (2003) reprennent et complètent ces trois catégories de compétences dans leurs recherches. Ils y ajoutent une quatrième non moins importante, la compétence organisationnelle. En nous référant aux travaux antérieurs sur lesquels nous nous sommes étendues, à notre tour, nous regroupons les compétences des tuteurs en cinq catégories pour mieux répondre aux besoins de nos programmes pédagogiques :

- Compétences organisationnelles : le tuteur doit être capable d'organiser le déroulement de la formation, de décomposer au mieux des étapes et de planifier les

²⁸⁷ Lucie Audet, « Mémoire sur le développement de compétences pour l'apprentissage à distance : Point de vue des enseignants, tuteurs et apprenants », *REFAD*, 2009.
http://archives.refad.ca/nouveau/Memoire_sur_les_competences_FAD_Mars_09.pdf

tâches à partir des compétences et les objectifs de chaque apprenant. En outre, il doit être capable de fournir des ressources (documents, références bibliographiques), savoir gérer le temps sont aussi des compétences importantes relevant de la catégorie organisationnelle. Par exemple, le tuteur doit être en mesure de modérer les discussions pour assurer l'avancement de la formation à distance.

- Les compétences pédagogiques renvoient aux connaissances et aux savoir-faire du tuteur. Il s'agit de savoir entrer dans une démarche d'ingénierie de formation : savoir bâtir les activités d'apprentissage, animation d'un groupe d'apprenants, facilitation de l'autonomie des apprenants (Jacques Robert, 2008), évaluation des activités et des productions des étudiants et encouragement de la posture métacognitive.

- Compétences disciplinaires, il s'agit de connaissances sur la matière enseignée, de la capacité du tuteur à clarifier les consignes, à répondre aux questions sur le contenu du cours et à fournir les ressources pertinentes. D'après B. Denis (2003) le problème de l'expertise dans une discipline se pose souvent : *que se passe-t-il lorsque ce n'est pas l'auteur du cours qui est le tuteur ?* L'auteur pense que le tuteur devrait maîtriser totalement le contenu traité, sans quoi il ne pourra remplir la fonction liée à l'accompagnement disciplinaire.²⁸⁸ G. Salamon adopte un point de vue un peu différent. Pour lui, il y a la division du travail dans un dispositif de la formation à distance. Par exemple, certains experts de la matière enseignée vont assumer leur responsabilité de la conception du matériel pédagogique, préparer du matériel audio et vidéo. Mais ils ne suivent pas les avancements des apprenants. Les tuteurs ont aussi des connaissances sur la matière enseignée, mais leurs capacités consistent surtout à communiquer et à échanger avec les apprenants. Ainsi, d'après l'auteur, ils ne sont pas obligés d'avoir de nombreuses années d'expériences ou d'être experts de contenus. Ils peuvent avoir juste le niveau de connaissance correspondant au cours qu'ils animent.

- Des compétences techniques sont nécessaires pour le tuteur afin de pouvoir accéder aux ressources et d'interagir avec les apprenants. Sans être un expert, du moins, avec le bon niveau de l'usage, le tuteur peut non seulement dépanner quelques problèmes techniques élémentaires, mais aussi être chargé de certaines tâches d'administration.

- Compétences relationnelles. Selon Jacques Robert, elles renvoient au savoir-faire comportemental du tuteur, à sa capacité de négociation et de résolution des conflits,

²⁸⁸ Brigitte Denis, « Rôles et formation des tuteurs, pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? », *Distance à savoir*, 2003, Vol.1, No.1, p. 29.

à sa prédisposition à l'écoute et à l'empathie. V. Glikman (2011) parle de compétences relationnelles à partir des dimensions psychologiques (être ouvert aux interrogations des apprenants, les encourager de manière proactive, prendre en compte leurs difficultés personnelles...) et communicationnelles (pour faciliter les échanges). Tout cela est nommé par G. Salmon « intelligence émotionnelle ». L'intelligence émotionnelle renvoie à une « *habileté à percevoir et à exprimer les émotions, à les intégrer pour faciliter la pensée, à comprendre et à raisonner avec les émotions, ainsi qu'à réguler les émotions chez soi et chez les autres* ». ²⁸⁹ D'après G. Salmon, elle inclut « *certain aspects comme la motivation et l'intuition* ». ²⁹⁰ Les compétences relationnelles inhérentes à l'intelligence émotionnelle permettent au tuteur de gérer l'aspect affectif afin d'établir de bonnes relations et d'être interactif avec les apprenants.

9.2.5. La cinquième étape : tâches proposées

La conception des tâches est une étape cruciale pour la mise en œuvre du projet d'enseignement/apprentissage. Nos tâches sont proposées en tenant compte de nombreuses dimensions.

9.2.5.1. La notion de la tâche

La notion de « tâche » n'est pas tout à fait stabilisée parmi les spécialistes. De nombreux auteurs soulignent l'absence de consensus sur la définition de la « tâche ». Les lignes qui suivent tentent cependant de donner une définition qui soit adaptée à l'usage que nous voulons en faire dans le cadre spécifique de notre recherche.

Lorsque nous nous approchons de ce concept par le biais de la lexicographie, l'on peut lire : « travail déterminé qu'on doit exécuter, besogne, ouvrage ; ce qu'il faut faire ; conduite commandée par une nécessité ou dont on se fait une obligation. » Cette définition du dictionnaire (le nouveau Petit Robert, 2009 :2495) est confirmée par les auteurs du dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Pour lui, la notion de tâche doit encore inclure : « *une dimension de résoudre de problème, dont*

²⁸⁹ Peter Salovey, et John D. Mayer, «What is emotional intelligence? » in Peter. Salovey, et David Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, Basic Books, 1997, pp. 3-31. Traduit par Bénédicte Gendron et Louise Lafortune, *Leadership et Compétences Émotionnelles : Dans l'Accompagnement au Changement*, PUQ, Québec, 2009, p. 44.

²⁹⁰ Gilly Salmon, *E-moderating: the key to teaching and learning online*, Routledge Falmer, London, 2004, p 53.

les activités fondées sur l'échange d'informations entre apprenants constituent un bon exemple » (le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003 : 234)

Le lecteur averti peut se rendre compte que la lexicographie associe à la définition de « tâche » un autre mot : activité. Dans le langage commun, il est courant de constater que le locuteur ne fait aucune différence entre « tâche » et « activité » qu'il emploie comme des concepts parents. Cette confusion langagière est ce qui transparait dans les dictionnaires que nous avons consultés. Or, si nous devons souscrire au point de vue de J.-Y. Rochex, il est nécessaire d'opérer une distinction nette entre ces deux concepts. Pour lui, la tâche peut être considérée comme « *ce qu'il y a à faire, ce que demande la consigne* ». L'activité quant à elle, « *renvoie à ce qu'il est nécessaire de mobiliser comme travail intellectuel, comme engagement de soi (qui ne se situe pas seulement dans le cadre de la raison ou du travail cognitif) pour répondre à la consigne, effectuer la tâche* ». ²⁹¹ En d'autres termes, la notion de tâche désigne des prescriptions, des obligations lorsque celle d'activité est mise en rapport avec ce que le sujet met en place pour exécuter des prescriptions.

D. Nunan, en 1989, a écrit le premier ouvrage consacré à la notion de tâche :

“Task is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form” ²⁹²

M. H. Long définit la tâche comme :

“a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus, examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline reservation, borrowing a library book, taking a driving test, typing a letter, weighing a patient, sorting letters, taking a hotel reservation, writing a cheque, finding a street destination and helping someone across a road. In other words, by “task” is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in

²⁹¹ Jean-Yves Rochex, « Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui », *Revue EP. S*, 1996, No.262, p.10.

²⁹² David Nunan, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University press, Cambridge, 2005, p.10

between. Tasks are the things people will tell you they do if you ask them and they are not applied linguists [...]»²⁹³

Nous constatons que, chez D. Nunan, la tâche est une activité qui doit faire sens pour l'apprenant. Dans sa définition, l'accent est mis sur le sens au lieu de la forme. La tâche porte sur un ensemble d'actions d'apprentissage (compréhension, production, interaction) qui demande l'usage de la langue cible, sans pour autant que le résultat soit nécessairement d'ordre linguistique. À la différence de D. Nunan, chez M. H. Long, la tâche correspond à diverses choses que l'on peut faire dans la vie ordinaire, et qui peuvent s'effectuer sans que l'on ait nécessairement recours à une activité langagière.²⁹⁴ Parmi ces auteurs, Ellis est celui qui nous donne une définition plus proche de ce que l'on peut supposer dans le domaine de l'enseignement/apprentissage.

« Une tâche, dit-il, est un plan de travail qui demande aux apprenants de traiter pragmatiquement le langage dans le but de réaliser un résultat qui puisse être évalué en termes de savoir si le contenu propositionnel correct ou approprié a été communiqué. À cette fin, la tâche requiert des apprenants qu'ils accordent une attention fondamentale au sens et qu'ils utilisent leurs propres ressources linguistiques, même si la conception de la tâche peut les prédisposer à choisir des formes particulières. Une tâche est conçue pour aboutir à une utilisation du langage qui est une ressemblance, directe ou indirecte, avec la façon dont le langage est utilisé dans le monde réel. Comme d'autres activités, une tâche peut engager les compétences en production ou en réception, et à l'oral et à l'écrit, et aussi des processus cognitifs variés. »²⁹⁵

Nous voyons que chez Ellis, l'idée centrale est également celle de mettre l'accent sur le sens. En outre, il ajoute que la tâche doit avoir un résultat bien défini qui permet d'évaluer sa réussite. Pour parvenir à ce résultat, l'apprenant doit faire appel à l'usage de la langue qui donne lieu aux productions langagières non scolaires. Le terme phare qu'Ellis emploie est celui de « monde réel ». Nicolas Guichon dégage quatre points

²⁹³ Michael H. Long et Graham Crookes, «Three Approaches to Task-Based Syllabus Design», University of Hawai'i Working Papers, in *ESL*, 1991, Vol. 10, No.1, p.21.

²⁹⁴ Conseil de l'Europe, *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, Didier, Paris, 2000, p. 19.

²⁹⁵ Rod Ellis, *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press, Oxford, 2003, p.17.

Traduit par Jean-Jacques Richer, « Evolutions de la notion de tâche : du Task-Based Language Learning & Teaching au Cadre européen commun de référence pour les langues et au-delà », *Revue Langage, Travail et Formation*, <https://reseauatilf.fr/wp-content/uploads/2018/03/Richer-2018.pdf>

essentiels de la définition d'Ellis : l'intentionnalité de l'apprenant, la priorité accordée à la construction du sens, le réalisme de la tâche et le traitement de l'information.²⁹⁶

Nous constatons que la définition de tâche situe l'activité cognitive dans un cadre général. L'attention de l'apprenant n'est pas attirée sur des aspects particuliers de L2 (langue seconde), mais sur la langue dans toute sa complexité et sa richesse. Dans cette perspective, Nicolas Guichon distingue la macro-tâche de la micro-tâche. La macro-tâche, comme une unité d'activités d'apprentissage, correspond à un projet d'apprentissage global. La micro-tâche est une unité de pratique cognitive centrée sur un aspect linguistique, pragmatique ou socioculturel spécifique. Le point de distinction entre micro-tâche et macro-tâche réside particulièrement dans ce que l'une attire l'attention de l'apprenant sur la forme tandis que l'autre porte davantage sur le sens. En ce qui concerne la didactique de la langue étrangère, nous pensons que la « micro-tâche » est inscrite dans la « macro-tâche ». La macro-tâche met l'apprenant en situation réel d'utiliser la L2, tandis que la « micro-tâche » découpe la situation en unités d'apprentissage et focalise l'attention de l'apprenant sur des traits particuliers de L2. (N. Guichon, 2006, p.80)

9.2.5.2. Les typologies des tâches

Afin de mettre en évidence les contributions des tâches à l'apprentissage, certains auteurs ont élaboré les typologies des tâches. Toutes ne sont pas fondées sur les mêmes critères et n'opèrent pas dans les mêmes contextes.

N.S. Prabhu, par exemple, en 1987, a élaboré une typologie des tâches en se référant aux travaux en psychologie cognitive. Il a réparti les tâches en trois grandes catégories selon toutes sortes de supports (cartes routières, calendriers, emplois de temps, etc.) et à partir du degré de complexité des tâches. Sa typologie de la tâche est la suivante :

- tâche écart d'information (Information gap-tasks), ce type de tâche consiste à transmettre une information.
- tâche écart de raisonnement à combler (Reasoning gaps-tasks), qui consiste à

²⁹⁶ Nicolas Guichon, *Langues et TICE, méthodologie de conception multimedia*, Ophrys, paris 2006, p.54.

prendre une information nouvelle à partir d'informations données

- tâche écart d'opinion (opinion gaps-tasks), qui consiste à exprimer l'opinion.

Par exemple, un débat dans lequel chacun propose son point de vue et le défend avec des arguments

Selon N. S. Prabhu, du point de vue cognitif, une *tâche relevant de la troisième catégorie (consistant à exprimer l'opinion)* serait plus difficile à réaliser par le sujet qu'une tâche consistant à transmettre l'information. Ce type de tâche implique des processus cognitifs. Toujours selon N. S. Prabhu, l'information simple ne permet pas aux apprenants de remarquer la forme du code linguistique, tandis que l'apprenant réfléchit sur le code linguistique et examine son système intériorisé dans les informations plus complexes, par conséquent, son interlangue est restructurée.

La typologie de Pica, Kanagy et Falodun s'apparente partiellement à celle de Phrabhu. Selon eux, que les tâches recourent ou non aux TIC, que ce soit en ligne ou hors ligne, il est possible d'identifier quatre types de tâches : l'échange d'informations, l'échange d'opinions, la prise de décision et la résolution de problème.²⁹⁷ Ces quatre types de tâches sont identifiés en fonction de tel ou tel paramètre des compétences langagières auquel fait appel la tâche.

- L'échange d'informations : les apprenants détiennent des informations asymétriques. Par exemple, chacun a des documents différents portant sur un même sujet. A travers l'interaction, il comble un manque de contenu. C'est ce que N. S. Prabhu appelle « information gap-tasks ».
- Échange d'opinions : les participants échangent leurs opinions sur un sujet donné. Dans le projet *Cultura*, des étudiants américains et français débattent au sujet de l'éducation en partant d'une situation. Ce type de tâche correspond tout à fait à celui que N. S. Prabhu appelle « opinion gap-tasks ».
- Le troisième type de tâches est la prise de décision, il s'agit de parvenir à un consensus parmi les apprenants. Par exemple, une liste d'objets (des sachets de désalinisation, une carte marine, des couvertures...) est offerte aux

²⁹⁷ Teresa Pica, Ruth Kanagy et Joseph Falodun, « Choosing and using communication tasks for second language instruction and research », In Graham Crookes et Susan M. Gass (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*, Multilingual Matters, Clevedon, 1993 pp. 9-34.

apprenants. Puis, on leur demande de classer par ordre de priorité en ayant comme contrainte que leur navire a échoué et qu'ils doivent embarquer sur un canot de sauvages en pleine mer. Ils ne peuvent emporter que cinq objets.)

- Résolution de problèmes. Après avoir consulté des documents divers, les apprenants doivent parvenir à une solution qui réponde aux contraintes initialement énoncées. Il s'agira, par exemple, de construire un zoo et de faire cohabiter des animaux ; ce qui amènera à traiter de l'information sur l'alimentation, les comportements des animaux avant de dessiner le plan d'un zoo idéal. (Nicolas Guichon 2009). Nous pensons que ce type de tâche ressemble à ce que N.S. Prabhu appelle « reasoning gap-task » : délivrer une nouvelle information à partir d'informations données.

La tâche comme un ensemble d'actions constitue une forme de « mise en scène de la réalité », qui offre aux apprenants les « real-world activities » (Ellis 2003). Il va de soi qu'une salle de classe n'est pas une société authentique pour agir. Plusieurs chercheurs proposent également la prise en compte des potentiels d'Internet lors de la conception d'un programme d'enseignement et d'apprentissage en y intégrant la « tâche » d'apprentissage d'une langue étrangère. Aujourd'hui, les enseignants profitent de plus en plus d'Internet pour proposer des tâches. Nicolas Guichon nous montre le détail de trois types de tâches sur Internet concernant le traitement de l'information en L2.

- Les simulations médiatisées : quelques « microcosmes » sont construits (hôpital, villes immeubles) où les apprenants jouent les rôles pour réaliser une tâche. À travers les fonctions de forum et discussion en ligne, les apprenants négocient ensemble pour aller au but commun ou pour résoudre des problèmes. Dans ce cas, la langue est un outil d'expression, de construction plutôt qu'une fin en soi.
- La cyberquête, il s'agit d'une recherche d'information sur des sites internet présélectionnés par l'enseignant. Autour de la résolution d'une tâche, s'appuyant sur deux fonctionnalités propres à Internet, il y a moteurs de recherche et hypertextualité. Les apprenants mènent une investigation, par exemple, une enquête policière. Ce type de tâche repose sur un travail collaboratif et autonome.
- A l'encontre des simulations médiatisées et des cyberquêtes qui se déroulent principalement en ligne, les situations problèmes, selon Nicolas Guichon,

s'apparentent à une démarche de projet hors-ligne qui s'articule autour d'une recherche d'informations fournies par Internet. Par exemple, avec un objectif défini, les apprenants consultent les informations sur Internet pour surmonter un obstacle et le dépasser.

Le type de tâches, selon nous, est un facteur décisif dans le cas d'apprentissage synchrone en ligne, qui aurait un impact sur la qualité de l'interaction dans le processus d'échange à distance. Différents types de tâches peuvent potentiellement contribuer à différentes acquisitions. En effet, enseigner par tâche comporte de nombreuses difficultés. C'est ce que signale Nicolas Guichon : *La préparation de la tâche, dit-il, est laborieuse ; il faut penser à tout et s'investir.*²⁹⁸ Pour concevoir des tâches appropriées qui permettent aux apprenants de faire des efforts cognitifs pour apprendre efficacement, le recours à une seule typologie de tâches nous semble insuffisant. À notre avis, tout d'abord il convient de réfléchir sur la question : Que doit prendre en compte la création de tâches ? R. I. Arends nous rappelle qu'il faut faire attention sur la motivation et le stress chez l'apprenant :

*“If students find a task too easy or the present level of performance satisfactory, they will feel little need to achieve and will put out little effort. On the other hand, if a task is too difficult or if it causes too much stress, then the stress itself becomes dominant and little will be expended on learning.”*²⁹⁹

Ce point de vue rejoint la fameuse ZPD de L. S. Vygotski dans certaines mesures, ZPD est délimitée d'un côté par la tâche la plus difficile que le sujet peut entreprendre tout seul et de l'autre par la tâche la plus difficile que le sujet peut exercer avec l'aide de quelqu'un³⁰⁰. C'est dans cette zone que la tâche est la plus favorable à l'apprentissage. De plus, pour concevoir une tâche réellement profitable, François Mangenot stipule qu'il faut satisfaire à trois conditions : la richesse et l'authenticité des données de départ ; des activités d'un bon niveau cognitif et des interactions diverses pendant et après la tâche.³⁰¹

²⁹⁸ Nicolas Guichon, *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris, 2002.

²⁹⁹ Richard I. Arends, *Learning to Teach*, McGraw-Hill, 1991, p.109.

³⁰⁰ Marcel Lebrun, *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*, De Boeck, Bruxelles, 2007, p.111.

³⁰¹ François Mangenot, « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues », *ALSIC*, Vol.1, No.2, 1998, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00000175/document>

Partant d'une synthèse des travaux d'Ellis et de Chapelle, Françoise Demaizière et Jean-Paul Narcy-Combes proposent un ensemble de critères de validation des tâches à partir de quatre paramètres :

- le but : on doit mesurer sa pertinence, le degré de motivation qu'il est en mesure de susciter chez l'apprenant, et son potentiel d'acquisition langagière ;
- l'input : il nous faut considérer l'adaptation de contenu offerte aux apprenants, sa pertinence, son intérêt, et la faisabilité des tâches qu'il permet.
- les conditions : il convient de voir si elles sont adaptées à l'apprenant et au contexte, si les pré-requis sont logiques, si la charge cognitive n'est pas trop lourde. Il sera nécessaire et valider le degré de sécabilité, à la gestion proposée du temps, les consignes, le rôle de l'enseignant, le contrôle de l'apprenant, l'authenticité des actions à entreprendre, et l'efficacité du traitement du sens.
- les résultats : ils seront mesurés en termes de produit (impact), et en termes de processus (faisabilité, rentabilité).³⁰²

La reconnaissance de différents types de tâches et de critère de validation des tâches nous permet de faire des choix judicieux et d'établir notre propre typologie des tâches .

9.2.5.3. Les tâches de notre expérimentation

Dans les paragraphes précédents, nous avons montré que de nombreux facteurs entraient en ligne de compte pour définir et concevoir une tâche. À présent, il est temps de créer nos tâches. Avant de discuter du contenu des tâches, il nous faut tout d'abord décider du type de tâches retenus pour notre recherche. Selon F. Demaizière et J. P. Narcy-Combes, les tâches doivent être conçues pour que l'apprenant soit confronté à des obstacles, car ces derniers peuvent évoquer *une déstabilisation qui favorise la prise de conscience d'un écart et ainsi le recul souhaité*.³⁰³ Plus haut, nous avons également indiqué qu'une tâche trop simple ne permet pas aux apprenants de mobiliser leurs efforts cognitifs sur le code linguistique ou sur leur propre système linguistique intérieur.

³⁰² Françoise Demaizière et Jean-Paul Narcy-Combes, « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC », *Alsic*, 2005, Vol. 8, No. 1, pp.45-64

³⁰³ *Id.*, p.52.

Compte tenu du fait que nos étudiants sont en 2e année à l'université, ils possèdent déjà des connaissances basiques sur la langue française (normalement, ils atteignent ou approchent du niveau intermédiaire B1, selon le CERC). De plus, âgés d'une vingtaine d'années, nos étudiants doivent avoir acquis une certaine maturité mentale. Nous pensons donc que les tâches simples, tel que la transmission des informations ne peut pas stimuler leurs efforts cognitifs. Ainsi, dans un premier temps, nous avons exclu les tâches relevant d'*Information gap-tasks*, et gardons trois types de tâches proposés par T.Pica, R. Kanagy et J. Falodun : échanges de l'opinion (opinion gaps-tasks), prise de décision et résolution de problèmes (Reasoning gaps-tasks). De plus, en référant aux trois types de tâches en ligne présentées par N. Guichon, nous médiatisons une partie de nos tâches.

Selon les quatre paramètres de validation des tâches que nous avons présentés plus haut, pour l'input, il faut considérer l'adaptation de contenu offerte aux apprenants. N. Guichon précise que pour le matériau langagier (input) fourni en amont de la tâche, il faut réfléchir *si des documents (écrits, oraux, vidéo) fournissent une aide contextuelle (par exemple du lexique utile pour mener la tâche)*.³⁰⁴ L'auteur souligne également l'importance du thème de tâche. L'impact de tâche sur l'apprentissage dépend du fait que son sujet soit familier ou nouveau ou bien qu'il comporte des éléments potentiellement déclencheurs de conflits.

Pour bien circonscrire le degré de complexité et proposer par la même occasion des thèmes de tâches pertinents, nous nous appuyons principalement sur les manuels suivants : *Reflét 2, TAXI 2 ; Réussir le DELF B1*.

Reflét est un manuel utilisé largement pour l'enseignement de l'oral en Chine. Ce livre s'adresse aux adultes et aux adolescents désireux de communiquer en français. Il leur permet de découvrir des situations courantes de la vie française. Reflét 2 est utilisé en cours d'audio-visuel et d'expression orale pour les étudiants en 2^e année universitaire. Dans les institutions de langue étrangère de Shanghai, TAXI 2 est adopté pour le cours de français intensif en 2^e année scolaire. Pour notre recherche, nous nous référons principalement au manuel Reflét 2 et TAXI 2. D'une part, nous voulons proposer des

³⁰⁴ Nicolas Guichon et Viorica Nicolaev, « Caractériser des tâches d'apprentissage et évaluer leur impact sur la production orale en L2 », *Actes du colloque EPAL*, Université Stendhal, Grenoble, 2009, p.5.

sujets de tâches plus familiers sur lesquels nos étudiants ont des connaissances et donc y accèdent facilement ; d'autre part, nous pensons que si le contenu des tâches n'a aucun lien avec le cours en présentiel, le taux d'abandon augmentera rapidement à cause d'un moindre intérêt pour l'apprenant. De plus, le degré de complexité de ces manuels cadre avec le niveau de langue française de nos étudiants. Pour intégrer de nouveaux éléments, nous nous référons également aux documents que nous offrent les professeurs du centre de la langue de L'Université de Limoges, car nous nous inspirons de la conception ZDP de L. S. Vygotski et de la remarque de R. Ellis :

*“Learning only occurs when there is a gap in knowledge that leads to mis- or non-understanding. Learning becomes possible when the learner admits responsibility for the problem and so is forced to pay close attention to the input.”*³⁰⁵

Les tâches préparées pour la première phase de notre expérimentation³⁰⁶ :

- Rassurer votre ami(e), échange d'opinion : jeu de rôle,
- Voyager à petit budget, résolution de problème
- Canot, prise de décision
- Pour ou contre : Interdire les bonbons et les sucreries aux enfants pour éviter l'obésité, échange d'opinion : Débat

9.2.5.4. L'organisation d'une tâche

Une tâche peut se décomposer en trois phases : « pré-tâche », « tâche », et « post-tâche ». La phase de pré-tâche est la phase préparatoire. Pendant cette phase, l'enseignant prépare et propose des tâches à accomplir aux apprenants. Les apprenants rencontrent des nouveautés hors de leurs connaissances antérieures. À travers les explications de l'enseignant ou du tuteur, l'apprenant peut obtenir une aide *a priori*. Grâce à la mise au point des modalités, à la décomposition du matériau langagier, un « input » compréhensible et efficace devrait être offert aux apprenants. Pendant la phase de la tâche, l'apprenant négocie avec l'enseignant ou leur partenaire et mobilise ses connaissances antérieures pour réaliser son objectif. Un travail de réalisation doit avoir

³⁰⁵ Rod Ellis 1997, cité par Jean-Paul Narcy-Combes, *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, OPHRYS, Paris, 2005, p.42.

³⁰⁶ Nous parlerons des contenus de ces quatre tâches dans le chapitre 10.3.1.2. De plus, dans l'annexe 6, vous pourriez consulter les détails de ces tâches. Quant aux tâches pour la deuxième phase de notre expérimentation, elles seront ajustées selon les feedbacks des étudiants après la première phase.

lieu. Il vaut mieux que l'enseignant ou l'apprenant puisse noter les indices des paroles pour permettre après d'évaluer la qualité de ce processus. Il faut cependant faire attention à ne pas mettre réalisation et apprentissage dans le même panier : la réalisation réussie n'aboutit pas obligatoirement à une restructuration des acquis. Parallèlement, un apprenant peut restructurer ses acquis sans que la tâche soit complètement réalisée.³⁰⁷ Ce n'est que lors de la phase de post-tâche que l'apprenant peut présenter son apprentissage. Sa production sera suivie d'une évaluation par l'enseignant, le tuteur, leur partenaire ou même lui-même. Pendant cette phase, l'apprenant doit réexaminer attentivement la tâche et se centrer sur les indices langagiers. Des moments de réflexion lui permettent de prendre conscience de ses acquis et du processus qui lui permet de les obtenir.

³⁰⁷ Abdi Kazeroni, « La construction d'une tâche d'apprentissage d'une langue étrangère dans des environnements informatiques », *Études de linguistique appliquée*, 2004, No. 134, p.163.

Conclusion partielle

Nos analyses nous ont permis de faire une exploration de la relation entre l'oral et l'écrit. Tous les deux révèlent des caractéristiques propres. Cependant, ils ne sont pas en relation d'opposition. Leurs différences s'inscrivent sur un continuum. Outre cela, nous avons exploré une troisième forme de communication : la forme « parlécrit » qui s'est générée avec les progrès technologiques, a davantage réduit l'écart entre l'écrit et l'oral.

Pour vérifier notre hypothèse, nous avons fait un tour d'horizon de différentes recherches antérieures concernant l'impact de l'échange en ligne sur l'acquisition des langues étrangères. Certaines études ont montré les apports de CMO sur la production de la langue cible, tels que plus d'occasions d'interaction créées par l'utilisation des outils technologiques, plus d'attentions attirées sur les caractères langagiers de la langue cible, d'autres ont indiqué ses limites, l'incertitude sur une rencontre interculturelle pendant la discussion en ligne, l'échec de la communication ou le malentendu entre les interlocuteurs. Tous ces arguments étayaient notre réflexion sur la mise place d'une intégration efficace des TIC dans l'enseignement du français oral. Après avoir tenu compte des éléments susceptibles d'influencer l'intégration des TIC, nous avons proposé notre démarche méthodologique pour intégrer les TIC dans la pratique d'enseignement du français oral à partir de cinq aspects : la normalisation, la formation hybride en présentiel et en ligne, l'organisation de groupe de travail en dyade, l'intervention du tuteur et les propositions de tâches langagières appropriées.

Inspiré de S. Bax, nous avons pris la normalisation pour point de départ. Mais nous avons simplifié le processus de la normalisation de S. Bax en deux étapes : choisir l'outil technique pertinent et l'utilisation prolongée des TIC dans l'enseignement/apprentissage. La présentation des principaux outils de CMO nous a permis de réfléchir sur les caractéristiques des outils de différentes catégories et leurs contributions aux différentes compétences langagières. En tenant compte de la possibilité d'abandon entraînée par la complexité d'utilisation des TIC ou par les pannes répétées, nous avons choisi Weixin, un logiciel largement utilisé parmi des chinois, qui correspondait en même temps à notre objectif d'enseignement.

Suivant le chemin tracé par L. S. Vygotski, nous avons proposé un travail en binôme pour constituer les conditions des confrontations des pensées interindividuelles et également pour remédier au problème évoqué par un grand nombre d'étudiants en classe présentielle. De nombreuses recherches concernant l'interaction en paire ont centré l'attention sur les interactions linguistiques, mais nous nous sommes encore intéressés à la relation entre les deux interlocuteurs dans un dialogue. De ce fait, nous avons emprunté le modèle de N. Storch pour comprendre les différents modèles d'interaction et la relation entre deux interlocuteurs. En profitant du modèle de N. Storch, nous pourrions bien organiser les groupes de travail dyadiques afin d'explorer davantage le lien entre les performances linguistiques des étudiants et la configuration d'un binôme. Nous en parlerons dans la partie IV.

Pour garantir une intégration efficace, dans cette partie, en nous référant aux résultats des travaux antérieurs, nous avons réussi à dégager les principales fonctions du tuteur et ses multiples compétences à la formation à distance. Force est de souligner que le tuteur doit régulariser ou diversifier ses rôles selon les présupposés pédagogiques inhérents au dispositif de formation.

Comme les tâches proposées par l'enseignant dans le cours du français oral restent toujours peu variées, à la fin de cette partie, nous avons abordé les différentes typologies des tâches. Pour concevoir nos tâches, de nombreux facteurs, tels que le profil d'étudiant, les types des tâches, le niveau de difficulté et les thèmes appropriés ont bien été pris en compte. Il nous convient maintenant de mettre en œuvre notre expérimentation.

Quatrième partie : Expérimentation

Introduction partielle

Après avoir réfléchi sur des variables susceptibles d'influencer l'intégration des TIC dans l'enseignement, nous avons proposé une intégration de TICE à partir de cinq dimensions afin de garantir l'efficacité de l'enseignement/apprentissage du français. Il convient maintenant de passer des théories à la pratique. Cette partie est un exposé de notre pédagogie et sa mise en œuvre lorsque nous serons sur le terrain, exerçant dans la profession comme enseignante de FLE dans notre pays d'origine. Elle se focalise certes, sur le cadre pratique mais également, présente et discute les résultats obtenus lors de la collecte de nos données. Le but est de s'assurer si oui ou non l'écrit instantané en ligne entre apprenants peut être une méthode auxiliaire pour développer les compétences de l'expression orale du français chez les étudiants chinois.

CHAPITRE 10 : Contexte et mise en œuvre de notre expérimentation

Sous ce titre, avant tout, nous présenterons les aspects fondamentaux de notre projet pédagogique (les objectifs, les démarches, le public ciblé, etc.). Nous donnerons par la suite un descriptif du contexte d'enseignement du français à l'Institut de l'Industrie, du Commerce et des Langues Étrangères de Shanghai (Shanghai Industry Commerce Foreign Language College, ci-après SICFL). Nous relierons ce contexte et tout son corollaire à notre optique d'enseignement/apprentissage pour voir si les deux pourront s'arrimer. En toute fin, c'est bien le comment de notre pratique pédagogique que nous avons présenté. Les détails sur la réalisation ainsi que les données que nous avons constituées seront également précisées.

10.1. Projet de l'expérimentation

Notre examen du terrain s'est déroulé au département de FLE de l'Institut d'Industrie, du Commerce et des Langues Étrangères de Shanghai, au cours de l'année académique 2016-2017. Avant d'entamer notre expérimentation, nous avons choisi comme public ciblé les étudiants de deuxième année repartis dans les classes 1502 et 1503 respectivement. Notre choix s'est porté sur ce public parce que les étudiants de ces deux classes témoignaient presque du même niveau du français. Pour ce faire, nous avons considéré les étudiants de la classe 1503 comme le groupe expérimental, c'est-à-dire, le groupe avec lequel nous allions réaliser l'expérimentation de l'écrit instantané en ligne comme moyen de perfectionnement de l'expression orale dans un cours de FLE, et les étudiants de la classe 1502, comme groupe témoin. Pour ce qui les concerne, nous n'avons pas changé leur habitude d'apprentissage. Le groupe expérimental (classe 1503) a reçu les ressources dont ils avaient besoin pour réaliser pleinement l'expérimentation.

Notre expérimentation a duré quatorze semaines. Sur les quatorze, douze ont été consacrées aux activités d'écrit en temps réel. Ces activités se faisaient une fois par semaine. La première semaine et la quatorzième semaine ont été consacrées à deux tests

oraux que nous avons soumis aux deux groupes. Puis, nous avons mené des transcriptions, des analyses sur leurs expressions orales selon les critères d'évaluation que nous avons établis. Nous avons poursuivi nos analyses à la fois quantitatives et qualitatives sur les échanges écrits réalisés par les étudiants du groupe 1503 afin de saisir les indicateurs favorables à la compétence linguistique.

Mise en place de notre expérimentation et objectifs

Nous poursuivions un objectif à deux volets dans le cadre de notre expérimentation.

- Le premier, examiner si l'écrit en temps réel contribue au développement de la compétence de l'expression orale chez les apprenants chinois ;
- Le deuxième, révéler les indicateurs au cours de l'écrit synchronique qui favoriseraient l'expression orale.

Le public ciblé :

Au SICFL, quatre-vingt-un étudiants étaient inscrits dans la spécialité « français appliqué » en deuxième année. Ces étudiants étaient répartis dans trois classes : les classes 1501, 1502, 1503. Afin de garantir la validité de notre expérimentation, nous avons reçu l'aide de la directrice du département de français qui nous a conseillé de faire notre analyse sur les classes 1502 et 1503, car les étudiants de ces deux classes sont presque au même niveau sur le plan linguistique, les moyennes des notes des deux classes aux examens des trois premiers semestres étant faiblement différentes : les notes moyennes de la classe 1502 sont un peu plus élevées que celles de la classe 1503. Ces deux classes, constituant les deux groupes de notre expérimentation, sont caractérisés et constitués de la manière suivante :

- 25 étudiants de la classe 1502, dont 20 étudiants qui suivaient les cours au SICFL et 5 étudiants qui participaient au programme d'échange internationaux. Il s'agit du groupe témoin.
- 27 étudiants de la classe 1503, dont 23 participaient à notre expérimentation, les étudiants restants étant en échanges internationaux et suivant leurs cours à l'Université de Nice ou de Grenoble lors de la mise en place de notre

expérimentation. Il s'agit du groupe expérimental.

Les démarches :

En nous appuyant sur la méthode recherche-action, en nous référant aux schémas proposés par de nombreux chercheurs (S. Kemmis et R. McTaggart, 1988, M. Liu 1997, J. J. Richer, 2011), et en tenant compte de nombreux facteurs concernant notre recherche (notre objectif, les conditions de réalisation, la durée d'expérimentation, etc.), nous avons décidé d'effectuer notre expérimentation selon les démarches suivantes :

Préparation du projet d'expérimentation :

- identifier des problèmes inhérents à l'acte d'enseignement du français oral et déceler les difficultés de l'expression orale chez les apprenants chinois ;
- adopter un outil de CMO approprié en tenant compte des variables susceptibles d'influencer l'intégration des TICE;
- mettre en place un test oral auprès des étudiants en classe 1502 et en classe 1503 ;
- faire l'hypothèse que l'écrit instantané pourrait être une méthode auxiliaire contribuant au développement de la compétence de l'expression orale, puis concevoir des tâches en tenant compte des caractéristiques des étudiants cibles et de leur niveau de français ;
- organiser les groupes de binôme ;
- élaborer notre première phase du plan d'action

La mise en place de la première phase de notre expérimentation :

- Durée de notre première phase de l'expérimentation : quatre semaines ;
- Déroulement de chaque séance : 35minutes pour la préparation (nous expliquons les buts des tâches, les consignes, offrons les vocabulaires inédits et présentons des mots nouveaux) ; 25 minutes pour l'échange écrit en ligne, une fois par semaine ;
- Au cours des quatre premières semaines, nous avons observé l'interaction des étudiants et avons essayé de les aider à surmonter leurs difficultés.

- Après la première phase, un questionnaire a été distribué à chaque participant pour recueillir ses impressions sur ses écrits instantanés en ligne et les difficultés éventuelles qu'il a rencontrées. Nous avons également fait attention à l'impact de la configuration du binôme sur la production langagière. La première phase de notre expérimentation nous a permis d'évaluer la pertinence et la performance de notre dispositif, et par la même occasion, de le réajuster après analyse des résultats que nous avons obtenus. C'est ce plan d'action amélioré que nous abordons dans la rédaction de la deuxième phase de notre expérimentation.

Mise en place de la deuxième phase de notre expérimentation

La mise en place de cette deuxième phase s'est faite en nous référant aux feedbacks fournis par notre population cible sur les thèmes des tâches et leurs contenus, la composition des groupes de travail, l'intervention du tuteur etc. Elle a duré huit semaines en raison d'une rencontre par semaine. Tout au long de cette étape, nous avons identifié tous les indicateurs favorables à la prise de parole à l'oral. Nous avons accordé une attention particulière aux activités de rétro-corrections et aux feedbacks entre interlocuteurs au cours de la réalisation des tâches. A cela s'ajoute les liens entre les caractéristiques des tâches et la quantité et la qualité de la production langagière, ainsi que les fonctions du tuteur dans chaque phase de notre dispositif. Nous les avons vérifiés.

Après les deux sessions de notre expérimentation

Après quatorze semaines, nous avons invité les étudiants de nos deux classes (1502 et 1503) à passer un autre test oral. En tenant compte du petit écart d'origine entre les notes moyennes des deux classes, ce que nous voulions comparer n'était pas les notes finales obtenues, mais le degré de progression des deux groupes d'étudiants. De plus, notre analyse et notre évaluation menées en fonction des données recueillies pendant la deuxième phase de notre expérimentation nous ont permis de déboucher sur de nouvelles propositions.

10.2. Le contexte de l'enseignement du français à SICFL

Notre recherche impliquait la mise en place d'une expérimentation sensée durer quatorze semaines. Pour y arriver, nous avons contacté onze universités au total. Quelques universités nous ont permis de faire des observations en classe de langue française, mais ont refusé la mise en place d'une expérimentation pédagogique. Après une longue période ponctuée par d'âpres négociations, quatre universités nous ont finalement ouvert leur porte. Mais les conditions de réalisation de notre recherche nous ont finalement poussé à choisir le SICFL.³⁰⁸

10.2.1. Le programme de l'enseignement du FLE dans SICFL

Les cours offerts par SICFL pour les étudiants en deuxième année scolaire, spécialisés en français d'application, se divisent en deux catégories : le cours obligatoire et les cours optionnels. Le cours obligatoire comprend sept matières françaises : le cours de français fondamental, grammaire française, français audiovisuel, français écrit, expression orale, lecture et l'anglais universitaire. Pour les cours optionnels, les étudiants peuvent choisir deux ou trois matières selon leurs intérêts parmi les cours d'économie, logistique, comptabilité, technologies de l'information, etc. Les heures de cours de français pour les étudiants en deuxième semestre de deuxième année scolaire sont plus de 556 heures (16 cours par semaine, chaque cours dure 40 minutes, 18 semaines par semestre, 2 semestres au total pour chaque année scolaire, pour chaque semestre, il y a encore quelques heures du cours de films français et du cours de théâtre insérés au programme de l'enseignement). Le tableau suivant montre le temps imparti à chaque matière du cours de français, pour les étudiants en deuxième année, deuxième semestre, année scolaire 2016-2017 :

³⁰⁸ Parmi les quatre universités, en tenant compte du taux de couverture du réseau de campus et de la stabilité du signal, nous avons préféré mettre en œuvre notre expérimentation dans SICFL (Shanghai Industry Commerce Foreign Language College, l'Institut de l'Industrie, du Commerce et des Langues Etrangères de Shanghai).

Tableau 8 : le programme de l'enseignement du français dans SICFL année scolaire 2016-2017 (pour les étudiants en 2e année, 2e semestre)

Matière	Français fondamental	Français audiovisuel	Grammaire française	Français écrit	Français oral	Français de lecture
Le nombre de cours par semaine	6	2	2	2	2	2
Durée (semaine)	18	17	17	17	17	17
Nombre de cours au total	108 (72 heures)	34 (23 heures)	34 (23 heures)	34 (23 heures)	34 (23 heures)	34 (23 heures)

(Chaque cours dure 40 minutes.)

Selon le tableau ci-dessus, parmi les diverses matières françaises, ce sont les cours de français fondamental qui occupent une place importante (6 cours par semaines). Ce cours se déroule autour du lexique, de la syntaxe et de la grammaire pour que les étudiants aient une base solide en langue française. Pour les autres matières, le temps est réparti de façon absolument égale. Force est d'indiquer que, quant au cours de français oral, seulement les cours de semaine paire (cela veut dire, la 2^e semaine scolaire, 4^e semaine scolaire...) permettent de pratiquer l'oral, les cours de la semaine impaire (la 1^{er} semaine scolaire, 3^e semaine scolaire...) sont consacrés à apprendre le vocabulaire, la grammaire, les locutions. Parmi toutes les matières ci-dessus, il n'y a que le cours audiovisuel assuré par l'enseignant français, quatre-vingts minutes par semaine pour chaque classe, qui vise à développer la compétence de compréhension orale des étudiants. Par la même occasion, les étudiants développent leur expression orale à travers la communication directe avec l'enseignant français.

10.2.2. Le profil des étudiants

Pour la plupart de nos étudiants, leur langue étrangère au lycée était l'anglais. Tous nos étudiants ont été initiés au français seulement après leur admission dans SICFL, Pendant un an et demi d'apprentissage (trois semestres) dans SICFL, les étudiants ont suivi plus de 556 heures de cours de français. Cette intensité pourrait les

amener vers le niveau B1. Selon le programme de l'enseignement du FLE de SICFL, les étudiants en deuxième année, spécialisés en français doivent passer et réussir l'examen de TFS4. Ainsi, il y a lieu de croire que nos participants atteignent le niveau moyen B1 ou au moins s'en approchent. Cependant, comme nous l'avons indiqué plus haut (voir chapitre 3), l'examen de TFS4 comporte quatre parties : la compréhension orale, la grammaire et le vocabulaire, la compréhension écrite et la production écrite ; ce qui n'évalue pas la compétence d'expression orale chez les étudiants. De plus, les notes que les étudiants obtiennent en matière de français oral, de notre point de vue, ne peuvent pas refléter leur compétence en matière d'expression orale. En effet, deux semaines avant l'examen, la liste des sujets de l'épreuve orale (compte 3 à 5 thèmes) leur est distribuée. Les étudiants préparent en binôme les dialogues qui y figurent en portant par écrit leurs réponses éventuelles conformément au guide d'évaluation. Ils les font corriger par une personne plus compétente parmi leur cercle d'amis, et les mémorisent. Ainsi, au moment de l'épreuve orale, la restitution leur a été plus aisée, même si le sujet sur lequel ils sont interrogés est choisi au hasard parmi la liste de thèmes qui leur a été distribué. On voit bien que ce qui est évalué dans ce test d'oral, c'est la capacité de l'étudiant à restituer le contenu des notes qu'il a pris d'avance, fait corriger et mémoriser. Par conséquent, dans le cadre de notre expérimentation, pour mieux mesurer le niveau de connaissance des étudiants en expression orale, nous les avons soumis à une évaluation diagnostique (une analyse des résultats sera présentée ultérieurement) à laquelle il faut ajouter un questionnaire pour recueillir leurs impressions vis-à-vis du français oral et des difficultés qu'ils éprouvent par rapport à leur apprentissage de la langue à l'oral. Il ressort de notre enquête que les étudiants considèrent que la production orale (18 sur 43, 41,9 %) et la compréhension orale (16 sur 43, 37,2%) sont les compétences les plus importantes dans l'apprentissage de la langue française (Voir Questionnaire 1, question 2). 46,5% (20 sur 43) des étudiants considèrent que leur production orale est plus faible par rapport aux autres compétences (compréhension orale, compréhension écrite et production écrite) (Voir Questionnaire 1, question 3). De plus, 58,1% (25 sur 43) des étudiants se plaignent du manque d'occasion pour pratiquer l'oral (voir Questionnaire 1, question 4) et 41,9% (18 sur 43) préconisent qu'il faut communiquer pour apprendre (voir Questionnaire 1, question 11 (4)). Paradoxalement, pour la question, *en dehors de la classe, avez-vous envie de saisir toutes les occasions de communiquer en français ?* (Voir Questionnaire 1, question 11(1)), 72,1% (31 sur 43) des étudiants nous ont répondu par la négative. Pour

comprendre cette suprématie du « non », nous avons exposé dans le troisième chapitre de ce travail quelques arguments issus de notre observation. Enumérons en guise de rappel, quelques-unes :

- la place prépondérante accordée à l'écrit pour assurer le taux de réussite de l'examen TFS4,
- la maîtrise du français oral demande une réaction spontanée et elle est donc plus difficile par rapport à l'écrit,
- le manque d'activités orales synchroniques.

Cependant, il ne faut pas négliger les problèmes personnels des étudiants. Il nous semble que le manque d'intention de pratiquer l'oral chez les étudiants constitue également un handicap au développement de la compétence de l'expression orale.

Motivation des étudiants

Dans le domaine de la didactique du FLE, certains phénomènes attirent l'attention des enseignants. Pourquoi certains étudiants peuvent-ils surmonter les difficultés et insister pour pratiquer la langue alors que d'autres abandonnent plus tôt ? Pourquoi les étudiants veulent-ils consacrer leur temps à réaliser une tâche, tandis que pour une autre tâche, ils adoptent une attitude nonchalante ? Une analyse des motivations des étudiants devrait nous apporter les réponses.

La motivation se définit dans le domaine pédagogique comme l'« *ensemble des facteurs dynamiques qui suscitent chez un élève ou un groupe d'élèves le désir d'apprendre.* ».³⁰⁹ En psychologie, il s'agit d' « *ensemble des facteurs dynamiques qui orientent l'action d'un individu vers un but donné, qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement donné ou modifient le schéma de son comportement présent.* ».³¹⁰ Certaines recherches ont été consacrées à analyser les liens entre les motivations des individus et leurs comportements dans l'apprentissage.

Edward L. Deci et Richard L. Ryan (1985) ont établi la théorie de l'auto-détermination dans laquelle étaient identifiés les différents facteurs ayant des impacts sur le développement de la personnalité et affectant la motivation des individus. Par la

³⁰⁹ « Motivation », *Le Centre National Textuel des Ressources Lexicales*, <http://www.cnrtl.fr/definition/motivation>

³¹⁰ *Ibid.*

même occasion, les auteurs ont constitué les différents types de motivation : motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et amotivation. Selon eux, la motivation intrinsèque désigne « *to do something because it is inherently interesting or enjoyable* ». ³¹¹, cela signifie que l'individu accomplit une tâche proposée en fonction de son intérêt, sa curiosité et son sentiment du plaisir, sans attente de récompense externe. En revanche, la motivation extrinsèque pousse l'individu à s'engager dans une tâche pour une récompense éventuelle ou un évitement de punition. Comme le disent E. L. Deci et R. M. Ryan: « *doing something because it leads to a separable outcome.* ». ³¹² Mentionnons comme exemples de ce type de motivation, étudier pour avoir une bonne note, maîtriser des connaissances pour servir à la vie professionnelle ou travailler par la crainte de sanctions. Dans ce cas, les apprenants extrinsèques motivés s'engagent dans une activité non pas par plaisir, mais pour atteindre un but extérieur. E. L. Deci et R. M. Ryan tiennent compte également d'une situation particulière, dite « amotivation » ou absence de motivation. Dans le cas de l'amotivation l'individu est dans l'incapacité de prévoir un lien entre ses comportements et les résultats qu'il obtient. M. Blais, N. Briere, L. Lachance, A. Riddle et R. Vallerand vont plus loin en proposant, à la suite de E. L. Deci et R. M. Ryan, deux causes qui conduisent à l'amotivation. La première, la cause externe, découle de l'attitude de la hiérarchie et la seconde, la cause interne, qui explique un abandon qui est issu de soi-même. ³¹³

A partir des travaux de E. L. Deci et R. M. Ryan, R. C. Gardner et W. E. Lambert, en considérant le comportement des enfants lorsqu'ils apprennent leur langue maternelle, ont conclu que dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, l'apprentissage d'une langue est d'abord motivé par la volonté de s'intégrer à une communauté. C'est pour cela qu'ils désignent ce type de motivation « la motivation intégrative », qui se distingue de « la motivation instrumentale », une autre expression qu'on retrouve dans les résultats de leurs travaux.

« L'orientation est dite instrumentale ; disent-ils ; si les objectifs de l'apprentissage d'une langue reflètent une valeur plutôt utilitaire de la performance linguistique, par exemple quand celle-ci doit servir à faire

³¹¹ Richard M. Ryan and Edward L. Deci, « Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions », *Contemporary Educational Psychology*, 2000, No.25, p.55.

³¹² Op.cit., p.55.

³¹³ Blais Marc, Briere Nathalie, Lachance Lise, Riddle Andrea, Vallerand Robert, « L'inventaire des motivations au travail de Blais », *Revue québécoise de psychologie*, 1993, Vol.14, No. 3, 1993, pp.185-215.

*carrière. Par contre, l'orientation est intégrative si l'apprenant souhaite en apprendre davantage sur l'autre communauté culturelle parce qu'il s'y intéresse avec une certaine ouverture d'esprit, au point d'être accepté à la limite comme membre de l'autre groupe ».*³¹⁴

Mais, observation faite, nous constatons des similarités entre les dire de R. C. Gardner et W. E. Lambert et E. L. Deci et R. M. Ryan. En effet, la motivation intégrative, chez R. C. Gardner et W. E. Lambert, fortement liée à la curiosité et à un intérêt sincère, et la motivation instrumentale, sont respectivement, ce qui est appelé chez E. L. Deci et R. M. Ryan, « la motivation intrinsèque » et « la motivation extrinsèque ».

Cela dit, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, R. C. Gardner et W. E. Lambert soulignent l'importance de la motivation intégrative. Elle serait selon eux la motivation à long terme pour l'apprentissage d'une langue étrangère et indispensable pour *la tâche laborieuse qu'est le développement d'une compétence réelle dans une nouvelle langue*.³¹⁵ Contrairement à la motivation à court terme (ici, la motivation instrumentale) qui ne sert qu'à une réussite dans des tâches de type scolaire, la motivation intégrative *mènerait aux meilleurs résultats dans l'apprentissage des L2*.³¹⁶

Si nous appliquons ces propos aux deux groupes d'étudiants qui ont servi de public ciblé lors de notre travail de terrain, nous pouvons légitimement nous interroger sur leur motivation à l'apprentissage de la langue française. C'est d'ailleurs ce que nous avons fait comme on peut le constater dans la liste des questionnaires joints à ce travail.³¹⁷ En regardant de près les réponses que nous avons recueillies, on se rend bien compte que cinq étudiants sur quarante-trois allient à la fois motivation intégrative et motivation instrumentale. Pour eux, leur passion pour le français est issue de l'attachement pour la culture francophone, en même temps, la maîtrise du français pourrait faciliter leurs recherches de travail ou la poursuite de leurs études dans les pays francophones. 35% (12 sur 43) des étudiants ont manifesté leurs intérêts pour la langue, l'histoire, la civilisation française ; ce qui est de l'ordre de la motivation intégrative.

³¹⁴ Paul Bogaards, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, LAL, Didier, Paris, 1991, p.54.

³¹⁵ *Op.cit.*, p.53.

³¹⁶ *Op.cit.*, p.54.

³¹⁷ Dans notre questionnaire 1, nous posons la question aux étudiants « Quelle est votre motivation dans l'apprentissage du français ? » (Annexe 1, questionnaire 1, la première question)

Lorsque nous avons posé aux étudiants la question : « Pourquoi vous apprenez le français ? » (Annexe 4, les entretiens après la première session), ci-dessous quelques-unes de leurs réponses.

« Un jour, j'ai regardé un film, c'était une comédie, très intéressante. Une idée était survenue dans ma tête : apprendre un peu de français. Maintenant, le français, c'est ma spécialité. J'ai plus d'occasions de regarder des films français, d'entrer en contact avec la culture française. » (Étudiante C)

« J'aime les langues étrangères. J'apprends le japonais depuis 9 ans. J'ai une bonne connaissance du japonais. Je pense que c'est le moment d'apprendre une autre langue étrangère, et cette fois, je choisis le français, comparant avec une autre langue européenne, l'allemand par exemple, le français est plutôt une langue d'amour. » (Étudiante L)

Également, parmi les réponses qui nous ont été données sur le questionnaire, on peut lire ce qui suit :

« La France est un pays romantique. Le français est la plus belle langue dans le monde... » (Questionnaire 1, la première question).

Toutefois, lorsque nous demandons de préciser leur pensée sur « la France romantique », certains d'entre eux ont l'air embarrassé. Le constat est le même lorsque nous leur posons des questions sur la beauté de la langue française, la plupart d'entre eux semblent incertains et hésitants. Devant de telles réactions, cela ne sonne pas faux de dire que l'intérêt et la curiosité à l'égard de la langue française chez certains étudiants font défaut.

Selon les résultats issus de notre premier questionnaire, vingt et un étudiants ont déclaré être enclins à la motivation instrumentale en ce qui a trait à leur apprentissage du français. Pour ce type d'étudiants, la situation est plus compliquée. Neuf étudiants entre eux qui comptent poursuivre leurs études à l'étranger, la maîtrise du français, pour eux, constitue une condition favorable à leurs mobilités vers les pays francophones. Signalons au passage que pour obtenir un visa d'étude de longue durée dans ces pays francophones, les étudiants chinois doivent apporter la preuve qu'ils ont acquis la compétence du français de niveau intermédiaire (B1 selon le CECR). Cependant, à

notre connaissance, certains d'entre eux ont envie d'opter pour une autre spécialité une fois arrivée dans le pays francophone hôte. Un autre constat qu'il est bon de souligner est qu'au cours de nos entretiens, nous avons relevé une motivation forte à apprendre la langue française chez un certain nombre d'étudiants. Cette motivation est justifiée par le fait qu'au départ, pour eux, apprendre le français était un atout pour accéder rapidement au marché du travail. Et cela était vrai pendant une période en Chine, savoir parler français était considéré comme une compétence rare en comparaison de l'anglais dont le nombre d'apprenants diplômés des écoles de langues était beaucoup plus nombreux.³¹⁸ Cette rareté a constitué une valeur ajoutée pour l'accès à la vie professionnelle avec les langues étrangères. Mais, à l'heure actuelle, cet avantage n'existe plus. Chaque année, de nombreuses entreprises d'Etat recrutent à grande échelle des étudiants bilingues certes, mais, face au grand nombre d'étudiants diplômés qui sortent du département de français, ces entreprises ont rehaussé leurs exigences pour ne vouloir avant tout que les étudiants qui ont appris le français dans les universités prestigieuses. Les entreprises typiquement françaises installées en Chine, également, exigent des diplômés chinois qui veulent les intégrer d'être trilingue ; donc en plus de la langue locale, de maîtriser l'anglais et le français à l'oral et à l'écrit. Nous avons trouvé ces incidences du marché du travail au sein du groupe d'étudiants avec lequel nous avons réalisé nos activités de terrain. Entre espoir et doute sur leur avenir professionnel, ces étudiants, en plus du français, suivent des cours d'anglais à l'université. Ci-dessous quelques-unes de leurs préoccupations.

« Avant, au lycée, j'avais appris l'anglais. Donc, je voudrais apprendre une autre langue pour augmenter ma compétitivité sur le marché du travail. (...) Je pense que l'usage de l'anglais est plus large que celle du français. Je suis aussi le cours d'anglais, deux fois par semaine. Mais il me semble que mon niveau en anglais est régressif et mon niveau en français est loin d'être parfait. »
(Étudiante Z)

« Je ne crois pas qu'à l'avenir, je pourrai trouver du travail comme interprète ou traducteur. Donc, je suis des cours de comptabilité en même temps pour accroître ma compétitivité. » (Étudiante YK)

³¹⁸ Xie Yong, « Pourquoi ces chinois ont-ils choisi d'apprendre le français ? », *Synergies Chine*, 2009, No. 4, pp. 133-144.

L'analyse de ces propos nous amène à poser le constat selon lequel la motivation de ces étudiants faiblit à cause de certains facteurs extérieurs. Beaucoup d'étudiants se dirigent vers le domaine de l'économie, de la logistique, des affaires internationales, etc. Certains d'entre eux ont reconnu qu'apprendre le français en sus ne garantit pas l'emploi. Pour d'autres, *à priori*, le français n'était pas leur premier choix. Aujourd'hui en Chine, bien que la plupart des lycéens puissent entrer dans les universités de leurs choix pour y poursuivre leurs études, c'est aux universités qu'il revient de décider de ceux qu'ils voudraient admettre en tenant compte de leurs notes au baccalauréat (Gaokao, en chinois). Parmi les étudiants qui ont fait partis de notre enquête, certains nous ont fait savoir que les notes qu'ils avaient obtenues au baccalauréat avaient limité leur choix non seulement par rapport à l'accès aux universités, mais également par rapport aux disciplines proposées par les différentes facultés.

« Je préfère une autre université. Mon choix à priori est la finance. Mais, ma note obtenue au Gaokao n'est pas suffisante, un peu dommage. Je suis entré dans le système de redistribution et enfin, j'ai choisi le français. » (Étudiante TY) ³¹⁹

Il ressort de ce qui précède que rarement, les étudiants choisissent le français pour la culture française ou par un intérêt pour la langue française. Certains d'entre eux au début ont l'intention d'associer leur apprentissage à la vie professionnelle. Mais ces étudiants se découragent, face aux difficultés extérieures, sous la pression de la concurrence. Pour l'autre partie des étudiants, nous avons clairement remarqué l'absence d'intérêt au début de leur apprentissage. Mais, nous ne voulons pas les considérer comme des étudiants amotivés puisque chez E. L. Deci et R. M. Ryan, cette catégorie renvoie à l'absence de toute forme de motivation. Aussi, en tant qu'étudiants spécialisés en français, au moins, ils supportent la pression académique. Sur ce point, l'exemple à prendre en compte est le test de TFS4 auquel sont soumis les étudiants inscrits en deuxième année de français. Enseignants et étudiants travaillent de concert pour augmenter chaque année le taux de réussite. Réussir à ce test reste une préoccupation forte chez les étudiants concernés. En témoignent les propos de quelques étudiants qu'il nous semble bon de rapporter.

« L'année dernière, j'ai réussi le CET-4 (College English Test, level 4, test

³¹⁹ Notre traduction

d'anglais universitaire, niveau 4), j'espère que cette fois, pour le français, je pourrai aussi réussir. Franchement, Je ne crois pas que le certificat de TFS4 peut contribuer beaucoup à la recherche du travail ou à la poursuite des études, mais il faut obtenir ce certificat, c'est mieux que rien. Au moins, il peut témoigner du niveau que j'ai en français. » (Étudiante TY)³²⁰

« Même si après, je ne travaille pas dans le domaine linguistique. Il me faut obtenir ce certificat TFS4. Il attestera que j'ai pris le temps pour apprendre le français et que j'ai la compétence pour la faire valoir ou besoin sera. Je suis étudiante qualifiée. » (Étudiante YK)³²¹

Il va de soi que TFS4 constitue un facteur extérieur qui stimule la motivation des étudiants pour l'apprentissage du français, mais il conduit par la même occasion à une réduction des entraînements à l'expression orale de la part des enseignants et des étudiants. Cela peut expliquer dans une certaine mesure pourquoi les étudiants n'ont pas l'intention de pratiquer leur oral hors de la classe, même si, selon eux, la compétence orale est importante pour la maîtrise du français.

10.2.3. L'équipement de l'établissement et l'utilisation des TICE

SICFL dispose de salles multimédias, de laboratoires de langue, de salles médiathèques et de salles obscures. Les laboratoires de langue servent au cours de phonétique, mais pour les étudiants de français inscrits en deuxième année, selon le programme de l'enseignement, peu de cours sont donnés dans le laboratoire de langue. Tous les cours de langue sont donnés en salles multimédias où sont installés des équipements : une télévision, un vidéoprojecteur, un écran blanc, un rétroprojecteur et une machine de contrôle. Les salles multimédias sont couvertes par le réseau du campus afin de faciliter le partage des ressources électroniques. De plus, la faculté des langues et cultures européennes de SICFL est équipée des salles d'entraînement qui restituent la vie quotidienne européenne : la galerie à la française, le restaurant, l'agence de tourisme, la réception à l'hôtel, etc. Le but est de créer un environnement propice à l'apprentissage en contexte authentique.

³²⁰ Notre traduction

³²¹ Notre traduction

En ce qui concerne l'utilisation des TIC dans l'enseignement, lors de notre observation, nous avons remarqué que tous les enseignants utilisaient l'ordinateur et le vidéoprojecteur au cours de français. La fréquence de l'utilisation de ces outils didactiques dépendait de leurs habitudes de travail, du projet pédagogique et des besoins des étudiants. Pour le cours de français fondamental, normalement, les enseignants préparent le PPT à l'avance et le diffusent pendant le cours pour faciliter leurs explications des textes et des points grammaticaux. Pour le cours d'expression d'orale et le cours audiovisuel, les vidéos et les enregistrements audios de la méthode *Reflets* sont régulièrement utilisés en classe.

Pendant notre période d'observation, aucune autre ressource numérique n'avait été employée pendant les cours. Mais, selon les enseignants, tout au long de l'année scolaire, des films sont présentés pour enrichir les ressources pédagogiques. De plus, les étudiants sont encouragés à utiliser les TIC, le médiateur ou Internet pour découvrir et consulter des documents, des vidéos autour de la langue et la culture françaises en dehors de la classe. Mais, ce n'est pas forcé. Cela veut dire qu'il n'y pas de devoirs ou tâches concernant l'utilisation des TIC pour l'apprentissage du français ou l'exploitation des ressources de langue françaises. C'est le même cas pour l'enseignant. On n'a pas de projets concernant l'intégration des TIC pour développer telle ou telle compétence linguistique.

Nous avons remarqué sur une plateforme de réseau que les étudiants utilisaient, chaque classe avait établi un groupe d'étude en ligne depuis le début de la première année. Intégrer le groupe d'étude en ligne de la classe 1503, a facilité notre communication avec les étudiants en dehors de la classe. Ce groupe d'étude est géré par les étudiants et les enseignants afin de pousser l'apprentissage des étudiants à son maximum. On peut partager de nombreux documents et annonces sur cette plateforme, tels que des annonces d'inscriptions aux examens, le calendrier scolaire, voire des informations relatives aux recrutements. On peut également y consulter des dossiers relatifs au contenu des cours de français. Néanmoins, bien que le but de cette plateforme soit de communiquer et de discuter des problèmes rencontrés pendant le processus d'apprentissage du français, on n'y trouve pas de discussions ni de questions posées sur la langue française.

De ce qui précède, nous pouvons dire que les équipements de SICFL sont suffisants pour réaliser un projet d'intégration des TIC dans le cours de français. Les salles de cours sont bien couvertes par le WIFI du campus. Les plateformes de réseau pour partager des informations et faciliter des communications entre enseignants et étudiants ont été établies. Les enseignants sont à l'aise dans l'utilisation des équipements de TIC préinstallés dans les salles de cours.³²² Néanmoins, ils n'en tirent pas encore suffisamment profit pour concevoir un cours de français à l'effet de développer telle ou telle compétence linguistique chez les apprenants. La mise en place de notre expérimentation vient pour combler cette lacune.

10.3. La mise en place de notre expérimentation

Notre expérimentation s'est déroulée du 13 mars 2017 au 23 juin 2017. Elle s'est donc étendue sur quatorze semaines et a compté deux phases. Avant le démarrage à proprement parlé, nous avons procédé à une évaluation diagnostique sur l'expression orale des étudiants pendant la première semaine afin de vérifier leurs connaissances antérieures sur lesquelles notre expérimentation devra bâtir de nouveaux savoirs. La première phase a été faite pendant les quatre semaines suivantes. Quatre tâches ont été menées pour alimenter cette première phase de notre expérimentation.³²³ Pendant les huit semaines qui ont suivi, nous nous sommes focalisés sur la deuxième phase après laquelle nous avons réalisé également un test d'oral (test finale) afin de savoir l'effet de notre expérimentation. S'agissant de nos horaires de cours pour la mise en œuvre de notre expérimentation, nous avons dû nous conformer aux aménagements que le SICFL a bien voulu mettre en place pour nous faciliter la tâche. Ainsi, en accord avec la direction de l'établissement, les huit premières séances de notre expérimentation d'enseignement/apprentissage ont été réalisées tous les mardis de 9h20 à 10h20 et les quatre autres, tous les vendredis de 10h35 à 11h35.³²⁴ Deux enseignants de l'institution

³²² Nos enseignants ont la compétence de diffusion. Cela veut dire qu'ils ont la capacité d'utiliser l'écran blanc ou le vidéo- projecteur pour diffuser des documents afin d'enrichir leurs contenus de cours. Quant à la capacité à trouver des ressources appropriées sur Internet et à la capacité d'évaluer des ressources, on ne peut pas juger, car pendant la période de notre observation, peu de ressources extérieures ont été introduites dans leurs cours.

³²³ Au départ, ce qui était prévu était que la première phase de notre expérimentation devait durer cinq semaines aux cours desquelles nous devrions exécuter cinq activités. Mais, comme le 5 avril est un jour férié en Chine, notre expérimentation a été ramenée à quatre semaines.

³²⁴ A l'origine, ce temps était mis à profit pour le travail personnel. Les étudiants préparent ou révisent leurs cours de français sous la direction d'un tuteur dans la salle de classe.

ont été à nos côtés. Les mardis, nous travaillions avec l'aide d'une enseignante chinoise et les vendredis avec l'appui d'un enseignant de nationalité française. Avant cela, nous avons pris soin d'organiser une rencontre avec les étudiants des classes sélectionnées afin de leur donner toutes les informations nécessaires à la mise en œuvre de notre expérimentation, de répondre à leurs préoccupations et d'obtenir d'eux, l'adhésion et la participation active que nous attendions. Tous ces préalables ayant été remplis, nous avons pu démarrer notre expérimentation.

10.3.1. La première phase de notre expérimentation

Pour ces jeunes étudiants qui grandissent avec le développement du réseau Internet, surfer sur Internet fait partie de leur vie quotidienne. L'enquête que nous avons menée en amont a révélé que tous les étudiants possèdent au moins un appareil mobile qui leur permet d'accéder à Internet. En ce qui concerne l'outil de CMO adopté pour cette expérimentation, notre choix s'est porté sur le logiciel « WeChat » (Wei Xin en chinois), une application très populaire parmi les étudiants et enseignants. Les explications liées à ce choix ont été données au chapitre 9 de cette recherche.

10.3.1.1. L'organisation des binômes

Pendant la première phase de notre expérimentation, nous avons laissé aux étudiants le libre arbitre de former de façon spontanée, des équipes de deux personnes. Mais, lorsqu'il s'est avéré que certains n'avaient pas trouvé de partenaire, nous avons procédé nous-même aux ajustements nécessaires afin que personne ne soit mis à l'écart. Le critère de regroupement en ce qui concerne cet ajustement a été le niveau de compétence linguistique en français de chaque étudiant. Leurs relevés de notes nous ont été fournis par leurs enseignants, ce qui nous a permis de dresser leur profil linguistique selon qu'ils sont forts, moyens ou faibles.³²⁵ Précisons cependant que ce profil s'appuie sur la note moyenne des classes, ce qui ne reflète pas forcément le niveau de compétence linguistique de chaque étudiant pris individuellement. Mais, après les accommodations faites avec la collaboration des étudiants, onze binômes ont été constituées selon le schéma suivant : 2 binômes formées de deux étudiants forts, 2

³²⁵ Avec l'aide de leurs enseignants, nous avons classé les étudiants en trois niveaux : fort, moyen, faible selon leurs notes obtenues aux examens. Mais leurs enseignants ont souligné que ces notes peut-être ne reflétaient pas parfaitement leurs compétences orales.

autres composées d'un étudiant fort et d'un étudiant moyen, 3 autres encore qui associent un étudiant fort avec un étudiant faible, 2 binômes qui jumellent des étudiants faibles et, pour finir, 2 binômes qui ne comptent que des étudiants de niveau moyen.³²⁶ Ci-dessous le tableau récapitulatif des étudiants et leur niveau de compétence linguistique en français.

Tableau 9 : la composition des groupes

Nom	Niveau de français	Nom	Niveau de français	Type de groupe
Dong Lijie	Fort	Ni Wenjing	Fort	Fort-fort
Lian Chenchen	Fort	Zhi Xiaoxiao	Moyen	Fort-moyen
Liu YuQiao	Fort	Ye Yuanhao	Fort	Fort-fort
Tian Yudong	Fort	Yu Ke	Faible	Fort-faible
Wang Siqi	Faible	Chen Shoujia	Faible	Faible-faible
Wen Yiye	Fort	Lan Ziyi	Moyen	Fort-moyen
Ye Yuanda	Fort	Gu Yuankun	Faible	Fort-faible
Zhang Wenjing	Faible	Fang Yan	Faible	Faible-faible
Zhou Wenjing	Moyen	Luo Qianqian	Moyen	Moyen-moyen
Cui Xiao Jun	Fort	Song Jing	Faible	Fort-faible
Qiao Jia Tong	Moyen	Dong Zuoqiao	Moyen	Moyen - moyen

10.3.1.2. Les tâches proposées pour la première phase

Nous avons dans le chapitre 9 déjà donné un aspect des tâches que nous comptons faire faire à nos étudiants. En guise de rappel, retenons qu'il s'agissait de quatre types de tâches, à savoir, les jeux de rôle, les débats, la prise de décision et les résolutions de problème. En ce qui concerne leur contenu, nous avons pris en compte divers facteurs tels que le degré de complexité des tâches, les thèmes, le matériel langagier. En outre, l'accès à Internet a permis d'avoir accès aux ressources idoines complémentaires et de les intégrer dans les tâches que nous avons arrêtées. Pour pallier à tout blocage éventuel, nous avons présélectionné certains sites Internet français et avons vérifié leur accessibilité depuis la Chine. Toutes ces dispositions étaient nécessaires afin de ne pas compromettre la bonne réalisation de nos tâches. Le tableau 10 dresse d'ailleurs un aperçu.

³²⁶ Malgré nos ajustements, une étudiante n'a pas pu être jumelée à un partenaire. Elle a finalement décidé de travailler seule au lieu de former un trio en se joignant à un groupe déjà constitué, comme nous le lui avons proposé.

Tableau 10 : les tâches proposées pour le premier cycle

Date	Type de tâche	Thème	Ressources de soutiens
Le 22 Mars	Échange d'opinion : jeu de rôle	Rassurer votre ami(e)	Sans support
Le 29 Mars	Résolution de problème	Voyager à petit budget	Sites Internet : www.sncf.com http://www.france-voyage.com/
Le 12 Avril	Échange d'opinion : Débat	Pour ou contre : Interdire les bonbons et les sucreries aux enfants pour éviter l'obésité	Textuelle
Le 19 Avril	Prise de décision	Canot	Textuelle

Comme on peut le voir, toutes nos tâches sont de type macro. Nous l'avons indiqué plus haut, la micro-tâche entraîne un travail explicite sur certains points précis de la langue cible. Mais comme le but de notre expérimentation n'est pas de développer tel ou tel point grammatical mais plutôt de nous intéresser aux activités cognitives des étudiants dans un ensemble de tâches, il allait de soi que nous configurions des macro-tâches. Cette tactique est sensée attirer l'attention des étudiants sur le contenu communicatif et, par le jeu des interactions, les focaliser sur le code linguistique lorsque des problèmes de compréhensions se poseront à eux.

Un autre élément important à mentionner au sujet de nos tâches, c'est la prise en considération de la motivation et des sujets qui font partie des centres d'intérêt de nos étudiants. Pour nous, ces facteurs déterminent leur degré d'engagement par rapport aux tâches qui leurs sont proposées. L'enquête que nous avons menée a corroboré ce fait. Certains étudiants s'intéressent à la culture française, d'autres prennent la langue française pour un outil rentable qui facilitera leur mobilité vers les pays francophones.

En tout état de cause et en tenant compte de ces considérations que nous venons d'évoquer, nous avons axé nos tâches sur des thématiques de la vie courante. En témoignent les tâches 1 et 2, qui renvoient à divers aspects de la vie française, comme les villes touristiques, le coût de la vie, la manière de voyager en France, etc.

En ce qui concerne la première tâche, il s'agit des modalités d'évaluation des acquis scolaire à l'université française. Les étudiants chinois ne peuvent pas comprendre l'enjeu de l'exposé pour valider une matière dans le système éducatif français. En effet, dans les universités chinoises, généralement, l'évaluation sommative est à session unique et se déroule sur table. Ce qui n'est pas le cas dans les universités françaises où les étudiants ont le choix entre plusieurs modes d'évaluation pour valider une matière. C'est pour cette raison qu'il est crucial pour nous de tout expliquer à nos étudiants. S'agissant de la deuxième tâche, nous avons présenté deux sites Internet plus visités en France et guidé les étudiants à consulter les informations afin d'établir un plan de voyage pertinent. Quant aux troisième et quatrième tâches qui portent respectivement sur la prise de décision le débat, elles sont totalement inédites pour nos étudiants. C'est aussi un essai pour nous. Nous voulions, en introduisant ces nouveaux types de tâches, susciter l'intérêt des étudiants et voir si ces dites tâches pouvaient inciter les étudiants à mobiliser plus de connaissances langagières pour les accomplir. En outre, les différentes natures de discours telles que la description, l'explication et l'argumentation sont introduites par ces tâches. Ces types de discours servent souvent à la communication quotidienne.

10.3.1.3. Le déroulement du cours d'écrit en temps réel

L'approche par tâche s'est articulée autour de trois points : la pré-tâche, la tâche et la post tâche. Chacune de nos séances d'enseignement apprentissage épouse cette approche. Le déroulement s'est fait comme suit : 35 minutes consacrées à la préparation (la phase préparatoire) et 25 minutes consacrées à l'écrit en temps réel (la tâche) soit un total d'une heure.

De façon concrète, pendant la phase préparatoire, nous rendons plus claires pour nos étudiants les consignes et les tâches à faire. Nous leur donnons également toutes sortes d'appuis, que ce soit pour mieux comprendre le vocabulaire, décomposer le matériel langagier que pour exploiter les informations sur Internet. Les étudiants cogitent énormément pour restructurer les matériaux langagiers fournis afin d'exécuter la tâche et anticipent éventuellement sur les difficultés. Une fois que cela est fait, les étudiants procèdent à des échanges par écrits en ligne. Dans cette phase de communication et négociation avec son partenaire, les étudiants utilisent les matériaux

langagiers à leur disposition et usent de diverses stratégies pour réaliser la tâche. Dès que les échanges sont terminés, les étudiants enregistrent les preuves de leurs apprentissages et nous les transmettent par voie électronique ou par WeChat pour recevoir une rétroaction. Ci-dessous un exemple du contenu des dites preuves.

Exemple :

Les informations basiques :

Le thème : voyage à petit prix

La tâche proposée : vous voulez faire un petit voyage de quatre jours en France avec votre meilleur (e) ami (e). Vous avez envie de visiter le château de Versailles, situé au sud-ouest de Paris, de respirer l'air pur de la Méditerranée à l'occasion d'une promenade au bord de la mer à Nice, de découvrir le charme de la Dune du Pilat à proximité de Bordeaux... Bref, de nombreux sites touristiques vous intéressent. Cependant, vous n'avez qu'un budget de six cents euros pour deux personnes. Pour planifier ce voyage, choisissez précisément deux villes et consultez des informations sur Internet (itinéraire, moyen de transport, hébergement, site touristique, etc.). Vous organisez ce voyage en respectant le budget donné.

La production finale : un plan de voyage en respectant un petit prix

Durée de cours : 60 minutes

Supports utilisés : www.sncf.com

<http://www.france-voyage.com/>

Niveau d'étudiant : les étudiants spécialisés en français en deuxième année scolaire au niveau moyen

Objectif linguistique et interculturel

Enrichir le vocabulaire sur le thème touristique : acheter les billets, réserver la chambre, etc. ; maîtriser la consultation des sites touristiques français, le site SNCF ; avoir une connaissance sur le coût de la vie en France.

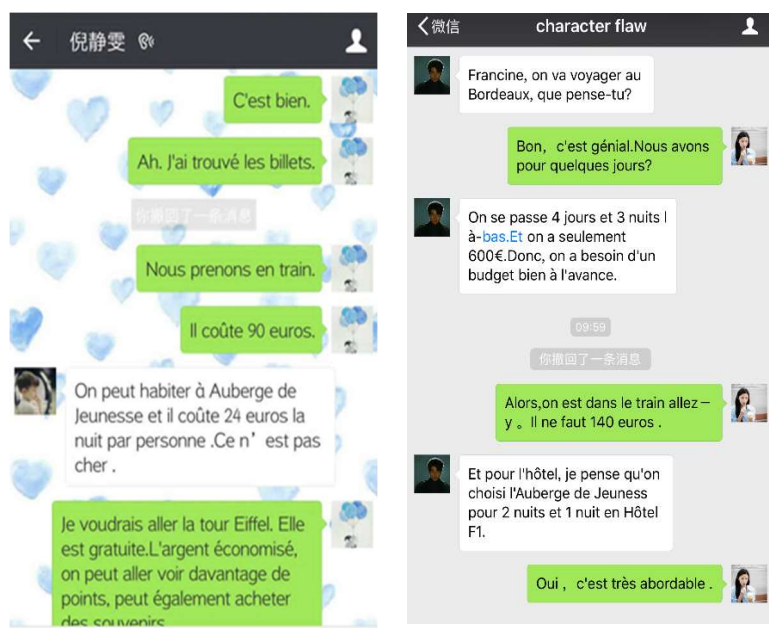
La phrase préparatoire :

Dans cette phase, nous présentons aux étudiants nos attentes sur la production finale : à partir d'informations recueillies sur Internet, faire un plan de voyage en respectant le budget qui a été alloué. Evidemment, nous leur modelons le processus

d'achat de billet en ligne sur le site de la SNCF et leur expliquons les mots de vocabulaire (aller-retour, carte jeune, carte fidélité, chambre lits jumeaux, chambre lit double entre autres) susceptibles d'entraver leurs démarches.

La phase d'écrit en temps réel :

Cette phase est l'occasion bien indiquée pour la mise en œuvre d'une pratique guidée. Les binômes qui avaient été préalablement établies échangent par WeChat sur le choix des villes et des sites touristiques qui les enchantent. Elles fixent de connivence la date de départ et de retour, le type de billet de train et de logement en prenant en compte le rapport qualité prix. Bref, pendant cette phase, les étudiants font un va-et-vient entre connaissances antérieures, connaissances acquises pendant l'étape de modelage, connaissances issues de l'apprentissage entre pairs pour atteindre l'objectif allié à la tâche. La capture d'écran incluse dans ce point donne un aperçu sur la façon dont les étudiants ont réalisé cette tâche.



Le phase post-tâche

Elle rend compte de ce que nous faisons. En effet, dans cette phase, les étudiants reçoivent une rétroaction sur la tâche qu'ils ont effectué dans la phase d'échange écrit. Diverses techniques de correction sont associées à la fiche de rétroaction corrective

pour leur permettre, par la suite, de bénéficier d'un programme pédagogique personnalisé (nous en parlons dans le chapitre suivant). L'échange par WeChat offre la possibilité de conserver les preuves d'apprentissage et permettre aux étudiants de les consulter hors classe et revenir à nous sur les points qui leur posent des problèmes.

10.3.1.4. La révision de la première phase de notre expérimentation

La première phase de notre expérimentation a duré quatre semaines pendant lesquelles quatre tâches ont été réalisées par onze groupes, soit vingt-deux étudiants. Après la quatrième semaine, pour identifier les lacunes de notre plan d'action initial et l'améliorer, le questionnaire 2 que l'on trouve dans l'annexe 2 a été distribué aux étudiants de la classe 1503 avec lesquelles nous avons réalisé cette tâche pour évaluer dans un premier temps leur degré de satisfaction par rapport à l'expérimentation en générale, et dans un second temps, leur satisfaction sur les types de tâche proposés ainsi que sur la configuration et fonctionnement des binômes en particulier.

En guise de réponses sur la satisfaction liée à l'expérimentation en générale, deux étudiants (9,1%) ont déclaré l'activité très intéressante, onze (50%) l'ont trouvée intéressante, huit (36,4%) l'ont considérée assez intéressante, et seulement un étudiant (4,5%) ne l'a pas trouvée intéressante.

Les impressions des étudiants envers les tâches proposées

S'agissant de la satisfaction qui a trait aux tâches, 10 sur 22, soit 45,45% des étudiants ont estimé que le « débat » les a plus marqués. Cet attrait pour le débat est suivi de près par le « jeu de rôle » pour lequel 5 sur 22, soit 22,7% ont porté leur attention, la prise de décision 4 sur 22, soit 18,18% et la résolution des problèmes 3 sur 22, soit 13,16%.

Pour comprendre pourquoi les positions des étudiants sont si variées, nous leur avons demandé et obtenu des entretiens directs. Selon eux, l'intérêt pour le débat vient du fait que c'était une expérience totalement inédite. Ainsi, non seulement la curiosité était au rendez-vous, mais le désir d'augmenter leurs connaissances par une tâche novatrice à leurs yeux est ce qui a mobilisé toute leur attention et les a poussés à

s'investir au maximum. C'est justement pour cela aussi que certains d'entre eux nous ont fait comprendre que pendant tout le processus, ils s'évertuaient de convaincre l'interlocuteur en face en défendant bec et ongles une position tranchée. Cette attitude était pour eux un stratagème puisque pendant qu'ils le faisaient, ils observaient et appréciaient l'impact de leur comportement sur leur partenaire. De plus, lorsqu'ils se heurtaient à une opposition catégorique de l'autre, ils se voyaient obligés de trouver de nouveaux arguments pour le convaincre. C'est donc à la fois la recherche de nouveaux mots, la construction de phrases capables de convaincre et toute la rhétorique en arrière-plan et qui étaient en jeu, qui les stimulaient. Il est vrai, nous ont-ils dit, que la tâche en elle-même est difficile. Mais l'appui dont ils ont bénéficié de notre part les a aidés à surmonter les difficultés et à avoir des interactions plus nourries avec leur partenaire.³²⁷

De ce que les étudiants nous ont dit, nous avons compris que « le débat » est une tâche d'argumentation, une occasion pour apprendre à exprimer son opinion et à la défendre certes, mais c'est aussi un moment pour apprendre à écouter l'autre, le comprendre et comprendre son point de vue. Somme toute, le débat, par sa nature, offre aux étudiants de multiples occasions de prendre la parole et enrichi par la même occasion la quantité des interactions.

Cela dit, leur intérêt pour le jeu de rôle vient du fait que c'est une tâche qui leur ait familière et qu'ils ont appris à aimer en salle de classe avec leurs enseignants titulaires. C'était donc facile pour eux à réaliser puisqu'ils avaient déjà développé les habiletés qui y sont attachées ; ce qui n'était pas le cas avec la « prise de décision » et la tâche de « résolution de problème », même si pour ces deux-là, il y avait le facteur inédit.³²⁸

L'influence des configurations de groupe sur l'échange en temps réel

Quant à la satisfaction par rapport à l'organisation et fonctionnement des binômes, le résultat issu de questionnaire 2 montre que 15 étudiants sur 22 soit 68,2% ont dit

³²⁷ Pour certaines tâches, nous fournissions respectivement un petit texte, une liste de lexique, des sites d'Internet français. Pour nos étudiants, un texte fourni leur a permis de trouver des arguments pour étayer leur position.

³²⁸ Nos participants sont familiers du type de tâche « jeu de rôle ». Ils ont confiance en eux dans l'accomplissement de ce type de tâche. Cela peut expliquer pourquoi leur préférence est légèrement supérieure à la « prise de décision » et largement supérieur à la « résolution de problèmes ». Indépendamment de cette position, d'autres étudiants ont souligné que le caractère familier du « jeu de rôle » rend quasi inintéressante cette tâche à leurs yeux.

préférer l'échange sous forme de binômes quand 5 étudiants sur 22 soit 22,7 % ont opté pour l'échange en petits groupes de plus de deux personnes. L'échange en groupe classe quant à lui a été carrément rejeté par la majorité des membres du groupe excepté deux étudiants. Nous avons constaté que sur ce fait aussi les arguments des étudiants pour soutenir leur motivation sont également éclatés. Ceux qui prétendent qu'un échange en groupe classe n'est pas efficace ont évoqué le risque que deux ou trois étudiants parmi les plus brillants en expression orale monopolisent la parole et étouffe pour ainsi dire les volontés de la majorité dans un complexe d'infériorité. Ils ont également ajouté la forte probabilité de s'écarter du sujet pendant les discussions. Les défenseurs d'un échange en petits groupes de trois, quatre ou cinq personnes ont estimé que c'est le quota approprié à la tâche « débat » pour examiner en profondeur et avoir des points de vue variés et riches sur les sujets abordés. C'est aussi le quota approprié à la prise d'une bonne décision lorsque vient la tâche « prise de décision ». Les partisans de l'échange par binôme se sont appuyés quant à eux sur le temps très limité dédié à l'échange (25 minutes) pour justifier son efficacité. En d'autres termes, l'échange en binôme serait moins chronophage et donnerait suffisamment de temps aux membres d'exprimer oralement leurs opinions.

Lorsqu'il est revenu aux étudiants de s'exprimer sur le mode de formation des binômes, 20 sur 22 soit 90,1% ont affirmé sans ambages qu'ils préféreraient choisir eux-mêmes celui avec qui ils voulaient travailler. Seuls deux étudiants ont préféré laisser le libre arbitre à l'enseignant d'organiser les binômes selon les critères qu'il juge pertinent pour l'atteinte des objectifs d'apprentissage. 14 sur 22 soit 63,6% ont aussi manifesté leur désir de ne pas changer de partenaire quand 8 sur 22 soit 36,4% ont trouvé être avantageux pour eux de changer de partenaire après une période d'entraînement.

Dans le chapitre précédent, nous avons exploré la théorie de L. S. Vygotski sur le socio-constructivisme. Il est nécessaire de rappeler ici deux concepts importants de L. S. Vygotski : autrui mieux informé (AMI), et la zone proximale de développement (ZPD). Il en ressort que les enfants, en se développant, peuvent atteindre leur plein potentiel avec l'aide d'un adulte ou d'un expert. Même si la théorie de L. S. Vygotski se fonde sur l'observation des enfants, elle a un écho favorable dans le champ de la formation en enseignement et en enseignement des Langues étrangères. Notre recherche corrobore encore une fois les conclusions des travaux de L. S. Vygotski. En

effet, lorsque l'on regarde les résultats issus de notre questionnaire 2, on voit que 86,4% (19 sur 22) des étudiants ont envie de travailler avec un interlocuteur plus compétent en langue française. Parmi ces dix-neuf étudiants, 13(68,4%) préfèrent travailler avec un interlocuteur qui a un niveau linguistique légèrement plus élevé par rapport au leur et 31,6% (6 sur 19), souhaitent travailler avec des personnes qui dépassent de loin leur propre compétence en français.

Ces résultats corroborent également la fameuse formule n+1 de Krashen. Pour la plupart des étudiants, ce qu'ils acceptent le mieux est un niveau juste au-delà de ce qu'ils maîtrisent déjà.

Quinze étudiants (68,2%) ont affirmé que la compétence linguistique de leurs interlocuteurs pourrait influencer leur performance dans la communication. En aucun cas un étudiant a indiqué dans le questionnaire vouloir travailler avec quelqu'un d'un niveau plus faible en français que lui. Tous ou presque croient pouvoir acquérir de nouvelles connaissances par l'interaction avec quelqu'un de plus fort ou, à défaut, du même niveau en français. Eu égard à ce qui précède, la question qui se pose est la suivante : pour les étudiants d'un niveau haut, comment garantir leur intérêt au cours des tâches s'ils ne décèlent aucun bénéfice venant de leurs interlocuteurs ? Pour notre première phase, nous avons eu au total onze binômes dont trois étaient formées d'un étudiant fort et d'un étudiant faible. Parmi les binômes composés d'un fort et d'un faible, une étudiante (le fort) a demandé à travailler toute seule après la première phase de notre expérimentation, Selon elle, travailler avec son partenaire est moins efficace et lui donne l'impression de se fatiguer pour rien. Néanmoins, sa partenaire s'est déclarée satisfaite de leurs performances dans la réalisation des tâches. De plus, aucun indice de déséquilibre n'a été perçu dans leurs conversations. Après avoir analysé toutes les productions des binômes, nous avons constaté que pour deux binômes constitués d'étudiants exclusivement faibles, la quantité de production est inférieure à la moyenne. Comme on peut le voir plus loin, nous avons apporté une réponse immédiate à cette situation en proposant de réaménager l'équipe.

Les attitudes des étudiants sur l'intervention du tuteur à distance

Les statistiques sur la satisfaction liée aux interventions du tuteur révèlent que 72% des étudiants (16 sur 22) apprécient fortement cette aide. Sur ces seize étudiants, un a manifesté le désir d'un appui quasi omniprésent du tuteur. Quinze autres, reconnaissent au tuteur une intervention pertinente dont ils ne voudraient pas être privés. Pour eux, le tuteur joue un rôle important dans la relance de la conversation lorsqu'il y a un temps mort entre les interlocuteurs. Cependant, ils suggèrent que cette intervention soit bien placée pour ne pas réduire la dynamique de la conversation. Elle ne doit pas non plus être longue pour ne pas rompre le fil de la discussion ou de la négociation. Cette position pro-tuteur est contredite par 22,7% (5 sur 22) des étudiants qui se sont montrés indifférents à toute intervention du tuteur. À côté de ce groupe, il faut compter un(e) étudiant(e) qui a refusé catégoriquement toute intervention venant du tuteur.

Il faut dire pour ce qui est du soutien d'un tuteur, qu'avant qu'il n'entre en scène, nous avons pris le temps de préparer nos étudiants. Avant leurs échanges en ligne, nous leur avons expliqué quelques éléments du vocabulaire liés aux tâches et leur avons donné des informations sur la culture française. Lorsque nous avons reçu les enregistrements sur leurs premières preuves d'apprentissage, nous les avons analysés et leur avons fourni individuellement, dans un bref délai, une rétroaction constructive. Les étudiants qui ont lu nos commentaires ont sollicité et obtenu une rencontre avec nous pour de plus amples explications sur ce que nous avons dit, après qu'ils les ont comparés au travail qu'ils avaient fait. À l'issue de nos entretiens, il ressort que les étudiants ont reconnu la pertinence de nos rétroactions. Pour eux, ces rétroactions leur ont permis de prendre conscience de leurs erreurs grammaticales et pragmatiques. Cette aide leur apparaît comme un facteur favorable au développement de la compétence linguistique. Ils ont même émis le souhait d'avoir à leur disposition un guide qui leur permettra de mieux traiter les informations qu'ils recueillent sur les sites Internet francophones.

La plupart des étudiants ont pu réaliser les tâches proposées avec les aides extérieures. 86,4% (19 sur 22) d'entre eux considèrent que l'écrit en binôme et en temps réel est favorable à la prise de parole. Les résultats issus des questionnaires et des entretiens nous ont permis d'identifier les limites de notre plan d'action initial au moyen duquel nous voulions voir en quoi est-ce que l'échange écrit en temps réel favoriserait la compétence de l'expression orale chez les étudiants inscrits en FLE. Maintenant que

nous le savons, la deuxième phase de notre expérimentation visera avec l'aménagement que nous allons effectuer, l'atteinte de cet objectif.

10.3.2. Le plan d'action amélioré pour la deuxième phase de notre expérimentation

Au terme de la première phase de notre expérimentation, nous avons fait un bilan critique et décidé d'apporter des modifications pour que la deuxième phase puisse nous permettre de réaliser notre objectif de départ. Les ajustements que nous avons faits ont porté essentiellement sur les tâches que nous avons proposées et sur la constitution des binômes ; deux points qui de notre point de vue, ont été les lacunes de notre plan d'action initial. Précisons cependant, en ce qui concerne les tâches, qu'il ne s'agissait pas pour nous de réduire leur type.³²⁹ D'ailleurs, les critiques des étudiants ne se sont pas portées sur cet aspect. Ce qui a attiré notre attention et qui constitue pour nous une remise en cause, c'est la motivation pour telle et telle tâche par rapport à une autre. Par exemple, nous avons constaté que la tâche « débat » a bien été accueillie par les étudiants. Il va de soi qu'elle soit maintenue sous sa forme initiale. En outre, il s'avère que les étudiants qui ont pris part au projet ont la capacité de réaliser chacune des tâches que nous leur avons proposées,³³⁰ même si, nous le reconnaissons conformément à leurs impressions fournies par le biais du questionnaire, certaines tâches, nouvelles pour eux, leur sont apparues difficiles à faire. Ces difficultés, après analyse, proviennent, d'une part, du fait que les étudiants n'avaient jamais été soumis à une conversation improvisée. D'autre part, si nous nous fions à leurs performances, les tâches dont le niveau de contenu est de l'échelle B1 étaient un objectif un peu élevé pour le niveau actuel de quelques-uns d'entre eux. Par conséquent, ajuster leur contenu et leur degré de complexité s'avère être un impératif.

Pour ce qui est de la restructuration à faire sur l'organisation des binômes, nous avons noté que ceux composés de deux étudiants faibles ont eu d'énormes difficultés à

³²⁹ D'après nous, les tâches proposées ne doivent pas se limiter à un seul type (jeu de rôle, par exemple, effectué régulièrement en classe présentielle).

³³⁰ Le fait est que pour les tâches 3 (débat) et 4 (prise de décision), les étudiants ont présenté une meilleure performance par rapport à la tâche 1 (jeu de rôle) dans les dimensions de la quantité de des mots produits et de la fluidité, selon les résultats issus de notre analyse statistique pour la première session. Nous avons mis les tâches en ordre décroissant selon les valeurs de la quantité de production et de la fluidité : T3>T4 >T2> T1.

réaliser les tâches. Faute de vocabulaire et de capacités avancées en expression orale pour relancer les dialogues, ils ont terminé leurs conversations avec très peu de tours de paroles. Donc pour nous, ce type de binôme n'est pas favorable à la prise de parole, ni au développement de la compétence linguistique. Ce même constat de défaillance est remarqué avec les binômes formés d'un étudiant fort et d'un étudiant faible. En effet, s'il est vrai que les étudiants forts sont plus aptes à relancer le dialogue (demander une précision de la pensée, poser une nouvelle question etc..) pour éviter les temps morts, mais parfois, il n'y a pas de réciprocité de la part des étudiants faibles. Cet inconvénient est source d'ennui et de démotivation chez le fort.

Toutes ces observations étant à présent posées, voyons comment s'est déroulée la deuxième phase de notre expérimentation.

10.3.2.1. Les tâches proposées pour la deuxième phase de notre expérimentation

Les thèmes et les contenus des tâches de cette deuxième phase de notre expérimentation proviennent du manuel « Le nouveau taxi 2 » de (Wang Haijin, Rober Menand et Anne-Marie Johnson, 2006).³³¹ Ce choix s'est imposé à nous parce que c'est ce manuel qui est utilisé pour les cours intensifs de français que le SICFL propose à ses étudiants. C'est aussi le manuel que les étudiants en général y compris ceux qui ont collaboré à la mise en œuvre de notre expérimentation dans sa phase I, connaissent. Donc, nous croyons que recourir à ce manuel sera plus incitatif et favorisera une éclosion de la parole chez nos étudiants. Ainsi, pour les tâches « Pour ou contre l'utilisation du numérique en lieu et place du papier ? » et « séjour touristique en France : Paris ou Nice ? » nous nous sommes appuyés respectivement sur les leçons 27 « Situation de crise », 28 « La presse magazine » et les leçons 12 « Choix de vie », 32 « la poésie des villes » dudit manuel. En outre, comme une partie des étudiants se préparait à poursuivre leurs études dans un pays francophone, nous avons jugé utile de leur donner une tâche qui leur apprendrait à faire des recherches en ligne, à collecter des informations sur les programmes des universités francophones et à mobiliser toutes leurs capacités en expression du français. La tâche 6 « Choisissez l'université et la

³³¹ 王海静, Rober Menand et Anne-Marie Johnson, 你好法语, 第二册, 外语教学与研究出版社, 北京, 2016, 由 Hachette 授权发行, 2016. Wang Haijin, Rober Menand et Anne-Marie Johnson, *Le nouveau taxi*, Volume 2, publié par Enseignement et recherche en langues étrangères, autorisé par Hachette, Beijing, 2016.

spécialité appropriée » en lien avec la leçon 20 de « TAXI 2 », « Les études à l'étranger, une autre manière d'apprendre... »³³² concordait parfaitement avec cet objectif. Par ailleurs, pour suivre les recommandations de leurs enseignants, nous avons ajouté les tâches 7 et 8 qui sont des extraits de la rubrique « des mots pour dire » du manuel « Reflets » (Guy Capelle, Noëlle Gidon, 2007).³³³ Le tableau 11 dresse un récapitulatif des tâches que nous avons concoctées pour cette phase de notre expérimentation. L'annexe 7 retrace les différents contenus.

Tableau 11 : les tâches pour la deuxième phase

Date	Type de tâche	Thème	Ressources de soutiens
Le 26 Avril	Résolution de problème	Colocation avec votre ami(e)	Sans support
Le 3 Mai	Prise de décision	Qui va loger chez qui ?	Support textuel
Le 10 Mai	Résolution de problème	Vous allez mener votre enquête et découvrir l'auteur d'un vol	Sites Internet : https://www.voyages-sncf.com http://www.iti.fr Http://www.louvre.fr
Le 17 Mai	Débat	Remplacer le papier par le numérique : pour ou contre ?	Support textuel
Le 26 Mai	Débat	Paris ou Nice pour un séjour touristique en France	Support textuel
Le 2 Juin	Prise de décision	Choisissez l'université et la spécialité appropriées	Site Internet : http://www.ens-lyon.fr/formati on/vue-offre-de-formation http://formations.univ-toulous e.fr/fr/index.html —
Le 9 Juin	Jeu de rôle	Le septième art : le cinéma	Les dessins et vocabulaire
Le 16 Juin	Jeu de rôle	Qu'est-ce qu'il faut qu'il fasse avant le grand jour ?	Les dessins et vocabulaire

10.3.2.2. La réorganisation des binômes

Quant à la réorganisation des binômes, elle s'est faite en tenant compte des observations constructives que nous avons évoquées plus haut. Ainsi, la restructuration

³³² *Id.*, p.108.

³³³ 卡佩勒, 吉东, 走遍法国, 外语教学与研究出版社(Hachette 授权出版), 祁一周, 周志成译, 2007. Guy Capelle, Noëlle Gidon, *Reflets*, Enseignement et recherche en langues étrangères (autorisé par Hachette), Beijing, 2007, p.108 et p.113.

que nous avons réalisée a abouti au résultat suivant : 2 binômes formés des deux étudiants forts, 2 binômes formées d'un étudiant fort et d'un étudiant moyen, 3 binômes formés d'un étudiant fort et d'un étudiant faible, et 4 binômes formées d'un étudiant moyen et d'un étudiant faible. L'annexe 8 est un reflet complet de ce que nous avons fait.

10.4. Analyse des données

10.4.1. Brève présentation des données des deux phases de notre expérimentation

Les données de notre recherche se composent de quatre parties : les enregistrements des échanges d'écrit en ligne autour des tâches proposées, les enregistrements de deux tests oraux, les résultats des questionnaires et les contenus des entretiens. Nos analyses se reposaient sur toutes les données recueillies pendant notre expérimentation. Seulement quand il s'agissait d'analyses statistiques, nous avons utilisé un filtrage des données comme suit :

Au cours de la première phase de notre expérimentation, nous nous étions attardés à mettre en œuvre quatre tâches. Notre corpus s'est constitué autour de ces quatre tâches, réalisé par vingt étudiants, à savoir dix binômes.³³⁴

Pour la deuxième phase de notre expérimentation, nous avons mis l'accent sur les échanges d'écrits réalisés autour de huit tâches. Dix-huit étudiants regroupés en neuf binômes ont répondu présents aux différentes séances. Les autres nous ont signalé au dernier moment leurs absences pour des raisons personnelles. Ces perturbations de dernières minutes que nous n'avions pas prévues ont biaisé une partie de nos données. Nous les avons supprimées pour garder la clarté de notre analyse.

10.4.2. Les approches des analyses des données

Pour analyser nos données, nous avons le choix entre l'approche qualitative et l'approche quantitative. Ces deux méthodes, on le voit avec C. Depover, sont souvent envisagées dans une relation d'opposition.

« Ceux qui se revendiquent des approches qualitatives, dit-il, est

³³⁴ Pour la première phase de notre expérimentation, vingt-deux étudiants se sont engagés dans notre programme, à savoir onze groupes de binômes. Mais, les données fournies par un binôme n'étaient pas complètes. Nous les avons supprimées lors qu'il s'agissait des analyses statistiques.

fondamentalement différent de celui mis en avant par la recherche quantitative. La recherche qualitative vise avant tout à comprendre (paradigme d'intelligibilité) alors que la recherche quantitative a pour l'ambition de dégager des lois et des principes à portée générale pour expliquer et prédire »³³⁵

Néanmoins, l'auteur indique qu'il y a la possibilité de combiner les deux approches :

« La recherche qualitative choisit délibérément de conserver les données sous leur forme originale alors que la recherche quantitative transforme les données, qui sont très souvent de nature qualitative au départ, en nombres pour satisfaire aux exigences des traitements... »³³⁶

Des chercheurs comme G. Morgan, L. Smircich (1980), H. Gérare, (1998) et L. Paquay (2006) croient qu'entre ces deux approches, il n'y a pas nécessairement de séparation radicale et que loin de s'opposer, ces deux approches doivent se compléter. Léoplod Paquay affirme à ce sujet que :

« Les choix [méthodologiques] ne sont pas nécessairement exclusifs. Ainsi, [...] on peut entamer une recherche avec certaines hypothèses préalables, tout en restant ouvert par rapport à d'autres dimensions du réel ; on peut encore prévoir un codage numérique de certaines données et un codage narratif d'autres données et, partant, une analyse statistique d'une partie des données et une analyse « thématique » d'une autre partie des données ; on peut aussi réaliser des traitements quantitatifs sur les fréquences des diverses catégories qualitatives définies après un traitement qualitatif »³³⁷

Pour notre recherche, les données que nous avons recueillies seront traitées par un modèle hybride, c'est-à-dire, une combinaison du qualitatif et du quantitatif.

En ce qui concerne le traitement quantitatif, par exemple, en nous appuyant sur la technique de l'analyse des statistiques, nous aurons à compter le nombre de mots et la fréquence de production par binômes pendant le processus de réalisation de chaque

³³⁵ Christian Depover, *La recherche en technologie éducative : un guide pour découvrir un domaine en émergence*, Archives contemporaines, 2009, pp.9-10.

³³⁶ *Op.cit.*, p.10

³³⁷ Léoplode Paquay, « Introduction. Au-delà des cloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité ? », *L'analyse qualitative en éducation*, De Boeck, Bruxelles, 2006, p.17.

tâche. Quant à l'analyse qualitative, nous nous focaliserons sur les indices des interactions, surtout les indices d'étayages entre les étudiants tels que les corrections, les reformulations et les réparations offertes par les interlocuteurs ou les négociations du sens, de la forme entre les interlocuteurs. Nous tiendrons également compte du contexte créé par les étudiants (favorable ou non à la prise de parole). En outre, nous analyserons les résultats des questionnaires et les contenus des entretiens.

Nous croiserons les résultats chiffrés et les résultats issus de l'analyse qualitative pour voir si la configuration des binômes et les caractéristiques des tâches ont une influence sur la quantité et la qualité des productions

10.4.3. Traitement des données

Nous avons eu recours à la méthode quantitative, singulièrement, à la statistique descriptive, pour traiter les enregistrements des tests oraux et les enregistrements des conversations écrites de nos étudiants. Comme son nom l'indique, la statistique descriptive consiste à décrire et à présenter les données de façon à en dégager les caractéristiques essentielles. Dans la lignée des recherches en acquisitions des langues secondes, trois paramètres sont largement adoptés pour évaluer la production orale : la fluidité, l'exactitude et la complexité.

En ce qui concerne de la fluidité, elle renvoie à la vitesse de la production en langue étrangère. Dans notre travail, nous avons calculé le nombre de mots que chaque étudiant (ou chaque binôme) a produit par minute. S'agissant de l'exactitude, elle concerne les propositions qui ne contiennent aucune erreur de type morphosyntaxique et lexical. Compte tenu des particularités de l'expression orale, dans notre recherche nous n'avons pas considéré des phrases telles que « ce est pas bon », « je sais pas », comme étant des erreurs. De plus, comme nous l'avons révélé beaucoup plus haut (chapitre 7.3), l'échange d'écrit instantané en ligne a ses propres spécificités typographiques et orthographiques, Ainsi, dans notre corpus, des abréviations courantes telles que bcp(beaucoup), tjs (toujours), fr(français), et un début de phrase sans lettre majuscule, étaient tolérés.

Enfin, pour ce qui est de la notion de complexité, il s'agit d'un nombre d'acceptations touchant différents aspects hétérogènes, tels que redondance,

enchâssement, marquage, ou encore difficulté cognitive, et variation paradigmatique ou syntagmatique (Bartning et Kirchmeyer 2013, Bulté et Housen 2012). Contrairement aux deux paramètres précédents (la fluidité et l'exactitude), le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) ne fait aucunement référence à la complexité. Mais dans le cadre de notre recherche, nous avons évalué la complexité de la production de nos étudiants selon les critères de complexité syntaxique fournis par N. Garric (2013). Syntagmatiquement, selon N. Garric, pour former une phrase complexe, il existe généralement trois modes de mise en relation des phrases : la coordination, la subordination et la juxtaposition.³³⁸

Si la coordination met les phrases en relation par le biais des conjonctions de coordination « mais », « ou », « et », « donc », « or », « ni », « car », ou encore par le moyen d'un adverbe de conjonction également appelé adverbe de liaison, (« ainsi », « au », « contraire », « aussi », « d'ailleurs », « en effet », « néanmoins », « par conséquent », « pourtant », « puis », etc.), la subordination pour sa part, qu'elle soit complétives, interrogatives, relatives, circonstancielles, infinitives, ou participiales, établit un rapport hiérarchique entre constituants. Elle est reliée à la proposition principale à l'aide d'un mot subordonnant.³³⁹ La juxtaposition quant à elle, maintient l'autonomie fonctionnelle des constituants de phrase qu'elle associe. Elle peut aussi combiner des unités phrastiques tout comme des syntagmes. Ces unités phrastiques ou syntagmes sont liées par des ponctuations comme la virgule, le point-virgule ou les deux points. Il en est ainsi en raison même de la nature de la juxtaposition. Elle se caractérise par l'absence d'indice de jonction qui la réalise.³⁴⁰

10.4.3.1. Traitement des données des tests oraux

C'était une étape importante dans le traitement de nos données. Elle s'est avérée incontournable pour exploiter les données issues des tests oraux. Sur ce point, nous nous sommes contentés de faire une transcription linéaire pour ne pas les dénaturer et mettre ainsi à mal leur authenticité. Par conséquent, nous avons conservé les erreurs, les phrases incomplètes, les constructions inachevées, les chevauchements etc. Les

³³⁸ Nathalie Garric, *Introduction à la linguistique*, Hachette, Paris, 2013, p.179.

³³⁹ Nathalie Garric, *op.cit.*, p.179.

³⁴⁰ Nathalie Garric, *op.cit.*, p. 182.

tableaux qui suivent présentent à la fois les codes de transcription que nous avons établis et des exemples de tests oraux transcrits.

X :	la syllabe ou le mot indiscernable (X = 1 mot)
() :	mise entre parenthèse des consonnes non prononcées, ex : i(l) va choisir
-	amorce de mot, ex : app-appris
(A) :	mot anglais
Sh :	Shanghai
fr :	français ou Français
FR :	France
Bcp :	Beaucoup de choses
lgs :	Langues

Des exemples de transcription de tests oraux :

<p>Extrait 1 : J'étudie le fr à Sh industrie commercial et des lgs étrangères d'école. Télévision et électronique ménagé joue un rôle important dans la vie et moderne parce qu'avec le développement social, le rythme de vie plus rapide et plus rapide et augmentant la pression quotidienne.</p>
<p>Extrait 2 : Je m'appelle Adèle, je suis en train d'apprendre le français. Et j'aime bcp bcp de japonais. J'ai app-appris que japonais plus que neuf ans, J'ai vingt ans. J'aime bcp de cuisines. Et, j'ai toujours la cuisine à la maison. Et, je, j'adore le cinéma aussi. Je vais au cinéma deux fois la semaine. Je me demande toujours pourquoi je choisis le fr.</p>
<p>Extrait 3 : Les gens qui a 20 ans comme moi, préfè(rent) utilise, utilise la portable, euh, avec euh, on le sait la pollution, la pollution de plus en plus, parce que les gens avant n'ont pas utilisé la télé ou téléphone, mais, aujourd'hui, on utilise bcp.</p>

Sur les tests oraux, nous avons mené les analyses suivantes :

- Nous avons calculé le nombre de mots produits par minute et comparé la fréquence de production (le nombre de mot par minute) de test initial et de test final ;³⁴¹

³⁴¹ Pendant les tests oraux, nous sommes parfois intervenus auprès des étudiants pour relancer leurs discours. Ainsi, pour calculer le temps utilisé et contrôler les mots produits par les étudiants, nous avons exclu le temps consacré à notre discours. En outre, pour le nombre total de mots qui ont été produits, nous avons supprimé les

- Nous avons calculé le pourcentage de propositions correctes par rapport au nombre total de phrases complètes produites.³⁴² Ensuite nous avons comparé les résultats des tests initiaux et des tests finaux ;
- Nous avons calculé la proportion des phrases avec formes complexes par rapport au nombre total de propositions produites de chaque participant. Nous avons comparé le degré de complexité de test initial et de test final.
- Nous avons fait des comparaisons sur les résultats issus des deux tests oraux afin de voir si notre expérimentation pousse les étudiants expérimentaux à progresser dans l'expression orale.³⁴³

10.4.3.2. Traitement des données des échanges écrits

Avant de procéder au traitement des échanges écrits de nos étudiants, nous les avons recueillis en procédant à des captures d'écran. Après les avoir transcrits en format Word, nous avons pris soin d'extraire tous les épisodes concernant *l'interaction négociée* (T. Pica, 1994 ; M. Swain et S. Lapkin, 1998) et les avons classés en quatre sous-catégories comme indiqué dans le tableau.

Négociation sur le sens	Les problèmes de compréhension résolus
	Les problèmes qui ont persisté
Négociation sur la forme	La forme corrigée incorporée dans la suite de production
	La forme corrigée non incorporée ou pas de signe indique son incorporation

Ensuite, nous avons analysé les interactions négociées de chaque catégorie afin de voir en quoi ces interactions poussent les étudiants à restructurer leur interlangue.

répétitions, les mots prononcés incomplètement. Pour l'amorce de mot, app-appris, par exemple, nous l'avons compté comme étant un mot.

³⁴² La phrase complète est définie par M. H. Long « comme une proposition principale et une proposition subordonnée rattachée ou insérée tandis qu'une phrase elliptique correspond à une phrase isolée sans verbe mais qui possède une valeur communicative », traduit par Nicolas Guichon et Viorica Nicolaev, « Caractériser des tâches d'apprentissage et évaluer leur impact sur la production orale en L2 », *Actes du colloque EPAL*, Université Stendhal, Grenoble, 2009, p.7.

³⁴³ Nous avons comparé : les résultats du test initial entre le groupe expérimental et le groupe témoin pour connaître avant notre expérimentation, l'écart entre ces deux groupes ; les résultats du test final entre le groupe expérimental et le groupe témoin pour connaître l'écart entre ces deux groupes après notre expérimentation, les résultats obtenus par le groupe expérimental entre le test initial et le test final pour connaître s'il y a un progrès chez les étudiants expérimentaux et que le progrès est statistiquement significative ou non; les résultats obtenus par le groupe témoin entre le test initial et le test final pour connaître la situation du groupe témoin après une semestre afin de mieux comparer ces deux groupes.

Pour savoir si la configuration des binômes a une incidence sur la quantité et la qualité de la production du français, nous nous sommes appuyés sur le modèle d'analyse des interactions proposé par N. Storch (2002), pour analyser à notre tour les interactions entre les membres de nos différents binômes. Pour se faire une idée à propos des variables que nous avons prises en compte, retenons que nous avons calculé :

- la fréquence de la production par chaque type de binôme,³⁴⁴
- le pourcentage de proposition des phrases correctes de chaque type de binôme,
- la proportion des phrases avec formes complexes de chaque type de binôme
- et le nombre d'épisodes concernant l'interaction négociée produits par chaque type de binôme.³⁴⁵

Pour découvrir les impacts éventuels des caractéristiques des tâches sur la quantité et la qualité de la production du français, nous avons pris en compte les variables suivantes :

- La fréquence de production de chaque tâche ;
- Le pourcentage de propositions correctes de chaque tâche ;
- La proportion de propositions complexes par rapport au nombre total de phrases produits dans chaque tâche ;
- Le nombre d'épisodes concernant l'interaction négociée produits dans le processus d'effectuer chaque tâche.

Il est bon de souligner que pour l'analyse de la fréquence de production, normalement, chaque échange en temps réel devait durer vingt-cinq minutes. Mais, comme il y avait toujours un léger écart entre les binômes, nous avons calculé la durée de temps en fonction de l'heure de début et de l'heure de fin de chaque conversation.

Aussi, en ce qui concerne le taux d'exactitude, nous n'avons pas pris en compte

³⁴⁴ Pour chaque séance, généralement, nous laissons 25 minutes aux étudiants pour faire les échanges en ligne. Cependant, le fait que la durée d'échange d'un binôme à un autre évolue dans une étroite fourchette de temps, pour le paramètre fluidité, nous avons décidé de calculer la fréquence de production de chaque binôme. En d'autres termes, nous avons calculé le nombre de mots produits par minute par chaque binôme.

³⁴⁵ Une idée générale défendue par les chercheurs dans le domaine de l'acquisition de la langue étrangère est que « les épisodes concernant l'interaction négociée » constituent des conditions favorables à l'apprentissage des langues. Après avoir passé en revue les conversations enregistrées de chaque binôme, nous avons constaté que la configuration des binômes influence le déroulement de leurs communications. Suivant le chemin tracé par T. Pica, nous avons cherché également à savoir si la façon dont les binômes ont été regroupées a un impact sur la quantité de la production d'épisodes de négociation. Le chapitre 11 reprend en partie cet aspect du problème.

les corrections automatiques des erreurs. Ce n'est cependant pas le cas avec les épisodes concernant la négociation du sens et de la forme. Les résultats issus des analyses quantitatives et qualitatives seront présentés dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 11 : Analyse des Résultats

Dans le chapitre précédent, après avoir présenté le projet concernant notre expérimentation, sa mise en place et son déroulement, nous avons donné des détails sur la façon dont nous avons procédé pour traiter les données que nous avons recueillies et la façon de les analyser. Il convient à présent d'exposer les résultats issus de nos analyses. Nous commencerons par présenter les performances des étudiants de la classe 1503, la classe laboratoire et celles des étudiants de la classe 1502, la classe témoins, au test oral initial et le test oral final. Le but est de s'assurer que le programme que nous avons proposé apporte des résultats tangibles qui témoignent qu'il contribue à faire acquérir voire développer la compétence de l'expression oral en français chez les apprenants chinois.

Pour savoir en quoi notre programme influence la compétence linguistique, nous analyserons par la suite, tous les épisodes concernant l'interaction négociée identifiés pendant le processus d'échange en ligne. Cette analyse est nécessaire dans la mesure où au sein de la communauté scientifique, certains chercheurs ont confirmé dans leurs travaux l'hypothèse selon laquelle l'interaction négociée apporte un impact important sur l'apprentissage des langues étrangères. Cela dit, nous voudrions également savoir si dans le cadre de l'interaction négociée les problèmes langagiers seront résolus ou s'il y aura prise de risque langagier pour l'apprenant. Cette exploitation se fera autour de deux axes : l'influence de l'organisation des binômes sur la performance langagière et le potentiel acquisitionnel de différentes tâches sur la production du français. Tout à la fin, nous soulignerons les difficultés que nous avons rencontrées comme tuteur, dans les phases pratiques de notre expérimentation.

11.1 Présentation des résultats de deux tests oraux

Dans deux tests de production orale, les performances des étudiants du groupe expérimental et des étudiants du groupe témoin pour trois paramètres (la fluidité, l'exactitude et la complexité) sont présentés dans les tableaux ci-dessous :

Tableau 12 : les performances des étudiants du groupe expérimental

Test initial				Test final			
Étudiant (Acronyme du nom)	Fluidité (Mots/m)	Exactitude	Complexité	Étudiant (Acronyme du nom)	Fluidité (Mots/m)	Exactitude	Complexité
1 DLJ	42	75.00%	16.67%	1 DLJ	50	83.33%	11.11%
2 NWJ	72	70.59%	47.06%	2 NWJ	79	75.00%	43.75%
3 LCC	26	36.36%	27.27%	3 LCC	40	80.00%	30.00%
4 ZXX	17	60.00%	10.00%	4 ZXX	42	73.33%	20.00%
5 LYQ	30	68.42%	5.26%	5 LYQ	62	96.15%	34.62%
6 YYH	27	70.00%	10.00%	6 YYH	53	92.86%	14.29%
7 TYD	64	64.71%	5.88%	7 TYD	79	78.57%	21.43%
8 YK	57	57.89%	36.84%	8 YK	77	59.09%	22.73%
9 WSQ	26	90.91%	9.09%	9 WSQ	29	80.00%	10.00%
10 ZWJ	33	75.00%	18.75%	10 ZWJ	55	72.22%	16.67%
11 WYY	44	69.23%	23.08%	11 WYY	61	72.22%	38.89%
12 LZY	45	41.67%	25.00%	12 LZY	106	70.59%	17.65%
13YYD	40	92.86%	28.57%	13YYD	59	90.91%	27.27%
14GYK	23	72.73%	0.00%	14GYK	41	86.36%	13.64%
15ZHW	45	61.54%	0.00%	15ZHW	46	85.71%	21.43%
16 DZQ	35	72.73%	18.18%	16 DZQ	63	68.42%	26.32%
17 CSJ	63	66.67%	33.33%	17 CSJ	72	85.71%	28.57%
18 LQQ	96	69.23%	15.38%	18 LQQ	81	75.00%	16.67%
19 CXJ	98	73.33%	20.00%	19 CXJ	100	66.67%	33.33%
20 SJ	75	83.33%	16.67%	20 SJ	83	84.62%	23.08%
21QJT	75	70.59%	35.29%	21QJT	69	75.00%	29.17%
22FY	37	44.44%	0.00%	22FY	48	63.64%	18.18%

Tableau 13 : les performances des étudiants du groupe témoin

Test initial				Test final			
Étudiant (Acronyme du nom)	Fluidité (Mots/m)	Exactitude	Complexité	Étudiant (Acronyme du nom)	Fluidité (Mots/m)	Exactitude	Complexité
1DC	40	81.82%	18.18%	1DC	37	54.55%	27.27%
2LXL	64	100.00%	10.53%	2LXL	45	83.33%	25.00%
3JLY	58	70.83%	8.33%	3JLY	65	82.35%	23.53%
4LXY	30	75.00%	16.67%	4LXY	29	75.00%	25.00%
5QYJ	63	54.55%	18.18%	5QYJ	53	50.00%	30.00%
6PMY	72	73.68%	31.58%	6PMY	43	78.95%	10.53%
7SLY	27	63.64%	18.18%	7SLY	43	80.00%	26.67%
8SYH	42	92.86%	0.00%	8SYH	63	75.00%	25.00%
9TZW	34	84.62%	38.46%	9TZW	37	80.00%	0.00%
10ZKQ	53	91.67%	8.33%	10ZKQ	41	64.29%	14.29%
11WXA	50	63.64%	36.36%	11WXA	40	57.14%	21.43%
12XJL	55	80.00%	15.00%	12XJL	56	58.82%	17.65%
13XTJ	42	72.22%	11.11%	13XTJ	36	80.00%	15.00%
14TCX	37	90.00%	30.00%	14TCX	50	65.00%	30.00%
15YLL	82	76.47%	11.76%	15YLL	68	78.57%	3.57%
16YLY	23	62.50%	0.00%	16YLY	28	61.54%	30.77%
17ZYY	40	60.00%	15.00%	17ZYY	34	61.90%	23.81%
18ZH	72	36.36%	0.00%	18ZH	48	70.00%	10.00%
19ZQ	90	81.25%	12.50%	19ZQ	105	82.35%	23.53%
20JY	29	76.92%	15.38%	20JY	49	84.62%	15.38%

Pour connaître l'écart entre ces deux groupes pendant le test d'oral initial que nous avons fait avant le démarrage de notre expérimentation, nous avons réalisé un *Test-T pour échantillons indépendants*. Les résultats de ce test sont dans le tableau qui suit.

Tableau 14 : comparaison des résultats du test initial entre la classe 1502 (groupe témoin) et la classe 1503 (groupe expérimental)

	Classe	N	Moyenne	Ecart type	t	P
Fluidité	1502	20	50.15	19.066	0.229	0.82
	1503	22	48.64	23.257		
Exactitude	1502	20	74.40%	14.91%	1.531	0.134
	1503	22	67.60%	13.86%		
Complexité	1502	20	15.78%	11.11%	-0.672	0.506
	1503	22	18.29%	12.92%		

* la différence moyenne est significative au niveau 0.05

Les observations du tableau de comparaison permettent d'affirmer que du point de vue de la performance, généralement celle de la classe 1503 est un peu inférieure à la performance de la classe 1502. Concernant la fluidité, la valeur moyenne de la classe 1503 est de 48,64 mots/m, inférieure à celle de la classe 1502, 50,15mots/m. Par rapport à l'exactitude, la valeur moyenne de la classe 1503 est de 67,60 %, soit environ six points de moins que celle de la classe 1502 estimée à 74,40 %. Un changement s'opère lorsqu'on aborde la dimension de la complexité. On constate que la valeur moyenne de la classe 1503 est de 18,29 %, donc un peu plus élevée que celle de la classe 1502 dont la moyenne est de 15,78 %. En outre, selon les valeurs « P » présentées dans ce tableau, entre la classe 1503 et la classe 1502, on remarquera qu'il n'y a pas de différence significative statistiquement parlant, pour ces trois paramètres de la compétence linguistique ($P > 0,05$).

Cela étant, pour connaître à quel degré se situe l'écart entre ces deux groupes, à l'issue du test final que nous avons réalisé à la fin de notre expérimentation, nous avons dressé le tableau qui suit.

Tableau 15: comparaison des résultats du test final entre la classe 1502 (groupe témoin) et la classe 1503 (groupe expérimental)

	Classe	N	Moyenne	Ecart type	t	P
Fluidité	1502	20	48.50	17.422	-2.579	0.014
	1503	22	63.41	19.81		
Exactitude	1502	20	71.17%	10.99%	-2.139	0.039
	1503	22	77.97%	9.61%		
Complexité	1502	20	19.92%	8.81%	-1.333	0.19
	1503	22	23.58%	8.96%		
* la différence moyenne est significative au niveau 0.05						

A la différence du test initial dont les statistiques étaient plus favorables à la classe 1502, on peut se rendre compte par les résultats du test final qu'il y a un revirement de situation. Que ce soit pour la fluidité ou l'exactitude, les indicateurs de la classe 1502 sont en dessous de ceux de la classe 1503.³⁴⁶

Cette impression est également confirmée par les valeurs « T » et « P ». La différence entre les deux classes est significative tant sur le plan de la fluidité que celui de l'exactitude, même si pour ce qui est de la complexité, la différence n'est pas aussi significative que cela.³⁴⁷ En tout état de cause, nous pouvons sans risque de nous tromper, conclure à une efficacité des méthodes d'apprentissage que nous avons proposées au cours des différentes phases de notre expérimentation.

Nous avons déjà indiqué au chapitre trois de notre recherche que l'une des grandes préoccupations en matière d'expression orale tant chez les enseignants que chez les étudiants chinois était la fluidité. A cela s'ajoute le fait qu'exactitude et complexité ne vont pas de pair. Cela veut dire que plus les étudiants s'expriment en français de manière fluide, plus ils commettent des erreurs. Et plus ils emploient des phrases complexes sur le plan syntaxique, moins leurs expressions orales sont fluides. Lorsque nous établissons un parallèle entre ces observations et les résultats de notre

³⁴⁶ En fluidité, les valeurs moyennes présentent environ quinze points de différence (classe 1502, groupe témoin : 48,50 mots/m, classe 1503, groupe expérimental : 63,41 mots/m). En exactitude, la valeur moyenne de la classe 1503 est de 77,97 % soit environ sept points de plus que celle de la classe 1502, 71,17 %. Le taux de la complexité, (classe témoin 1502 : 19,92 %, classe expérimental 1503 : 23,58 %).

³⁴⁷ Pour la dimension de la fluidité (T = -2,579, P = 0,014) et la dimension de l'exactitude (T = -2,139, P = 0,039). Lorsque la valeur P est inférieure à 0,05, le résultat est déclaré « différence significative ».

expérimentation, nous nous rendons compte par le progrès de la classe 1503 issus du test final, que l'impact positif de notre expérimentation permet de lever ces inquiétudes.

Pour mesurer davantage à quel point les étudiants font des progrès, nous avons recouru à *Test-T pour échantillons appariés* pour comparer la performance de la classe expérimentale avant et après notre expérimentation à partir des résultats des deux tests oraux que nous avons effectués :

Tableau 16 : comparaison des résultats obtenus par la classe 1503 (groupe expérimental) entre le test initial et le test final

		Moyenne	N	Ecart type	t	P
Paire 1	Fluidité (test initial)	48.64	22	23.257	-4.508	0
	Fluidité (test final)	63.41	22	19.81		
Paire 2	Exactitude (test initial)	67.60%	22	13.86%	-3.577	0.002
	Exactitude (test final)	77.97%	22	9.61%		
Paire 3	Complexité (test initial)	18.29%	22	12.92%	-2.282	0.033
	Complexité (test final)	23.58%	22	8.96%		
* la différence moyenne est significative au niveau 0.05						

Nous avons également comparé celle des étudiants en classe 1502 et établi le tableau qui suit.

Tableau 17 : comparaison des résultats obtenus par la classe 1502 (groupe témoin) entre le test initial et le test final

		Moyenne	N	Ecart type	t	P
Paire 1	Fluidité (test initial)	50.15	20	19.066	0.514	0.613
	Fluidité (test final)	48.5	20	17.422		
Paire 2	Exactitude (test initial)	74.40%	20	14.91%	0.916	0.371
	Exactitude (test final)	71.17%	20	10.99%		
Paire 3	Complexité (test initial)	15.78%	20	11.11%	-1.191	0.248
	Complexité (test final)	19.92%	20	8.81%		
* la différence moyenne est significative au niveau 0.05						

Nous nous rendons compte qu'en ce qui concerne les étudiants de la classe 1502, il y a un progrès pour la dimension de la complexité de la production qui passe de 15,78 % à 19,92 %. Pour la dimension de la fluidité et celle de l'exactitude, les différences entre les deux tests oraux ne sont pas significatives.³⁴⁸ Pour ce qui est des étudiants de la classe 1503, nous voyons un progrès net en matière de fluidité, exactitude et complexité. La différence entre deux tests oraux est statistiquement significative (fluidité : $T = -4,508$, $P = 0,00$; exactitude : $T = -3,577$, $P = 0,02$, complexité : $T = -2,282$, $P = 0,033$)

Au total, nous avons comparé :

- les résultats du test initial entre le groupe expérimental et le groupe témoin ;
- les résultats du test final entre le groupe expérimental et le groupe témoin ;
- les résultats obtenus par le groupe expérimental entre le test initial et le test final;
- les résultats obtenus par le groupe témoin entre le test initial et le test final;

Toutes ces comparaisons nous ont mené à la conclusion selon laquelle notre expérimentation a permis de rehausser le niveau de nos étudiants en expression orale. Il est besoin de rappeler qu'avant que nous la mettions en œuvre, les deux classes, 1502 et 1503, avaient le même niveau. Même que, les performances de la classe 1502, note classe témoin, étaient légèrement supérieures à celles de la classe 1503. Mais après notre expérimentation, les valeurs se sont non seulement inversées en faveur de notre classe laboratoire, la classe 1503, elles ont également grimpée témoignant ainsi de l'impact positif de notre expérimentation sur les étudiants de cette classe et des progrès qu'ils sont en mesure de faire.

L'hypothèse que nous avons énoncée en début de recherche a été ainsi vérifiée par les résultats issus de nos analyses : l'échange écrit instantané en ligne, en tant que méthode auxiliaire, est bénéfique au développement de la compétence du français oral chez les étudiants chinois.

³⁴⁸ La fluidité descend légèrement de 50,15 à 48,50 ; pour l'exactitude, de 74,4 % à 71,2 %. Cependant, les différences entre deux tests oraux ne sont pas statistiquement significatives ($P > 0,005$).

De quelle façon l'échange écrit instantané augment-il la compétence linguistique des étudiants ? Quels sont les facteurs (parmi les méthodes que nous avons retenues au cours de notre expérimentation) qui influencent la compétence linguistique de nos étudiants ? Les lignes qui suivent nous permettent de répondre à ces questions. Mais avant d'y arriver nous analyserons certains épisodes concernant *l'interaction négociée*, que nous avons extraits des conversations des étudiants en ligne, afin de comprendre les activités cognitives de ces derniers tout le long de notre expérimentation

11.2. Analyse des épisodes concernant l'interaction négociée du langage identifiés pendant le processus d'échange en ligne

Une idée généralement défendue parmi les chercheurs dans le domaine de l'acquisition de la langue seconde est que « l'interaction négociée » (T. Pica, 1994) ou « les épisodes relatifs du langage » (M. Swain et S. Lapkin, 1998) constituent des conditions favorables à l'apprentissage des langues. Selon eux, ces négociations attirent l'attention de l'apprenant sur les problèmes de sa production. Il prend conscience des inadéquations entre son interlangue et la langue cible. Pendant le processus de négociation, l'apprenant est incité par son interlocuteur à reformuler ses énoncés. En outre, d'après Long et Ellis (M. H. Long, 1996 ; R. Ellis, 2003), l'acquisition est facile à réaliser lorsque les interactions donnent lieu à des négociations et débouchent sur une production langagière compréhensible grâce à la décomposition.

“[...] negotiation work that triggers interactional adjustments by the NS(native speaker) or more competent interlocutor; facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways”³⁴⁹

Les interactions négociées sont ainsi définies par M. Swain et S. Lapkin :

³⁴⁹ Négociation qui déclenche des ajustements interactionnels de la part d'un natif ou d'un interlocuteur plus compétent, facilite l'acquisition car il relie les Inputs, les capacités internes de l'apprenant, en particulier l'attention sélective, et différents Outputs. Notre traduction. Michael H. Long, «The role of the linguistic environment in second language acquisition», In Ritchie, W. Bhatia T.(dir.), *Handbook of second language acquisition*, Academic Press, New York, 1996, pp.451-452.

“Any part of a dialogue where the students talk about the language they are producing, question their language use, correct themselves and others”³⁵⁰

Ces auteurs classifient ces épisodes relatifs au langage en deux catégories : les épisodes relatifs centrés sur le sens (négociation du sens, tels que demander la clarification, demander la confirmation sur la signification d’un lexique, voir la partie II chapitre 4) et les épisodes relatifs centrés sur la forme (négociation autour de la syntaxe, de la morphologie, etc.).

Dans les prochains paragraphes, les épisodes concernant l’interaction négociée seront extraits des conversations en ligne des étudiants. Nous les analyserons afin de voir si, dans un contexte d’échange instantané en ligne, les étudiants sont incités à reformuler leurs propres énoncés à la suite de la rétroaction de leurs interlocuteurs. Nous nous intéressons également à la question de savoir si ces interactions linguistiques entre étudiants débouchent sur une production langagière compréhensible grâce à la décomposition ou à un autre type de modification du matériau langagier. En effet, d’après Long et Ellis, ces activités favorisent l’acquisition d’une langue étrangère.

Le tableau 18 nous montre le nombre d’épisodes qui concernent l’interaction négociée (négociation du sens et négociation de la forme) apparus pendant le processus d’échange en ligne.

³⁵⁰ Toute partie d'un dialogue où les élèves parlent de la langue qu'ils produisent, remettent en question leur utilisation de la langue, se corrigent eux-mêmes et corrigent les autres. Notre traduction. Merrill Swain et Sharon Lapkin, «Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together.», *The Modern Language Journal*, 1998, Vol.82, No. 3, p.326.

Tableau 18 : le nombre des différents types d'interactions négociées

		Nombre	Nombre au total
Épisodes relatifs centrés sur le sens	Problèmes de compréhension résolus	10	11
	Persistance d'un problème de compréhension	1	
Épisodes relatifs centrés sur la forme	Forme corrigée incorporée dans la suite de la production	2	5
	Forme corrigée non incorporée ou pas de signe indiquant son incorporation	3	

Nous voyons que l'échange en temps réel par clavardage donne lieu à l'interaction négociée, dont une grande part porte sur la négociation du sens. Selon nos statistiques, onze épisodes relatifs au langage sont initiés par la confusion du lexique ou du sens de la phrase, tandis que seuls cinq épisodes portent sur la négociation de la forme. Ce résultat est contraire à celui obtenu dans la recherche de Pica en 2002. Ce dernier indiquait que pendant le processus de communication orale en face à face, les apprenants focalisaient leur attention sur le sens du message, tandis que dans la communication écrite par clavardage, l'attention des apprenants était centrée sur la forme. Nous pensons que l'échange écrit en temps réel ne doit pas être considéré comme une simple activité d'écriture. Si on le prend pour de la communication écrite en tenant compte de son canal de communication, dans la dimension d'interactivité, il porte fortement les caractères du message oral. Cela peut expliquer pourquoi le résultat issu de notre expérimentation est différent de celui obtenu par Pica. Lors des entretiens que nous avons réalisés au cours de notre expérimentation, certains étudiants nous ont signalé que pendant l'échange en temps réel, ils accordaient plus d'attention au sens des énoncés. Quant à la forme langagière, si elle n'empêchait pas leur compréhension, dans la plupart des cas, ils la laissaient de côté pour ne pas gêner leurs interlocuteurs.

11.2.1. Analyse des interactions négociées centrées sur le sens

Les interactions négociées centrées sur le sens sont souvent déclenchées par un problème de compréhension. Prenant en compte les composantes de notre corpus, nous avons distingué deux situations liées à l'interaction négociée : le problème de compréhension résolu et celui de compréhension non résolu. Exemples à l'appui, nous essaierons d'expliquer le procédé de résolution des problèmes de compréhension.

11.2.1.1. Le problème de compréhension résolu par l'interaction négociée

Exemple 1 (extrait des conversations d'un binôme composé d'un étudiant fort et d'un autre faible, tâche 4, première phase)

S : Je vais prendre des gilets de sauvetage, des casquettes, un radio, des allumettes, des rames, un téléphone (c'est le plus important.) et des fruits secs.

C : Mon Dieu, comment vous prenez tant de chose ah ? Et nous pouvons prendre seulement cinq choses ?

S : c'est vrai ? C'est trop difficile de choisir.

C : Vous avez **un peu de sens commun** ?

S : **Quoi ? Quel sens commun ?**

C : **Des connaissances basiques, générales.** Il faut savoir dans ce cas, il n'y pas de signal en mer, vous portez un téléphone cellulaire, quoi sert-il ?

S : Ah, oui, mais c'est trop dommage.

Dans l'exemple ci-dessus, un nouveau mot inconnu cause l'incompréhension d'un locuteur. L'étudiant C utilise la locution « sens commun », que son interlocuteur ne connaît pas. Ce dernier exprime son incompréhension par la répétition, dans son énoncé qui suit, et demande une clarification. Pour lui répondre, l'étudiant C paraphrase ce mot en fournissant un synonyme : « connaissances basiques, générales ». Et puis, il explique et précise ce qu'il vient de dire, c'est-à-dire qu'un téléphone en mer ne sera d'aucune utilité. Enfin, cet épisode négocié se termine par une réponse affirmative du locuteur S.

Exemple 2 (extrait des conversations d'un binôme composé d'un étudiant fort et d'un autre faible, tâche 4, première phase)

T : si un jour, il aura un catastrophe, le bateau est naufrage... Mais, tu es sur ce bateau.

T : Il y a juste cinq objets que tu peux choisir. Voici, annexe, lis. Qu'est-ce que tu veux choisir ?

Y : Je vais choisir **les objets utilisés**. Et toi ?

T : **Utilisés ? utiles ?**

Y : **les objets utiles**.

T : D'après moi, un couteau, des couvertures de survie, des sachets désalinisation, une boussole et fusée de détresse.

Cet épisode relatif au langage est déclenché par l'usage d'un mot inapproprié. L'étudiante Y confond le mot « utilisé » avec le mot « utile ». Son interlocuteur T devine ce qu'elle veut dire et pose la question en fournissant un autre mot : « utile ». Nous voyons enfin l'étudiante Y modifier sa production d'origine en reproduisant une locution correcte : « *les objets utiles* ».

Exemple 3 (extrait des conversations d'un binôme composé d'un étudiant fort et d'un autre faible, tâche 1, deuxième phase)

S : Vous pouvez **les valises** ?

C : ? Pourquoi **les valises** ?

S : **faire la vaisselle** et faire le ménage.

C : je vais. Pour l'instant, j'ai peu de temps. Tu sais que mon examen s'approche.

Exemple 4 (extrait des conversations d'un binôme composé d'un étudiant fort et d'un autre faible, tâche 3, deuxième phase)

C : un vol a été commis au musée d'art moderne et contemporain de Strasbourg le mardi mai 2017 à 14 heures.

S : Ah ça sera vite trouver **l'assassin** !

C : **Assassin** ?

S : Voleur, Il y a trois suspects.

Exemple 5 (extrait des conversations d'un binôme composé de deux étudiants forts, tâche 5, deuxième phase)

L : Il existe bcp d'écoles à Paris.

L : Pour poursuivre tes études, tu as plus de sélections.

Y : oui, d'accords. Mais, Il y a aussi beaucoup d'école à Nice. **Les écoles sont presque.**

L : **Presque ?**

Y : **Oui, les écoles de ces deux villes sont à peu près les mêmes en qualité et en quantité, pas de grande différence.**

L : Ah.... Mais à Paris, il y des magasins !

Exemple 6 (extrait des conversations d'un binôme composé d'un étudiant fort et d'un autre faible, tâche 4, deuxième phase)

Y : comme j'ai dit, les ebook poisson de votre vison. Lire avec des livres en papier, tu n'as pas besoins d'ajuster la police Et c'est dommage que **la bivliothèque devient destre.**

T : ok, je trouve que on peut lire les livres numériques et on peut aussi acheter des livres pour les collectionner

T : **Déserte ?**

Y : oui, **la bibliothèque devient déserte.**

T : à cause de livres numériques répandus ? Ok, maintenant, je reste neutre

Y : Et acheter des ebooks n'est pas bien pour l'environnement.

T : c'est moins cher d'acheter les livres numériques.

Dans cet exemple, la faute de frappe commise par l'étudiant Y cause une incompréhension de la part de son interlocuteur T. Alors, cette dernière réécrit le mot « déserte » sous sa forme correcte, avec le point d'interrogation à la fin. Cette réaction a plusieurs significations. D'abord, l'interlocuteur T offre une rétroaction corrective, à savoir l'épellation correcte de ce mot. De plus, le signe point d'interrogation (« ? ») à la fin pourrait s'expliquer par une demande de confirmation pour vérifier sa compréhension. Nous voyons, enfin, le locuteur Y qui donne une réponse minimale « oui » et réécrit les deux mots en forme correcte.

Exemple 7 (extrait des conversations d'un binôme composée de deux étudiants forts, tâche 5, deuxième phase)

L : Si tu habites à Paris, le transport est très facile

Y : Oui

L : Tu peux inviter tes amis au Champs-Élysées

Y : Mais il y'a beaucoup de vagabond dans le métro.

L : Oui, ensuite ?

Y : C'est très sale dans **esconde**.

L : **esconde, ça va dire ?**

Y : **Wagon, Pas esconde**

Y : **trop de déchets dans les Wagons.**

L : Mais il y a aussi des déchets dans les autres villes.

Exemple 8 (extrait des conversations d'un binôme composé d'un étudiant moyen et d'un autre faible, tâche 3, deuxième phase)

Z : Hébert ? Peut-être elle, le voleur. Qu'est-ce que tu penses ?

W : Elle était en train de boire du café avec son ami, jusqu'à 3 heures d'après-midi.

Z : Du café ? Où est-il ?

W : **il est dans un café près d'elle à la maison d'amis.**

Z : **Dans un café ou chez son ami ?**

W : **Dans un café près de chez son ami.**

Z : Son ami habite où ?

W : la rue Poincaré à Schiltigheim.

Z : ok, je vérifie cette information. Si le voleur n'est pas elle, peut-être Pascal. Que pensez-vous ?

L'interaction négociée centrée sur le sens ci-dessus est déclenchée par l'énoncé d'un locuteur non conforme à la langue cible. Au début, le locuteur W produit une phrase erronée. Cela cause une incompréhension de la part de son interlocuteur Z. Ce dernier demande une clarification par la répétition de quelques éléments principaux de la phrase d'origine : « Dans un café ou chez son ami ? ». Pour répondre à la question proposée par Z, le locuteur W reformule sa phrase avec la forme correcte.

Exemple 9 (extrait des conversations d'un binôme composé de deux étudiants forts, tâche 3, deuxième phase)

L : Tu trouves qui est le voleur

Y : Benoît ! Je trouve

L : Pourquoi ?

Y : Parce qu'il y a **une presque demi-heure. On ne sait pas.**

L : ? **Une demi-heure pour quoi ?**

Y : Oui, **on ne sait pas ce qu'il a fait depuis 13 h 30 à 14 h 7.**

L : T'as raison, mais il était dans le train.

Il reste un épisode de négociation du sens plus particulier : l'exemple suivant attire notre attention sur le risque que les étudiants pourraient encourir avec le modèle de l'échange en temps réel.

Exemple 10 (extrait des conversations d'un binôme composé d'un étudiant fort et d'un autre faible, tâche 3, première phase)

Y : c'est vrai, vous avez raison. Mais, par exemple, les casse-coutes, il est trop mauvais pour les enfants.

T : Les casse-coutes ? c'est pas possible qu'il ne peut pas les manger toute l'année. Je pense qu'il doit faire du sport tous les jours, manger mieux et bouger plus. C'est important.

Y : Bien sûr, mais aussi manger plus légume et moins de casse-coûte, comme KFC, des frites. Et Les fruits,

c'est la nourriture pyramide !

T : Je comprends, ok, ne nous discutons pas !

Dans le dialogue ci-dessus, si l'étudiante T répète la locution « les casse-coutes », ce n'est pas pour indiquer une faute d'orthographe, mais pour exposer son incompréhension et aussi pour demander une explication à son interlocuteur. Notons que l'intervention de cette interaction négociée ne perturbe pas le déroulement du débat, ni ne réduit la dynamique de la conversation, car son interlocuteur, l'étudiante Y ne fournit pas une explication immédiatement. Cependant, dans la suite du dialogue, elle réutilise cette locution et donne une explication en fournissant des exemples : *comme KFC, des frites...*

Par cet exemple, nous voyons également le risque dans le cas où les apprenants travaillent en autonomie, sans l'intervention d'un expert. À la fin de ce dialogue, l'étudiante comprend ce que dit son interlocuteur, mais elle pourrait encourir le risque de s'approprier une forme non conforme à la langue cible. De plus, pour l'étudiante Y, sa répétition de l'erreur précédente pourrait conduire à une fossilisation de forme langagière fautive. À ce titre, nous envisageons la nécessité de l'intervention d'un tuteur dans le modèle de l'échange en temps réel en ligne. Nous aborderons ce point ultérieurement.

11.2.1.2. Le problème de compréhension n'est pas résolu par l'interaction négociée

Exemple 11 (extrait des conversations d'un binôme composé d'un étudiant fort et d'un autre faible, tâche 5, deuxième phase)

T : à Paris, l'air est pollué. On ne peut pas profiter d'un air qualité.

Y : D'accord, t'as raison.

T : Mais c'est dommage que je ne peux pas faire un tour autour de Nice à vélo parce que je ne sais pas rouler à vélo.

Y : **Je veux tuer ta parole.**

T : ? **Qu'est-ce que tu veux dire ?**

Y : **Maintenant, nous parlons d'abord le climat.**

T : **Ok, on parle du climat.**

Y : Le climat est très bien dans toutes les deux villes ou non ?

Cette interaction négociée centrée sur le sens est déclenchée par un énoncé non conforme à la langue cible : « je veux tuer ta parole ». Le locuteur T demande une clarification « ? Qu'est-ce que tu veux dire ? ». Cependant, à partir de la réponse de son interlocuteur Y, nous nous sentons en incapacité de reformuler la phrase d'origine ou de trouver un verbe approprié. Ce dernier initie un nouveau tour de parole « nous parlons d'abord le climat ». Mais, on a des difficultés à juger si ce nouvel énoncé peut être considéré comme une réponse à la question posée par le locuteur T.

11.2.2. Analyse des interactions négociées centrées sur la forme

Contrairement aux épisodes relatifs centrés sur le sens, ceux centrés sur la forme sont beaucoup moins présents dans notre corpus. Au total, seuls cinq épisodes relatifs centrés sur la forme sont identifiés, et nous les classifions en deux catégories.

11.2.2.1. La forme corrigée incorporée par l'interaction négociée

Dans l'hypothèse de « l'interaction négociée », la notion d'« incorporation » est utilisée pour désigner un processus d'échange au cours duquel l'apprenant réutilise la forme corrigée par son interlocuteur dans sa nouvelle production.

Ce phénomène est considéré comme un indicateur d'acquisition.³⁵¹

Exemple 1 (extrait des conversations d'un binôme composé de deux étudiants forts, tâche 3, deuxième phase)

Y : Pascal ? Il dit qu'il est allé au Louvre. Qu'est-ce que tu penses ?

L : Mais c'était Mardi. **Le Louvre n'est pas ouvert.**

Y : **pas ouvert ?** Attends, je vérifie les informations.

³⁵¹ Rappelons que l'absence de réparation immédiate ne veut pas dire que la rétroaction corrective n'aura pas d'effets cumulatifs et différés sur l'acquisition de la langue.

L : Oui, de plus, dans cette période, il y avait pas l'exposition que Pascal a vue.

Y : Oui tu as raison. J'ai lu l'horaire.

L : Tu vois, **il est ouvert Lundi**, mercredi, jeudi... mais ferme Mardi.

Y : d'accord. C'est Pascal, le voleur ! Il est facile à trouver.

Dans l'exemple ci-dessus, nous constatons que pendant le processus de négociation, les étudiants exposés aux rétroactions correctives peuvent prendre note de celles-ci. Même si, parfois, ils ne corrigent pas immédiatement leurs phrases originales, dans la suite des échanges, le cas échéant, ces formes corrigées vont être réutilisées dans de nouveaux énoncés. Ce phénomène est particulièrement intéressant pour nous, car il est sous-entendu que ces négociations amènent l'apprenant à porter son attention sur son interlangue et sur les rétroactions correctives offertes par son interlocuteur. De plus, les formes corrigées fournies pourraient être intégrées par les apprenants pour restructurer leurs interlangues.

11.2.2.2. La forme corrigée non incorporée par l'interaction négociée

Néanmoins, il ne faut pas nier que plus souvent, les rétroactions correctives ne suscitent pas une réutilisation de la forme corrigée dans la suite de l'échange. À ce titre, nous distinguons trois situations de non-incorporation auprès du corpus recueilli.

La rétroaction corrective n'a pas été détectée :

Exemple 2 (extrait des conversations d'un binôme composé d'un étudiant fort et d'un autre faible, tâche 2, deuxième phase)

T : j'ai besoin de ton aide pour arranger les séjours de nos membres.

Y : Oui, d'accord. Il y a 8 membres et **quoi tu pense ?**

T : pour moi, je pense que George Smith et Alain prévo, il est souhaitable que ces deux vivent ensemble.

Y : D'accord.

T : Et pour Maira ? Maria Papanopholis, **qu'est-ce que tu penses ?**

Y : avec François Félicien. Ils ont la même expérience.

Y : Je crois l'enfant de Maria aime bien François

T : Oui, il est très sympa. Et... pour Georgio et Franzone ; ils s'intéressent à tout, c'est pas bien pour vivre avec une femme célibataire.

Y : Tu as raison. Et **quoi tu pense** si Marie Poirot vit avec leur ?

T : Hein... ils ont le même intérêt, n'est-ce pas ?

Y : Oui, peut-être c'est bien parce qu'ils aiment la musique.

« Quoi tu pense ? », cette syntaxe est non conforme à la langue cible. De plus, la conjugaison du verbe « penser » n'est pas correcte. Face à ces erreurs, le locuteur T fournit une rétroaction corrective, en reposant la question « Qu'est-ce que tu penses ? » en forme correcte dans un nouveau tour de parole. Mais un manque d'attention de la part de l'interlocuteur Y, ou une incapacité de reconnaître la correction, conduit la persistance des mêmes erreurs dans la suite de l'échange.

La rétroaction corrective détectée, mais manque de volonté de l'intégrer dans leur système de l'interlangue :

Exemple 3 (extrait des conversations d'un binôme composé d'un étudiant fort et d'un autre faible, tâche 5, deuxième phase)

T : à Nice les loyers sont très chers mais tu peux profiter d'une chambre vers la mer.

Y : Et Virginia tu **est comprend de nager** ?

T : **as compris**, Oui, je sais nager.

Y : Moi aussi. OK C'est bien ! aller à Nice ! Voilà !

Y : et virgini, tu es comprend de conduire ?

T : Non

Y : Alors, à Nice, vous avez besoin de conduire ! A Paris, Le transport est plus pratique.

Dans l'épisode ci-dessus, nous pensons que l'étudiante Y prend conscience de l'erreur indiquée par son interlocuteur T, car ce dernier fournit directement et immédiatement une correction implicite, « as compris ». Cependant, l'étudiante Y n'a

pas la volonté de la corriger. Nous notons que la réussite de la tâche repose sur la réussite de l'intercompréhension. Cela peut également expliquer pourquoi, lors de l'échange en temps réel en ligne, l'attention de l'apprenant est d'abord accordée au sens de l'énoncé, tandis que la forme est parfois laissée sur un plan secondaire si elle ne gêne pas la compréhension entre les locuteurs.

La rétroaction correctrice détectée, mais mal interprétée :

Exemple 4 (extrait des conversations d'un binôme formé d'un étudiant fort et d'un autre moyen, tâche 3, première phase)

W : bonsoir comment ça va ?

L : ça va bien, et vous ?

W : très bien ! J'**ai mangé** avec mes amis ce-midi.

L : Woh, c'est bon pour toi. Tu **mange** quoi ?

W : j'**ai mangé** beaucoup de desserts.

L : je pense que les desserts détruisent notre forme.

W : oui, c'est vrai, je suis plus grosse.

L : Comme vous, j'**ai récemment aussi manger** beaucoup de confiseries, desserts, alors, gros.

W : Hahaha..., Mais, c'est pas bon, on a mangé trop de desserts, bonbons.

Au début de ce dialogue, le locuteur W utilise le « passé composé » de l'indicatif pour exprimer que l'action « manger » est passée, achevée. Mais son interlocuteur L n'est pas sensible à l'emploi du temps de la langue française. Elle pose sa question au présent de l'indicatif : « Tu mange quoi ? » (avec une erreur). L'étudiante W insiste sur l'emploi du « passé composé » : « j'ai mangé beaucoup de desserts ». Il nous semble que cette insistance produit un certain effet car, dans les lignes suivantes, nous lisons la phrase « j'ai récemment aussi manger de confiseries ». Il est évident que le locuteur L ne se sert pas bien de la forme du passé composé. La forme du passé composé qu'elle détecte, c'est la conjugaison de l'auxiliaire « avoir » plus l'infinitif du verbe « manger » au lieu du participe passé « mangé ». Malgré cet énoncé non conforme à la langue cible, il nous est quand même possible de faire l'hypothèse que le locuteur L prend conscience

de la rétroaction corrective fournie par son interlocuteur, et qu'elle essaie de modifier son interlangue. L'interlocuteur W fournit tout de suite, encore une fois, la forme correcte du passé composé : « Mais, c'est pas bon, on a mangé trop de desserts, bonbons ». Cependant, il est un peu dommage que dans la suite de l'échange en temps réel, le contexte d'interaction n'offre pas de possibilité de réutiliser la forme corrigée. Ainsi, nous ne pouvons pas juger si l'étudiante L intègre cette forme dans le processus d'acquisition et la maîtrise bien. Mais à ce titre, Grass et Varonis nous rappellent que l'absence de réparation immédiate ne veut pas dire que les négociations entre des pairs, les rétroactions correctives, n'auront pas d'effets cumulatifs et différés sur l'acquisition (S. M. Gass et E. M. Varonis, 1994 ; A. Mackey et J. Philp 1998).

Après avoir passé en revue notre corpus, un épisode particulier attire notre attention. Dans l'exemple suivant, les rétroactions correctives sur la forme langagière fournie par un locuteur ne sont pas parfaites.

Exemple 5 (extrait des conversations d'un binôme formé d'un étudiant fort et d'un autre faible, tâche 2, deuxième phase)

Y : Marie alors ?

(...)

Y : elle habite chez qui ? Benoît campent ?

G : Médecin.

Y : Très bavard comme Bak.

G : quel âge ?

Y : 55 ans

G : marié ou pas ?

Y : on ne sait pas. Mais il est médecin. C'est pas mal, tu ne penses pas ?

G : tu as vrai

Y : vrai ?

G : oui.

Y : je pense qu'il diffère **20 ans est d'accord**

G : **Quoi ?**

Y : Benoît a 55 et Marie, dans une trentaine d'années, diffère 20 ans ne se pose pas des problèmes. Marie peut loger chez lui alors.

G : Ah, ok, **l'écart de 20 ans**, on peut accepter.

Y : Ah oui, je me souviens un film qui s'appelle « **20 ans d'écart** ». Oui, on dit **20 ans d'écart**, c'est bon ?

G : très bon, d'accord. Ok, Marie loge chez Benoit Campent.

Nous voyons que le locuteur G corrige l'erreur de son interlocuteur Y en lui fournissant une tournure : « écart de vingt ans ». Le locuteur G reformule l'énoncé précédent de son interlocuteur avec cette tournure, mais il commet lui-même une erreur. La forme correcte est « vingt ans d'écart ». Cet exemple nous apporte une surprise inattendue. En présence d'une forme corrigée non conforme à la langue cible, le locuteur Y est en mesure de la déceler, voire de mobiliser ses connaissances antérieures afin de trouver une expression correcte. Cependant, il faut encore prendre conscience des risques dans ce type d'interaction. Le fait est que le manque de référence fiable dans le cadre d'interaction entre pairs constitue un danger qui pourrait conduire l'apprenant à s'approprier une forme langagière erronée. De plus, c'est faire preuve de beaucoup d'exigence que de demander aux apprenants d'avoir la capacité de détecter les rétroactions incorrectes. La plupart d'entre eux ne peuvent pas y arriver.³⁵²

De nombreux signes que nous avons découverts dans les épisodes ci-dessus corroborent l'idée de M. Swain et T. Piça : l'interaction négociée est potentiellement efficace pour l'acquisition d'une langue étrangère. D'une part, il est évident que l'interaction négociée est favorable à la quantité de production langagière. D'autre part, l'interaction négociée amène les étudiants à une production plus élaborée : elle attire l'attention des apprenants sur leurs énoncés problématiques. Et, dans le processus de négociation, la détection de la rétroaction corrective fournie permet la saisie (*intake*), le traitement de la composante grammaticale et du lexique fournis en rétroaction. Ce traitement conduit à la réparation et à l'acquisition des connaissances d'une langue étrangère. Il nous semble aussi important d'insister sur les limites de ces interactions négociées. À partir de notre corpus, au total, 16 *épisodes concernant l'interaction*

³⁵² Dans ce cas, nous envisageons d'assurer la qualité de la rétroaction correctives par l'intervention du tuteur. Nous en parlons ultérieurement.

négociée sont identifiés (incluant les deux phases de notre recherche), dont onze relèvent de la négociation du sens et seulement cinq concernent la négociation de la forme. Il va de soi que l'apprenant est incapable de déceler tous les énoncés non conformes à la langue cible. En outre, après avoir passé en revue notre corpus, aucun épisode concernant une explication ou une réflexion métalinguistique n'est identifié. Nous voyons que, parfois, l'apprenant est capable d'indiquer une erreur commise par son interlocuteur et fournit une forme correcte, mais jamais il n'ajoute une explication métalinguistique. Remarquons qu'une réflexion métalinguistique pourrait également constituer un facteur propice à l'acquisition de la langue. D'après M. Swain, à travers le métalangage, les apprenants non seulement voient leurs hypothèses sur la langue, mais utilisent le langage pour réfléchir à ces hypothèses.³⁵³ Par ailleurs, dans le modèle de travail en binôme en autonomie, surtout dans le cas où aucun expert (enseignant, tuteur, etc.) n'intervient, l'apprenant court le risque d'incorporer une forme non conforme à la langue cible fournie par son interlocuteur. Quant à ce dernier, il prend aussi le risque d'arriver à une fossilisation de formes langagières non conformes à la langue cible. En face de toutes les limites que nous soulevons ici, il convient d'envisager d'aider les apprenants à apprendre, par l'intervention d'un tuteur aux moments appropriés, sans affecter la dynamique de la communication entre pairs. De plus, nous tenons également compte de l'intérêt d'offrir à chaque apprenant une fiche de révision individualisée après la tâche, pour qu'il soit en mesure d'avoir un guidage par rapport aux divers problèmes identifiés dans son travail en ligne. Nous aborderons ce sujet ultérieurement.

11.3. L'influence de la configuration des binômes sur la production du français

Avant d'aborder l'impact de la configuration des binômes sur la production linguistique, nous aimerions présenter les modalités d'interactions entre paires, car nous nous intéressons également aux relations interactionnelles montrées par les différentes configurations des binômes.

³⁵³ Merrill Swain, «Three functions of output in second language learning», In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.). *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*, Oxford University Press, UK, 1995, p.125.

11.3.1. Les modalités interactionnelles des binômes

Dans le chapitre 9, nous avons présenté les modèles d'interaction dyadique proposés par N. Storch. Ce dernier distingue quatre modalités d'interaction pour décrire les différentes relations interactionnelles dyadiques : collaborative, dominant-dominant, dominant-passif et expert-novice. Pour notre recherche et dans le cadre des performances des étudiants présentées dans la première phase de notre expérimentation, nous voudrions ajouter une cinquième modalité d'interaction au modèle de N. Storch, nommée passif-passif. Cette modalité d'interaction, comme la modalité dominant-dominant, doit également se situer au deuxième quadrant, qui se caractérise par une mutualité faible entre deux participants ayant le même niveau du langage (voir chapitre 9.2.3). La modalité dominant-dominant indique que chaque participant n'a pas la volonté de tenir compte des contributions de l'autre et que chacun impose ses propositions à l'autre, donc réduit la mutualité entre les deux étudiants. La modalité passif-passif, par contre, se caractérise par le manque de volonté de chaque locuteur de s'engager dans la tâche, du fait de son faible niveau en langue cible. En ce qui concerne notre travail (dans la première phase de notre recherche-action), c'est le cas des binômes formés d'étudiants faible-faible.³⁵⁴ Les extraits suivants reflètent les différentes modalités d'interaction.

Un épisode collaboratif : (extrait des conversations d'un binôme composé d'un étudiant fort et d'un autre moyen, tâche 3, première phase)

L : Aujourd'hui, j'ai vu un rapport sur les avantages et les inconvénients des bonbons pour les enfants.

Z : Ah, oui. Quel est votre point de vue ?

L : Je suis pour à ce point de vue.

Z : Pourquoi ?

L : parce que je pense que bonbon a mal aux dents pour les enfants et cause leurs obésités.

Z : Oui, mais, il y a aussi beaucoup d'avantages de bonbons.

³⁵⁴ À travers le calcul de la quantité de la production de chaque type du binôme dans la première section de notre expérimentation, nous constatons que le groupe de binôme formé des étudiants faible-faible produit moins de mots par rapport aux autres types de binôme. En outre, une stratégie d'éluder s'adopte souvent entre deux étudiants au niveau faible. Cela veut dire, chaque locuteur utilise des phrases très brèves avec les mots simples afin d'éviter les problèmes syntaxiques et lexicaux et aussi pour achever le dialogue plus rapidement.

L : Alors, vous êtes en faveur de donner des bonbons aux enfants ?

Z : Oui, je suis en faveur, et je suis pour sur l'avantage de bonbons ?

L : Donc, quelles des avantages ?

Z : Vous verrez, le bonbon est nécessaire à notre vie. Il peut donner des joies pour enfants.

Z : Et, aucun mariage n'est complet sans friandises.

L : Ah, bon. T'as raison. Mais je pense aussi des désavantages du bonbon.

Z : Eh bien, J'y pense aussi.

L : Donc, nous disons que on peut donner des bonbons aux enfants, mais fait attention à ses désavantages.

Z : Oui, c'est ça. Bon

Cet épisode démontre une relation collaborative entre les locuteurs L et Z. Même s'il s'agit d'un débat, les deux étudiants manifestent une orientation d'équilibre vers le processus d'interaction. Au début du dialogue, on peut prendre note des questions posées par Z : « *Quel est votre point de vue ?* » « *Pourquoi ?* ». Quelques lignes plus tard, on remarque les questions de son interlocuteur L : « *vous êtes en faveur de donner les bonbons aux enfants ?* » « *Quelles des avantages ?* ». Toutes ces questions représentent leur volonté d'écouter leur interlocuteur. En outre, considérons la phrase de Z, « *Oui, mais, il y a aussi beaucoup d'avantages de bonbons.* », et la phrase de L, « *Ah, bon. T'as raison. Mais je pense aussi des désavantages du bonbon.* ». À partir de ces phrases, nous voyons que les deux locuteurs sont heureux de partager leurs points de vue. Les petits mots « *oui* » « *bon* » « *tu as raison* » sont significatifs de l'attention qu'ils portent à ce que dit l'autre, et de leur acceptation partielle. Ces petits mots, suivis par une conjonction « *mais* », servent à marquer leurs propres points de vue. Ces expressions reflètent un haut degré d'égalité entre les deux locuteurs. Sur le plan informationnel, chaque locuteur apporte sa contribution à l'élaboration du dialogue : chacun développe son argumentation pour défendre son point de vue. À travers plusieurs tours d'interaction dynamique, finalement, les deux étudiants parviennent au consensus : « *Donc, nous disons que on peut donner des bonbons aux enfants, mais fait attention à ses désavantages.* », dit L. Selon notre corpus, la plupart des binômes présentent cette modalité d'interaction.

Un épisode dominant-dominant : (extrait des conversations d'un binôme composé de deux étudiants forts, tâche 3, première phase)

N : Je pense que les sucreries sont riches en glucides qui sont une source d'énergie pour notre corps.

D : Mais à mon avis, la sucrerie est l'une des causes qui provoque l'obésité.

N : manger les sucres des enfants ne sont pas quelque chose de mal. Enfants, en période de forte croissance, la vitesse de métabolisme rapide, a besoin plus d'énergie que les adultes, un moyen approprié de manger du sucre est ajouté à de l'énergie.

D : aujourd'hui, c'est parce qu'ils prennent trop de sucre, de plus en plus d'enfants et adolescents souffrant de l'obésité. Ils mangent beaucoup de bonbons, ce n'est pas bon pour les dents. Donc, les enfants et les adolescents doivent prendre moins de sucre.

N : De plus, les glucides peuvent améliorer la performance mentale et physique.

N : les parents devraient aider aux enfants à former une bonne habitude, profiter des bonbons d'une manière scientifique plutôt que d'empêcher les enfants de manger des bonbons.

D : Maintenant, il n'y a qu'un enfant dans la famille. Les parents sont très attachés à leur unique enfant, je ne pense pas que cette idée est réalisable.

N : très simple, les parents peuvent prescrire le quota et le temps de prendre les bonbons, voire, prescrire le type des bonbons à manger. Bref, ils peuvent effectuer un contrôle strict.

D : je dis, les parents ne veulent pas voir leurs enfants pleurer ou tristes. Tu vois ?

N : Tu n'es pas leurs parents.

D : ok, comme tu veux.

N : ...

L'épisode ci-dessus est extrait des conversations d'un binôme fort-fort. Par rapport à l'épisode collaboratif, dans cet épisode, aucune question n'est posée pour demander l'avis de l'interlocuteur. Chaque locuteur donne sa propre opinion et l'impose à son interlocuteur sans tenir compte des contributions de l'autre. Nous voyons qu'au début du dialogue, l'étudiante D explique pourquoi il faut interdire les bonbons et les sucreries aux enfants. Elle offre des arguments « *les bonbons provoquent l'obésité* » « *mal aux dents* » pour défendre son point de vue. Mais, il nous semble que son interlocuteur N ne prête pas attention à ce qui vient d'être dit. Dans sa réponse « *de*

plus, les glucides peuvent améliorer la performance mentale et physique. », nous ne trouvons aucune cohérence avec les énoncés précédents de D. En outre, à travers leur interaction, nous ressentons une tension forte entre les deux étudiants : « Tu n'es pas leurs parents. » « Ok, comme tu veux ». Enfin, l'étudiante D tape trois points « ... » pour finir leur conversation.³⁵⁵ Dans ce type de binômes, les deux étudiants manifestent leurs capacités sur le plan linguistique. Nous avons compté plus de mots produits dans cette tâche et par ce binôme que par les autres. Cependant, une préoccupation demeure : selon nous, cette modalité d'interaction ne crée pas un environnement propice à la collaboration. En revanche, elle pourrait conduire à une pression psychologique chez les étudiants. Le fait est que l'étudiante D, après avoir accompli la tâche, nous a fait part de son inconfort au cours du processus d'échange avec son interlocuteur N. D'après elle, étudiante N était plutôt directive. Mais elle (étudiante D) ne veut pas accepter son point de vue. En conséquence, nous avons décidé d'intervenir dans leurs conversations au cours de la deuxième phase de notre recherche-action, afin d'apaiser ces tensions.

Un épisode dominant-passif : (extrait des conversations d'un binôme composé d'un étudiant fort et d'un autre faible, tâche 2, première phase)

G : Salut ! Le plan de vacances ?

Y : J'ai fait. On a deux personnes.

G : Allez allez !!

Y : On va visiter trois sites touristiques.

G : Quelles sites touristiques ?

Y : Château de Versailles

G : J'aime Paris.

Y : Eze à côté de Nice. Et Dune de Pilat, c'est dans Bordeaux.

G : Nous avons combien d'agence ?

³⁵⁵ Dans ce cas, le signe de ponctuation trois points « ... », il s'agit d'une utilisation variante, en tant qu'une cyber-signe, qui signifie parfois que je n'ai plus rien à te dire.

G : de l'argent

Y : d'argent. Seulement 600 total.

G : D'accord. Pour tout ? C'est impossible.

Y : On n'a que trois billets de train à payer. Avec carte d'étudiant, 56 € par personne.

G : Pour TGV ?

Y : TGV, impossible. C'est au total 600 €, 300 € par personne.

G : Alors, je pense que le bus est un bon choix.

Y : Et hébergement, Je sélectionne trois hôtels.

G : Le prix de l'hôtel ?

Y : l'hôtel d'Angleterre, ça fait 15 € pour une chambre jumèle.

G : Bon, c'est pas cher.

Y : L'hôtel altair, ça fait 10 € pour un lit.

G : Nous exigeons une chambre.

Y : Et ethe ona, ça fait 45€ pour une chambre jumèle. Donc, 35 € par personne.

G : L'hôtel est assez pour nous.

Y : 70 € au total.

G : d'accord. Et tu ne calcule pas les aliments ?

Y : C'est pas important.

G : C'est impossible.

Y : ok, on s'arrête là. Voilà, à bientôt, mon ami.

L'épisode ci-dessus est extrait des conversations d'un binôme fort-faible. Dans ce dialogue, le locuteur Y manifeste une capacité supérieure par rapport à son interlocuteur sur le plan linguistique, ainsi que sur le plan informationnel. De fait, il occupe une place centrale au cours du processus d'échange. Il recherche les informations sur les transports, sélectionne les hôtels, calcule les dépenses, organise son plan sans aucune négociation avec son interlocuteur. Nous voyons que le désaccord parfois manifesté par

ce dernier, « *je pense que le bus est un bon choix.* », est purement et simplement négligé par Y. Dans cet épisode, G a un profil acquiesçant. En fait, à la fin de la conversation, G veut toutefois exprimer son opinion et poursuivre leur conversation. Il propose de parler de nourriture : « *Et tu ne calcule pas les aliments ?* ». Mais un rejet de la part de Y clôt finalement la conversation.

Un épisode passif-passif : (extrait des conversations d'un binôme composé de deux étudiants faibles, tâche 2, première phase)

F : On va voyager. Nous allons où ?

Z : Nice et Lyon ?

F : Paris ?

Z : Il est haute consommation. Nous avons 600 euros seulement.

F : Oui, Nice est aussi bien.

Z : Il faut réserver les hôtels.

Z : (3 captures portant les informations des hôtels)

Z : ce sont les hôtels de Nice. Qu'est-ce que tu penses ?

F : C'est trop cher. Nous devons trouver un hôtel moins cher.

Z : (2 captures portant les informations des hôtels)

F : Ok.

Z : Très bien.

L'épisode ci-dessus se caractérise par une forte « économie » en ce qui concerne le contenu de la conversation et de la syntaxe. Nous observons que le nombre de mots et de tours de parole produit par ce binôme est très inférieur à celui des autres binômes. L'étudiant Z affiche de nombreuses captures d'écran pour éviter de faire une présentation des informations basiques des hôtels. De plus, les deux étudiants parviennent rapidement au consensus et une économie de négociation entraîne un rythme de progression plus rapide que celui des autres binômes. Cette modalité d'interaction, d'après nous, n'est pas favorable à l'apprentissage du français car, dans ce type d'interaction, la focalisation des étudiants n'est pas sur le processus

d'interaction ni sur le contenu linguistique. Leur but commun est d'adopter une stratégie d'évitement, qui vise à contourner l'obstacle que représente la production de phrases comportant une syntaxe et un lexique complexes. Dans la première phase de notre recherche-action, deux binômes faible-faible représentaient cette modalité d'interaction. Nous avons réorganisé certains binômes avant d'entamer la deuxième phase de notre recherche-action.

Un épisode novice-expert (extrait des conversations d'un binôme composé d'un étudiant moyen et d'un étudiant faible, tâche 6, deuxième phase)

Z : Alors, Quel est ton choix ? Je pense que Montpellier est une ville où je veux aller. Parce que Paul Valéry, C'est une université très bon pour apprendre les langues. Qu'est-ce que tu penses ?

W : C'est bon, à cette école quelles langues ?

Z : à cette école, on apprend aux étudiants le français, l'anglais et le chinois. C'est un bon choix pour nous.

W : En fait, Je ne comprends pas ces informations.

Z : ?

W : (une capture d'écran portant des informations sur la présentation de l'université et des spécialités)

W : Tu peux expliquer pour moi ?

Z : Oui, en fait, je n'ai pas lu beaucoup. J'ai lu le nom des spécialités : langues étrangères appliquées (LEA), humanité, administration, économique et sociale. Et pour moi, je n'aime pas la licence en commerce. Je choisis LEA. Et toi ? Quelle spécialité tu veux choisir ?

W : LEA aussi, parce que j'ai appris déjà un peu de français et d'anglais.

Z : C'est bon. Elle offre également la possibilité d'étudier une troisième langue.

Cet épisode est extrait des conversations d'un binôme, l'étudiante Z essaie toujours de créer l'occasion de la prise de parole pour son interlocuteur : « Quel est ton choix ? » « Qu'est-ce que tu penses ? » « Et toi ? » « Quelle spécialité tu veux choisir ? ». Ces questions poussent son interlocuteur W à s'engager dans le processus d'accomplissement de la tâche. Nous voyons que sous l'encouragement de Z, W avoue son incompréhension, demande une explication et, finalement, donne son point de vue sur la spécialité. Il est évident que cette modalité d'interaction a un impact positif sur l'apprentissage des langues. En effet, dans ce cas, Z a un rôle d'étayage au sens de L.

S. Vygotski : elle guide son interlocuteur vers la compréhension des informations et facilite son apprentissage.

Après avoir passé en revue les conversations des participants, nous avons établi le tableau suivant afin de bien connaître les modèles interactionnels chez nos binômes organisés.

Tableau 19 : les types de binômes et les modalités d'interaction (première phase)

Type de binôme	Collaborative	Dominant-dominant	Dominant – passif	Expert-novice	Passif-passif
Fort-fort	1	1			
Fort-faible			1	2	
Fort-moyen	2				
Moyen-moyen	2				
Faible-faible					2

Tableau 20 : les types de binômes et les modalités d'interaction (deuxième phase)

Type de binôme	Collaborative	Dominant-dominant	Dominant-passif	Expert-novice
Fort-fort	1	1		
Fort-moyen	2			
Fort-faible			1	2
Moyen-faible	2			2

Pour la première phase de notre recherche-action (voir tableau 19), parmi onze binômes constitués, cinq présentent la modalité d'interaction collaborative : un dominant-dominant, un dominant-passif, un novice-expert et deux passif-passif. Pour la deuxième phase (tableau 20), étant donné l'ajustement des configurations des binômes, nous en avons cinq qui relèvent de la catégorie collaborative, quatre novice-expert, un dominant-dominant et un dominant-passif.

À partir du corpus que nous avons constitué, nous constatons que la plupart de nos binômes ont une relation collaborative au cours du processus d'échange en temps réel, et que les binômes fort-faible ou moyen-faible présentent souvent une relation expert-novice. Les binômes faible-faible sont susceptibles de former une relation passif-passif.

Dans les lignes suivantes, nous recourrons à l'analyse statistique pour cerner l'impact de la configuration des binômes sur la fluidité, l'exactitude et la complexité de la production du français (les critères de la fluidité, de l'exactitude et de la complexité ont été présentés au chapitre 10). Nous essayerons ensuite d'examiner la façon dont la configuration des binômes influe sur la quantité d'interaction négociée produite.

11.3.2. L'influence de la configuration des binômes sur la fluidité, l'exactitude et la complexité de la production du français

Nous menons l'analyse de la variance ANOVA³⁵⁶ à un facteur afin de comparer les résultats pour trois paramètres (fluidité, exactitude, complexité), parmi les différentes configurations de binômes. Ensuite, les résultats de l'analyse ANOVA seront suivis d'un test « comparaisons multiples », afin de compléter l'ANOVA en comparant les valeurs deux à deux entre les différents binômes. La figure sept montre les résultats des mesures de fluidité, d'exactitude, et de complexité pour cinq types de binômes, dans le cadre de la première phase de notre expérimentation.

³⁵⁶ L'analyse de variance (expression souvent abrégée par le terme anglais ANOVA : Analysis Of Variance) est une technique statistique permettant de comparer les moyennes de plus de deux populations. Son but est de procéder à une sorte de généralisation de la comparaison des moyennes ou de la comparaison des pourcentages lorsqu'il y a plus de deux valeurs à comparer. Ici, il s'agit d'analyse de variance à un facteur (la configuration des binômes). Nous voulons savoir l'impact des configurations des binômes sur la production langagière (fluidité, exactitude, complexité). L'analyse de la variance ANOVA nous permet de savoir si les différences des moyennes parmi les différentes configurations des binômes, en termes de fluidité, d'exactitude, de complexité, sont statistiquement significatives.

Figure 7 : mesures de la fluidité, de l'exactitude et de la complexité pour les cinq types de binômes (première phase)

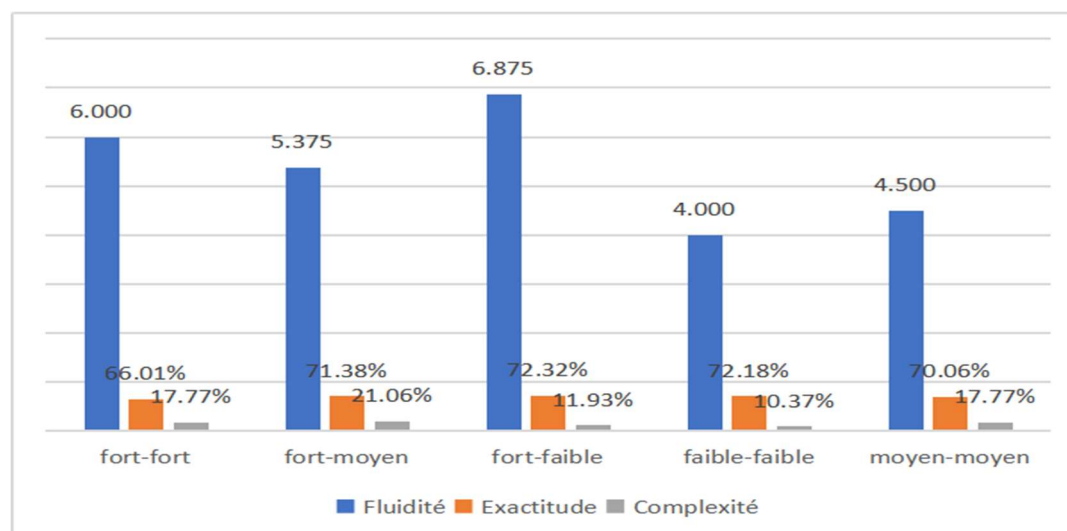


Tableau 21 : analyse de la variance ANOVA parmi les différentes configurations des binômes (première phase)

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Fluidité	Intergroupes	42.350	4	10.588	2.834	.039
	Intragroupes	130.750	35	3.736		
	Total	173.100	39			
Exactitude	Intergroupes	.022	4	.005	.227	.922
	Intragroupes	.841	35	.024		
	Total	.862	39			
Complexité	Intergroupes	.064	4	.016	1.182	.336
	Intragroupes	.473	35	.014		
	Total	.537	39			

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

Pour la première phase, nous avons cinq types de binômes : fort-fort, fort-faible, fort-moyen, faible-faible et moyen-moyen. La figure 7 nous permet de constater un écart important du paramètre de la fluidité entre les binômes fort-faible et faible-faible. Le binôme fort-faible présente la fréquence de production la plus élevée, avec une valeur moyenne de 6, 875 mots par minute, tandis que le binôme faible-faible présente la fréquence de production la plus faible, d'une valeur moyenne de 4, 000 mots par minute. Concernant l'exactitude, le binôme fort-faible présente la meilleure performance et la valeur moyenne la plus élevée : 72,32 %. Le binôme fort-fort, avec 66,01 %, est plus faible. Pour la complexité, le binôme fort-moyen a une meilleure

performance, avec la valeur moyenne 21,06 %, qui dépasse de loin celle du binôme faible-faible, qui est de 10,37 %.

L'analyse ANOVA montre qu'en termes de fluidité, les différences entre ces cinq types de binômes sont statistiquement significatives (ANOVA $F = 2,834$; $P = 0,039$)³⁵⁷. La comparaison des binômes deux à deux (test « comparaisons multiples »)³⁵⁸ révèle des différences statistiquement significatives entre les valeurs des binômes fort-faible et faible-faible ($P = 0,005$) ; fort-faible et moyen-moyen ($P = 0,019$) ; fort-fort et faible-faible ($P = 0,046$). Pour l'exactitude et la complexité, les différences parmi ces cinq types ne sont pas statistiquement significatives.

Il résulte de notre analyse que, pour la première phase d'expérimentation, le binôme faible-faible présente une performance inférieure par rapport aux autres types de binômes. Il est le moins favorable à la fluidité, avec une différence statistiquement significative. En outre, avec la valeur moyenne la plus basse (10,37 %), il serait également le moins favorable à la complexité (la différence n'est pas statistiquement significative). De fait, nous avons décidé de réajuster la configuration des binômes avant d'entrer dans la deuxième phase de notre expérimentation. Par conséquent, nous n'avons plus constitué de binômes faible-faible, mais nous avons introduit une nouvelle configuration de binômes, la catégorie moyen-faible. Pour approfondir l'impact de la configuration du binôme sur la production du français, nous avons également mené une analyse statistique sur les données recueillies pendant la deuxième phase. La figure 8 présente les résultats ainsi que leurs significativités statistiques.

³⁵⁷ Lorsque la valeur P est inférieure à 0,05, le résultat est déclaré « différence significative ».

³⁵⁸ Pour les données plus précises, voir Annexe 10, Tableau des comparaisons multiples, l'influence des configurations des binômes sur la fluidité, l'exactitude et la complexité de la production du français (première phase).

Figure 8 : mesures de la fluidité, de l'exactitude, de la complexité pour les quatre types de binômes (deuxième phase)

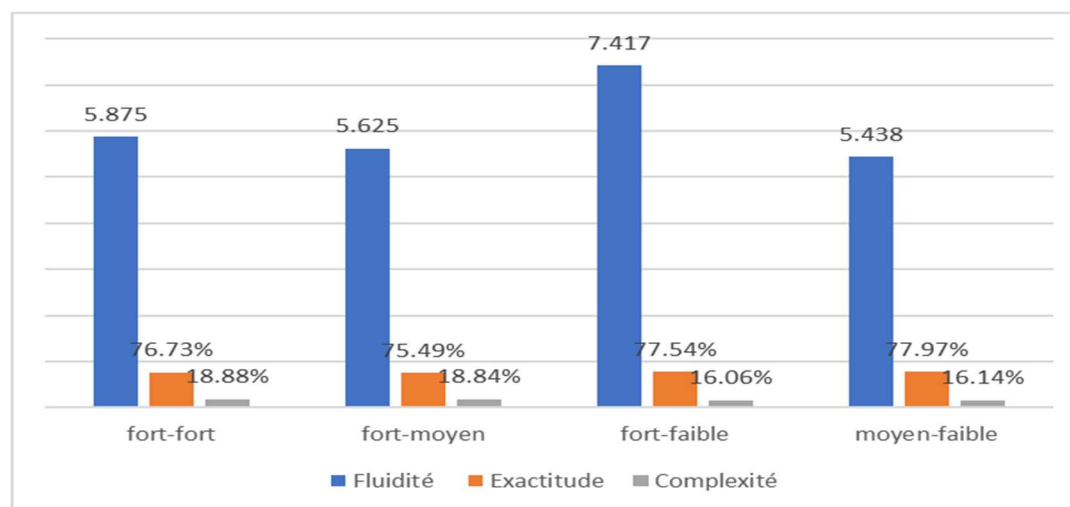


Tableau 22 : analyse de la variance ANOVA parmi les différentes configurations des binômes (deuxième phase)

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Fluidité	Intergroupes	51.715	3	17.238	3.695	.016
	Intragroupes	317.271	68	4.666		
	Total	368.986	71			
Exactitude	Intergroupes	.006	3	.002	.180	.910
	Intragroupes	.751	68	.011		
	Total	.757	71			
Complexité	Intergroupes	.014	3	.005	.491	.690
	Intragroupes	.627	68	.009		
	Total	.640	71			

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

Pour la deuxième phase, au total, quatre types de binômes sont constitués : fort-fort, fort-moyen, fort-faible, moyen-faible. L'analyse de variance ANOVA montre que la différence de la fluidité est statistiquement significative pour ces quatre types de binômes ($F = 3,695$; $P = 0,016$). Selon le graphique (figure 8), il existe un écart important entre le binôme fort-faible et les autres binômes pour le paramètre de la fluidité : la valeur moyenne du binôme fort-faible est de 7,417, la plus élevée. Par contre, nous ne constatons pas de différence significative pour les trois autres binômes (fort-fort : 5,875 ; fort-moyen : 5,625 ; moyen-faible : 5,438). Le test « comparaisons multiples », pour la comparaison deux à deux, corrobore ce résultat : la différence de valeurs de la fluidité entre le binôme fort-faible et les autres types de binômes sont

statistiquement significatives (entre fort-faible et fort-fort : $P = 0,030$; fort-faible et fort-moyen : $P = 0,012$; fort-faible et moyen-faible : $P = 0,006$). Mais les différences de valeurs pour la fluidité entre les trois autres types de binômes ne sont pas significatives statistiquement ($P > 0,05$).³⁵⁹

Pour ce qui est de la dimension de l'exactitude et de la complexité, l'analyse ANOVA montre que les différences de valeurs entre les quatre types de binômes ne sont pas statistiquement significatives. Le graphique (figure 8) nous permet d'observer que pour l'exactitude, le binôme médium-faible présente la valeur la plus élevée : 77,97 %, et le binôme fort-moyen présente la valeur la plus faible : 75,49 %. Pour la complexité, la valeur moyenne est de 18,88 % pour le binôme fort-fort, la plus élevée. Le binôme fort-faible présente comme valeur : 16,06 %.

Les résultats obtenus à l'issue de la deuxième phase nous permettent de constater que le binôme fort-faible s'avère le plus favorable à la fluidité de la production des phrases françaises. Dans la dimension de l'exactitude et de la complexité, les performances des quatre binômes se situent presque au même niveau. Les lignes qui suivent mettent en évidence l'approfondissement du lien entre la configuration du binôme et la quantité des interactions négociées produites par les binômes.

11.3.3. L'impact des configurations des binômes sur la production d'interactions négociées

Après avoir passé en revue les conversations enregistrées de chaque binôme, nous constatons que la configuration des binômes influence le déroulement de leurs échanges. En l'occurrence, la structure des binômes a une incidence sur la quantité des *interactions négociées* produite. Les tableaux 23 et 24 permettent d'étayer notre réflexion.

³⁵⁹ Pour les données plus précises, voir Annexe 10, Tableau des comparaisons multiples, l'influence des configurations des binômes sur la fluidité, l'exactitude et la complexité de la production du français (phase 2 de notre expérimentation).

Tableau 23 : nombre d'interactions négociées pour chaque type de binômes (première phase)

	Fort-fort	Fort-faible	Fort-moyen	Moyen-moyen	Faible-faible
Négociation du sens		3			
Négociation de la forme			1		
Au total		3	1		

Tableau 24 : nombre d'interactions négociées pour chaque type de binômes (deuxième phase)

	Fort-fort	Fort-faible	Fort-moyen	Moyen-faible
Négociation du sens	3	4		1
Négociation de la forme	1	3		
Au total	4	7		1

Nous avons compté les épisodes concernant les interactions négociées produites par les différentes configurations de binômes. Parmi les seize épisodes concernant interaction négociée identifiés dans notre corpus, dix ont été produits par des binômes fort-faible, quatre par des binômes fort-fort, un par un binôme moyen-faible et un par un binôme fort-moyen. Nous constatons que, par rapport aux autres types de binômes, les binômes fort-faible produisent plus d'épisodes d'interaction négociée. Le fait est que la conversation entre l'apprenant de niveau fort et l'apprenant de niveau faible constitue souvent une situation asymétrique, dans laquelle apparaissent souvent des malentendus. Lors de conflits cognitifs, les apprenants remettent en question certaines des opinions de leurs pairs. Ces activités cognitives sont susceptibles de donner lieu à des épisodes négociés (demander une clarification ou lancer des signaux de non-compréhension). En outre, d'après Rémy Porquier et Bernard Py (2004), s'il s'agit d'une dissymétrie importante, « un contrat didactique » s'installe naturellement pendant

leur processus de communication.³⁶⁰ Dans notre recherche-action, les binômes fort-faible présentent souvent une relation d'interaction novice-expert. Dans ce cas, le locuteur expert endosse souvent un rôle de tuteur vis-à-vis de son interlocuteur novice.

11.4. Le potentiel acquisitionnel de différentes tâches sur la production du français

La valeur acquisitionnelle des tâches est largement reconnue par les chercheurs dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères (N.S. Prabhu, 1987 ; R. Ellis, 2003). Les tâches permettent d'exposer l'apprenant à un *input* riche, dans des situations d'usage de la langue cible. Au cours du processus d'accomplissement des tâches, pour résoudre un problème concret, il est nécessaire d'exprimer son idée en phrases compréhensibles. Les séquences de communications entre apprenants impliquent souvent la négociation du sens et de la forme. Dans notre recherche, de nombreux épisodes concernant l'interaction négociée ont été identifiés. À travers l'analyse de ces épisodes, nous pouvons conclure que les tâches d'apprentissage permettent un traitement en profondeur du sens et de la forme des productions.

Cette conclusion ne met pas fin à l'analyse des épisodes de notre corpus. Il nous faut déterminer, parmi les différentes tâches que nous avons proposées, laquelle a le potentiel acquisitionnel le plus élevé. Autrement dit, laquelle se montre la plus favorable à l'exactitude, à la fluidité et à la complexité de la production du français ? Laquelle peut donner le plus de place à l'interaction négociée, par rapport aux autres tâches ? Telles sont les questions auxquelles les paragraphes qui suivent tentent de répondre.

Notre corpus est composé de huit tâches, toutes extraites de la deuxième phase de notre expérimentation.³⁶¹ Le tableau 25 présente les caractéristiques de ces huit tâches.

³⁶⁰ Rémy Porquier et Bernard Py, *Apprentissage d'une langue étrangère : Contextes et discours*, Didier, Paris, 2004.

³⁶¹ La première phase de notre recherche est une phase initiale au cours de laquelle nous avons identifié les problèmes et les facteurs de dysfonctionnement de notre dispositif. Les données recueillies lors de la première phase nous ont permis d'évaluer et d'ajuster notre dispositif. En effet, après la première phase de notre recherche, nous avons recueilli les impressions de nos étudiants. Suite à leurs réactions, nous avons décidé de réajuster les tâches de la deuxième phase de notre expérimentation. En conséquence de ce qui précède, nous les avons choisies pour examiner le potentiel acquisitionnel de nos tâches.

Tableau 25 : la présentation synthétique des huit tâches³⁶²

Tâche	Type de tâches	Nature de discours	Support
T1 Colocation avec votre ami(e)	Résolution de problème	Explication	Sans support
T2 Qui va loger chez qui ?	Prise de décision	Explication	Support textuel
T3 Vous allez mener votre enquête et découvrir l'auteur d'un vol	Résolution de problème	Explication	Sites Internet https://www.voyages-sncf.com http://www.iti.fr Http://www.louvre.fr
T4 Remplacer le papier par le numérique : pour ou contre ?	Débat	Argumentation	Support textuel
T 5 Paris ou Nice pour un séjour touristique en France ?	Débat	Argumentation	Support textuel
T6 Choisissez l'université et la spécialité appropriées	Prise de décision	Explication	Site Internet http://www.ens-lyon.fr/formation/vue-offre-de-formation http://formations.univ-toulouse.fr/fr/index.html
T7 Le septième art : le cinéma	Jeu de rôle	Narration	Dessin avec vocabulaire
T8 Qu'est-ce qu'il faut qu'il fasse avant le grand jour ?	Jeu de rôle	Narration	Dessin avec vocabulaire

Comme on le voit, que ce soit la résolution de problème, le débat, la prise de décision ou le jeu de rôle, chacune de ces tâches traitent deux sujets différents dans un discours dont la nature porte à la fois sur la narration, l'argumentation, et l'explication.

³⁶² Pour les contenus des tâches, voir Annexe 7, Tâches proposées pour la deuxième session.

Le tableau que nous avons établi a été fait en tenant compte des caractéristiques des tâches qui peuvent influencer les productions des apprenants. En reprenant les recherches de R. Ellis,³⁶³ nous avons repéré deux grandes catégories de caractéristiques que nous avons intégrées dans notre recherche. Le premier est le « matériau langagier fourni (*input*) en amont de la tâche ». Avec cette catégorie, il s'agit de déterminer si des documents fournissent une aide contextuelle (par exemple lexiques, locutions, textes utiles) pour mener aisément la tâche. Le deuxième a trait à la « production langagière attendue » Celle-ci se fait sur les modes argumentatif et narratif. A ces deux catégories, nous avons ajouté une troisième que nous avons appelé « le type de tâches ». Elle consiste en débat, prise de décision, résolution de problème et jeu de rôle.

11.4.1. Les analyses statistiques pour les différentes tâches proposées

Sous ce titre, nous plaçons dans le viseur de l'analyse statistique les caractéristiques des différentes tâches que nous avons proposées. L'objectif étant d'examiner l'impact des caractéristiques de ces dites tâches sur la fluidité, la correction et la complexité des productions de nos étudiants. Les questions que nous posons pour éclairer cet aspect de notre recherche se formule comme suit : Quelle tâche peut maximiser la production langagière, améliorer la fluidité, augmenter l'exactitude et la complexité des phrases des apprenants ? Quelle tâche est susceptible de donner lieu à des interactions négociées ? La présence ou non des supports textuels a-t-elle une influence sur la production langagière ? Et enfin, la nature discursive induite par la tâche a-t-elle une influence sur la production langagière ?

L'histogramme de la figure 9 décrit les résultats concernant la fluidité, l'exactitude et la complexité selon les différentes tâches. Il nous indique bien la valeur moyenne de chaque tâche pour les trois paramètres. Les descriptions sont suivies d'une analyse de la variance ANOVA afin d'évaluer les aspects significatifs de leurs statistiques

³⁶³ Roy Ellis, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 2003, p.126.

Figure 9 : mesures de la fluidité, de l'exactitude et de la complexité pour les huit tâches

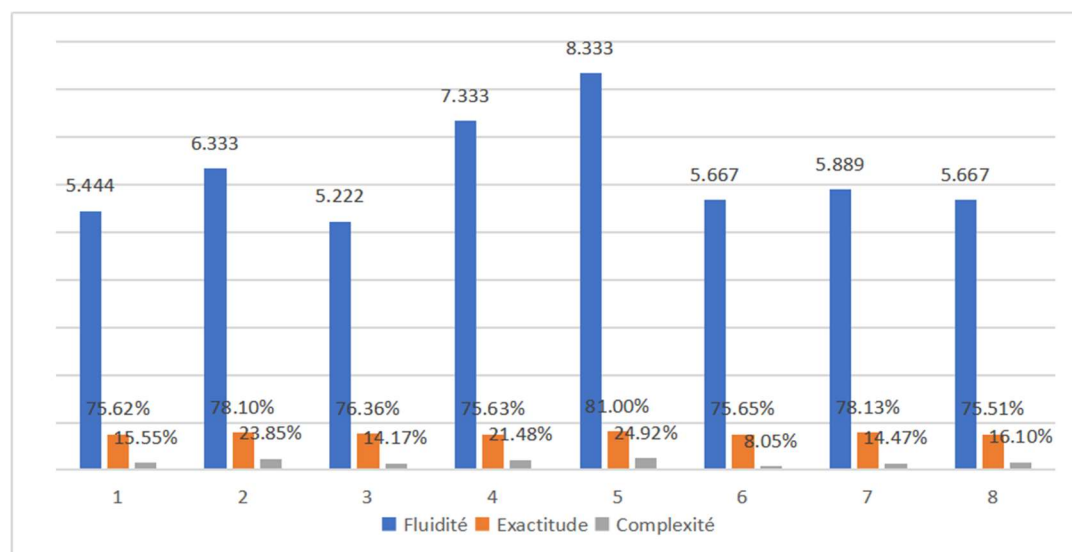


Tableau 26 : analyse de la variance ANOVA parmi les différentes tâches (deuxième phase)³⁶⁴

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Fluidité	Intergroupes	72.319	7	10.331	2.229	.043
	Intragroupes	296.667	64	4.635		
	Total	368.986	71			
Exactitude	Intergroupes	.024	7	.003	.300	.951
	Intragroupes	.733	64	.011		
	Total	.757	71			
Complexité	Intergroupes	.204	7	.029	4.265	.001
	Intragroupes	.437	64	.007		
	Total	.640	71			

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

La fluidité

La figure 9 nous permet de constater qu'en ce qui concerne la fluidité, la tâche 5 (débat avec support textuel, voir annexe 7, tâche 5) montre la valeur moyenne la plus

³⁶⁴ ANOVA (analyse de la variance) est une technique statistique permettant de comparer les moyennes de plus de deux populations. Son but est de procéder à une sorte de généralisation de la comparaison des moyennes ou de la comparaison des pourcentages lorsqu'il y a plus de deux valeurs à comparer. Ici, il s'agit d'analyse de variance à un facteur (les différentes tâches). Nous voulons savoir le potentiel acquisitionnel de différentes tâches sur la production langagière (fluidité, exactitude, complexité). L'analyse de la variance ANOVA nous permet de savoir si les différences des moyennes parmi ces huit tâches que nous avons proposées, en termes de fluidité, d'exactitude, de complexité, sont statistiquement significatives. Lorsque la valeur P est inférieure à 0,05, le résultat est déclaré « différence significative ».

élevée (8,333), tandis que la tâche 3 (résolution de problème, avec support sites Internet, voir annexe 7, tâche 3) présente la valeur moyenne la plus faible (5,222).³⁶⁵

Selon l'analyse de la variance ANOVA, les différences des valeurs pour la fluidité sont statistiquement significatives parmi ces huit tâches ($F = 2,229$, $P = 0,043$). Le test de « comparaisons multiples » indique (voir annexe 10)³⁶⁶ que par la comparaison des tâches deux à deux, les différences de valeurs pour la fluidité entre la tâche 5 et la tâche 1 ($P = 0,006$), entre la tâche 5 et la tâche 3 ($P = 0,003$), entre la tâche 5 et la tâche 6 ($P = 0,011$), entre la tâche 5 et la tâche 7 ($P = 0,019$), entre la tâche 5 et la tâche 8 ($P = 0,011$) sont statistiquement significatives. En outre, les différences de valeurs entre la tâche 3 et la tâche 4 sont également statistiquement significatives ($P = 0,042$).³⁶⁷

En combinant les résultats de l'analyse descriptive, nous mettons en ordre les huit tâches selon leurs valeurs de moyenne. Pour le paramètre de la fluidité, les huit tâches sont rangées en ordre décroissant : T5, T4, T2, T7, T8, T6, T1, T3.

Il résulte que la tâche 5 est la plus favorable à la fluidité de la production du français. Les différences sont statistiquement significatives par rapport aux T1, T3, T6, T7, T8 et T5. La tâche 3 s'avère la moins favorable pour la fluidité de la production du français.

L'exactitude

Selon l'analyse descriptive, nous pouvons observer également une fluctuation pour le paramètre de l'exactitude parmi les huit tâches. La valeur de la moyenne la plus élevée est de 81,00 % pour la tâche 5 et la valeur de la moyenne la plus faible est de 75,51 % pour la tâche 8. Mais l'analyse de variance ANOVA ($F = 0,300$, $P = 0,951$) révèle qu'il n'y a pas de différences significatives statistiquement parlant parmi les valeurs des huit tâches, en ce qui concerne la dimension de l'exactitude.

³⁶⁵ Force est de constater que le nombre de mots générés pendant le processus d'accomplissement de T3 est largement inférieur à celui d'autres tâches.

³⁶⁶ Pour les données plus précises, voir Annexe 10, Tableau des Comparaisons multiples, L'influence des types de tâches sur la fluidité de la production du français.

³⁶⁷ L'analyse ANOVA nous permet de déterminer s'il y a au moins un traitement significativement différent des autres statistiquement. Si le résultat issu de l'analyse ANOVA déclare un effet significatif, il faut mettre en place un Test de comparaisons multiples pour explorer les traitements précis qui sont significativement différents les uns des autres.

La complexité

À partir du tableau d'analyse descriptive, nous observons que la tâche 5, ayant la valeur de moyenne la plus élevée, 24,92 %, serait la plus propice à la production des phrases complexes, tandis que la tâche 6 présente la valeur la plus faible 8,05 % pour ce qui est de la complexité syntaxique.

L'analyse ANOVA montre que les différences de degré de complexité, pour ces huit tâches, sont statistiquement significatives ($F = 4,265$, $P = 0,001$). La comparaison des tâches deux à deux confirme ce résultat.³⁶⁸ (voir annexe 10, tableau : « l'influence des types de tâches sur la complexité de la production du français »).

En combinant l'analyse descriptive, nous mettons en ordre les huit tâches par valeurs décroissantes pour le paramètre de la complexité : T5, T2, T4, T8, T1, T7, T3, T6.

Les résultats ci-dessus nous permettent de constater que T5, T2 et T4 sont les plus favorables à la production des phrases complexes. En outre, la tâche 3 et la tâche 6 s'avèrent les moins propices à la complexité de la production.

Selon nos analyses statistiques, il est difficile de déterminer nettement quel type de tâches a plus d'effet qu'un autre sur la production langagière des apprenants. Cependant, cette analyse nous permet quand même d'identifier que certaines caractéristiques des tâches influent sur tel ou tel paramètre de la compétence linguistique. À partir des méthodes proposées par Nicolas Guichon et Viorica Nicolaev (2009) pour évaluer l'impact des tâches sur la production langagière, nous avons choisi les signes (+) et (-) pour présenter les différences de valeurs, pour chaque paramètre de compétence langagière et selon les différentes tâches. Pour la valeur la plus élevée (attribuée aux trois premiers), nous avons inscrit (+ +), pour la valeur moyenne, (+) et le signe (-) pour la valeur la plus faible (attribuée aux trois derniers). Le tableau 27 est un récapitulatif de ce que nous venons d'avancer.

³⁶⁸ Le Test de comparaisons multiples révèle des différences statistiquement significatives entre la tâche 1 et la tâche 2 ($P = 0,037$), entre la tâche 1 et la tâche 5 ($P = 0,019$), entre la tâche 2 et la tâche 3 ($P = 0,015$), entre la tâche 2 et la tâche 6 ($P = 0,000$), entre la tâche 2 et la tâche 7 ($P = 0,019$), entre la tâche 3 et la tâche 5 ($P = 0,008$), entre la tâche 4 et la tâche 6 ($P = 0,001$), entre la tâche 5 et la tâche 6 ($P = 0,000$), entre la tâche 5 et la tâche 7 ($P = 0,009$), entre la tâche 5 et la tâche 8 ($P = 0,027$), entre la tâche 6 et la tâche 8 ($P = 0,043$). Lorsque la valeur P est inférieure à 0,05, le résultat est déclaré « différence significative ».

Tableau 27 : synthèse des résultats obtenus pour les huit tâches³⁶⁹

	Type de tâche	Nature de discours	Support	Paramètre de compétence langagière	
				Fluidité	Complexité
T1	Résoudre le problème	Explication	Sans support	-	+
T2	Prise de décision	Argumentation et explication	Support textuel	++	++
T3	Résoudre le problème	Explication	Sites Internet	-	-
T4	Débat	Argumentation	Support textuel	++	++
T5	Débat	Argumentation	Support textuel	++	++
T6	Prise de décision	Argumentation et explication	Site Internet	-	-
T7	Jeu de rôle	Narration	Le dessin avec vocabulaire	+	-
T8	Jeu de rôle	Narration	Le dessin avec vocabulaire	+	+

Selon notre tableau, la tâche 2, la tâche 4 et la tâche 5 ont un impact positif sur la fluidité et la complexité de la production langagière. Il est bon de souligner que ces trois tâches ont été toutes proposées avec des supports textuels. Certains participants avaient avoué tirer des arguments à partir des textes qui leur avaient été fournis pour défendre leur point de vue. De plus, ils s'inspirent de la structure des phrases desdits textes pour exprimer de façon compréhensible leurs opinions. Nous comprenons par cet aveu que les supports textuels permettent aux étudiants de profiter d'une étape de planification préalable, ce qui leur facilite la réalisation des tâches.

Quant à l'effet de la nature discursive sur la production langagière, d'après notre corpus, les tâches argumentatives ont plus d'effet sur la fluidité et la complexité de la tâche. Nous voyons que la tâche 5 et la tâche 4 relèvent du type débat, avec une nature de discours argumentatif. Ce résultat est contraire à celui obtenu par R. Ellis en 2003. Selon lui, les tâches de type narratif ont plus d'effet sur la complexité de la production

³⁶⁹ Ce tableau n'intègre pas le paramètre de l'exactitude, car les résultats obtenus pour le paramètre de l'exactitude ne sont pas statistiquement significatifs.

langagière par rapport aux tâches argumentatives. Cette différence, d'après nous, est due aux modèles d'interaction auquel nous avons été confronté et qui est différent de celui proposé par R. Ellis. En effet, le corpus de R. Ellis est constitué de narrations monologiques, tandis que le nôtre est extrait des conversations des binômes en ligne. En outre, force est de remarquer que nos résultats corroborent l'idée de P. Foster et P. Skehan (1997), selon laquelle les tâches argumentatives contribuent à la complexité de la production langagière.³⁷⁰ Le fait est que pendant le processus d'accomplissement d'une tâche argumentative, pour défendre leurs propres points de vue, les étudiants vont chercher des arguments approfondis.

Il nous semble que les tâches avec le support des sites Internet (tâche 3 et tâche 6) entravent la complexité et la fluidité des productions. Au début de notre expérimentation, nous avons pensé que la tâche 3 : « vous allez mener votre enquête et découvrir l'auteur d'un vol » était très intéressante. Les sites Internet que nous avons fournis aux étudiants auraient dû leur permettre de s'immerger dans un contexte riche en matériaux langagiers, avec des sources authentiques. Contre toute attente, dans la tâche 3, les étudiants ont présenté des performances inférieures à nos attentes dans la dimension de la fluidité et de la complexité. Au cours de nos entretiens, ils nous ont fait comprendre qu'ils avaient éprouvé des difficultés à chercher des informations sur les sites Internet que nous leur avons proposés. L'exemple qu'ils nous ont donné est celui de l'achat du billet de train. Ils ne savaient pas comment s'y prendre pour vérifier les informations relatives aux trains sur le site Internet de la SNCF. En outre, face à la grande quantité d'informations présente sur Internet, ils nous ont posé le problème de la sélection de l'information qui correspond à leur besoin. C'est cette situation qui a prévalu au cours de la tâche 6 : « choisissez l'université et la spécialité appropriées ». De l'aveu des participants, ils ont souffert de la trop grande quantité d'informations sur les sites, à cause de leur niveau insuffisant en français.

³⁷⁰ Peter Skehan, Pauline Foster, «Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance», *Language Teaching Research*, 1997, Vol.1, No.3, pp.185-211.

11.4.2. L'impact des caractéristiques des tâches sur la production des interactions négociées

Selon les exemples qui précèdent (chapitre 11.2), les types de tâches « résolution de problème », « prise de décision » et « débat » donnent lieu aux interactions négociées (interaction du sens ou de la forme). Mais il nous est difficile d'affirmer sans ambages que, d'un type de tâches à l'autre, il existe un écart significatif en termes de production des interactions négociées. Cependant, le tableau ci-dessous nous permet quand même de nous avancer un peu dans cette voie.

Tableau 28 : le nombre d'interactions négociées pour chaque type de tâches

	Résolution de problème	Prise de décision	Débat	Jeu de rôle
Négociation du sens	4	2	5	
Négociation de la forme	1	2	2	
Nombre au total	5	4	7	

Par rapport aux trois autres types de tâches, il semble que la tâche du débat est la plus susceptible de susciter l'interaction négociée : sept épisodes concernant *interaction négociée* se produisent au cours du processus de débat, cinq sont générés au cours des tâches de résolution de problème, quatre au cours des tâches de prise de décision, tandis qu'aucune interaction négociée ne se produit pendant les tâches de jeu de rôle. Nous avons mentionné plus haut que, le jeu de rôle, pour être pratiqué avec leurs enseignants titulaires, était bien connu de nos étudiants. Cette relation familière est ce qui a notre avis explique le fait que durant les tâches de jeu de rôle, aucune interaction négociée ne se soit produite. Les étudiants étant habitués à la tâche, elle entraîne moins de conflits cognitifs et par conséquent, moins d'interactions négociées.

11.5. L'intervention du tuteur

Le tuteur est considéré comme une variable déterminante en ce qui concerne l'efficacité du dispositif de la formation à distance. Cependant, certaines recherches révèlent que l'intervention du tuteur, lors des échanges entre étudiants, conduit à un faible degré de dialogicité (Simona Pekarek, 1999 ; Charlotte Dejean, 2010), car les réactions des apprenants peuvent être ratifiées ou évaluées comme dans le schéma rituel des échanges scolaires correspondant à la structure ternaire (incitation, réplique, évaluation).³⁷¹ Enfin, l'apprenant prend le tuteur comme interlocuteur et non l'autre apprenant. Lors de notre expérimentation, nous nous sommes rendu compte que l'intervention du tuteur, aux yeux de nos participants, n'empêchait pas leurs réactions vis-à-vis de leur interlocuteur ni ne provoquait chez eux de l'anxiété. Au contraire, certains d'entre eux préféraient que leurs prises de paroles soient accompagnées par les régulations du tuteur. Nos analyses autour de l'interaction négociée plus haut nous permettent également de relever les limites du modèle de travail géré exclusivement par les binômes. Et ce, par rapport à la qualité de la conversation en ligne. En effet, lorsque les rétroactions fournies par leurs interlocuteurs ne sont pas conformes à la langue cible, les participants courent le risque de s'approprier une forme incorrecte de la langue. Ce risque se manifeste également lorsque dans les rétroactions des interlocuteurs l'absence d'une explication métalinguistique est régulière. Dans ces cas, l'intervention du tuteur est indispensable tout comme elle l'est lorsque des tensions apparaissent au sein des binômes.

11.5.1. Les différentes positions du tuteur et le moment d'intervention

Pendant la deuxième phase de notre expérimentation, nous nous sommes permis de suivre directement les échanges de cinq parmi nos binômes afin de leur apporter l'aide du tuteur. Le tableau 29 dresse un descriptif de la configuration de chacune de ces binômes.

³⁷¹ Charlotte Dejean, Nicolas Guichon, Viorica Nicolaev, « Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones », *Distance et savoir*, Vol.8, No.3, 2010, p.388.

Tableau 29 : les informations des cinq binômes avec intervention du tuteur

Nom	Type d'étudiant	Nom	Type d'étudiant	Type de groupe
Dong Lijie	Déterminé	Ni Wenjing	Déterminé	Dominant-dominant
Liu YuQiao	Déterminé	Ye Yuanhao	Déterminé	Collaboratif
Wang Siqi	Hésitant	Zhou Wenjing	Désarmé	Collaboratif
Ye Yuanda	Déterminé	Gu Yuankun	Désarmé	Dominant-passif
Cui Xiao Jun	Marginal	Song Jing	Hésitant	Collaboratif

Comme on peut le voir, les membres des binômes présentent des caractéristiques différentes. Ainsi, en tenant compte de ces caractéristiques et de leurs impacts sur l'activité dyadique, le tuteur, pour donner une intervention efficace doit agir différemment d'un binôme à un autre. Ainsi, en ce qui nous concerne, pour les étudiants relevant du type « déterminé », tantôt nous répondions à leurs besoins d'ordre didactique ou méthodologique tantôt nous aplanissions les tensions lorsqu'elles se présentaient. Nous étions donc dans une position formelle.

Pour les étudiants désarmés, nous jouions sur la corde de la compassion. Nous traitions toutes leurs demandes et en même temps, nous les encourageons et les motivions. Nous adoptons une position post-moderne devant un binôme marginal et hésitant. Par exemple, pour le binôme formé de l'étudiante Cui Xiao Jun et l'étudiante Song Jing, nous avons centré notre attention sur l'étudiante Song, l'hésitante. Nous étions toujours prompts à répondre à tous ses besoins, et parfois, proactives pour l'assister même quand il fallait trouver des informations sur Internet.

C'est ce qui, du point de vue générale, a amené nos étudiants à voir dans l'intervention du tuteur, un acte indispensable, favorable à leurs échanges en ligne, tant sur le plan socioaffectif que sur le plan linguistique. Ses encouragements et ses soutiens leur permettent de lutter contre le sentiment d'isolement ou de frustration. Si cela est vrai, des questions se posent tout de même. Quand faut-il effectuer l'intervention ? Dans quels cas l'intervention du tuteur est-elle pertinente ?

L'enquête que nous avons menée nous a permis de nous rendre compte que pour la plupart des étudiants, ne recevoir qu'une aide ponctuelle pendant les échanges est plus avantageux qu'une intervention dans la durée. L'argument qui soutient cette position tient compte du fait que l'intervention du tuteur dans le processus d'échange diminue le temps de parole des étudiants. Une intervention ponctuelle est par conséquent plus pertinente pour leur laisser le temps de construire leurs propres discours. A cela s'ajoute le fait que dans certaine configuration de binômes, l'étudiant le plus brillant parfois joue le rôle de tuteur sans le savoir. C'est lui, en effet, qui guide et détermine le déroulement de la conversation lorsque l'étudiant le moins brillant reste relativement silencieux. Cette attitude est plus visible dans le cas des binômes présentant une modalité interactionnelle dominant-passif.

Cela dit, en considérant tous les facteurs que nous venons de décrire, nous avons finalement inscrit nos interventions dans les cas où nous recevions une demande formelle de la part d'un membre d'une équipe, lorsqu'une pause silencieuse excessivement longue s'interposait entre deux interlocuteurs, lors de tensions avérées entre les étudiants et lorsque la conversation entre les membres de l'équipe s'éloignait du sujet donné.

Cette intervention dans les échanges des étudiants nous a permis de prendre conscience des nombreux défis que doit relever le tuteur entre autres, comment concilier les différents rythmes de travail entre les étudiants ? Voyons un exemple :

Y : c'est un problème.

: Qui est le suspect ?

: Tu es où ?

: Je pense que c'est Pascal.

G : pourquoi ? Je pense que c'est Pascal ou Hebert.

Y : Pourquoi ? Parce que je suis un police. Je n'ai pas vérifié toutes les informations. Mais, ce n'est pas Benoit, ça, j'ai vérifié et confirmé. À ce moment-là, il est dans son chemin de retour à Colmar. J'ai vérifié l'horaire de son train. C'est correct.

Y : c'est Pascal. Le 5 mai, pas d'un salon d'antiquités au Musée de Louvre.

G : Tu as vérifié les informations sur Internet ? pas de preuve. Je soupçonne Hebert.

Y : J'ai vérifié la déposition de Pascal, j'ai vérifié les informations sur Internet. Il ment, ok ? Il est voleur.

G : ok, il faut vérifier les dépositions d'Herbert. Peut-être, il est le complice.

Y : c'est incroyable.

Il nous semble qu'au début de ce dialogue, l'étudiant Y tient un monologue et qu'après deux phrases, il manifeste son impatience et demande une réaction plus rapide de son interlocuteur : « *Tu es où ?* ». Au cours des entretiens que nous avons réalisés juste après leurs échanges, G nous a expliqué que son silence était dû au fait qu'il voulait prendre plus de temps pour lire et collecter des informations sur Internet. « *Trouver le voleur, dit-il, ce n'est pas difficile. Je suis d'accord avec mon partenaire, la troisième déposition est fausse. Mais, d'après moi, il faut vérifier les autres dépositions quand même. Je veux lire des informations sur le site SNCF. Pour moi, le processus est aussi important. J'espère que l'on peut le faire ensemble, avec mon partenaire.* »

Nous décelons dans la dernière phrase « *J'espère que l'on peut le faire ensemble, avec mon partenaire* » un signe de tension entre Y et G. Pour nous, à l'instar de l'écart du niveau de langue entre deux étudiants, de l'incapacité à gérer le temps chez certains étudiants, le manque d'esprit de collaboration entre les étudiants est aussi une cause profonde de tensions. A. Jaillet le dit, l'une des difficultés de l'enseignement à distance « *concerne la dynamique collaborative et l'une des questions cruciales relève de la difficulté à faire travailler des gens ensemble alors qu'a priori, il n'y a rien d'évident à ce qu'ils acceptent de se mettre dans une dynamique collective* ». ³⁷²

On le voit entre Y et G, aucun d'entre eux ne veut ajuster son propre rythme de travail pour s'adapter à celui de l'autre. Lorsque nous avons découvert cette tension entre les deux étudiants, séance tenante nous avons proposé notre arbitrage. Malheureusement, les deux étudiants ont coupé court la conversation. Pour résoudre le problème, nous avons étendu notre médiation hors séance. Après avoir discuté avec chacune des parties, nous avons fini par concilier les points de vue. Chacun des étudiants s'est dit prêt à ajuster son rythme et disposé à aider l'autre. Cette partie ayant été gagnée, examinons un autre défi de l'intervention du tuteur, celui de sa contribution par rapport à la correction des phrases que produisent les différentes équipes.

³⁷² Alain Jaillet, « Numérisation, diffusion, normalisation des TIC dans l'apprentissage : l'oasis ou le mirage. », *TICE et développement*, No.1, 2005, p.5.

11.5.2. Les contributions du tuteur sur la correction des phrases produites

En regardant de près les données que nous avons recueillies, nous voyons que nos étudiants ont fait des progrès en ce qui a trait à l'exactitude des phrases en français. De notre point de vue, ce résultat vient partiellement de l'efficacité de la rétroaction corrective que le tuteur leur fournit à chaque séance. Après chaque tâche, le tuteur s'assure d'évaluer ce qui a été fait. C'est sa fonction principale dès que les séances sont terminées. Les interactions des étudiants en ligne, dit Marcelli et al., donne lieu à des interactions négociées qui *favorisent l'actualisation et le développement des compétences orales*.³⁷³ Cependant, la plupart des épisodes concernant les interactions négociées que nous avons identifiés à partir de notre corpus touchent la négociation du sens. Les problèmes de la forme langagière restent ainsi rarement résolus.

Selon les étudiants à qui nous avons posé la question pour comprendre, comment l'échange en synchronie demande une réaction urgente, ils préfèrent reléguer la forme linguistique au second plan dès lors que le problème de la forme n'empêche pas la compréhensibilité du dialogue.

Un autre phénomène, celui de « fluidité indésirable » est cependant préoccupant. Le fait est que les formes fautives des locuteurs ne sont pas éliminées lors du processus d'échange synchrone, malgré les rétroactions correctives parfois fournies par leur interlocuteur. Plus grave encore, sont les formes fautives réutilisées par les étudiants dans la suite de leur énoncé afin de faciliter le déroulement de leurs échanges. Cela conduit chez eux à des fossilisations de formes erronées. D'où la question qui suit : si l'exactitude du langage est difficile à garantir pendant le processus d'échange synchrone, peut-on organiser des activités complémentaires après le processus d'échange pour augmenter le taux d'exactitude ? Contrairement à l'échange oral en cours présentiel, l'échange par clavardage ne souffre pas des « inconvénients » de l'évanescence du message. Il se caractérise par la persistance visuelle des messages à l'écran. Cette caractéristique nous permet d'analyser les erreurs commises par les étudiants et d'établir une fiche de rétroaction corrective. Cette fiche, d'après nous, devrait permettre aux étudiants d'avoir un guidage visant à la résolution des divers

³⁷³ Agnès Marcelli, David Gaveau et Ryoko Tokiwa, « Utilisation de la visioconférence dans un programme de FLE : tâches communicatives et interactions orales. », *Alsic*, Vol.8, No.3, 2005, pp.185-203

problèmes détectés pendant leur processus d'échange en ligne. De plus, elle favorise la répétition de certaines structures correctives dans leur mémoire de travail. Cependant, comment en garantir l'efficacité ? Précisément, quelles variables doivent-elles être prises en compte pour établir une fiche de remédiation qui puisse stimuler diverses opérations cognitives chez les étudiants (repérage, attention, réflexion sur métalangage, etc.) ?

Roy Lyster et Leila Ranta (1997) ont établi une taxonomie des techniques de correction : six techniques sont présentées en trois catégories : 1) reformulation ; 2) correction ; 3) incitation (indice métalinguistique, incitation en posant des questions, répétition, demande de clarification).³⁷⁴ Nous pensons qu'avant de déterminer que telles ou telles techniques doivent être adoptées pour corriger les erreurs commises par nos étudiants, il faut d'abord comprendre les causes de ces erreurs. L'erreur n'est pas un fait isolé. Il s'agit d'un lien entre langage, esprit et cerveau. Comme le dit James Reason, l'erreur est un moyen d'exhiber des processus mentaux.³⁷⁵ L'auteur distingue trois types d'erreurs liées à des niveaux d'activité cognitive différents.

Les erreurs relevant de la première catégorie, liée aux automatismes, renvoient à des erreurs dues à des pressions diverses (stress, rapidité, fatigue...) telles que l'oubli des marques du pluriel ou des accents diacritiques. Dans notre expérimentation, ce type d'erreurs apparaît souvent au cours du processus d'échange écrit instantané en ligne. Comme nous pensons que les étudiants sont capables de corriger ce type d'erreurs tout seuls, nous avons fait le choix de la technique « incitation » pour les amener à le faire. Par exemple, inciter les étudiants à trouver la forme correcte en posant une question ou en répétant un énoncé fautif.

Le deuxième type d'erreurs est fondé sur des règles. Plus précisément, les erreurs proviennent d'une mauvaise application des bonnes règles, ou découlent de règles fausses. Par exemple, l'erreur de surgénéralisation : cette erreur provient de la mauvaise généralisation des règles acquises sur les cas particuliers. Ou encore l'erreur de simplification des règles : il s'agit des erreurs causées par une maîtrise imparfaite des

³⁷⁴ Roy Lyster et Leila Ranta, « Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms », *Studies in second language Acquisition*, 1997, Vol.19, No. 1, pp. 37-61.

³⁷⁵ Reason James, *L'erreur humaine*, PUF, Paris, 1993, p.22.

règles, qui entraîne soit un oubli soit une application incomplète. Dans ce cas, la demande d'une clarification permettra aux étudiants de savoir que leur message n'a pas été bien compris, qu'il contient une erreur ou qu'il doit être reformulé. De plus, une explication métalinguistique de la part de l'enseignant sera indispensable.

Le troisième type d'erreurs est lié à des choix d'éléments non pertinents.³⁷⁶ Dans l'apprentissage des langues, ce type d'erreurs est à mettre en relation avec des difficultés d'ordre textuel ou discursif global, comme le réglage du système temporel dans un texte à visée narrative.³⁷⁷ Dans ce cas, l'erreur ne pourra être détectée et corrigée qu'avec l'aide de l'enseignant. Les types d'erreurs d'ordre cognitif proposés par James Reason ne sont pas exhaustifs. Mais cette taxonomie peut étayer notre réflexion sur les interprétations des erreurs. Pour remédier à ces dernières de manière plus efficace, une analyse cognitive qui tiendra compte de la fonctionnalité de l'erreur dans le système linguistique de l'individu apparaît incontournable (Marquilló Larruy Martine, 2002 ; Ying XiaoHua, 2013). Examinons certains exemples concrets.

Extraits d'une fiche de rétroaction individualisée :

Exemple 1 :

L'énoncé d'origine : « Oui, les gilets de sauvetage sont **important**, mais je préfère les couvertures de sauvetage. Les couvertures de sauvetage sont **utilisés** pour maintenir au chaud. **Ils** sont plus **important** que les gilets de sauvetage. »

Problème identifié : Des couvertures de sauvetage sont utilisées pour maintenir au chaud.

Attentions : couvertures de sauvetage est un substantif féminin. Attention ! Il faut faire toujours l'accord en genre et en nombre entre l'adjectif et le mot qui est caractérisé. Tu peux corriger les phrases suivantes ? Les gilets de sauvetage sont important. Des couvertures de sauvetage sont utilisés pour maintenir au chaud. Ils sont plus important.

³⁷⁶ James Reason nomme « connaissances déclaratives ». Les connaissances préétablies à l'espaces-problème sont parfois incomplètes ou incorrectes. Le sujet ne dispose pas d'une routine appropriée toute prête à un problème. Ces défaillances surviennent lorsque le sujet doit avoir un raisonnement en temps réel.

³⁷⁷ Marquillo Larruy Martine, *L'interprétation de l'erreur*, CLE, Paris, 2014.

La couleur bleue, dans la fiche de révision, est utilisée pour marquer l'emplacement des problèmes relevés. Dans cet extrait, nous employons plusieurs techniques de rétroaction corrective, reformulation, explication métalinguistique et incitation (poser des questions et demander à l'étudiant de reformuler son énoncé). Toutes les techniques sont adoptées en fonction de la nature des erreurs. Voyons ci-dessous le processus de notre analyse cognitive.

Les erreurs identifiées : l'étudiant ne fait pas l'accord en nombre entre le substantif « gilets de sauvetage » et l'adjectif « important » ; l'étudiant ne fait pas l'accord en nombre entre le sujet « ils » et l'adjectif « important » ; l'étudiant se trompe sur le genre de « couvertures de sauvetage ».

Chercher l'origine de l'erreur :

Hypothèse 1 : l'étudiant connaît la règle d'accord en nombre, mais par inattention, il l'oublie.

Hypothèse 2 : l'étudiant connaît la règle d'accord incomplète. Il se peut qu'il connaisse la règle d'accord en nombre entre l'adjectif et le mot qui est caractérisé. Mais il ne sait pas qu'il faut également faire un accord en genre.

Hypothèse 3 : il se trompe sur le genre du substantif « couvertures de sauvetage ».

Analyse : une erreur, « utilisés » venant de la phrase « Des couvertures de sauvetage sont utilisés pour maintenir au chaud. », attire notre attention. Dans cette phrase, la forme « utilisés » présente un accord en nombre avec le sujet « des couvertures de sauvetage ». Cela nous permet de supposer que l'étudiant connaît la règle d'accord en français, ou du moins, il la connaît partiellement. Ainsi, l'absence de « s » à la fin du mot « important » peut être considérée comme une erreur due à la pression de rapidité ou à l'inattention. Dans ce cas, l'étudiant oublie la marque du pluriel. Cela renforce notre première hypothèse. En outre, après avoir passé en revue le reste du dialogue, nous confirmons notre troisième hypothèse : cet étudiant se trompe sur le genre de « couvertures de sauvetage », car dans la phrase suivante « Ils sont plus important que les gilets de sauvetage. », le pronom personnel « ils » indique bien une confusion sur le genre du substantif « couvertures de sauvetage ».

Proposer une remédiation aux erreurs : nous reformulons l'énoncé de l'étudiant pour lui présenter une forme correcte. Remarquons toutefois que notre reformulation ne sollicite pas forcément le repérage conscient des étudiants. En outre, selon l'extrait ci-dessus, nous confirmons que l'étudiant ne connaît pas le genre du substantif « couverture de sauvetage. ». Dans ce cas, une correction explicite est incontournable. C'est pourquoi nous ajoutons la phrase « Attention : “couverture de sauvetage” est un substantif féminin. ». Cette explication permet à l'étudiant de comprendre son erreur et, en même temps, facilite sa compréhension de la forme correcte de notre reformulation.

Quant aux erreurs commises par inattention, d'après nous, la technique d'« incitation » est celle qui sied à leur correction. D'une part, elle attire l'attention des étudiants sur leurs productions inappropriées ou incorrectes. D'autre part, elle les pousse à trouver la forme pertinente par eux-mêmes.

Exemple 2 :

L'énoncé d'origine : « euh t'as raison. C'est difficile à choisir. D'une part, Paris a ses avantages, de nombreux sites touristiques, par exemple, d'autre part, la pollution à Paris est grave. Le métro est sale. »

Problème identifié : la locution « d'une part..., d'autre part » s'emploie pour associer deux éléments de coordination ou de gradation. Par exemple : « le régime de sécurité sociale recouvre deux domaines, l'assurance sociale de l'État d'une part, l'aide sociale d'autre part ». Pour marquer une bipolarité, une opposition entre deux éléments, on utilise la locution « d'un côté... de l'autre ». Maintenant, est-ce que vous pourriez modifier votre phrase d'origine ?

L'erreur identifiée : l'étudiant ne maîtrise pas bien la règle d'usage de la locution « d'une part..., d'autre part »

Hypothèse : l'étudiant pense que la locution « d'une part..., d'autre part » peut servir à relier deux propositions pour marquer une relation opposée.

Analyse : Dans la langue maternelle de l'étudiant, la langue chinoise, la locution « 一方面..., 另一方面 » peut servir à marquer une relation opposée entre deux

éléments. Cette locution se traduit littéralement en français par « d'une part..., d'autre part... » ou « d'un côté..., de l'autre côté... ». Pour l'étudiant chinois, il n'y a pas de différence entre ces deux locutions françaises.

À ce stade, nous voulons considérer le phénomène d'interférence de la langue maternelle. Le fait est que la langue maternelle de l'étudiant joue un rôle important dans la construction du système sémiotique de la langue étrangère. L'étudiant a l'habitude de recourir à sa langue maternelle pour organiser des phrases en langue cible. Mais de nombreux chercheurs indiquent que de nombreuses erreurs commises par l'apprenant proviennent du transfert de sa langue maternelle (H. V. George, 1971 ; P. Brudhiprabha, 1972).

Remédiation proposée : l'étudiant éprouve une difficulté à déceler un usage non pertinent, si ses énoncés sont corrects grammaticalement. Dans ce cas, le tuteur doit fournir une explication métalinguistique et donner l'exemple approprié. Cependant, une explication métalinguistique ne garantit pas forcément un apprentissage. C'est pourquoi, après l'explication métalinguistique, nous demandons à l'étudiant de faire une autocorrection. Pour nous, lorsque l'étudiant utilise le métalangage pour réfléchir à sa production, l'apprentissage se produit. Dans le cas présent, si l'étudiant peut distinguer les deux locutions en réfléchissant aux explications métalinguistiques que nous avons fournies, il devrait pouvoir modifier son énoncé d'origine avec une locution plus appropriée.

Que retenir pour en finir avec ce point ? Notre fiche de rétroaction corrective a été établie en fonction d'une analyse cognitive des erreurs. Son but était de procurer une remédiation efficace afin d'aider les étudiants à progresser de manière individualisée dans la dimension d'exactitude du langage. Selon D. Gaonac'h, les erreurs ont un statut essentiel dans le développement des acquisitions langagières et leur évaluation est, pour l'apprenant, l'occasion d'infirmer des hypothèses fausses sur le fonctionnement de la langue. C'est un « mode fondamental d'apprentissage »³⁷⁸ qui évite efficacement la reproduction des erreurs. Face à cela, les diverses techniques que le tuteur a retenues ont amené les étudiants non seulement à repérer leurs erreurs, mais

³⁷⁸ Daniel Gaonac'h, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier, Paris 1987, p.124.

également à mener une série d'opérations cognitives pour réduire l'écart entre l'interlangue et la langue cible.

11.5.3 L'évaluation de la performance du tuteur

L'évaluation de la performance du tuteur est une autorégulation de notre propre performance tout au long de l'expérimentation que nous avons réalisée. Nous la faisons selon les trois dimensions définies par Guichons (2009) à savoir, la dimension technologique, pédagogique et socioaffective.³⁷⁹

En ce qui concerne la dimension technologique, elle s'est déroulée sans encombre. Nous avons pris le temps de régler tous les problèmes techniques qui pouvaient se poser avant de mettre en œuvre notre dispositif. Ce qui a fait que les étudiants et nous même étions à notre aise à chaque étape du processus.

Pour ce qui est de la régulation pédagogique, la stratégie que nous avons trouvée pour être efficace était de fournir à chaque étudiant une fiche de révision qui lui permettrait au sortir de chaque séance de bénéficier d'une aide individualisée dans laquelle, en tant que tuteur, notre rôle serait de l'amener à repérer ses problèmes et à comprendre l'origine de ses erreurs par le biais d'une autorégulation. Mais, l'élaboration de la fiche de révision était pour nous, enseignant-tuteur, tout un défi. En effet, il fallait respecter scrupuleusement les quatre étapes nécessaires à l'élaboration de ladite fiche. Ainsi que ce soit l'étape d'identification des problèmes, de la recherche des causes des erreurs, de la compréhension et analyse des activités cognitives des étudiants et l'étape de la proposition de solutions de remédiation en tenant compte des techniques de corrections, chacun d'entre eux était demandant cognitivement. Nous l'avons quand même fait.

Tout ce travail préparatoire fait en amont de notre expérimentation ainsi que celui qui a été fait en aval, nous l'avouons, a été très prenant. Nous consacrons onze heures de notre temps après chaque séance pour élaborer des fiches de révisions

³⁷⁹ Une série de questions posées par Nicolas Guichons (2009), constituent les critères pour évaluer la performance du tuteur. Nous les résumons en trois dimensions : technologie, pédagogique et socioaffective. Nicolas Guichon, « Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis », *ReCALL*, Cambridge University Press (CUP), 2009, Vol.21, No.2, pp.165-185.

individualisées ; ce qui avait un gros impact sur le retour des *feedback* tutoraux à nos étudiants.

Outre cela, pour inciter les étudiants à chercher les aides complémentaires par eux-mêmes, nous avons repéré et mis à leur disposition les sites Internet et forums qui traitaient des sujets que nous comptions leur proposer. Des exercices autocorrectifs leur ont été donné, pour non seulement les amener à réfléchir sur leurs productions à l'aide du métalangage, mais également leur permettre d'évaluer leur degré de maîtrise de la langue

A l'heure des séances, avant que les équipes n'entament le processus d'échange en ligne, nous consacrons trente-cinq minutes à répondre aux questions et autres demandes d'explications concernant les ressources qui ont été mise à leur disposition. Malgré cela, de nouvelles difficultés surgissaient pendant l'échange synchrone. Pour les difficultés qui touchaient à la dynamique des dyades, nous avons été contraints de procéder à une restructuration interne de certaines d'entre elles afin de réduire les tensions et créer un environnement propice à l'apprentissage.

Sur le plan socio-affectif, de nombreux chercheurs ont insisté sur l'importance de la régulation socioaffective dans l'apprentissage du français. La dimension affective, d'après L. Lafortune, regroupe « *les attitudes et valeurs, le comportement moral et éthique, le développement personnel, les émotions et les sentiments, le développement social, la motivation et l'attribution* ». ³⁸⁰ A. Giordan éclaire le lien entre l'apprentissage et la dimension affective : « *apprendre est un acte qui mobilise toutes les composantes affectives de l'individu, l'envie, l'angoisse, le plaisir, le désir, etc.* » ³⁸¹ K. O'Regan (2003) nous rappelle qu'il faut éviter les émotions négatives au cours de l'apprentissage. D'après l'auteur, la frustration devant une technologie dysfonctionnelle, devant un contenu mal structuré, l'anxiété face au temps à gérer, l'embarras ou la honte liés au caractère public, ces émotions sont susceptibles de freiner l'apprentissage. ³⁸²

³⁸⁰ Louise Lafortune, Lise Saint Pierre, *Affectivité et métacognition dans la classe*, De Boeck, Bruxelles, p.23.

³⁸¹ André Giordan, *Apprendre*, Belin, Paris, 1998, P.42.

³⁸² Kerry O'Regan, « Emotion and E-learning », *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 2003, Vol.7, No.3, pp.78-92.

En lien avec notre recherche, nous avons abordé la dimension affective à partir de deux aspects : la motivation des étudiants et la relation entre les étudiants. En ce qui concerne la motivation, nous l'avons mentionné plus haut, une partie de nos étudiants étaient moins motivés à apprendre le français. Ils l'étudiaient essentiellement pour la note et le diplôme. L'enquête que nous avons effectuée avant la mise en place de notre expérimentation, a révélé que le manque de confiance en leurs propres compétences était l'une des causes principales de démotivation. Bandura nomme ce phénomène « *un faible sentiment d'auto-efficacité* ». Chez ce psychologue auteur de l'apprentissage vicariant, le sentiment d'auto-efficacité ou la croyance en sa propre efficacité, est un élément fondamental de la motivation : « *les individus, dit-il, guident leur existence en se basant sur la croyance en leur efficacité personnelle. L'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités.* »³⁸³

Dans le chapitre précédent, nous avons souligné la réalité selon laquelle certains étudiants choisissaient la langue française comme spécialité du fait de l'insuffisance des notes qu'ils avaient obtenues au *Gaokao* (baccalauréat chinois). C'est donc sur la base d'un sentiment d'échec prématuré qu'ils entraient en contact avec la langue française et son apprentissage. Comme ils n'ont pas confiance en eux, ils n'ont pas non plus confiance qu'ils peuvent atteindre un bon niveau en français même après plusieurs années d'apprentissage. Sur le plan professionnel, ils ne croient guère que leurs performances linguistiques puissent leur offrir des opportunités sur le marché du travail. Tous ces éléments expliquent pourquoi, au début de notre expérimentation, certains étudiants manquaient de volonté pour y participer. D'autres ont déclaré que leur niveau insuffisant en français ne leur permettait pas de produire suffisamment de phrases pour accomplir les tâches que nous leur proposons, surtout dans le cas de la communication synchrone.

A. Bandura affirme que lorsque les étudiants ont un faible sentiment d'auto-efficacité, ils sont plus sensibles à ce qui leur arrive et plus affectés lorsqu'ils rencontrent des difficultés. Nous pensons que le sentiment d'impuissance pourrait constituer une source de découragement qui intervient au niveau cognitif. Ainsi, en tant

³⁸³ Albert Bandura, *Auto-efficacité : Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie ?*, De Boeck Supérieur, Bruxelles, 1997, p.12.

que tuteur, notre mission ne devait pas se limiter à la transmission des savoirs ou à l'accompagnement. Au-delà de l'aide linguistique, et avant la mise en place de notre expérimentation, nous devrions établir une relation de confiance avec les étudiants. Pour ce faire, nous avons organisé une rencontre pour présenter notre programme, nos objectifs et, en même temps, les encourager à participer massivement. Nous avons pris le temps de comprendre leurs difficultés, leurs inquiétudes et leurs attentes.

Pendant le processus d'échange en ligne, nous leur avons fourni de l'aide aux moments opportuns afin de leur permettre de poursuivre les dialogues. En outre, après chaque séance, les *feedbacks*, les entretiens que nous nous accordions, nos commentaires sur les fiches de révisions par exemple, ont amené les étudiants à se rendre compte de leurs progrès et en même temps à avoir confiance dans leur capacité à mener à bien les tâches. La réussite, d'après A. Bandura, est un élément important dans l'amélioration du sentiment d'auto-efficacité car, lorsque les étudiants réussissent des tâches qu'ils pensaient au début difficiles, voire insurmontables, leur image d'eux-mêmes s'améliore.

A ces aspects qui ont mis à rude épreuve notre engagement, il faut ajouter le manque d'esprit de collaboration au sein de certains binômes. Pendant la période de notre expérimentation, nous avons constaté que dans certains binômes, chacun des membres travaillait à son propre rythme. Le refus de s'ajuster pour s'adapter à celui de l'autre a entraîné la rupture du dialogue. Dans certains cas, on est allé jusqu'à envisager l'abandon de l'expérimentation. Cette absence de collaboration dans les groupes de travail et les tensions qu'elle génère ont été signalées dans diverses publications autour du travail en équipe. C'est le cas de H. Legrain (2003) qui dans son livre intitulé *Motivation à apprendre, mythe ou réalité? Point d'étape des recherches en psychologie*, affirme que le groupe n'est pas toujours favorable à l'apprentissage. Pour y remédier, H. Legrain propose que l'enseignant prenne en charge la responsabilité de créer un environnement qui favorise la collaboration et non pas toujours la compétition. J. Deborah Stipek (2002) pousse encore plus loin l'idée de H. Legrain en avançant que l'enseignant (ou tuteur) doit montrer aux étudiants qu'ils peuvent s'entraider, voire leur apprendre à travailler ensemble en leur listant s'il y a lieu, le type d'aide qu'ils peuvent s'apporter.

Dans le cadre de notre expérimentation, la rupture du dialogue au sein de certaines équipes avait attiré notre attention dès les premières manifestations. Par exemple, certains étudiants se sont plaints de la réaction lente de leur partenaire pendant les échanges. Ils craignaient que cela n'amenuise leurs performances linguistiques. Ceux à qui on reprochait de prendre trop de temps avant de réagir, soutenaient qu'ils avaient besoin de plus de temps pour lire et comprendre les informations sur Internet avant de donner une réponse à leur interlocuteur. De notre point de vue, ce qui était important, c'était que chacun comprenne les émotions et inquiétudes de l'autre. Nous leur avons demandé de décrire ce qui aurait été leur réaction s'ils étaient à la place de l'autre et vice-versa. Il faut avouer que l'enseignant-tuteur n'est pas psychologue. Susciter l'empathie ou la sympathie des étudiants pour réaliser une intercompréhension entre apprenants était un défi parmi tant d'autres qu'il devait relever. Et à ce niveau, nous reconnaissons que nous avons encore des efforts à fournir. Toutefois après avoir communiqué avec ces étudiants, ils ont changé d'attitude au cours des prochaines séances.

Sur ce point particulier de notre rôle, en tant que tuteur, il est vrai que nous avons consacré une bonne partie de notre chapitre 9.2.4.2 à discuter sur ses différentes facettes telles que les chercheurs dans le domaine TICE les ont abordées dans leurs travaux. Dans notre analyse desdites facettes nous avons insisté pour dire qu'il fallait relativiser ces différents points de vue et les intégrer en tenant compte de la variété des modèles pédagogiques. Du cadre théorique au cadre pratique, il n'est pas inutile de revenir sur ces images du tuteur en donnant un résumé qui rend compte de son adéquation avec l'expérimentation que nous avons menée au SICFL.

La première déclinaison du tuteur que nous avons mentionnée dans notre recherche et qui est en lien avec notre expérimentation est celle de la fonction d'accueil. Cette fonction, nous l'avons dit, consistait à aider nos apprenants à se familiariser avec l'environnement de la formation, à obtenir leur adhésion et à susciter leur motivation. Elle s'est exprimée à travers les réunions préparatoires au cours desquelles nous avons présenté notre projet, ses objectifs, ses acteurs intervenants et le matériel pédagogique. Nous avons également répondu aux nombreuses questions des étudiants et réduit pour ainsi dire leurs inquiétudes.

Dans sa deuxième variante, celle du technicien, le tuteur devait se charger de préparer tous les outils techniques conformément à notre objectif pédagogique afin de garantir le bon déroulement de l'expérimentation. C'est pour cette raison que comme tuteur, nous nous sommes assuré que l'accès en tout temps à Internet haut débit et aux sites web en langue française en Chine soit disponible.

Dans sa fonction organisationnelle, le tuteur devait garantir le bon fonctionnement et l'efficacité des équipes de travail regroupées sous forme de binôme. Il devait veiller à ce que le mode d'organisation soit favorable à l'apprentissage et permette l'atteinte des objectifs du projet. Tout au long de l'expérimentation, nous avons vu et revu l'a configuration de nos binômes, nous avons fait les ajustements nécessaires au moment où il le fallait, repartis les tâches et fait en sorte que l'activité dyadique que nous animions en faisant appel à la fonction pédagogique du tuteur, atteigne le niveau de réciprocité et de complémentarité le plus élevé. Sous cette fonction, nous avons également répondu aux questions des étudiants, guider chacun d'eux dans leur consultation des informations sur Internet, relancer les conversations quand il y avait lieu.

Les rétroactions que nous leur avons fournies par le biais des fiches de révision parce la fonction d'évaluation du tuteur l'exigeait, les réflexions que nous les avons amenés à faire sur leurs méthodes de travail et sur leurs propres erreurs pendant leurs productions grâce à la fonction métacognitive, ont contribué somme toute à booster l'autonomie des étudiants et à stimuler leur capacité d'initiative.

A cela s'ajoute la fonction socioaffective et motivationnelle qui, lorsqu'elle s'est exprimée, nous a amené à manifester de l'empathie envers chacun d'eux et entre eux et, par la même occasion, à trouver les arguments qui nourrissent leur motivation.

Les fonctions du tuteur que nous venons de lister exige de lui qu'il consacre une énergie considérable et beaucoup de temps. Pas étonnant que ce va-et-vient entre ces différentes fonctions ait occasionné chez nous de l'épuisement et retardé à plusieurs reprises les rétroactions que nous devions donner à nos étudiants.

Conclusion partielle

Dans cette partie, nous avons expliqué comment nous avons mis en place notre expérimentation. Pour garantir son bon déroulement, nous avons dans un premier temps examiné le contexte dans lequel se déroule l'enseignement du français au SICFL. Les équipements pédagogiques et la couverture de WIFI du campus sont suffisants pour nous permettre de lancer un projet d'intégration des TIC dans l'enseignement du français. Par la suite, en nous appuyant la méthode recherche-action³⁸⁴, nous avons décidé de scinder notre expérimentation en deux phases. La première phase devait nous permettre dans un premier temps de cerner les habitudes et aptitudes des étudiants inscrits sur la liste de notre programme et, dans un deuxième temps, d'évaluer les capacités de notre dispositif à nous permettre d'atteindre nos objectifs de recherche. C'est justement pour cela qu'après sa mise en œuvre, nous avons distribué un questionnaire aux étudiants pour recueillir leurs impressions. Les réponses qu'ils nous ont fournies nous ont amené à revoir la configuration des binômes que nous avons constituées pour les conversations en ligne et à repenser certaines de nos tâches afin de les rendre plus accessibles et plus motivantes.

Après la deuxième phase, en nous référant aux résultats issus des deux tests oraux (test initial et test final) entre étudiants de la classe 1503, classe expérimentale et étudiants de la classe 1502, classe témoin, nous nous sommes livré à de multiples comparaisons pour nous assurer que l'hypothèse selon laquelle l'échange écrit instantané au cours de français oral pouvait contribuer au développement des compétences de la production orale chez les étudiants chinois était valide.³⁸⁵ A ces comparaisons complémentaires, il faut ajouter la lecture critique des indicateurs au cours de l'écrit synchronique qui favoriseraient l'expression orale en français. En

³⁸⁴ Cette méthode de recherche nous permet de profiter d'un processus récursif, comme nous l'avons expliqué au début de cette thèse, la recherche peut comprendre les différentes phases de réalisation. Pour notre recherche, à partir d'une réflexion sur ce que nous avons observé en classe présentielle, nous avons établi et mise en place notre plan d'action initiale, puis après une évaluation sur l'adéquation avec le besoin et l'attente des participants, nous avons ajusté notre plan initial et repris la phase en séquence similaire afin de trouver la solution pour combler la lacune dans l'enseignement du français oral.

³⁸⁵ Nous avons effectué quatre comparaisons pour déterminer le progrès des étudiants en classe expérimentale sur la production orale en français : comparaison des résultats du test initial entre le groupe expérimental et le groupe témoin ; comparaison des résultats du test final entre le groupe expérimental et le groupe témoin ; comparaison des résultats obtenus par le groupe expérimental entre le test initial et le test final et comparaison des résultats obtenus par le groupe témoin entre le test initial et le test final.

analysant ces indicateurs selon, primo, les interactions négociées du langage produit pendant le processus d'échange en ligne, secundo, l'influence de la configuration des binômes sur l'apprentissage de la langue française, tertio, le potentiel acquisitionnel de différentes tâches sur la production du français et quarto, les défis et les contributions du tuteur à la réussite du programme pédagogique, nous avons abouti à la conclusion selon laquelle la démarche méthodologique que nous avons proposée pour intégrer l'échange écrit instantané au cours de français oral à effet de contribuer au développement des compétences de la production orale chez les étudiants chinois étaient valides.

Malgré cela, les limites et les risques que nous avons identifiés au cours de nos analyses nous ont amené à ne pas mettre de point final à cette recherche. Au contraire, ils constituent des pistes de réflexion à mener pour approfondir et consolider les acquis présentés dans notre recherche.

Conclusion Générale

Notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue étrangère et se réfère également au domaine de l'intégration des TIC dans l'enseignement. À partir de la prise en compte de la situation éducative actuelle et des habitudes de l'apprenant chinois, nous nous appliquons à développer un dispositif didactique qui permet à ce dernier de parler spontanément et librement une langue étrangère, en l'occurrence le français. Précisément, notre étude porte sur le développement du français oral chez les apprenants chinois, par le modèle de la communication instantanée en ligne et en binôme.

Rappel de la problématique de notre recherche

La rétrospective de l'histoire de l'enseignement des langues étrangères en Chine nous a permis de constater que les objectifs de l'enseignement du français ont évolué sous l'influence directe des conditions politiques, économiques, culturelles et sociales du pays. Aujourd'hui, l'enseignement du français a pour but de procurer aux apprenants les compétences nécessaires pour étudier ou travailler dans un contexte francophone. De ce fait, le manque de compétence à l'oral a été souligné à plusieurs reprises par les didacticiens et chercheurs chinois

La grande majorité des étudiants chinois rencontrait difficultés en expression orale et nous avons cherché à comprendre pourquoi. Des journées d'observation de la pédagogie employée en salle de classe nous a permis de saisir les causes qui conduisent à ces handicaps. Le fait est que la plupart des cours universitaires de français sont centrés sur la grammaire française, la syntaxe, la compréhension et l'expression écrite. Seul un cours d'expression orale vise le développement de la compétence orale chez les apprenants. Il ne représente que peu d'heures de cours : 80 minutes par semaine. En outre, le grand nombre d'étudiants par classe constitue également une difficulté pour pratiquer l'oral. Quand plus de 25 étudiants sont présents dans une salle de classe, il devient difficile de donner la parole à chacun.

De plus, les phénomènes d'inhibition que nous avons observés aux séances de français audiovisuel dirigée par l'enseignant français, ont montré que les étudiants qui

ont un niveau faible ou moyen ne pouvaient pas s'exprimer en français de manière fluide. Pour ce qui est des étudiants qui ont un très bon niveau, l'attention qu'ils portaient à la forme de leur production les conduisait à réduire leurs efforts dans les domaines clés de l'expression orale comme le contenu, la fluidité et la spontanéité.³⁸⁶

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement du français, les méthodes audio-orales et audiovisuelles, ainsi que les approches communicatives ont été successivement adoptées dans les différents cours de français pour introduire l'oral en classe. Diverses activités orales ont été identifiées en cours : questions-réponses, résumé de textes, jeu de rôle, lecture à haute voix voire conversation informelle avec l'enseignant français. Cependant, en regardant de plus près, nous nous sommes rendue compte que la plupart de ces activités relevaient de l'activité écrite oralisée, exigeaient l'exactitude formelle des énoncés produits et ignoraient la spontanéité de l'oral.

Face à la maîtrise insuffisante de l'oral des étudiants chinois et aux lacunes dans la pratique de l'enseignement/apprentissage en classe présentielle, nous nous sommes demandé si le recours aux TICE dans le cadre d'une formation plus flexible en ligne pouvait y remédier.

Théories d'apprentissage des langues étrangères et essor des TIC nous ont permis de proposer « l'échange écrit instantané en binôme » comme autre voie pouvant concourir au développement de la compétence d'expression orale. Ce choix s'est imposé puisque nous avons trouvé dans les résultats de travaux antérieurs des éléments qui nous ont permis de vérifier notre hypothèse. Du coup, la question centrale de notre recherche a pris la forme finale suivante : « Est-ce que l'échange écrit instantané en ligne, peut contribuer à développer la compétence orale en français pour les étudiants chinois ? Et quels sont les domaines où l'on peut constater une amélioration ? »

Pour répondre à cette question, il nous fallait nous intéresser à l'évolution de l'enseignement du français en Chine, aux apports des théories de l'apprentissage à la

³⁸⁶ Dans le chapitre 3, nous avons abordé le phénomène d'inhibition chez les étudiants qui ont un bon niveau en français. Ces derniers parlent souvent avec hésitation, ils ont besoin d'une pause pour choisir les termes pertinents, vérifient les règles grammaticales, réorganisent la structure. Ils ont l'habitude de creuser les mots complexes dans leurs têtes pour sortir une phrase soutenue, par conséquent, leurs cerveaux réduisent les activités dans d'autres domaines : le contenu, la fluidité, la spontanéité.

didactique du français langue étrangère et comprendre l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement.

Dans la première partie de notre recherche, à partir d'une observation de l'actualité concernant l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère à l'Institut du commerce, d'Industrie et des langues étrangères de Shanghai (SICFL, Shanghai Industry and Commerce Foreign Language College), nous avons dépassé les stéréotypes et identifié les problèmes qui inhibent le développement de la compétence de production orale chez les étudiants inscrits au programme de FLE de ladite institution.

La deuxième partie présente les différentes théories liées à l'apprentissage, les pratiques pédagogiques en salle de FLE et les terminologies en lien avec les TICE. Dans la troisième partie, nous avons tenté d'explicitier la relation que l'écrit numérique entretient avec l'oral en présentant les résultats des recherches sur l'impact que les échanges en ligne peuvent avoir sur l'acquisition des langues étrangères. Ensuite, en tenant compte des facteurs susceptibles d'influencer l'intégration des TIC à la didactique du FLE, et en nous inspirant de la *normalisation* proposée par S. Bax, nous avons proposé une intégration des TIC qui respecte cinq aspects et devrait permettre de développer la compétence orale des étudiants. Enfin, ayant fait nôtres les principes de la méthode recherche-action, nous avons mis en œuvre notre propre expérimentation qui est relaté dans la quatrième partie. Elle a duré quatorze semaines. Tout au long de ces semaines, nous avons suivi de près les interactions dyadiques faites en mode synchrone d'un groupe de 22 étudiants, la classe expérimentale. Une autre classe témoin nous servait de référence. Nous avons observé principalement des épisodes concernant l'interaction négociée, l'influence de la configuration du binôme sur la production orale, ainsi que le potentiel d'acquisition des caractéristiques des tâches sur la production langagière. Notre expérience a confirmé que le dispositif que nous avons proposé pouvait donner des résultats conformes à l'objectif que nous avons fixé à cette thèse.

La démarche adoptée

Notre recherche s'est appuyée sur la méthodologie recherche-action. En tant que méthodologie fondamentale en didactique des langues, celle-ci a éveillé l'intérêt des chercheurs et didacticiens chinois au cours des années écoulées. Cependant, après avoir consulté de nombreuses recherches réalisées dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues pendant une dizaine d'années, nous avons développé la conviction que, pour se faire une place dans le monde académique, la recherche-action avait encore beaucoup de chemin à parcourir. Nous avons pourtant adopté cette méthodologie, et ce pour deux raisons. D'une part, elle nous demandait de partir de problèmes identifiés sur le terrain et de refuser le rôle de monopolisateur de connaissances. Ainsi, dans notre étude, plusieurs techniques d'enquête ont été utilisées : observation, questionnaire et entretien étaient successivement retenus pour nous aider à comprendre et à mieux expliquer les données recueillies. Par ailleurs, la recherche-action se caractérise par un processus récursif constitué de différentes phases de réalisation. Cela nous a permis de porter un regard critique sur notre mise en œuvre, et de revenir à une réflexion théorique afin de constituer une révision du plan. Pour évaluer l'effet d'une nouvelle façon de pratiquer l'enseignement/apprentissage des langues, on ne peut nier que la recherche-action soit une méthodologie appropriée. Notre expérience de terrain a montré comment opérationnaliser les théories précédemment abordées, et a proposé une méthode pour entrer concrètement dans un processus de recherche-action.

Expérimentation et apports de notre recherche

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons proposé « l'échange écrit instantané en binôme » comme un essai pour aider les étudiants à développer leurs compétences en expression orale lorsqu'ils s'expriment en français. L'échange écrit instantané en binôme en effet, non seulement permet à tous les étudiants de pratiquer le français, mais leur offre également des occasions d'improviser des discours en français. De plus, comme il s'agissait pour nous de faire en sorte d'accélérer les réactions dans la communication synchrone, les étudiants ont été encouragés à concentrer leurs efforts sur le contenu, la fluidité et la spontanéité en même temps. À travers l'interaction et la négociation, le degré de compréhension a augmenté. Cela leur a permis de passer de l'input à l'output. En outre, le travail en binômes est susceptible de générer des interactions asymétriques (les interactions avec l'expert ou avec une

personne plus compétente), qui constituent l'étayage amenant les apprenants à développer leurs compétences linguistiques.

D'ailleurs, en tant qu'activité communicative et cognitive, cette manière de faire est corroborée par les théoriciens de l'apprentissage en générale, et par ceux des champs de la didactique des langues en particuliers, parmi lesquels nous avons nommément cité pêle-mêle, S. Kreshen pour l'*input* [entrée]; M. Swain pour l'*output* [sortie]; M. H Long pour les négociations du sens; Vygostki pour l'aspect socioculturel et la zone proximale de développement, etc.

L'hypothèse que nous avons formulée s'est avérée selon deux axes. En guise de rappel du premier axe, retenons qu'au départ de notre recherche, nous nous sommes étendus sur la relation qui existait entre expression orale et expression écrite. Nous les avons distingués en nous référant à leurs caractéristiques propres. Mais très vite, nous nous sommes rendu compte qu'expression écrite et expression orale ne sont pas dissociables. Et cela, parce que même si chaque réalisation (l'écrit ou l'oral) a ses propres caractéristiques, dans la plupart des cas, les codes et les structures de la langue sont communs ou identiques. Par ailleurs, les progrès technologiques ayant modifié les moyens de communication, nous avons eu droit à une troisième forme : la forme « parlécrit », avec la spécificité « graphie parlé », qui a davantage réduit l'écart entre l'écrit et l'oral. Dans notre étude, nous avons décrit les différences entre la syntaxe de l'écrit et celle de l'oral à travers des exemples concrets. Cependant, nous avons voulu indiquer qu'il n'existe pas une grammaire de l'écrit et une autre propre à l'oral. Les différences entre oral et écrit s'inscrivent dans un continuum.

Sur l'axe des recherches réalisées précédemment, de nombreuses recherches avant la nôtre ont montré le potentiel de la communication médiée par la technologie en lien avec l'apprentissage des langues étrangères. Certaines ont montré leur intérêt pour l'interaction créée par l'utilisation de CMO. D'autres ont porté sur le fait que la communication médiée par les technologies contribue également au développement de la compétence grammaticale. A côté de tous ces résultats de recherche, il en existe d'autres qui indiquent que les discussions en ligne enregistrent la forme informelle de l'oral et, en même temps, ralentissent la vitesse de conversation. Cette spécificité « hybride » oral-écrit fournit aux apprenants davantage d'occasions de remarquer les

caractéristiques langagières de la langue cible, et contribue donc au développement de leur système langagier.

Tout notre travail s'est déroulé autour d'une exploration de la faisabilité de l'application de l'échange écrit instantané, en tant que méthode auxiliaire, pour concourir au développement de l'expression orale du français. Cette hypothèse s'est trouvée confirmée par notre étude : nous avons constaté un progrès de la compétence d'expression orale du français chez les étudiants qui se sont prêtés à l'expérimentation. Non seulement ils ont progressé entre le début et la fin de l'expérimentation, mais leurs performances finales se sont également avérées meilleures que celles du groupe témoin. Après avoir obtenu ces résultats positifs, nous avons continué d'approfondir la façon dont ce dispositif favorise l'expression orale en français chez les étudiants, et cherché à déterminer en quoi il complète les pratiques pédagogiques existantes.

De nombreux chercheurs sont arrivés à un consensus, dans le domaine de l'acquisition d'une langue étrangère, selon lequel l'interaction négociée constitue une condition favorable à l'apprentissage. Ainsi, nous avons d'abord analysé les épisodes concernant l'interaction négociée identifiés à partir de notre corpus, afin de comprendre les activités cognitives des étudiants pendant le processus de notre expérience. Seize épisodes concernant l'interaction négociée ont été identifiés, dont onze relèvent de la négociation du sens, et cinq portent sur la négociation de la forme. Les indices que nous avons dégagés de ces épisodes corroborent l'idée de M. Swain et T. Pica selon laquelle : « l'interaction négociée est favorable à la quantité de production langagière. De plus, elle amène les étudiants à une production plus élaborée. » Nous avons pris conscience du fait que, au cours du processus de négociation, l'apprenant est incité par son interlocuteur à reformuler ses énoncés, et qu'il prend en même temps conscience des inadéquations entre son interlangue et la langue cible. Dans ce cas, l'acquisition est facile à réaliser lorsque les interactions débouchent sur une production langagière compréhensible grâce à la décomposition. D'après notre corpus, la plupart des problèmes de compréhension ont été résolus par l'interaction négociée portant sur le sens. Cependant, nous avons tout de même pris conscience des limites de ces interactions négociées. D'abord, il y a moins d'épisodes identifiés portant sur la négociation de la forme, par rapport à ceux portant sur la négociation du sens. En outre, aucun épisode concernant une explication ou une réflexion métalinguistique ne s'est

produit à partir de notre hypothèse. Pire encore, dans le modèle de travail en binôme en autonomie, surtout dans le cas où n'intervient pas un expert (enseignant, tuteur...), l'apprenant encourt le risque d'incorporer une forme non conforme à la langue cible qui lui aurait été fournie par son interlocuteur. C'est pourquoi le rôle de tuteur est important dans notre expérimentation.

En ce qui concerne l'impact de la configuration du binôme sur la production langagière, à travers une exploration de la modalité d'interaction, nous avons constaté que les binômes formés de deux étudiants faibles étaient susceptibles de former une relation passive-passive, dans laquelle les étudiants manquaient de volonté pour s'engager dans la tâche, du fait de leur manque de maîtrise de la langue cible. Ils adoptaient une stratégie d'évitement qui leur permettait de contourner l'obstacle, à savoir produire des phrases comportant une syntaxe et un lexique complexes. Notre analyse statistique a montré que le binôme faible-faible présentait une performance inférieure par rapport aux autres types de binômes, dans les dimensions de la fluidité et de la complexité. Le binôme fort-faible a souvent constitué une situation asymétrique (une relation novice-expert ou dominant-passif) où le « contrat didactique » s'est installé (Porquier et Py, 2004). D'après notre analyse statistique, le binôme fort-faible s'est avéré le plus favorable à la fluidité de la production de phrases en français. En outre, ce type de binômes a produit davantage d'épisodes concernant l'interaction négociée par rapport aux autres types de binômes.

Nous avons pu évaluer également, dans notre expérimentation, l'influence du choix des tâches sur la production orale en français. Nous avons repéré trois grandes catégories de caractéristiques des tâches : le matériau langagier fourni, la production langagière attendue (nature du discours) et le type de tâches. Les résultats issus de notre analyse statistique ont montré que les tâches argumentatives et les tâches proposées avec des supports textuels avaient un impact positif sur la fluidité et la complexité de la production langagière car, dans une tâche argumentative, les étudiants préféraient approfondir les arguments pour défendre leurs propres points de vue. En outre, les supports textuels permettaient aux étudiants de dégager des points de vue et d'imiter les structures des phrases des textes fournis. En revanche, les tâches avec le support des sites Internet, qui demandaient aux étudiants de sélectionner les informations valables parmi un grand volume d'informations, entravaient la complexité et la fluidité des

productions à cause du manque de temps et d'un niveau de français insuffisant. En ce qui concerne la quantité d'épisodes relatifs à l'interaction négociée produits par les différentes tâches, à partir de notre corpus, il n'existait pas de déséquilibre important. Cependant nous avons constaté qu'aucune interaction négociée ne s'est produite dans les tâches de jeu de rôle. Les données recueillies et notre analyse quantitative, dans cette étude, ne nous ont pas permis de parvenir à une conclusion définitive sur ce phénomène. D'après notre enquête, les étudiants étaient familiers de ce type de tâches, car ils avaient régulièrement pratiqué le jeu de rôle en classe présentielle. Ainsi, nous avons fait l'hypothèse que ce type de tâches entraînait moins de conflits cognitifs et que, par conséquent, moins d'interactions négociées s'étaient présentées. Nous nous pencherons davantage sur ce phénomène dans des travaux futurs.

Des recherches antérieures ont indiqué que l'intervention du tuteur, lors des échanges entre étudiants, conduisait à un faible degré de dialoguicité. C'est pour cela que, pendant notre expérience, afin de ne pas réduire la dynamique de l'interaction entre étudiants, nous avons effectué des interventions ponctuelles, aux moments appropriés et avec une position pertinente, afin de relancer les dialogues. Ce soutien pédagogique a largement été apprécié par les étudiants puisque, au cours de notre expérience, seuls trois étudiants ont raté quelques séances pour des raisons personnelles. Et la plupart des participants a tenu à participer jusqu'à la fin et a améliorer ses compétences linguistiques même si, au début, quelques étudiants n'avaient pas envie de prendre part à l'expérimentation à cause de leur niveau de français insuffisant. Notons que, dans notre dispositif, le tuteur avait un rôle important, à savoir le soutien socioaffectif. Le tuteur a régulièrement consulté les apprenants afin de comprendre leurs problèmes et leurs difficultés. Il a encouragé leurs productions afin d'augmenter leur sentiment d'auto-efficacité, ce qui leur a permis de renforcer leurs motivations afin de bien accomplir les tâches. En communiquant avec les étudiants après les tâches, le tuteur a diminué la tension au sein de certains binômes, par le développement d'une intercompréhension et d'une empathie entre les étudiants.

En outre, avant de concevoir notre dispositif, nous avons pris en compte un problème soulevé par les chercheurs qui nous ont précédés, sur les insuffisances de la CMO. Il s'agissait entre autres de l'incertitude sur ses effets synchrones dans la dimension de l'exactitude de la production langagière. Les résultats de notre expérience

ont démontré un progrès chez les étudiants dans la dimension de l'exactitude de la production. Par ailleurs, au cours de notre expérience, après chaque tâche, nous distribuons aux étudiants une fiche de révision établie en tenant compte des techniques correctives. Cela a permis à chacun de profiter d'un programme pédagogique individualisé, de façon à repérer ses problèmes et à comprendre l'origine de ses erreurs.

Un autre apport de notre recherche : une nouvelle vision des outils technologiques

Ordinateurs, projecteurs, tablettes, smartphones, Internet, plateformes ouvertes, applications numériques, les technologies sont aujourd'hui omniprésentes dans le domaine de l'éducation, sans que l'on sache l'effet qu'elles produisent. On s'attache à l'innovation des outils. Depuis une dizaine d'année, de grands efforts sont mis en œuvre pour maintenir les plateformes ouvertes et exploiter les nouvelles applications numériques. Ensuite, on forme les enseignants à bien maîtriser les nouvelles applications pour mettre en ligne les cours, et on impose aux étudiants l'obligation de suivre ces cours à distance pour compléter leurs unités de valeur. Cependant, on ignore les profils, les besoins et les attentes des enseignants et des étudiants. Par conséquent, la question de l'amélioration de l'enseignement/apprentissage est finalement moins posée.

Nous pensons toujours que, pour mettre en place un cours avec des TIC, il convient de ne pas se départir de l'innovation technologique, ou des exercices que les outils, les logiciels permettent de mettre en œuvre dans notre recherche. En nous fondant sur les difficultés et besoins des étudiants, nous avons établi un lien entre la théorie de l'apprentissage et la potentialité des TIC. Nous avons ensuite fait des propositions, relatives à ce que les outils technologiques pourraient favoriser dans l'enseignement/apprentissage. Nous avons exploité les potentialités des outils dédiés à l'apprentissage des langues. En tenant compte des profils des étudiants (âges, habitudes d'usage, besoins, etc.) et de la contrainte institutionnelle, nous avons choisi un logiciel approprié pour compléter la pratique présentielle et répondre à l'objectif pédagogique fixé.

Les limites de notre recherche

Dans notre recherche, nous avons adopté les notions de fluidité, d'exactitude et de complexité pour évaluer les performances des étudiants. Il est important de souligner que ces trois paramètres ne reflètent qu'une partie de la compétence linguistique. Nous les avons toutefois retenus pour analyser la production langagière de nos étudiants, car ces paramètres étaient largement reconnus dans le champ de la didactique des langues, et adoptés dans les recherches précédentes afin de mesurer la compétence orale des apprenants. Nous avons espéré qu'une approche formelle pourrait apporter de la solidité à notre démarche. Le fait est que les connaissances grâce auxquelles les étudiants constituent des phrases à l'oral ne se réduisent pas à la dimension linguistique : il s'agit également de savoirs socioculturels et pragmatiques.

Une autre limite de notre recherche est la taille restreinte de l'échantillon. Notre dispositif, en tant qu'essai, n'a pas porté sur un grand nombre d'étudiants. En tenant compte des conditions institutionnelles, nous avons finalement choisi une classe du SICFL pour la mise en place de notre expérience. La taille restreinte de l'échantillon pourrait conduire à des conclusions contestables, car chaque classe peut représenter un cas particulier.

En dépit de ses limites, notre étude a permis de contribuer au champ de la didactique des langues. L'échange écrit instantané en ligne, autour de tâches proposées, ouvre une nouvelle perspective pour les pratiques de l'enseignement/apprentissage de l'expression orale du français. Notre étude a exploré une méthodologie qui mériterait d'être appliquée, par la suite, à un plus grand nombre d'étudiants.

Bibliographie

Livre :

- ALBARELLO Luc, *Apprendre à chercher*, De Boeck, Belgique, 2012.
- ANIS Jacques, *Internet, communication et la langue française*, Hermes Science publications, Paris, 1999.
- AGARWAL Reena et NAGAR Nandita, *Cooperative Learning*, Kalpaz publications, India, 2011.
- ARBORIO Anne-Marie et FOURNIER Pierre, *L'observation directe*, Armand Colin, Paris, 2015.
- ARENDS Richard I., *Learning to Teach*, McGraw-Hill, 1991.
- BANDURA Albert, *Auto-efficacité : Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie ?*, De Boeck Supérieur, Bruxelles, 1997.
- BARBIER René, *La recherche action*, Anthropos, Paris, 1996.
- BERNADETTE Aumont et MESNIER Pierre-Marie, *L'acte d'apprendre*, PUF, Paris, 1992.
- BESSE Henri, *Méthode et pratique des manuels de langue*, Didier, Paris, 1992.
- BLANCHE-BENVENISTE et al., *Le français parlé, études grammaticales*, CNRS, Paris, 1990.
- BOURGUIGNON Christiane, *Comment intégrer l'ordinateur dans la classe de langues*, CNDP, Paris, 1994.
- BOURILLARD Eric, *Les Machines à Enseigner*, Hermes, Paris, 1997.
- BOGAARDS Paul, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Didier, Paris, 1991.
- BRETON Gilles, LEPAGE Sylvie, *Marie Rousse, Réussir le DELF B1*, Didier, Paris, 2010.
- CAMILLERI Mario, *Information and communication technologies and young language learners*, Council of Europe, European Centre for Modern Languages, Strasbourg, 2003.
- CHABCHOUB Ahmed, « Chapitre 3 Les technologies de l'information et de la communication transforment-elles la professionnalité des enseignants ? Le cas des assistants universitaires tunisiens » dans GROS Françoise, *L'agir innovatif*, De Boeck, Bruxelles, 2007.

CHAPELLE Carol Ann, *Computer Applications in Second Language Acquisition – Foundations for teaching, testing and research*, Cambridge University Press, UK, 2001.

CHUN Dorothy M., «Computer-mediated discourse instructed environments», In MAGNAN Sally Sieloff (Ed.), *Mediating discourse online*, John Benjamins, Amsterdam, 2008.

Consiel de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Concil of Europe, 2003.

Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour Les Langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Didier, Paris, 2001.

Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, Didier, Paris, 2000.

CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patricia Mary, *La production écrite*, CLE International, Paris, 1999.

CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, les presses universitaires de Grenoble, Grenoble, 2005.

DE SINGLY François, *L'enquête et ses méthodes : la questionnaire*, Armand Colin, Paris, 2012.

DEPOVER Christian, et al. *Le tutuorat en formation à distance*, De Boeck, Bruxelles, 2011.

DEPOVER Christian, *La recherche en technologie éducative : un guide pour découvrir un domaine en émergence*, Archives contemporaines, Paris, 2009.

EIMERL Kamila, *L'inforamtion éductive, Cheminements dans l'apprentissage*, Armand Colin, Paris, 1993.

FEUNTEUN Anne, *Des enfants et des langues à l'école*, Didier, Paris, 2005.

GAONAC'H Daniel, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Didier, Paris, 1991.

FUCHS Volker et MELEUC Serge, *Linguistique française*, Peter Lang, Frankfurt, 2003.

JOURDAIN Sabine, « Rappel historique des relations diplomatiques entre la République française et la République populaire de Chine », *Cinquantième anniversaire des relations diplomatiques entre la France et la République populaire de Chine*, éditions du pacifique, 2015.

HYMES Dell Hathaway, *Vers une compétence de communication*, CREDIF Hatier, Paris, 1984.

GARRIC Nathalie, *Introduction à la linguistique*, Hachette, Paris, 2013.

GASS Susan M., « An interactionist perspective on second language acquisition », In KAPLAN Robert. B., (dir.), *The Oxford handbook of applied linguistics*, Oxford, New York, 2012.

GENDRON Bénédicte et LAFORTUNE Louise, *Leadership et Compétences Émotionnelles : Dans l'Accompagnement au Changement*, PUQ, Québec, 2009.

GERMAIN Claude, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE international, Paris, 1993.

GERMAIN Claude, *Le point sur l'approche communicative en didactiques des langues*, CEC, Québec, 1993.

GERMAIN Claude et SÉGUIN Hubert, *Le point sur la grammaire*, CLE, Paris, 1998.

GIORDAN André, *Apprendre*, Belin, Paris, 1998.

GLIKMAN Viviane, *Des cours par correspondance aux « e-learning »*, PUF, Paris, 2002.

GLIKMAN Viviane, « Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ? », dans DEPOVER Christian et al., *Le tutorat en formation à distance*, De Boeck, Bruxelles, 2011.

GOFFMAN Erving, *Les rites d'interaction*, Minuit, Paris, 1998.

GROS Françoise, *L'agir innovatif, collection, perspective en éducation et formation*, De Boeck, Syperieur, 2007.

GUICHON Nicolas, *Langues et TICE, méthodologie de conception multimédia*, Ophrys, Paris, 2006.

GUICHON Nicolas, *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris, 2012.

KAIL Michèle, « Chapitre IV L'acquisition successive des langues », DANS KAIL Michèle, *L'acquisition de plusieurs langues*, PUF, Paris, 2015.

LAFORTUNE Louise, SAINT-PIERRE Lise, *Affectivité et métacognition dans la classe*, De Boeck, Bruxelles.

LANCIEN Thierry, *Le multimédia*, CLE international, Paris, 1998.

LARRUY Marquillo, *L'interprétation de l'erreur*, CLE, Paris, 2014.

LEGROS Denis, MAITRE DE PEMBROKE Emmanuelle, TALBI Abdennebi, « Théories de l'apprentissage et multimédias », dans LEGROS Denis, CRINON Jacque, *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Armand Colin, Paris, 2002.

LEBRUN Marcel, *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*, De Boeck, Bruxelles, 2007.

LEGRAIN Hervé, *Motivation à apprendre, mythe ou réalité? Point d'étape des recherches en psychologie*, Paris, Harmattan, 2003.

LEVIN Morten, GREENWOOD Davydo, « Pragmatic Action Recherche and the Struggle to Transform Universities into Learning Communities », in RESON Peter, BRADBURY Hilary, *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, SAGE, London, 2001.

LEVY Michael, *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*, Oxford university press, United states, 1997.

LEVY Mike, STOCKWELL Glenn, *Call dimensions, options and issues in Computer-Assisted language learning*, Routledge, New-York, 2013.

LEWANDOWSKI Jean-Claude, *Les nouvelles façons de former, le e-learning, enjeux et outils*, Editions d'Organisation, Paris, 2003.

LIU Michel, *Fondements et pratiques de la recherche-action*, Harmattan, Paris, 1997.

LONG Michael H., ROBINSON Peter, « Focus on form: Theory, research, and practice » in DOUGHTY Catherine Doughty, WILLIAMS Jessica (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.

MANGENOT François et LOUVEAU Elisabeth, *Internet et la classe de langue*, CLE international, Paris, 2006.

MANGENOT François, « Le numérique entre effets de mode et réelle innovation », dans POTOLIA Anthippi, LEMAY Diana Jamborova, *Enseignement / apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes*, archives contemporaines, Paris, 2016

MARTINEZ Pierre, *La didactique des langues étrangères*, PUF, Paris, 2010.

MARY-ANNICK Morel, LAURENT Danon-Boileau, *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français oral*, Ophrys, Paris, 1998.

MARCOCCIA Michel, *Analyser la communication numérique écrite*, Armand Colin, Malakoff, 2016.

MIALARET Gaston, *Les méthodes de recherche en science de l'éducation*, PUF, Paris, 2004.

MOEGLIN Pierre, *Outils et médias éducatifs : Une approche communicationnelle*, Presses de l'Université de Grenoble, Grenoble, 2005.

MONFRET Anne-Laure, *Comment ne pas faire perdre la face à un Chinois*, Dunod, Paris, 2010.

NARCY-COMBES Jean-Paul, *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, OPHRYS, Paris, 2005.

NUNAN David, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University press, Cambridge, 2005.

OHTA Amy Snyder, *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*, Routledge, Mahwah, New Jersey, 2001.

O'NEIL Charmian, *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Didier, Paris, 1993.

PAQUAY Léopold, CRAHAY Marcel, et DE KETELE Jean Marie, *L'analyse qualitative en éducation*, De Boeck, Bruxelles, 2006.

PAULO Freire, *Pédagogie de l'autonomie*, ERES, Toulouse, 2013.

PEKAREK Simona, *Leçons de conversation : dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*, Editions Universitaires, Fribourg, 1999.

PELLETTIERI Jill, «Negociation in cyberspace: The role of chatting in the development of grammatical competence», in Mark Warschauer and Richard Kern (Eds), *Nerwork-based language teaching: Concepts and practice*, Cambridge University Press, New York, 2000.

PERAYA Daniel, « *Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisée* », dans Séraphin Alava, (dir.) *Cyberspace et formations ouvertes : vers une mutation des pratiques des formations*, De Boeck, Bruxelles, 2000.

PICA Teresa, KANAGY Ruth et FALODUN Joseph, « Choosing and using communication tasks for second language instruction and research », In CROOKES Graham et GASS Susan M. (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*, Multilingual Matters, Clevedon, 1993.

POURTOIS Jean Pierre, DESMET Huguette, LAHAYE Willy, « Chapitre 7. Quelle complémentarité entre les approches qualitatives et quantitatives dans les recherches en sciences humaines ? » dans PAQUAY Léopold, CRAHAY Marcel et DE KETELE Jean-Marie (éds.), *L'analyse qualitative en éducation*, De Boeck, Bruxelles, 2006.

PORCHER Louis, *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, Hachette, Paris, 1995.

PORQUIER Rémy et PY Bernard, *Apprentissage d'une langue étrangère : Contextes et discours*, Didier, Paris, 2004.

PU Zhihong, Huang Lue, *L'Enonciation de l'Autre et du Nous dans un manuel chinois influent de français*, édition des archives contemporaines, Paris, 2018.

RAYNAL François, RIEUNIER Alain, « Enseignement intelligent » *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissages, formation, psychologie cognitive*, ESF Sciences humaines, 2014.

REASON James, *L'erreur humaine*, Paris, PUF, 1993.

RICHER Jean-Jacques, *La didactique des langues interrogée par les compétences*, EME, Bruxelles, 2012.

SAHIRI Léandre, *Le Bon usage de la répétition dans l'expression écrite et orale*, Mon petit éditeur, Paris, 2013.

SANDHOLTZ Judith Haymore, RINGSTAFF Cathy, OWYER David C., *La classe branchée : enseigner à l'ère des technologies*, CNDP, Paris, 1997.

SCHIFFLER Ludger, *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, traduit par Jean-Paul Colin, Hatier, Paris, 1991.

SALMON Gilly, *E-moderating: the key to teaching and learning online*, Routledge Falmer, London, 2004.

SCHNEUWLY Bernard, BRONCKART Jean-Paul, *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux & Niestlé, Paris, 1985.

STIPEK Deborah J., *Motivation to learn: integrating theory and practice*, Allyn and Bacon, Boston, 2002.

SWAIN Merrill, «The output hypothesis of beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue», in LANTOLF James P., *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, OUP, Oxford, 2000.

SWAIN Merrill, « Three Functions of Output in Second Language Learning», In COOK GUY and SEIDLHOFER Barbara (eds.), *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*, Oxford University Press, Oxford, 1995.

TERZIAN Anna et BÉZIAT Jacques, « Implication et enseignement supérieur en ligne « Le e-learning: dispositifs et acteur en formation en ligne », sous la direction de KIM et VERRIER Christian, *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université*, De Boeck Supérieur, Bruxelles, 2009.

TRESTINI Marc, *La modélisation d'environnements numériques d'apprentissage de nouvelle génération*, ISTE, London, 2018.

VIGNER Gérard, *Le français langue seconde*, Hachette, Paris, 2009.

VYGOTSKY Lev. S., *Pensée et langage*, traduction de SÈVE François, La Dispute, Paris, 1997.

WEBER Corinne, *Pour une didactique de l'oralité, Enseigner le français tel qu'il est parlé*, Didier, Paris, 2013.

WEBER Corinne, *Immigration, école et didactique du français*, Didier, Paris, 2008.

ZHENG Lihua, *Les chinois de Paris et leurs jeux de face*, Harmattan, Paris, 1995.

Revue :

BATAILLE Michel, « Méthodologie de la complexité », *POUR*, 1983, No.90, pp.109-114.

BAX Stephen, « Normalisation Revisited: The Effective Use of Technology in Language Education », *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 2011, Vol.1, No.2, pp.1-15.

BÉLISLE Claire, « Médiations humaines et médiatisations technologiques. Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui », dans MARIE-JOSÉ Barbot et LANCIEN Thierry (dir.), *Médiation, médiatisation et apprentissage, Notion en question*, 2003, No.7, pp.21-33.

BÉLISLE Claire, LINARD Monique, « Quelle nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC », *Education Permanente*, 1996, No.127, pp.19-47.

BELZ Julie A., MÜLLER-HARTMANN Andreas, « Teachers as Intercultural Learners: Negotiating German-American Telecollaboration along the Institutional Fault Line », *The Modern Language Journal*, 2003, Vol.87, No. 1, pp.71-98.

BIDAUD Eric et MEGHERBI Hakima, « De l'oral à l'écrit », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2005, No.61, pp.19-24.

BLANCHE-BENVENISTE Claire, « La problématique du français parlé et son application dans l'enseignement professionnel », *LINX*, 1995, Vol. 2, hors-série No.6-2, pp.343-352.

BLANCHE-BENVENISTE Claire et BILGER Mireille, « Français parlé-oral spontané, quelques réflexions », *Revue française de linguistique appliquée*, 1999, Vol. IV, No. 2, pp.21-30.

BLANVILLAIN Odile, « L'EIAO de langues : quelques réflexions », *Revue de l'EPI*, 1993, No. 71, pp.117-135.

BLIN Dominique, « Les entreprises françaises implantées en Chine : questions d'images », *La communication des nouvelles éthiques de l'entreprise, Communication et Organisation*, 2005, No. 26, pp.175-187.

BOURGUIGON Claire, « De l'approche communicative à l'approche communicationnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », *Synergie Europe*, 2006, No. 1, pp.58-73.

BOUVIER Béatrice, « Chinois et français, quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent », *Etude de linguistique appliquée*, 2003, No. 132, pp.399-414.

CHANIER Thierry, POTHIER Maguy, « Présentation du numéro Hypermédia et apprentissage des langues », *Études de linguistique appliquée*, 1998, No.110, pp.134-136.

CHARLIER Bernadette, DESCHRYVER Nathalie Deschryver et PERAYA Deniel, « Apprendre en présence et à distance - Une définition des dispositifs hybrides », *Distances et Savoirs*, 2006, Vol.4, No.4, pp.469-496.

CUET Christine, « Une didactique du compromis face aux éditeurs et professeurs chinois : concilier deux approches de l'enseignement et innover dans l'élaboration de manuel », *Les cahiers de l'Acedle*, 2008, Vol.5, No.1, pp.151-166.

DAI Dongmei, « L'enseignement du français en Chine sous l'impact de l'établissement des relations diplomatiques sino-françaises », *Synergies Chine*, 2014, No. 9, pp.129-142.

DEGACHE Christian, « Comprendre la langue de l'autre et se faire comprendre ou la recherche d'une alternative communicative : le projet Galanet », *Synergie Italie*, 2005, No.2, pp.50-60.

DEGACHE Christian, ALONSO Covadonga Lòpez et SÉRÉ Arlette, « Echange exolingues et Interculturalité dans un environnement informatisé plurilingue », *Lidil*, Grenoble, 2004, No.36, 2007, pp.93-118.

DEJEAN-THIRCUIR Charlotte et MANGENOT François, « Les échangés en ligne dans l'apprentissage et la formation : Cadrage et présentation », *Le français dans le monde, Recherche et application*, 2006, No.40, pp.5-13.

DEMAIZIÈRE Françoise et NARCY-COMBES Jean-Paul, « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC », *Alsic*, 2005, Vol. 8, No.1, pp.45-64.

DENIS Brigitte, « Quels rôles et quelle formation des tuteurs, pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? », *Distance à savoir*, 2003, Vol.1, No.1, pp.19-46.

DONNAY Jean, DREYFUS Amos, « Le rôle du mentor dans un dispositif d'Apprentissage par situations problématiques comme entrée dans le développement professionnel du futur en enseignant », *Actes du 16^o colloque de l'AIPU*, HEC Montréal, 1999, pp.405-417.

ELLIS Rod, SHEEEN Younghee, «Reexamining the role of recasts in second language acquisition», *Studies in Second Language Acquisition*, 2006, Vol.28, No.4, pp.575-600.

Eva Martin, « L'électisme méthodologique dans l'enseignement/apprentissage du français en Chine : échanges conceptuels, représentation et pratiques de classe »,

Synergies Chine, 2007, No.2, pp.35-58.

FELIX Uschi, « The web's potential for language learning: the student's perspective. », *ReCALL*, 2001, Vol.13, No.1, 2001, pp.47-58.

FU Rong, « Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle », *Synergies Chine*, No.1, 2005, pp.19-24.

FURSTENBERG Gilberte et al., « Giving a Virtual Voice to the Silent Language of Culture: the Cultura Project », *Language Learning & Technology*, 2001, Vol.5, No.1, pp.55-102.

GEORGE H.V., « English for Asian Learners: Are we on the right road? » *English Language Teaching*, 1971, No. XXV, pp. 270-277.

GUICHON Nicolas, « Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis », *ReCALL*, 2009, Vol.21, No.2, pp.166-185.

GUICHON Nicolas et NICOLAEV Viorica, « Caractériser des tâches d'apprentissage et évaluer leur impact sur la production orale en L2 », *Actes du colloque EPAL*, Université Stendhal, Grenoble, 2009, pp.1-15.

HRASTINSKI Stefan, « Asynchronous et synchronous e-learning », *EDUCAUSE Quarterly*, 2008, Vol.31, No.4, pp.51-55.

IVAN Mihaela, « La méthode structuro-globale audio-visuelle », *Les méthodes • méthodologies*, 2006, No.14, pp.16-20.

IVIC Ivan, « Lev S. Vygotsky », *Perspectives*, 1994, Vol. XXIV, No. 3/4, pp.471-485.

IZUMI Yukiko et IZUMI Shinichi, « Investigating the effects of oral output on the learning of relative clauses in english: issues in the psycholinguistic requirements for effective output tasks », *The Canadian Modern Language Review*, 2004, Vol. 60, No.5, pp.587-609.

JACQUINOT-DELAUNAY Geneviève, « Médiation, médiatisation, un entre deux : pour une autonomisation de l'apprentissage », dans BARBOT Marie-José et LANCIEN Thierry, *Médiation, médiatisation et apprentissage, Notion en question*, 2003, No.7, pp.127-135.

JOULIA Danielle, « Les nouvelles potentialités des TICE : entre mythe et réalité, Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité », *Cahiers de l'APLIUT*, 2005, Vol. XXIV, No. 1, pp.7-26.

KARSENTI Thierry, PERAYA Daniel et JACQUES Viens, « Bilan et perspectives de la recherche sur la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC », *Revue des sciences de l'éducation*, 2002, Vol. XXVIII, No.2, pp.459-470.

KAZERONI Abdi, « La construction d'une tâche d'apprentissage d'une langue

étrangère dans des environnements informatiques », *Études de linguistique appliquée*, 2004, No. 134, pp.159-171.

KERN Richard, « La communication médiatisée par ordinateur en langues, recherche et application récente aux USA », *Le français dans le monde, recherche et application*, 2006, No.40, pp.17-29.

LI Qin, « Faire parler les étudiants en classe de FLE », *Synergie Chine*, 2012, No. 7, pp.227-237.

LONG Michael H. et GROOKES Graham , «Three Approaches to Task-Based Syllabus Design», University of Hawai'i Working Papers, in *ESL*, 1991, Vol. 10, No.1, pp.1-36.

LONG Michael H. et PORTER Patricia A., « Group work, interlanguage talk and second language acquisition», *TESOL Quarterly*, 1985, Vol.19, No.2, pp.207-228.

LYSTER Roy et RANTA Leila, « Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms», *Studies in second language Acquisition*, 1997, Vol.19, No. 1, pp.37-66.

MA Xiaohong, « Pour un manuel de français de qualité, Université des langues étrangères de Beijing », *Synergie Chine*, 2010, No.5, pp.61-69.

MACKEY Alison, « Input, interaction, and second language development », *SSLA*, 1999, Vol. 21, No.4, pp.557-587.

MANGENOT François, « L'intégration des TIC dans une perspective systémique », *Les Langues Modernes*, 2000, No.3, pp.38-44.

MANGENOT François et ZOUROU Katerina, « Susciter le dialogue interculturel en ligne, Rôle et limites des tâches », *Lidil*, 2007, No.36, pp.43-68.

MARC Blais Marc, NATHALIE Briere, LISE Lachance, ANDREA Riddle, ROBERT Vallerand, « L'inventaire des motivations au travail de Blais », *Revue québécoise de psychologie*, 1993, Vol.14, No.3, pp.185-215.

MARQUET Pascal, « Lorsque le développement des TIC et l'évolution des théories de l'apprentissage se croisent », *Savoir*, 2005, No.9, pp.105-121.

MOGHADDAM Seyyed Reza Mousavi, « Overt correction vs. Recasts and Grammar Performance of Iranian Male Learners of English », *Journal of Language Teaching and Research*, 2014, Vol. 5, No. 4, pp.906-917.

NARCY-COMBES Jean-Paul, « La problématique action research/recherche-action et le travail coopératif », *CERAS ASP*, 1998, No.19-22. pp.229-238.

O'DOWD Robert, RITTER Markus, «Understanding and Working with Failed Communication' in Telecollaborative exchanges», *CALICO Journal*, 2006, Vol.23, No. 3, pp.623-642.

O'REGAN Kerry, « Emotion and E-learning », *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 2003, Vol.7, No.3, pp.78-92.

OSGUTHORPE Ruselle T., GRAHAM Charles R., « Blended learning environments: Definitions and directions », *The quarterly Review of Distance Education*, 2003, Vol.4, No.3, pp.227-233.

PANCKHURST Rachel, « La communication médiatisée par ordinateur ou la communication médiée par ordinateur », *Terminologies nouvelles*, 1997, No.17, pp.56-58.

PICA Teresa, « Review article research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes », *Language Learning*, 1994b, Vol. 44, No. 3, pp.493-527.

PU Zhihong, « Envolée du français en Chine », *Le français dans le monde*, 2004, No.333, pp.20-21.

PUREN Christian, « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle, recherche et pratique pédagogiques en langues de spécialité », *Cahiers de l'Aplut*, 2004, Vol. XXIII, No. 1, pp.10-26.

QIAN Peixin, « De la pratique naît la compétence... Comment accroître la compétence orale des étudiants chinois spécialités en français », *Synergie Chine*, 2007, No.2, pp.133-138.

RICHER Jean-Jacques, « Recherche-action et didactique du FLE », *Synergies Chine*, 2011, No. 6, pp.47-58.

RIVIÈRE Carole Anne, « La pratique du mini-message, une double stratégie d'extériorisation et de retrait de l'intimité dans les interactions quotidiennes », *Réseaux*, 2002, No.112-113, pp.140-168.

ROCHEX Jean-Yves, « Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui », *Revue EP. S*, 1996, No.262, pp.9-12.

RYAN Richard M. and DECI Edward L., « Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions », *Contemporary Educational Psychology*, 2000, No.25, pp.54-67.

SKEHAN Peter, FOSTER Pauline, « Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance », *Language Teaching Research*, 1997, Vol.1, No.3. pp.185-211.

STORCH Neomy, « Pattern of Interaction in ESL pair work, the university of Melbourne », *Language Learning*, 2002, Vol.52, No.1, pp.119-158.

SWAIN Merrill et LAPKIN Sharon, « Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. », *The Modern Language Journal*, 1998, Vol.82, No.3, pp.320-337.

SWAIN Merril, LAPKIN Sharon, « Talking it through two French immersion learners' response to reformulation », *International Journal of Education Research*, 2002, Vol. 37, No.3-4, pp.285-304.

TRIER W.E. Van, « la recherche action », *Déviance et Société*, 1980, Vol.4, No. 2, pp.179-193.

VLAD Monica, « La lecture à haute voix en FLE au niveau avancé, Etude sur un corpus de programmes et de manuels roumains pour le lycée (1970-2000) », dans Claude Cortier, Robert Bouchard, *Le Français dans le Monde*, 2008, No. 43, pp.38-49.

WEBER Corinne, « Pourquoi les Français ne parlent-ils comme je l'ai appris ? », *Le Français dans le monde*, 2006, No.345, pp.31-33.

WILSON Andrew, «A Pragmatic device in electronic communication », *Journal of Pragmatics*, 1993, Vol.19, No. 4, pp.389-392.

WOOD David, BRUNER Jerome S. et ROSS Gail, « The role of tutoring in problem solving », in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976, Vol.17, pp. 89-100.

XIE Yong, « Pourquoi ces chinois ont-ils choisi d'apprendre le français ? » *Synergies Chine*, 2009, No.4, pp.133-144.

YANG Yanru, « L'éclectisme : une nouvelle nécessité Réflexion sur l'enseignement du français en contexte chinois », *Synergies Chine*, 2007, No.2, pp.61-72.

ZAMMUNER Vanda Lucia, « Individual and cooperative computer-writing and revising: Who gets the best results? » *Learning and Instruction*, 1995, Volume 5, No. 2, pp.101-104.

Thèses :

BERDUGO TORRES Martha Isabel, *De l'intégration des technologies multimédias interactives dans l'enseignement des langues : pour une approche cognitive-communicative-multimédia*, Thèse de doctorat, Toulouse II, 1999.

COSEREANU-DECLERCK Elena, *Le rôle de la négociation et de la rétroaction corrective dans l'acquisition des langues secondes, la situation des tâches d'interaction en communication synchrone étudiée sur le cas du français langue étrangère*, Thèse de doctorat, Université technologique de Compiègne, France, 2010.

MANGENOT François, *Aides logicielles pour apprentis scripteurs en langue maternelle et en langues étrangères*, Thèse soutenue à l'Université Paris X-Nanterre, 1995.

KOST Claudia R., *An investigation of the effects of synchronous computer-mediated communication (CMC) on interlanguage development in beginning learners of German: Accuracy, proficiency, and communication strategies*, Dissertation, University of Arizona, 2004.

Ressources Internet :

ANTONIADIS Georges, CHANIER Thierry, « Éditorial », *Alsic*, Vol. 8, No. 2, 2005, <http://alsic.revues.org/755>

AUDET Lucie, « Mémoire sur le développement de compétences pour l'apprentissage à distance : Point de vue des enseignants, tuteurs et apprenants », *REFAD*, 2009, http://archives.refad.ca/nouveau/Memoire_sur_les_competences_FAD_Mars_09.pdf

BERTHON Jean-François, « Mode et méthode spécifique de la recherche en science humaines », *Méthodologie*, des Recherches-Innovations de l'Académie de Lille 2000, <http://rechercheaction.fr/labosocial/download/M%C3%A9thodologie/Mode%20et%20m%C3%A9thode%20sp%C3%A9cifique%20de%20la%20recherche%20en%20sciences%20humaines.pdf>

BILLIÈRE Michel, « Les courants psychologiques antérieurs au cognitivisme en fle », *Au son du fle*, <https://www.verbotonale-phonetique.com/courants-psychologiques-anterieurs-cognitivismefle/>

BLANC-VALLET Charlotte, « Impact du contexte d'enseignement/apprentissage sur la formation et les stratégies enseignantes en classe de Français Langue Etrangère (FLE), en milieu universitaire chinois », *Les cahier de l'Acedle*, Vol. 13-1, 2016, <https://rdlc.revues.org/569>

CARTROUX Michèle, « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », *Cahier de l'APLIUT*, Vol. XXI, No. 3, 2002, <https://journals.openedition.org/apliut/4276?lang=en>

CHAPELLE Carol A., «CALL in the year 2000: still in search of research paradigms? », *Language Learning and Technology* , Vol.1, No.1, 1997, <http://llt.msu.edu/vol1num1/chapelle/default.html>

« Chine : premier test d'un réseau 5G sur un campus universitaire », *Sci-édu*, Xinhua, <http://french.peopledaily.com.cn/n3/2019/0222/c31357-9548780.html>

« Clavardage », bibliothèque virtuelle, *Office Québécois de la langue française*, <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires/Internet/fiches/8392463.html>

COSEREANU-DECLERCK Elena, «Mesure du potentiel des tâches d'interaction. Expérimentation et perspectives méthodologiques », *Linguistique expérimentale*, No.28, 2012, <https://tipa.revues.org/203?lang=es>

DEGACHE Christian et NISSEN Elke, « Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. », *Alsic*, Vol.11, No.1, 2008, <http://dx.doi.org/10.4000/alsic.797>

DEMAIZIÈRE François, « TIC et formation - Références historiques et évolutions », *AEM*, 2008, disponible sur : http://didatic.net/article.php3?id_article=178

Grammaire en FLE, Enseignement La Grammaire En Chine
<http://jeremy.enchine.fr/tag/universite/2>

GUICHON Nicloas, « L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT)-Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue Alsic », *Alsic*, Vol.15, No. 3, 2012, <https://alsic.revues.org/2539#tocto4n4>

JAILLET Alain, « Numérisation, diffusion, normalisation des TIC dans l'apprentissage : l'oasis ou le mirage », *TICE et développement*, No.1, 2005, <http://www.abhatoo.net.ma/content/download/43765/948981/version/1/file/Num%C3%A9risation+diffusion+normalisation+des+TIC+dans+l%27apprentissage+l%27oasis+ou+le+mirage.pdf>

JEMLI Bisma Ben Salah, « Modalités de formation au tutorat à distance-Etude Comparative », *Frantice.net*, No.1, 2010, http://www.frantice.net/docannexe/fichier/168/FT1_Ben%20Salah-1.pdf

KERZIL Jennifer, « Constructivisme », *L'ABC de la VAE*, 2009, <https://www.cairn.info/l-abc-de-la-vae--9782749211091-page-112.htm>

« Krashen », *dictionnaire anglais, outil*,
<http://www.victorias.fr/dossiers/cours-anglais-dictionnaire/krashen.html>

« Krashen et la théorie de l'apprentissage nature des langues », *Dictionnaire anglais, Victoria's English*,
<http://www.victorias.fr/dossiers/cours-anglais-dictionnaire/krashen.html>

« La France veut encore plus d'étudiants chinois », *20 minute*, société, publié le 23.02.2014, disponible sur :
<http://www.20minutes.fr/societe/1306550-20140223-20140223-france-veut-encore-plus-etudiants-chinois>

« La Préhistoire de la didactique, La méthodologie traditionnelle et la méthodologie naturelle », *L'évolution des méthodologies en FLE*,
http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd03.htm

« La méthodologie directe et audio-orale », *Le bulletin didactique*, édition du 29 novembre, 2012,
https://lebulletindidactique.weebly.com/uploads/1/4/8/5/14855964/le_bulletin_didactique_-_les_methodologies_directe_et_audio_orale.pdf

« Les statistiques de candidats s'inscrivant au concours national d'entrée universitaire

et les statistiques des admissions universitaires au fil des années », l'éducation, *le peuple*, publié en 2010, <http://edu.people.com.cn/GB/116076/10996530.html>

LI Zhang, « La francophonie en Chine : perspectives linguistique et culturelle », *Revue Internationale des Francophonies*,
<http://rifrancophonies.com/index.php?id=506>

LINARD Monique, « L'autonomie de l'apprenant et les TIC », *RHRT*, 2006,
<http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=431>

LONG Michael H., « The role of linguistic environment in second language acquisition », In W. C. Ritchie & Tej. K. Bahtia, *Handbook of second language acquisition*, Academic Press, New York, 1996,
<https://zh.scribd.com/doc/13866088/Handbook-of-SLA-Ritchie-Bhatia>

LONG Michael H., « Native speaker/non native-speaker conversation in the second language classroom », University of Hawaii, Manoa, 1983,
[https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/38598/1/Long%20\(1983\)_W_P2\(1\).pdf](https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/38598/1/Long%20(1983)_W_P2(1).pdf)

MANGENOT François, « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues », *ALSIC*, 1998, Vol.1, No.2,
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00000175/document>

MARCOCCIA Michel, « La représentation du nonverbal dans la communication écrite médiatisée par ordinateur », *Communication et organisation*, No. 18, 2000,
<http://communicationorganisation.revues.org/2431>

MONDADA Lorenza et DOEHLER Simona P., « Interaction sociale et cognition située : quel modèle pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », *Ailie*, 2000, No.12, <https://journals.openedition.org/aile/947>

« Motivation », *le Centre National Textuel des Ressources Lexicales*, disponible sur :
<http://www.cnrtl.fr/definition/motivation>

PELISSIER Chrysta et QOTB Hani, « Réseaux sociaux et apprentissage des langues – Spécificités et rôles de l'utilisateur », *Alsic*, Vol.15, No.2, 2012,
<http://alsic.revues.org/2513#tocto2n1>

« Remplacer papier par numérique pour contre », *Net débat*,
<http://debats.netoo.net/debat/195/remplacer-papier-par-numerique-pour-contre>

« Tuteur », Fiche terminologique, *Office Québécois de la langue français*, 2002.
http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8364407

« Vol dans un musée français », *activités pédagogiques-FLE*,
<http://flenet.rediris.es/acti/nadineB/volmuseeNB.html>

Références chinoises :

Livre :

卡佩勒, 吉东, *走遍法国*, 外语教学与研究出版社(Hachette 授权出版), 祁一周, 周志成译, 2007.

CAPELLE Guy, GIDON Noëlle, *Reflets*, traduit par ZHOU Zhicheng, Enseignement et recherche en langues étrangères (autorisé par Hachette), Beijing, 2007.

国家教育委员会, *高等学校法语专业基础阶段教学大纲*, 外语教学与研究出版社, 北京, 1988.

Conseil national de l'éducation (Chine), *Programme didactique national du français langue étrangère du premier cycle*, maison d'édition FLTRP, Beijing, 1988.

国家教育委员会, *高等学校法语专业基础阶段教学大纲*, 外语教学与研究出版社, 北京, 1999.

Conseil national de l'éducation (Chine), *Programme didactique national du français langue étrangère du premier cycle*, maison d'édition FLTRP, Beijing, 1999.

王海静, MENAND Rober et JOHNSON Anne-Marie, *你好法语*, 第二册, 外语教学与研究出版社, 北京, 2016, 由 Hachette 授权发行, 2016.

WANG Haijin, MENAND Rober et JOHNSON Anne-Marie, *Le nouveau taxi*, Volume 2, publié par Enseignement et recherche en langues étrangères, autorisé par Hachette, Beijing, 2016.

Revue:

胡文仲, 《新中国六十年外语教学的成就与缺失》, *外语教学与研究*, 第三期, 第 41 卷, 2009.

HU, Wenzhong, « Les réalisations et les déficiences pendant soixante années de l'enseignement des langues étrangères en Chine nouvelle », *étude et enseignement des langues étrangères*, No.3, Vol.41, 2009.

浩涵, 《苏联外语教学界中直接教学法与自觉对比法争论的主要问题》, *语言学资料*, 中国社会科学院语言研究所, 北京, 第一期, 1966.

HAO Han, « Les principaux problèmes entre la méthode directe et la méthode de contraste conscient dans l'enseignement des langues étrangères en Union soviétique », *Documents linguistiques*, Institut de linguistique, Académie chinoise des sciences sociales, Beijing, No.1, 1966.

李莹, 《国外外语教学法主要流派纵横谈》, *北京大学学报(外国语言文学专刊)* 第一期, 1999.

LI Yin, « Parler des méthodes principales de l'enseignement des langues étrangères des pays étrangers », *Journal de l'Université de Pékin (numéro spécial de langues et littératures étrangères)*, No. 1, 1999.

李良佑, 张日昇, 刘犁, 《关于中学外国语科的通知》, *中国英语教学史*, 上海外语

教育出版社, 上海, 1988.

LI Liangyou, et ZHANG Risheng et LIU Li, « Notification sur les langues étrangères à l'école secondaire », *histoire de l'enseignement de l'anglais en Chine*, Presse de l'éducation des langues étrangères de shanghai, Shanghai, 1988.

教育部, 国务院外事办公室, 外语教育七年规划纲要 (一九六四年十月), 2012,

Ministère de l'Éducation et Bureau des Affaires étrangères du Conseil d'Etat, « *le Précis du Plan septennal de l'Éducation des Langues étrangères, (en octobre 1964)* », publié 2012, disponible sur : http://guoqing.china.com.cn/2012-09/06/content_0.htm

应小华, 黄梦诗, 《法语系学生前往非洲工作的机遇与挑战》, *现代教育论坛*, 第2卷, 第10期, 2019.

YING Xiaohua et HUANG Mengshi « Opportunité et déficit pour les étudiants de français travaillant en Afrique », *Forum sur l'éducation moderne*, Vol. 2, No 10, 2019.

张敏, CHEVALLIER-WIXLER Dominique, DAYEZ Yves, LEPAGE Sylive, RIBA Patrick, *法语 DELF 考试全攻略 B1*, 外语教学与研究出版社, 北京, 2016.

ZHANG Min, CHEVALLIER-WIXLER Dominique, DAYEZ Yves, LEPAGE Sylive, RIBA Patrick, *Le réussir DELF B1*, maison d'édition FLTRP, Beijing, 2016.

Dictionnaires :

CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé International, Paris, 2003.

HERNANDEZ Elie et LELEU-GALLAND Eve, *Dictionnaire des besoins éducatifs particuliers : Cycles 1, 2 et 3*, Nathan, Paris, 2017.

LEGENDRE Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin-ESKA, Montréal-Paris, 1993.

ROBERT Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, l'essentiel français, 2^e édition, nouvelle édition revue et augmentée, OPHRYS, paris 2008.

ROBERT Jean-Pierre, ROSEN Evelyne, *Dictionnaire pratique du CECR*, OPHRYS, Paris, 2010.

Dictionnaire en Ligne :

« Inhibition », Langue française, *Larousse en ligne*, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/inhibition/43108>

Annexe

Annexe 1 Questionnaire 1 (avant la mise en action de notre plan)

调查问卷 1 (实验前)

各位同学:

这份问卷涉及一项对外法语教学的研究。希望您能就法语口语练习方面提供宝贵意见。我们的口语教学实践将会考虑您在法语口语表达及信息通信工具的使用习惯方面给出的意见。希望您能填写所有问题, 感谢您的参与, 我们不胜感激。

1, 请问您为什么学习法语?

A 找到一份好工作

B 得到一些法语证书

C 去法国或一些讲法语的国家学习

D 对法语感兴趣

E 和说法语的人交流

F 对法国或法语区的历史, 文化, 文学感兴趣

G 其他(请指出) _____

2, 根据你的感受, 在法语学习中, 以下哪项能力最重要

A 听力能力, B 口语能力, C 阅读能力 D 写作能力

3, 在以下四项能力中, 你哪方面最弱?

A 听力能力, B 口语能力, C 阅读能力 D 写作能力

4, 在法语学习中, 以下哪个方面, 你觉得很难找到练习的机会?

A 听力, B 口语, C 阅读 D 写作

5, 你的口语表达有困难吗?

A 有 B 没有

如果有, 是哪些困难: (多选)

A 发音 (语音语调, 联诵, 节奏.....)

B 语法上有困难 (如何组织正确的句子, 词的顺序, 动词变位, 时态的不确定, 名词形容词配合.....)

C 词汇上的困难 (词汇缺乏, 有时难以找到适合的词)。

D 流利度上的困难, 有困难做出瞬间即时反应, 需要一点时间来组织句子。

E 其他困难, 请指出 _____

6 那一种交流软件你平日你常用?

A QQ B 微信 C Skype D 其他, 请明确 _____

7 请明确使用频率

QQ _____ 微信 _____

Skype _____ 其他软件 _____

8 你是否已经拥有一些移动交流设备: 比如: 智能手机, 平板, 笔记本电脑.....

A 有 B 没有

如果有, 请描述下用途使用情况 _____

9 你可以描述一些课堂的口语活动吗？

10 请填写以下表格

	是	否
1 你会抓住每一个交流的机会吗？		
在课堂		
课堂以外的时间		
2 你会积极地参加口语活动吗？		
3 在你不确定你所说的话是否正确的情 况下，你会自由表达吗？		
4 你是否觉得应该通过沟通交流来进一 步学习？		
5 当你的同学说法语时，你总是会仔细 聆听吗？		

Questionnaire I (avant la mise en action de notre plan)

Cher/chère étudiant(e),

Ce questionnaire s'intègre dans le cadre d'un travail de recherche concernant la didactique du FLE. Il vous est adressé pour vous demander de nous apporter votre contribution en matière de pratique de l'oral. Il en sera tenu compte dans notre plan de pratique pédagogique, tant en ce qui concerne votre point de vue sur l'expression orale que votre habitude de l'utilisation des outils informatiques. Nous vous saurions gré de bien vouloir compléter l'ensemble des rubriques. Merci de votre participation.

1, Quelle est votre motivation dans l'apprentissage du français ? (à choix multiples)

A Trouver un bon travail

B Obtenir des certificats en français

C Continuer des études en France ou dans un autre pays francophone

D Intérêt pour la langue française

E Communication avec les Francophones

F Intérêt pour l'histoire, l'art, la littérature (...) de la France ou des pays francophones

G Autre _____

2, Selon vous, quelle compétence est la plus importante dans l'apprentissage de la langue française ?

A la compréhension orale

B la production orale

C la compréhension écrite

D la production écrite

3, Parmi ces quatre compétences, dans laquelle êtes-vous plus faible ?

A la compréhension orale

B la production orale

C la compréhension écrite

D la production écrite

4, Dans les quatre disciplines ci-dessous, pour laquelle avez-vous le moins d'occasions de vous entraîner ?

A la compréhension orale

B la production orale

C la compréhension écrite

D la production écrite

5, Est-ce que vous avez des difficultés à l'expression orale ?

Oui

Non

Si oui, indiquez les principales difficultés rencontrées dans votre expression orale (A choix multiples) :

A Phonétique (la prononciation, l'intonation, la liaison, le rythme, l'élision...)

B Les difficultés d'ordre grammatical pour parler français (difficultés pour formuler la phrase correcte : l'ordre des mots, les problèmes de conjugaison, l'incertitude sur l'utilisation du mode et du temps, l'accord entre nom et adjectif ...)

C Les difficultés de vocabulaire (manque de vocabulaire, difficulté à trouver un mot

pertinent...)

D Le problème de fluidité (vous ne pouvez pas réagir immédiatement, vous avez besoin d'un peu de temps pour formuler les phrases en français.)

E Les autres, précisez- les _____

6, Quel logiciel de communication vous utilisez le plus souvent au quotidien ?

A - QQ B - Wechat C - Skype D - autres, précisez _____

7, précisez la fréquence de l'utilisation des logiciels :

QQ _____ ; Wechat _____ ;

Skype _____ ; Autres, précisez le logiciel et la fréquence _____

8, Est-ce que vous avez déjà possédé un appareil mobile, tels que smartphone, tablette, PC...

1, Oui 2, Non

Si oui, précisez ses usages _____

9, Pouvez-vous décrire un peu les activités orales qui vous ont été proposées en salle de cours ?

10, Que pensez-vous des activités orales proposées en salle de cours ?

A très intéressant, B intéressant, C moyennement intéressant, D inintéressant

11, complétez la fiche suivante selon votre situation réelle :

	Oui	Non
1 Avez-vous envie de saisir toutes les occasions de communiquer en français ?		
en classe?		
en dehors de la classe?		
2 vous engagez-vous activement dans les activités orales proposées ?		
3 Osez-vous vous exprimer librement, même si vous avez des doutes sur la qualité de votre expression orale ?		
4 Pensez-vous qu'il faut communiquer pour apprendre ?		
5 Écoutez-vous toujours ce que disent vos camarades en français ?		

Annexe 2 Questionnaire 2 (après la première phase de notre recherche-action)

调查问卷 2 (第一期实验后)

各位同学:

非常感谢大家抽出宝贵的时间参与我们的实验课程。现在,我们希望通过更好地了解您的期望及您对第一期实验的感受,来改进我们的教学装置。我们会根据您的需求调整我们的教学计划。希望您就以下问题作答,感谢参与。

1, 对于在线即时书写, 您的态度是

A, 非常有趣 B, 有趣 C, 还可以 D, 不感兴趣

2, 在在线书写过程中, 那种任务类型你最感兴趣?

A, 角色扮演 B, 辩论 C, 做决定 D, 解决问题 E, 不设定主题随便聊聊

3, 是否存在一些任务不能激发你的兴趣?

是 不是 如果是请指出_____

A, 角色扮演 B, 辩论, C, 做决定, D, 解决问题, E, 没有主题随便聊聊

4, 你认为与你聊天同伴的法语水平会影响你的法语表达吗?

会_____ 不会_____, 如果会, 你希望他的法语水平是

A, 和你一样, B, 比你高出很多, C, 比你高出一点点, D, 比你低很多, E, 比你低一点点

5, 以下哪种聊天组合类型, 你最喜欢?

A, 二人组 B, 人数不多的小组形式(三人或以上), C, 全班一起聊

6, 如果请老师来干预聊天, 你对此的想法是?

A, 我喜欢老师干预 B, 我希望老师在我需要时适当干预, 不要过多

C, 我无所谓是否干预 D, 我不喜欢老师干预

7, 对于构建二人组合, 你的想法是?

A, 根据我的意愿, 我可以选择对话者 B, 教师指定

8, 对于你的对话者, 你的想法是

A, 固定一个对话者; B, 一段时间后换一位对话者, C, 经常跟换对话者

9, 如果有第五次即时书写交流, 我们不会指定主题, 你可以进行一次无主题对话, 随意聊, 你是否喜欢, 你对此的想法是

A, 是, 我希望有这样的聊天活动 B, 不, 我有困难进行这样的无主题交流

10, 你认为即时在线书写交流是否会有助于你的口语表达。

A, 是 B, 不是 C, 我不确定

Questionnaire 2 (après la première section de notre recherche action)

Cher/chère étudiant(e),

Nous vous remercions d'avoir pris le temps de participer à notre expérimentation. Nous tenons maintenant à améliorer la qualité de notre dispositif initial au service de la pratique de l'oral. Une meilleure compréhension de vos attentes, par la connaissance de votre ressenti à l'issue de cette première section, nous permettra d'adapter notre plan d'action à vos besoins. Veuillez bien répondre aux questions suivantes. Merci de votre participation.

1, Quelle est votre avis sur l'échange écrit en temps réel ?

A, très intéressant ; B, intéressant ; C, assez intéressant ;
D, cela ne m'intéresse pas ;

2, Au cours de l'échange écrit en ligne, quel type de tâche vous intéresse le plus ?

A, jeu de rôle, B, débat, C, prise de décision, D, résolution de problème,
E, une conversation sans thématique précise

3, D'après vous, est-ce qu'il y a un type de tâche qui ne peut pas susciter votre intérêt ?
Oui Non Si oui, lequel ?

A, jeu de rôle, B, débat, C, prise de décision, D, résolution de problème, E, une conversation sans thématique précise

4, Pensez-vous que le niveau de français de votre interlocuteur va influencer votre expression orale ? Oui _____ Non _____

Si oui, indiquez le niveau de français souhaitable chez votre interlocuteur

A, le même niveau que moi, B, un niveau beaucoup plus élevé que le mien, C, un niveau un peu plus élevé que le mien, D, un niveau très inférieur au mien, E, un niveau un peu inférieur au mien

5, Quel type de groupe préférez-vous ?

A, en binôme, B, en petit groupe (plus de deux personnes), C, par l'ensemble de la classe

6, Pour l'intervention de l'enseignant, quelles sont vos préférences ?

A, Je préfère son intervention B, Je préfère son intervention seulement quand on en a besoin.

C, l'intervention ou non, cela m'est égal. D, Je préfère qu'il n'intervienne pas.

7, Pour constituer le binôme, qu'est-ce que vous préférez ?

A, respecter ma volonté, je peux choisir mon interlocuteur ; B, organisé par l'enseignant,

8, Pour votre interlocuteur, qu'est-ce que vous préférez ?

A, conserver le même interlocuteur ; B, changer l'interlocuteur après une période, C changer souvent l'interlocuteur

9, Si pour la cinquième fois d'entraînement, on mène une conversation sans sujet précisé, qu'est-ce que vous pensez ?

A, oui, j'ai envie de le faire. B, Non, j'ai du mal à mener une conversation sans sujet.

10, selon vous, l'écrit en temps réel en ligne est-il favorable à la prise de parole ?

A, oui B, non C, je ne suis pas sûr

Annexe 3 Questionnaire 3 (après la deuxième phase de notre recherche-action)

问卷调查 3 (二期实验后)

- 1, 你觉得在线即时书写交流对你的口语表达有帮助吗? 如果有请指出有效度:
A, 非常有效 B, 有效 C, 效果一般 D, 无效
 - 2, 你觉得在线即时书写交流在哪些方面有助于你的口语表达 (多选)
A, 准确度 B, 流利度, C, 句子复杂度, D, 其他, 请明确_____, E, 没有帮助
 - 3, 在在线即时交流期间, 什么最能引起你的注意?
A, 句子的形式 (语法, 句法等等) B, 句子的意思 C, 句子的结形式及意思
 - 4, 在实时书面交流时, 你会对自己的表达做自我更正吗?
A, 是, 经常 B, 是, 有时 C, 很少 D, 从来没有
 - 5, 在实时书写交流时, 你会指出你同伴的表达错误吗?
A, 是, 经常 B, 是, 有时 C, 很少 D, 从来没有
 - 6, 对于口语练习, 那种模式你比较喜欢
A, 课堂上 B, 在网上 C, 两者结合
 - 7, 如果之后你去一个法语国家生活, 你觉得会有机会再次使用我们此次练习中所提及的一些词组或句子表达式吗?
A 会 B 不会 C 我不知道
 - 8, 你在使用移动设备完成交流任务时有困难吗?
A, 有 B 没有,
如果有, 请指出_____
A, 在小屏幕上读文章, 我感到不适;
B, 在移动设备上打字 (比如在手机上), 我感到不适
C, 在小屏幕上查找大量信息我感到不适;
D, 其他
-

Questionnaire 3 (après la deuxième section de notre recherche-action)

1, selon vous, l'écrit en temps réel en ligne peut-il favoriser la compétence de l'expression orale ? Précisez le degré d'efficacité :

A, très efficace, B, efficace, C moyennement efficace, D, inefficace

2, selon vous, pour quel aspect, l'écrit instantané en ligne favorise-il l'expression orale ? (à choix multiple)

A, exactitude ; B, fluidité, C, complexité de la phrase, D, autres, précisez _____, E, aucun

3, au cours de l'échange écrit en ligne, qu'est-ce qui attire votre attention ?

A, la forme de la phrase, B le sens de la phrase, C la forme et le sens de la phrase

4, est-ce que vous avez fait des auto-corrections au cours de l'échange écrit en temps réel.

A, oui, souvent ; B, oui, parfois ; C, rarement, D, jamais

5, est-ce que vous avez indiqué les erreurs de votre interlocuteur au cours de votre échange en ligne ?

A, oui, souvent ; B, oui, parfois ; C, rarement, D, jamais

6, pour la pratique de l'oral, quelle modalité préférez-vous ?

A en salle de cours, B, en ligne, sur Internet, C, combinaisons des deux (en salle et en ligne)

7, d'après vous, en ce qui concerne les locutions et les expressions introduites par les tâches, aurez-vous l'occasion de les réutiliser si un jour vous vivez dans un environnement francophone ?

A Oui B Non C, Je ne sais pas.

8, avez-vous eu des difficultés lors de l'utilisation de votre appareil mobile pour effectuer les tâches proposées ?

A oui, B non,

Si oui, précisez s'il vous plait

A, j'ai du mal à lire les articles sur le petit écran ;

B, j'ai des difficultés pour taper les mots sur mon appareil mobile ;

C, je trouve difficile de chercher des volumes importants d'informations sur le petit écran.

D, autres _____

Annexe 4 Entretiens après la première phase

第一轮行动问卷访谈

- 1 你为什么会选择学法语
- 2 对与微信这一软件熟悉吗？在使用手机，微信软件进行交流时是否遇到过困难。
- 3 你认为在第一轮实验中，我们所提供的任务难度高吗？(有些难度 有任务不熟)
- 4 在我们的第一轮实验中，你喜欢哪些任务？为什么？(回答 辩论 角色扮演熟悉)
- 5 假设第五次书写交流，不给你任何主题，而是由你自己决定聊天内容，你觉得如何？
- 6 在进行了四次网络书写交流后，你对同伴的感觉如何？
- 7 你喜欢定期换搭档吗？
- 8 你对组合的人数有什么看法，二人组合，二人以上(3 到 5 人组) 或全班一起交流，你更偏好那种组合？(25 分钟)
- 9 对于完成这些交流活动，你希望得到哪些支持(比如 解释词汇，讲解软件，信息工具的使用，错误更正等等)？

Les questions principales pour les entretiens après la première phase

- 1, Pourquoi apprenez-vous le français ?
- 2, Est-ce que vous êtes familier du logiciel Wechat ? Est-ce que vous avez eu des difficultés en termes d'usage des outils techniques (smartphone, logiciel Wechat), au cours de l'échange en ligne.
- 3, D'après vous, est-ce que nos tâches proposées pour la première phase sont difficiles ?
- 4, Parmi les tâches proposées pour la première session, quel type de tâche vous intéresse le plus ? Pourquoi ?
- 5, Si on a la cinquième séance, pour cette séance, c'est vous qui proposez le sujet, le contenu d'échange, est-ce que vous avez d'idées ? Par rapport au sujet donné, quelle forme préférez-vous ?
- 6, Après quatre échanges écrits en ligne, que pensez-vous de votre interlocuteur ?
- 7, Est-ce que vous préférez changer votre interlocuteur régulièrement ?
- 8, Est-ce que vous pourriez parler de votre préférence sur le nombre des personnes dans un groupe (en binôme, en petit groupe : de deux à cinq personnes, par l'ensemble de la classe)
- 9, Au cours de notre expérimentation, quel soutien souhaitez-vous obtenir (liste de vocabulaire, formation pour maîtriser l'outil technologique, explication des sujets, rétroaction corrective...)?

Contenus des entretiens réalisés après la première session

(Traduit du chinois)

Entretien avec EG

1, Nous : Bonjour, merci pour votre participation à notre programme. Est-ce que nous pouvons savoir pourquoi vous apprenez le français ?

EG : au début, je voulais aller en France pour apprendre la pâtisserie. Mais, ensuite, tant pis.

Nous : Pourquoi ? Vous ne voulez plus devenir pâtissier ?

EG : Mon français n'est pas bon. Ma capacité d'étude n'est pas suffisante peut-être.

Nous : Non, Au moins, aujourd'hui, vous apprenez encore.

EG : Ah, oui.

2, Nous : Est-ce que vous êtes familier du logiciel Wechat ? Est-ce que vous avez eu des difficultés pour utiliser les outils techniques (smartphone, logiciel Wechat), au cours de l'échange en ligne.

EG : très familier. Je n'ai pas rencontré de problème.

3, Nous : d'après vous, est-ce que nos tâches proposées pour la première phasesont difficiles ?

EG : Je pense que tâche 3 et tâche 4, ça va, car je peux obtenir le soutien textuel. Cela me permet d'avoir quelques idées. De plus, pendant le processus du débat, les réactions de mon interlocuteur me permettent de trouver quelques nouveaux arguments parfois. Tâche 2 est un peu difficile, organiser un voyage, il y a beaucoup d'informations à chercher. C'est complexe.

4, Nous : parmi les tâches proposées pour la première session, quel type de tâche vous intéresse le plus (débat, prise de décision, jeu de rôle, résolution des problèmes) ? Pourquoi ?

EG : prise de décision et débat. J'ai dit, dans ces types de tâches, j'ai trouvé plus d'idée pour discuter.

5, Nous : si on ajoute une cinquième séance, pour cette séance, c'est vous qui proposez le sujet, le contenu d'échange, est-ce que vous avez eu des idées ? Par rapport au sujet imposé, quelle forme préférez-vous ?

EG : Vous offrez le sujet. Comme ça, j'ai la direction.

6, Nous : après quatre échanges d'écrit en ligne, que pensez-vous de votre interlocuteur (son niveau de français, ses caractéristiques, par exemple) ?

EG : Je préfère travailler avec quelqu'un ayant un niveau un peu plus haut que le mien. Comme ça, je peux progresser, si nous nous entendons bien.

7, Nous : est-ce que vous préférez changer d'interlocuteur régulièrement ?

EG : normalement, non. Je travaille avec mon colocataire. On se connaît bien. Son niveau de français est plus élevé que le mien. Parfois, on a des problèmes pour travailler ensemble. Mais, si ce n'est pas très grave, je ne veux pas changer d'interlocuteur. Il est plus complexe de travailler avec un étranger.

8, Nous : est-ce que vous pourriez parler de votre préférence quant au nombre de personnes dans un groupe (en binôme, en petit groupe : de deux à cinq personnes, l'ensemble de la classe)

EG : trois ou cinq personnes, c'est mieux. Il y a toujours les gens qui parlent. On peut éviter d'être silencieux à cause d'un manque d'idées. L'ensemble de la classe, d'après moi, c'est difficile à gérer, un peu chaotique. Mais, si je veux me reposer, c'est facile(plaisanterie).

9, Nous : pour accomplir nos tâches proposées, quel soutien souhaitez-vous obtenir ?

EG : les termes et les explications des termes. Les textes sont aussi utiles. Mais, faire les lectures est un peu difficile pour moi, si on peut lire ensemble avec mon partenaire. Comprendre les termes, c'est plus facile pour moi.

Entretien avec ED :

1, Nous : pourquoi vous apprenez le français ?

ED : En Chine, on choisit les universités, les spécialités selon les notes obtenus au Gao Kao (baccalauréat chinois). A ce moment-là, je pensais qu'il fallait choisir une langue étrangère comme spécialité. D'une part, au lycée, mon anglais est pas mal, d'autre part, je pensais que par rapport aux autres spécialités, la langue étrangère est facile. Il est facile d'accomplir les devoirs attribués par l'enseignant. Ensuite, selon mes notes obtenues, j'ai choisi l'université SICFL, mais, quelle langue ? ça m'est égal, l'anglais, l'espagnol, le français. Enfin, selon mes notes obtenues, le département du français de mon université m'a recruté.

Nous : SICFL est votre choix *à priori* ?

ED : non, au début, mes parents voulaient que je puisse entrer à l'Université Normale, mais, cette année-là, mes notes sont insuffisantes.

2, Nous : est-ce que vous êtes familier du logiciel Wechat ?

ED : Wechat, très familier Surtout après être entré à l'université. On l'utilise chaque jour pour communiquer avec les autres, partager les photos, etc.

Nous : est-ce que vous avez eu des difficultés pour l'utilisation des outils techniques (smartphone, logiciel Wechat), au cours de l'échange en ligne.

ED : non, pas de difficulté.

3, Nous : d'après vous, est-ce que nos tâches proposées pour la première phasesont difficiles ?

ED : la deuxième tâche, voyage à petit prix, ça m'intéresse. Mais, c'est un peu difficile. Comme en classe, ce que nous apprenons, c'est le français standard. Comment dire, on peut présenter quelque chose selon les structures françaises, donner quelques idées. Mais, pour les détails, si je veux décrire quelque chose en détail, je ne peux pas. Pour moi, cette tâche, elle me demande de présenter quelque chose en détail, sinon on ne peut pas établir un plan de voyage. C'est difficile. En outre, le débat, avec le soutien textuel, j'ai plus d'idées à exprimer. Pendant le processus débat, je peux défendre mon

point de vue davantage. Mais, limité par mon niveau de français, parfois, je ne peux pas y arriver. Mais c'est intéressant quand même.

Nous : est-ce que vous pourriez nous présenter les activités orales effectuées en classe présentielle ?

ED : on fait souvent le dialogue en classe présentielle. On a préparé le dialogue autour d'un sujet à l'avance. On joue un rôle et enfin on interprète en classe. Par exemple, je fais un dialogue avec mon ami (e), je joue une vendeuse, l'autre joue un client, nous faisons un dialogue.

Nous : C'est intéressant ? Nous voudrions savoir votre point de vue sur les activités en classe.

ED : oui, assez intéressant. Seulement, je pense qu'en classe, face aux retours de l'enseignant, parfois, je suis nerveuse, un peu honteuse. Les activités, ça va, ce n'est pas difficile, car je prépare beaucoup à l'avance chez moi. Mais, je voudrais encore recevoir les corrections, un peu paradoxalement.

Nous : Oui, nous comprenons. Vous préparez bien pour présenter une bonne performance en classe, mais vous avez envie quand même que quelqu'un indique vos faiblesses. C'est normal.

4, Nous : Et, pour nos tâches, parmi les tâches proposées pour la première session, quel type de tâche vous intéresse le plus ?

ED : Canot, je préfère.

Nous : Pourquoi ?

ED : pendant le processus d'accomplissement de cette tâche, on doit négocier et prendre les décisions. Ça correspond à ma personnalité. Prendre la décision après négociation avec les autres.

Nous : si on ajoute la cinquième séance, pour cette séance, c'est vous qui décidez le sujet, le contenu d'échange, cela vous intéresse ? Vous avez les idées ?

ED : Eh... je pense que si vous me donnez le sujet, c'est mieux : je peux réfléchir autour de ce sujet. Si vous me demandez de concevoir un sujet, d'une part, je n'ai pas d'idée, d'autre part, je dois négocier avec mon interlocuteur. Peut-être a-t-on des difficultés à arriver à un consensus. Comme au baccalauréat, on préfère écrire un article sur le sujet précisé, sinon, on n'a pas de direction.

Nous : Après quatre échanges d'écrit en ligne, que pensez-vous de votre interlocuteur ?

ED : au moins, nous avons un niveau équivalent. Je pense que cela facilite notre communication. S'il a un niveau légèrement plus élevé, c'est mieux. Je peux en profiter. Mais, pas trop élevé. Si je parle avec quelqu'un ayant un très bon niveau de français, cela pose aussi des problèmes, si j'influence négativement ses performances langagières.

Nous : est-ce que vous préférez changer d'interlocuteur régulièrement ?

ED : ça dépend. Par exemple, si on s'entend très bien, même si, on a quelques petits problèmes, en raison de l'écart de niveau en français, on peut les résoudre et on peut se comprendre. Je pense que ça marche. On peut continuer à faire la collaboration. Mais,

s'il y a toujours des conflits entre nous, je veux changer d'interlocuteur. Normalement, d'après moi, changer un interlocuteur après une période, après cinq ou six fois, ça marche. Si on s'entend bien, travailler ensemble jusqu'à la fin de semestre, c'est aussi bon. Mais, je ne préfère pas toujours changer d'interlocuteur. Un changement très fréquent n'est pas bon pour moi.

Nous : est-ce que vous pourriez parler de votre préférence sur le nombre des personnes dans un groupe du travail (en dyade, en petit groupe : de deux à cinq personnes, ou encore l'ensemble de la classe)

ED : d'abord, je ne préfère pas l'ensemble de la classe. Si tous les étudiants dans notre classe discutent ensemble, je pense que je n'ai pas besoin de réagir chaque fois. En outre, c'est un peu chaotique pour moi. Par ailleurs, dans le cas où nous avons seulement vingt-cinq minutes à parler, chacun donne une phrase, le cours est terminé. Quant à en binôme ou en petit groupe, parfois, les deux marchent. Mais pour votre programme, je préfère travailler en dyade, car travailler en dyade, on peut bien préparer, centrer l'attention sur ce que dit mon interlocuteur. Si on travaille en petit groupe, on aurait besoin de temps pour concilier la relation entre nous. Par exemple, si tu veux commencer par ce point, lui, il veut par l'autre, enfin, nous avons du mal à accomplir les tâches.

Nous : Pour accomplir nos tâches proposées, quel soutien souhaitez-vous obtenir ?

ED : D'après moi, pour les activités langagières, c'est mieux que l'on puisse obtenir une liste lexicale. Un texte pour présenter le contexte, cela facilite notre compréhension.

Entretien avec EC

1, Nous : Pourquoi vous apprenez le français ?

EC : à ce moment-là, je n'ai pas beaucoup réfléchi. J'avais un sentiment que le français était une langue romantique. La cursive française est très jolie. L'opéra : notre dame de Paris, les marques françaises...

Nous : vous avez appris le français car vous aimiez la culture française ?

EC : Oui. Un jour, j'ai regardé un film, c'était une comédie, très intéressante. Une idée était survenue dans ma tête : apprendre un peu de français. Maintenant, le français, c'est ma spécialité. J'ai plus d'occasions de regarder des films français, d'entrer en contact avec la culture française.

2, Nous : bon, est-ce que vous êtes familier du logiciel Wechat ? Est-ce que vous avez eu des difficultés pour utiliser les outils techniques (smartphone, logiciel Wechat), au cours de l'échange en ligne.

EC : j'utilise souvent, j'utilise toujours. Les fonctions sont bonnes.

Nous : généralement, vous n'avez pas rencontré des difficultés en utilisant WeChat ?

EC : Non, non, je pense que Wechat est très pratique.

3, Nous : d'accord. D'après vous, est-ce que nos tâches proposées pour la première phasesont difficiles ? Qu'est-ce que vous en pensez ?

EC : « interdire les bonbons aux enfants, pour ou contre », je pense que cette tâche est plus intéressante. Ce sujet, on en parle et on l'entend souvent au quotidien. J'ai des idées pour faire un débat avec mon interlocuteur. Ensuite, la tâche « canot » est intéressante, quand j'ai lu ce sujet, je voulais savoir ce que je pouvais porter pour survivre après. Donc, j'ai bien lu la liste d'objets fournis.

Nous : est-ce que vous pourriez me présenter les activités orales effectuées en classe ?

EC : nous avons fait des conversations selon les scénarios proposés dans les manuels. Par exemple, dans un restaurant, faire une commande. Ou pendant les vacances, qu'est-ce que nous avons fait. Oui oui, nous faisons des dialogues proches de la vie.

Nous : Qu'est-ce que vous pensez des activités orales en classe présentielle ?

EC : ça va. On fait beaucoup ce type d'activités. De plus, avec une préparation à l'avance chez moi, c'est pas difficile à accomplir.

Nous : Et, les retours des enseignants en classe, ça vous gêne ?

EC : non, en classe, après avoir effectué les activités, on peut recevoir un commentaire immédiatement, c'est bon. J'en ai besoin.

Nous : vous pensez que nos tâches proposées sont difficiles à accomplir. ?

EC : non, je pense que je les ai bien accomplies.

Nous : vous pensez que le degré de difficulté vous est approprié ?

EC : Oui.

4, Nous : parmi les tâches proposées pour la première session, quel type de tâche vous intéresse le plus ? Pourquoi ?

EC : débat et prise de décision.

Nous : Pourquoi ?

EC : Parce que pendant le débat, nous avons plus d'interactions. Il faut défendre mon point de vue et convaincre les autres. Prise de décision, je dois négocier avec les autres, il y a aussi des interactions. Pour les autres types, jeu de rôle, très courant.

5, Nous : ok. Parlons de la cinquième séance, pour cette séance, c'est vous qui proposez le sujet, le contenu d'échange, est-ce que vous avez eu des idées ? Par rapport au sujet imposé, quelle forme vous préférez ?

EC : donnez-moi le sujet et un peu de contenu.

Nous : pourquoi ?

EC : donner un sujet, j'ai une direction. Je sais comment orienter la suite. Sinon, je n'ai pas d'idée.

6, Nous : Après quatre échanges d'écrit en ligne, que pensez-vous de votre interlocuteur ?

EC : j'espère que mon interlocuteur peut travailler plus, me donner un peu d'idées et me donner une réaction plus rapidement. J'espère qu'elle ne détourne pas le sujet. Sinon, je suis un peu fatiguée. Et je pense que peut-être si je travaille seul, je suis plus efficace.

Nous : peut-être que, s'il y avait un écart de niveau de français entre vous, vous pourriez l'aider un peu.

EC : oui, je l'ai fait.

Nous : d'après vous, le niveau de français auquel votre partenaire se situe, est-il le mieux pour faire les échanges ? Je voudrais dire, vous préférez travailler avec un interlocuteur ayant un niveau plus haut, plus bas ou le même que le vôtre.

EC : Euh, plus haut.

7, Nous : ok, nous voulons savoir si vous préférez changer votre interlocuteur régulièrement ?

EC : S'il n'y a pas de grand problème, je veux travailler avec la même personne.

8, Nous : est-ce que vous pourriez parler de votre préférence sur le nombre des

personnes dans un groupe (en dyade, en petit groupe : de deux à cinq personnes, ou l'ensemble de la classe)

EC : deux personnes, c'est bon. Si de nombreuses personnes bavardent, plus d'idées, bien sûr, il est difficile de parvenir à un consensus. De plus, il est facile de détourner le sujet proposé.

9, Nous : oui, ensuite, nous voulons savoir, pour accomplir les tâches proposées, quel soutien vous souhaitez obtenir ?

EC : Euh, j'espère qu'en participant à ces activités, mon français peut s'améliorer, surtout dans la dimension pratique. Donc, je pense qu'avant la tâche, le contexte présenté et les explications lexicales sont bons pour enrichir mes idées, augmenter mon vocabulaire.

Entretien avec EYK

1, Nous : pourquoi vous apprenez le français ?

EYK : A ce moment-là, je n'avais pas beaucoup de choix. Parmi les universités que je pouvais choisir, je pensais que SICFL était une université spécialisée en langues étrangères. Pour la spécialité, je pensais que l'anglais et le français étaient plus utilisés par rapport à l'espagnole, à l'allemand. Donc, enfin j'ai choisi le français.

Nous : vous voulez trouver un travail impliquant la connaissance du français après ?

EYK : peut-être, ça dépend, s'il y a des opportunités. Je ne crois pas qu'à l'avenir, je pourrai trouver du travail comme interprète ou traducteur. Donc, je suis des cours de comptabilité en même temps pour accroître ma compétitivité.

Nous : Est-ce que vous allez passer TFS4 cette fois. Si vous avez un certificat du français, il peut vous apporter plus d'opportunités à l'avenir.

EYK : Oui, je suis en train de préparer l'examen TFS4. Même si après, je ne travaille pas dans le domaine linguistique. Il me faut obtenir ce certificat TFS4. Il attestera que j'ai pris le temps pour apprendre le français et que j'ai la compétence pour la faire valoir ou besoin sera. Je suis étudiante qualifiée.

Nous : oui, vous allez y arriver.

2, Nous : est-ce que vous êtes familier du logiciel Wechat ? Je voudrais savoir si vous avez eu des difficultés pour l'utilisation des outils techniques (smartphone, logiciel Wechat), au cours de l'échange en ligne.

EYK : pas de difficulté. Mais, je pense, c'est mieux qu'après j'installe un mini-programme sur Wechat pour vérifier mes phrases produites. Elle (Wechat) n'est pas comme word, qui ne peut pas vérifier ou corriger la grammaire.

Nous : oui, vous avez une bonne idée.

3, Nous : d'après vous, est-ce que nos tâches proposées pour la première phase sont difficiles ?

EYK : Je pense que le débat est difficile. Mais avec un texte fourni, on peut avoir des idées, cela réduit partiellement la difficulté. La première tâche, très familière, on l'effectue souvent dans la classe. « Voyage avec un petit budget », en classe, nous avons touché la tâche séminaire, c'est pas la même, mais avant nous avons écrit quelques choses autour du sujet « voyage ». La tâche « canot », ça va, on a des soutiens d'une fiche pour les termes.

Nous : pourquoi pensez-vous que le débat est difficile ?

EYK : il faut avoir des idées, des termes pour défendre mon point de vue. De plus, il

demande une réaction rapidement. Par exemple, mon interlocuteur était éloquent, quand j'avais des idées, je devais écrire tout ce que je voulais dire d'un coup, sinon, après je n'avais pas d'opportunité pour le convaincre. Pour cette fois, ça va, car mon interlocuteur était fort en français. Grâce à ses productions, j'avais plus d'inspirations. Et elle pouvait me comprendre. Si quelqu'un préfère travailler lentement, ou n'a pas d'idée à défendre, c'est vraiment difficile de continuer le dialogue. En outre, le sujet de débat est familier pour nous. Si vous proposez un sujet concernant la politique, le droit, il me faut deux jours pour le préparer.

Nous : oui, vous avez raison.

4, Nous : parmi les tâches proposées pour la première session, quel type de tâche vous intéresse le plus ? Pourquoi ?

EYK : la première, jeu de rôle. Je suis familière de cette tâche. En effet, intéressante, moyenne, mais, c'est une tâche facilement réalisable.

5, Parlons de la cinquième séance, pour cette séance, c'est vous qui proposez le sujet, le contenu d'échange, est-ce que vous avez eu des idées ? Par rapport au sujet imposé, quelle forme vous préférez ?

EYK : il y a des avantages et des inconvénients. Si on peut trouver un sujet commun, on a plus d'idées pour en parler. Par exemple, si nous choisissons le sujet de débat nous-même, nous allons prendre un sujet familier, intéressant, nous aurons plus d'idées à discuter. Mais, le problème est que parfois, nous n'avons pas d'idée ou que nous avons des difficultés à trouver un sujet commun.

6, Nous : ok, je voudrais savoir, après quatre échanges d'écrit en ligne, que pensez-vous de votre interlocuteur ?

EYK : son français est pas mal. Je préfère travailler avec quelqu'un ayant un niveau plus élevé que le mien.

Nous : en ce qui concerne la personnalité de l'interlocuteur, qu'est-ce que vous pensez ?

EYK : Euh... d'après moi, comme je suis une personne qui ne manque pas d'idées, que mon interlocuteur ait des idées ou pas, ce n'est pas un problème pour moi. Mais, J'aime les gens dynamiques. Mon interlocuteur est pas mal.

7, Nous : est-ce que vous préférez changer d'interlocuteur régulièrement ?

EYK : après une période, on peut changer d'interlocuteur. Mais je ne préfère pas un changement fréquent. Travailler toujours avec une même personne, ça marche pour moi. Cela dépend de l'interlocuteur. S'il(elle) excelle à écrire le dialogue, c'est bon. Changer d'interlocuteur après une période va constituer un nouveau défi pour moi, c'est aussi pas mal.

8, Est-ce que vous pourriez parler de votre préférence sur le nombre des personnes dans un groupe (en dyade, en petit groupe : de trois à cinq personnes, ou bien l'ensemble de la classe)

EYK : en petit groupe, c'est bon. Je ne pense pas que travailler avec l'ensemble de la classe va produire plus d'idées.

Nous : entre travailler en binôme et travailler en petit groupe organisé de trois, quatre cinq personnes, lequel préférez-vous ?

EYK : travailler en petit groupe organisé de trois à cinq personnes. Travailler en dyade, parfois, si les deux manquent d'idée, c'est gênant. Je pense que travailler en petit groupe

organisé par trois, quatre, cinq personnes nous permet de produire plus d'idées.

9, Nous : pour accomplir nos tâches proposées, quel soutien vous souhaitez obtenir ?

EYK : je voudrais obtenir une rétroaction corrective après la tâche. Avant la tâche, les textes pour présenter le contexte sont utiles.

Entretien avec l'étudiant EZ

1, Pourquoi vous apprenez le français ?

EZ : Selon les notes obtenues au Gaokao (baccalauréat chinois), je peux choisir entre l'anglais et le français. Avant, au lycée, j'avais appris l'anglais. Donc, je voudrais apprendre une autre langue pour augmenter ma compétitivité sur le marché du travail.

Nous : vous avez plus d'avantages concurrentiels maintenant. Vous parlez deux langues étrangères.

EZ : Je pense que l'usage de l'anglais est plus large que celle du français. Je suis aussi le cours d'anglais, deux fois par semaine. Mais il me semble que mon niveau en anglais est régressif et mon niveau en français est loin d'être parfait.

Nous : Y a-t-il des interférences entre les deux langues, structure, prononciation, d'après vous ?

EZ : les étudiants autour de moi pensent qu'il y a les interférences entre les deux langues, surtout dans la prononciation. Pour moi, ça va.

2, Nous : est-ce que vous êtes familier du logiciel Wechat ? Est-ce que vous avez eu des difficultés pour l'utilisation des outils techniques (smartphone, logiciel Wechat), au cours de l'échange en ligne.

EZ : Non, je pense que nous sommes assez jeunes pour apprendre rapidement les nouvelles technologies. Wechat, très familier. Je n'ai pas rencontré de problèmes.

3, Nous : d'après vous, est-ce que nos tâches proposées pour la première phase sont difficiles ?

EZ : Je pense qu'il y a des difficultés. D'une part, les sujets proposés « interdire les sucreries aux enfants », « organiser un voyage à petit budget » demandent une bonne compétence linguistique. Ce que j'ai appris et ce que j'ai fait en classe est plus facile que vos sujets proposés, d'autre part, le débat ou la résolution des problèmes, je ne les ai jamais faits avant. Mais, avec quelques soutiens, les termes, les petits textes, je peux y arriver.

Nous : est-ce que vous pourriez décrire les activités orales effectuées en cours de français traditionnel ?

EZ : Souvent, le prof conçoit un scénario, ensuite, nous préparons les dialogues autour de ce scénario chez nous, enfin, nous présentons devant la classe. Par exemple, un (e) vendeur (se) et un (e) client (e).

4, Nous : parmi les tâches proposées pour la première session, quel type de tâche vous intéresse le plus ? Parmi les types : débat, prise de décision, résolution des problèmes, jeu de rôle. Pourquoi ?

EZ : D'après moi, la résolution de problèmes est plus intéressante. La tâche « voyage à petit budget » nous demande non seulement d'établir un plan de voyage simple, mais

aussi de respecter le budget et la durée de séjour. Cela exige une capacité globale : chercher, lire et analyser les informations. Mais, cette tâche est un peu difficile pour moi.

5, Nous : Parlons de la cinquième séance, pour cette séance, c'est vous qui proposez le sujet, le contenu d'échange, est-ce que vous avez eu des idées ? Par rapport au sujet imposé, quelle forme vous préférez ?

EZ : Eh... sans sujet donné, cela nous permet d'imaginer quelques choses. On peut dire ce qu'on veut. Mais, il faut discuter avec mon partenaire. Si je propose un sujet qu'elle n'aime pas, c'est difficile de parvenir à un consensus.

6, Nous : après quatre échanges d'écrit en ligne, que pensez-vous de votre interlocuteur ?

EZ : Elle n'a pas d'initiative. Nous avons généralement le même niveau de français. Je pense que c'est bon. Si je travaille avec quelqu'un ayant un niveau plus élevé, c'est aussi bon. Je peux progresser. Si je travaille avec quelqu'un ayant un niveau inférieur au mien, je vais l'aider, ça va. Mais, si on travaille avec quelqu'un démotivé, c'est un peu difficile.

7, Nous : est-ce que vous préférez changer d'interlocuteur régulièrement ?

EZ : changer d'interlocuteur ou pas, au début, je m'en fous. Si l'on s'entend bien, on peut travailler ensemble toujours. Mais si mon partenaire a moins d'initiative, notre conversation avance difficilement. Par exemple, lors d'un envoi de ma part, mon partenaire ne me donne pas de réaction immédiatement. Elle reste longtemps silencieuse. Cela me démotive parfois.

Nous : Je suis également consciente de ce problème, c'est un peu difficile. Essayez-vous de communiquer avec votre partenaire ?

EZ : Je pense qu'elle préfère attendre un peu, car je vais tout traiter.

8, Nous : est-ce que vous pourriez parler de votre préférence sur le nombre des personnes dans un groupe : travailler en dyade, en petit groupe : de trois à cinq personnes, ou encore travailler tous ensemble, à toute la classe)

EZ : Deux personnes, c'est bon. L'ensemble de la classe, c'est chaotique. Je ne sais pas à qui je m'adresse. De plus, j'ai un sentiment que dans l'ensemble de la classe, si je ne parle pas, ce n'est pas grave. Petit groupe de plus de deux personnes, ça marche. Mais si dans un groupe organisé de trois étudiants, deux étudiants ne veulent pas parler et attendent les productions langagières des autres, c'est fini, notre conversation. Travailler en binôme, chacun doit contribuer un peu à la conversation plus ou moins.

9, Nous : Pour accomplir nos tâches proposées, quel soutien vous souhaitez obtenir ?

EZ : d'après moi, les termes sont plus importants. En effet, je pense que mon vocabulaire n'est pas suffisant. Pour accomplir les tâches, il vaut mieux m'offrir les termes relatifs aux tâches. Après la tâche, la correction, c'est utile pour moi.

Entretien avec l'étudiant EY :

1, Nous : Pourquoi vous apprenez le français ?

EY : Un membre de ma famille a étudié la langue française avant, il travaille maintenant en Belgique, il a un bon travail. Je pense qu'à Shanghai, si l'on peut apprendre une petite langue, par exemple, le français, on peut avoir plus d'opportunités dans le marché

du travail.

Nous : Nous savons que vous apprenez également l'anglais.

EY : Oui, il faut apprendre l'anglais aussi. Il est largement utilisé. Par rapport à l'anglais, le marché du français est étroit. On demande aux étudiants spécialisés en français de travailler en Afrique.

2, Nous : est-ce que vous êtes familier du logiciel Wechat ? Est-ce que vous avez eu des difficultés pour utiliser les outils techniques (smartphone, logiciel Wechat), au cours de l'échange en ligne.

EY : oui, très familier. Avec Wechat, on communique ou on étudie, tout est bon.

3, Nous : d'après vous, est-ce que nos tâches proposées pour la première phase sont difficiles ?

EY : ça va. Je pense qu'il y a des difficultés, par exemple, certains nouveaux termes, je ne les connais pas. Mais, ça va, si vous expliquez un peu. Je suis très familier du jeu de rôle. En outre, il m'amène dans la situation donnée.

4, Nous : parmi les tâches proposées pour la première session, quel type de tâche vous intéresse le plus ? Pourquoi ?

EY : Prise de décision « canot » et débat « interdiction des sucreries ». La tâche « canot » est très intéressante, je peux négocier avec mon partenaire. Dans le débat, parfois, je veux convaincre mon partenaire. Mais, le manque de vocabulaire me gêne un peu. Mais, vous nous avez fourni un texte, cela m'aide. Le sujet « interdiction des sucreries », ça, nous en parlons souvent quotidiennement. Maintenant, on est sensible à la santé, à la beauté, très importantes.

5, Nous : si on ajoute une cinquième séance, pour cette séance, c'est vous qui proposez le sujet, le contenu d'échange, est-ce que vous avez eu des idées ? Par rapport au sujet imposé, quelle forme vous préférez ?

EY : Sans sujet, c'est plus libre pour moi. Je vais trouver des idées. Mais je ne sais pas l'idée de mon interlocuteur. Est-ce que mon partenaire est d'accord avec mon idée. Si je fais un discours seul, je préfère parler sans sujet.

6, Nous : Après quatre échanges d'écrit en ligne, que pensez-vous de votre interlocuteur ? Son niveau français, ses caractéristiques...

EY : au moins, il a le même niveau que moi. C'est facile de communiquer. C'est mieux qu'il ait un niveau un peu plus élevé, je peux faire des progrès. Mais, les deux situations marchent.

7, Nous : Est-ce que vous préférez changer d'interlocuteur régulièrement ?

EY : Si on travaille bien, non, je ne veux pas changer. Je préfère travailler ensemble à la fin. Même si on rencontre de petits problèmes, si on peut les résoudre, bon, on peut continuer à travailler ensemble. Seulement dans le cas où il y a de grands conflits entre nous. Normalement, je préfère travailler avec un partenaire fixe.

8, Nous : est-ce que vous pourriez parler de votre préférence sur le nombre des personnes dans un groupe (en dyade, en petit groupe : de deux à cinq personnes, ou encore l'ensemble de la classe)

EY : en dyade. Travailler en dyade, je sais avec qui je parle. Trois ou cinq personnes, je ne sais pas qui est mon interlocuteur. L'ensemble de la classe, c'est trop de personnes.

9, Nous : pour accomplir nos tâches proposées, quel soutien vous souhaitez obtenir ?
EY : Avant la tâche, je veux avoir les explications des termes. C'est mieux qu'après la tâche, je peux avoir des corrections. C'est mieux pour améliorer ma langue.

Entretien avec EY :

1, Nous : Pourquoi vous apprenez le français ?

EY : Au début, Je préfère une autre université. Mon choix à priori est la finance. Mais, ma note obtenue au Gaokao n'est pas suffisante, un peu dommage. Je suis entré dans le système de redistribution et enfin, j'ai choisi le français, car au lycée, mon anglais était pas mal. Je pensais que je pouvais choisir une « petite langue » comme ma spécialité. Mais, je n'avais pas d'idée sur la langue que je devais choisir, l'allemand, l'espagnol, le japonais...

Nous : Avant, vous avez eu quelques certificats pour l'anglais ?

EY : Oui, L'année dernière, j'ai réussi le CET-4 (College English Test, level 4, test d'anglais universitaire, niveau 4), j'espère que cette fois, pour le français, je pourrai aussi réussir.

Nous : c'est bon, avec les certificats du français et de l'anglais, vous aurez un avantage concurrentiel.

EY : Franchement, Je ne crois pas que le certificat de TFS4 peut contribuer beaucoup à la recherche du travail ou à la poursuite des études, mais il faut obtenir ce certificat, c'est mieux que rien. Au moins, il peut témoigner du niveau que j'ai en français.

Nous : c'est sûr, vous êtes une étudiante qualifiée.

2, Nous : est-ce que vous êtes familier du logiciel Wechat ? Est-ce que vous avez eu des difficultés pour utiliser les outils techniques (smartphone, logiciel Wechat), au cours de l'échange en ligne.

EY : Non, ça va. Au moins, jusqu'à maintenant, non, aucun problème. J'utilise Wechat chaque jour, très familier pour moi.

3, Nous : D'après vous, est-ce que nos tâches proposées pour la première phasesont difficiles ?

EY : Ça va. Ce n'est pas très difficile. Je suis familier de la tâche 1 et de la tâche 2.

Nous : en classe présentielle, quel type de tâche vous effectuez ?

EY : nous n'avons pas beaucoup l'occasion de faire les dialogues en classe. Parfois, le professeur propose une situation, un contexte, nous concevons les dialogues sous ce contexte d'abord et ensuite, nous les interprétons devant la classe. Euh, encore, le professeur nous demande souvent de construire les phrases en utilisant certaines règles grammaticales ou certains termes.

4, Nous : Parmi les tâches proposées pour la première session, quel type de tâche vous intéresse le plus ? Pourquoi ?

EY : Résoudre les problèmes. Ça m'intéresse. Jeu de rôle, très familier pour moi, un peu ennuyeux. Débat, aussi intéressant, car je veux défendre mon point de vue, parfois. C'est aussi intéressant de voir la réaction de mon interlocuteur.

5, Si on ajoute une cinquième séance, pour cette séance, c'est vous qui proposez le sujet,

le contenu d'échange, est-ce que vous avez su trouver les idées ? Par rapport au sujet imposé, quelle forme vous préférez ?

ETY : je préfère que vous me donniez le sujet. Sinon, il est difficile de concevoir les contenus s'il n'y a pas de direction. Je dois parler avec mon interlocuteur pour trouver une idée commune. Cela demande beaucoup de temps.

6, Nous : après quatre échanges d'écrit en ligne, que pensez-vous de votre interlocuteur ?

ETY : au niveau du français, je préfère parler avec qqn au même niveau ou au niveau un peu plus haut.

Nous : pourquoi ?

ETY : s'il parle très bien français, a un très bon niveau, je pense que j'ai des difficultés pour le suivre. S'il est plus faible que moi, je ne peux pas avoir des progrès. Peut-être, est-il difficile de collaborer. Si on ne peut pas communiquer, c'est chiant. Un peu plus élevé, c'est mieux. On peut se comprendre et travailler ensemble. Je n'influence pas ses performances en français oral et en même temps je peux améliorer ma compétence langagière. En outre, en ce qui concerne la personnalité, je veux travailler avec quelqu'un d'adorable. Si mon interlocuteur est très difficile, je ne veux pas travailler avec lui.

7, Nous : est-ce que vous préférez changer d'interlocuteur régulièrement ?

ETY : régulièrement, enh..., je ne veux pas souvent changer, car pour travailler ensemble, on a besoin de temps. Mais, pour travailler jusqu'à à la fin du programme, je ne préfère pas non plus. Je pense qu'après quatre ou cinq fois, on peut changer d'interlocuteur, c'est mieux pour l'apprentissage de la langue française.

8, Nous : Est-ce que vous pourriez parler de votre préférence sur le nombre des personnes dans un groupe (en dyade, en petit groupe : de deux à cinq personnes, ou encore l'ensemble de la classe).

ETY : trois à cinq personnes, c'est mieux, car deux personnes parlent 25 minutes, parfois, après 20 minutes, je n'ai plus rien à dire. Mais si toute la classe discute ensemble, je n'ai pas l'occasion de parler. Je pense que si trois à cinq étudiants travaillent ensemble, c'est mieux.

9, Nous : pour accomplir nos tâches proposées, quel soutien vous souhaitez obtenir ?

Les sites d'Internet, les textes, les termes, un lexique, par exemple.

ETY : soutien textuel, parce que par rapport au lexique, le texte me donne un contexte, je sais comment utiliser les locutions ou les termes, mais face à un lexique, parfois, je connais les mots, mais je ne sais pas comment les utiliser. Les sites d'internet, cela demande du temps pour préparer. D'une part, consulter sur les sites français, c'est difficile. J'utilise rarement les sites français. Les sites universitaires français, le site SNCF, c'est tout à fait nouveau pour moi. Ensuite, chercher les informations valables, lire les articles en version originale, c'est un défi pour moi. Je pense que c'est très bon. Mais, c'est mieux que l'on ait plus de temps pour préparer.

Entretien avec l'étudiant EL :

1, Nous : pourquoi vous apprenez le français ?

EL : J'aime les langues étrangères. J'apprends le japonais depuis 9 ans. J'ai une bonne connaissance du japonais. Je pense que c'est le moment d'apprendre une autre langue

étrangère, et cette fois, je choisis le français, comparant avec une autre langue européenne, l'allemand par exemple, le français est plutôt une langue d'amour. En outre, je voudrais poursuivre mes études dans un pays francophone, un jour.

Nous : est-ce que vous êtes familier du logiciel Wechat ? Est-ce que vous avez eu des difficultés pour utiliser les outils techniques (smartphone, logiciel Wechat), au cours de l'échange en ligne.

EL : Wechat, la difficulté ? Non, je n'ai jamais rencontré.

3, Nous : d'après vous, est-ce que nos tâches proposées pour la première phase sont difficiles ?

EL : Pour faire le dialogue, je pense que la tâche « canot » est la plus simple. Ensuite, « voyage du petit prix », ça m'intéresse, car concevoir un plan de voyage avec un budget donné constitue un défi pour moi. Mais, cette tâche demande une bonne capacité en lecture et en recherche des informations. Jeu de rôle..., rassure mon ami (e), familier...ça va. Débat...avec votre texte offre, j'ai beaucoup écrit. Eh... oui, j'ai dégagé le point de vue du texte fourni, voire paraphrasé les phrases dans le texte pour convaincre mon interlocuteur. Cette tâche est un peu difficile pour moi.

4, Nous : parmi les tâches proposées pour la première session, quel type de tâche vous intéresse le plus ? Pourquoi ?

EL : résolution de problèmes ou débat. Pour ces deux types de tâches, j'ai beaucoup d'idée de parole. Dans le débat, pour éviter l'influence de mon interlocuteur, j'ai même essayé de trouver les lacunes parmi ses réfutations.

5, Nous : si on ajoute la cinquième séance, pour cette séance, c'est vous qui proposez le sujet, le contenu d'échange, est-ce que vous avez eu des idées ? Par rapport au sujet imposé, quelle forme vous préférez ?

EL : je pense que faire un dialogue sans sujet donné serait plus difficile.

Nous : Pourquoi ?

EL : pas de direction.

Nous : pas de direction, oui.

6, Nous : Après quatre échanges d'écrit en ligne, que pensez-vous de votre interlocuteur ?

EL : Eh... pour mon interlocuteur, je préfère les gens dynamiques. Par exemple, il (elle) peut me donner des idées. Si j'envoie un message, et que mon interlocuteur est silencieux ou me donne une réponse seulement avec quelques petits mots : d'accord, ok...c'est difficile.

Nous : évidemment. En ce qui concerne son niveau de français, qu'est-ce que vous pensez ?

EL : Mon interlocuteur, son niveau de français est pas mal. Je préfère travailler avec quelqu'un ayant un bon niveau de français, un peu plus élevé par rapport au mien, au moins, nous nous situons au même niveau. Sinon, je pense qu'il est difficile de communiquer. Si j'ai besoin d'expliquer beaucoup à mon interlocuteur, par exemple, pour une phrase, trois mots, ou encore d'expliquer plusieurs fois, je suis ennuyée, je ne suis pas enseignante. Si nous nous situons au même niveau, nous pouvons communiquer, peut-être nous trouverons de nouvelles idées. Si mon interlocuteur a un niveau légèrement plus élevé que le mien, je peux en profiter et ainsi progresser.

7, Nous : est-ce que vous préférez changer d'interlocuteur régulièrement ? Par exemple, vous pouvez changer d'interlocuteur chaque semaine. Ou vous préférez changer d'interlocuteur après une longue période de collaboration ?

EL : Je pense que changer d'interlocuteur pourrait m'apporter plus d'information. Je peux parler avec plus d'étudiants, peut-être, c'est bon pour l'apprentissage du français. Mais, pas très fréquemment. On peut faire un changement après une période relativement longue.

8, Nous : est-ce que vous pourriez parler de votre préférence sur le nombre des personnes dans un groupe (en dyade, en petit groupe : de deux à cinq personnes, ou encore l'ensemble de la classe)

EL : travailler en dyade, on a plus d'opportunité pour s'exprimer. Mais, parfois, je pense que travailler en petit groupe de plus de deux personnes est mieux, dès lors que je ne veux pas beaucoup parler.

9, Pour accomplir nos tâches proposées, quel soutien vous souhaitez obtenir ? Par exemple, les termes, les locutions, les textes, les sites, etc.

EL : Je pense que les explications sur les termes, c'est nécessaire. Après la tâche, la rétroaction corrective dont j'ai besoin. C'est utile.

Annexe 5 Entretiens après la deuxième phase

第二轮行动问卷访谈

- 1 你对第二期网络书面交流活动 我们所提供的任务有什么看法
- 2 你认为任务的类型：角色扮演 做决定 辩论 解决问题，接近日常生活活动吗？
- 3 你认为任务的主题是接近日常生活的吗？
- 4 你认为你在完成任务的过程中所用到的词汇，会再今后的日常生活中用到吗？
- 5 在在线书写交流过程中，你会更注意句子形式结构，还是句子含义，或者，你能同时兼顾。
- 6 你在在线实时书写交流过程中，能否从同伴哪里学到法语词汇 句法等？
- 7 在在线书写交流过程中，有撤回自己所写的句子吗？为什么？
- 8 经过十二次的训练，你觉得自己口语水平有提高吗？

Les questions principales pour les entretiens après la deuxième phase de notre expérimentation

- 1, En ce qui concerne les tâches proposées pour la deuxième phase de notre expérimentation, qu'en pensez-vous ?
- 2, D'après vous, les types de tâche proposés, tels que jeu de rôle, prise de décision, débat, résolution des problèmes, se rapprochent des activités courantes ?
- 3, D'après vous, les sujets de tâches sont-ils proches de leurs activités courantes ?
- 4, D'après vous, les termes, les structures présentées pendant le processus d'accomplissement des tâches correspondent-elles à celles rencontrées dans leur vie quotidienne ? Est-ce que vous les réutiliseriez à l'avenir ?
- 5, Pendant le processus d'échange en ligne, votre attention a été accordée au sens ou à la forme des phrases, ou bien vous pouvez vous occuper des deux en même temps ?
- 6, Pouvez-vous apprendre les termes, les structures de français de vos interlocuteurs lors d'échanges en ligne en temps réel ?
- 7, Est-ce que vous avez retiré votre énoncé au cours du processus d'échange écrit en ligne ? Pourquoi ?
- 8, Après douze séances de formation, d'après vous, votre français oral s'est-il amélioré ?

Contenus des entretiens réalisés après la deuxième phase de notre expérimentation (traduit du chinois)

Entretien avec l'étudiant EG :

1, Nous : en ce qui concerne les tâches proposées pour la deuxième phase de notre expérimentation, qu'en pensez-vous ?

EG : Pour la tâche « Qui va loger chez qui ? » vous nous avez fourni une liste d'informations sur les figures. Ce n'est pas difficile à lire. Cela était ma réflexion. La tâche, remplacer le papier par le numérique, car c'est un phénomène social. J'ai des idées pour en parler.

2, Nous : d'après vous, les types de tâche proposées, tels que jeu de rôle, prise de décision, débat, résolution des problèmes, se rapprochent-ils des activités courantes ?

EG : résolution des problèmes, oui, parfois. Prise de décision, normalement, je peux prendre une décision pour mes affaires. Il n'y a pas besoin de déranger mes amis, trop compliqué.

3, Nous : d'après vous, les sujets de tâches sont-ils proches de leurs activités courantes ?

EG : Oui, en partie. Gérer du touristique, choisir les universités, par exemple.

4, Nous : d'après vous, les termes, les structures présentées pendant le processus d'accomplissement des tâches correspondent-elles à celles rencontrées dans leur vie quotidienne ? Est-ce que vous les réutiliseriez à l'avenir dans une situation francophone ?

EG : ça dépend. Les termes présentés pendant le processus d'échange sont proches de notre vie quotidienne. Je pense que si on se situe dans un pays francophone, on va les utiliser. Sinon, en chine, même si je rencontre un français, on n'a pas besoin de les utiliser.

5, Nous : pendant le processus d'échange en ligne, votre attention a-t-elle été accordée au sens ou à la forme des phrases, ou encore pouvez-vous vous occuper des deux en même temps ?

EG : accordée au sens.

6, Nous : pouvez-vous apprendre les termes, les structures du français de votre interlocuteur lors d'échange en ligne en temps réel ?

EG : Oui, parfois. Dans plupart des cas, je cherche les significations des mots moi-même. Parfois, nous ne travaillons pas toujours au même rythme.

Nous : Je me rappelle que pour la tâche trois, vous n'avez pas pu l'accomplir. Il y a eu un petit conflit entre vous et votre partenaire.

EG : Pour cette tâche, trouver le voleur, ce n'est pas difficile. Je suis d'accord avec mon partenaire, la troisième déposition est fausse. Mais, d'après moi, il faut vérifier les autres dépositions quand même. Je veux lire des informations sur le site SNCF. Pour moi, le processus est aussi important. J'espère que l'on peut le faire ensemble, avec mon partenaire.

Nous : oui, c'était dommage, vous avez arrêté le dialogue pour cette tâche. Après la séance, nous avons essayé de parler avec votre partenaire.

EG : Oui, ce n'est pas grande chose. Nous nous adaptons enfin. Nous avons accompli la plupart de tâches.

Nous : oui, vos travaux sont pas mal.

7, Nous : Est-ce que vous avez retiré votre énoncé au cours du processus d'échange écrit en ligne ?

EG : oui.

Nous : Dans quels cas ?

EG : Lorsque j'étais consciente des erreurs orthographiques.

8, Nous : après douze séances de formation, d'après vous, votre français oral s'est-il amélioré ?

EG : je pense que oui, plus ou moins.

Entretien avec l'étudiant T :

Nous : en ce qui concerne les tâches proposées pour la deuxième phase de notre expérimentation, qu'en pensez-vous ?

ET : je pense que les tâches pour la deuxième phase sont très diverses. Et quelques tâches se rapprochent de notre vie quotidienne. Cela m'intéresse. Par exemple, nous avons fait un débat entre la lecture électronique ou la lecture sur papier. Maintenant, le développement technologique modifie le mode de lecture et notre habitude au quotidien. Je fais attention à ce phénomène régulièrement.

En outre, vérifier les informations sur les billets de train, vérifier les informations pour les expositions, consulter les sites français me donne le sentiment que je me situe dans une situation authentique. Mais je pense qu'il y a encore des limites, car on a seulement un peu de temps pour préparer, on doit chercher des informations sur les sites proposés. Avant, je n'avais pas l'habitude de consulter des sites français. Chercher des informations sur les sites français est déjà difficile, et puis, parmi beaucoup d'informations, on doit lire et sélectionner celles qui sont valables en un temps assez court. Je pense que pour ce type de tâche si l'on a plus de temps, par exemple, en travaillant hors de la classe, après le cours, c'est mieux.

Nous : D'après vous, les types de tâches proposés, tels que jeu de rôle, prise de décision, débat, résolution des problèmes, se rapprochent-ils des activités courantes ?

ET : oui, au quotidien, on en débat parfois avec les camarades, les amis. On négocie bien sûr.

Nous : D'après vous, les sujets de tâches sont-ils proches de leurs activités courantes ?

ET : oui, je l'ai dit. Et les scénarios que vous concevez nous amènent à entrer dans un monde français. Mais je pense que si le sujet est loin de la vie quotidienne comme trouver un vol, le contenu s'approche de notre vie courante. Et la tâche : le septième art, le cinéma : c'est un peu lointain.

Nous : D'après vous, les termes, les structures présentés pendant le processus d'accomplissement des tâches correspondent-elles à celles rencontrées dans leur vie quotidienne ? Est-ce que vous les réutiliseriez à l'avenir ?

ET : Il ne faut pas dire à cent pour cent. Mais, je pense que la plupart des termes, des structures acquis pendant les échanges vont être réutilisés à l'avenir. Par rapport aux termes acquis dans les manuels, ceux acquis pendant la communication ont plus de chances d'être réutilisés.

Nous : Pendant le processus d'échange en ligne, votre attention a été accordée au sens ou à la forme des phrases, ou encore pouvez-vous vous occuper des deux en même temps ?

ET : le sens en premier, bien sûr. Parfois, j'ai pris conscience de quelques erreurs sur les formes grammaticales, mais, normalement, je ne peux pas m'occuper des deux en même temps. Le sens est pour moi un à priori.

6, Pouvez-vous apprendre les termes, les structures du français de vos interlocuteurs lors d'échange en ligne en temps réel ?

ET : bien sûr que oui. Et j'ai un sentiment que quelques belle phrases ou des termes produits par mon interlocuteur me laissent une impression profonde.

7, Est-ce que vous avez retiré votre énoncé au cours de l'échange écrit en ligne ? Pourquoi ?

ET : Oui, parfois, je l'ai retiré. J'ai effectué une annulation d'un message envoyé, parce que j'avais fait des erreurs orthographiques, ou parce que les structures n'étaient pas correctes.

8, Après douze séances de formation, d'après vous, votre français oral s'est-il amélioré ?

ET : Bien sûr. J'ai fait des progrès. Pour les règles grammaticales, je n'en suis pas sûr. Mais, je peux exprimer plus et j'ai plus de façon de m'exprimer. De plus, je pense que j'ai appris plus de locutions et de structures pour m'exprimer.

Entretien avec l'étudiant EL :

1, en ce qui concerne les tâches proposées pour la deuxième phase de notre expérimentation, qu'en pensez-vous ?

EL : Je pense que la plupart des tâches sont pratiques. « Colocation » est proche de la vie quotidienne. Pendant le débat, j'ai appris bcp de mots français. Je trouve bcp d'arguments pour défendre mon point de vue. La tâche « Découverte de l'auteur d'un vol » est intéressante. Mais utiliser trois sites Internet français pour vérifier les dépositions, c'est trop : il me semble que le temps presse.

Nous : Vous avez rencontré des difficultés pour lire les informations sur les sites fournis pour la tâche « découverte de l'auteur d'un vol » ?

EL : SNCF, non, les informations affichées sur ce site d'Internet ne sont pas difficiles. Pour les étudiants ayant le niveau B1, on a la capacité de lire, d'analyser. Mais il me fallait prendre le temps d'étudier diverses interfaces Web. En outre, sur les sites du Louvre, la diversité des informations m'a fait perdre un peu le fil de mes pensées. Pour la tâche « choisir les universités », les présentations des écoles, les présentations des spécialités sur les sites des universités françaises sont difficiles. J'ai concentré mes efforts pour accomplir cette tâche, car, après, je vais étudier en France.

Nous : Vous avez dit que pendant le débat, vous trouvez beaucoup d'arguments, est-ce que vous pouvez expliquer un peu, comment vous avez trouvé les arguments ?

EL : je pense que les textes fournis m'ont donné quelques idées. Plus important, les réfutations de mon interlocuteur, je veux dire que parmi ses réfutations, je peux trouver des arguments utiles pour défendre mon point de vue.

2, Nous : d'après vous, les types de tâche proposées, tels que jeu de rôle, prise de décision, débat, résolution des problèmes, se rapprochent-ils des activités courantes ?

EL : Eh... en français ?

Nous : en chinois, vous avez fait la négociation, le débat avec vos amis, camarades ?

EL : oui, parfois, pour résoudre un problème, ou préparer un voyage, oui. Ou dans un forum en ligne, on va faire le débat autour d'un phénomène social.

3, Nous : d'après vous, les sujets de tâches sont-ils proches d'activités courantes ?

EL : « découverte de l'auteur d'un vol », non, loin de la vie réelle. Selon les dessins, écrire un épisode d'un film, non. Les autres tâches sont proches de la vie courante. Mais ces tâches ne sont pas anodines. A partir des tâches, je sais consulter les horaires de train avant d'aller réserver les billets ou lire un plan en version française pour trouver la rue.

4, Nous : d'après vous, les termes, les structures présentées pendant le processus d'accomplissement seront-ils réutilisés à l'avenir dans la vie quotidienne ?

EL : Je pense que pour les termes et les locutions (présentés dans les tâches), c'est pratique. Certaines tâches m'intéressent, car après, dans mon entretien avec l'ambassade de France, je devrai aussi expliquer mes choix d'orientation : ma spécialité poursuivie, l'université préférée, etc.

5, Nous : pendant le processus d'échange en ligne, votre attention a-t-elle été accordée au sens ou à la forme des phrases, ou encore pouvez-vous vous occuper des deux en même temps ?

EL : j'ai d'abord fait attention au sens. Si c'était possible, parfois, je pouvais ensuite m'occuper de la structure des phrases.

6, Nous : pouvez-vous apprendre les termes, les structures du français de vos interlocuteurs lors d'échange en ligne en temps réel ?

EL : oui, j'ai appris quelques locutions.

7, Nous : est-ce que vous avez retiré votre énoncé au cours du processus d'échange écrit en ligne ? Pourquoi ?

EL : retirer... Si je fais une erreur orthographique, normalement, je laisse, si je n'exprime pas bien mon idée, je retire pour ne pas causer de malentendus.

8, Nous : après douze séances de formation, d'après vous, votre français oral s'est-il amélioré ?

El : Oui, mon français oral a dû s'améliorer, car ces tâches ont enrichi mon vocabulaire. De plus, pour beaucoup de raisons, avant je n'avais pas d'occasions de m'améliorer. Vous savez, en cours de français, ce que l'on apprend, c'est le français standard. Je sens que ma compétence orale augmente.

Entretien avec l'étudiant EKY :

Nous : en ce qui concerne les tâches proposées pour la deuxième phase de notre expérimentation, qu'en pensez-vous ?

EKY : Pour quelques tâches, j'ai des difficultés à les accomplir. Par exemple, la tâche « découverte de l'auteur d'un vol », je pense que les informations affichées sur les sites ne sont pas difficiles, mais j'ai besoin de temps pour connaître l'interface des sites Web. Pour la tâche « choisir les universités et les spécialités », je pense que les informations affichées sur les sites universitaires sont utiles, je peux lire un peu, mais c'est difficile, je ne peux pas tout comprendre, en outre, j'ai besoin de temps pour faire des lectures,

il y a des terminologies, beaucoup d'informations. Les autres, ça va. je peux les accomplir.

Nous : comme nous avons consacré trente à trente-cinq minutes pour préparer, expliquer les consignes, présenter les fonctions des sites, vous guider pour lire les informations, d'après vous, ces guides sont-ils utiles ?

EYK : oui, grâce à ces soutiens, je peux lire les informations et accomplir les tâches, mais pour quelques tâches, ce n'est pas facile, plutôt difficile.

Nous : bien compris.

2, Nous : d'après vous, les types de tâche proposées, tels que jeu de rôle, prise de décision, débat, résolution des problèmes, se rapprochent-ils des activités courantes ?

EKY : oui.

Nous : est-ce que vous pouvez préciser un peu. Au quotidien avec vos amis, vous parlez de quoi ?

EKY : Euh, on parle de voyage, parfois, on négocie et on prend des décisions durant le séjour sur les sites touristiques à visiter, etc. Si on est sensible à un sujet d'actu, on va aussi discuter.

3, Nous : d'après vous, les sujets de tâches sont-ils proches des activités courantes ?

EKY : la plupart, oui.

Nous : est-ce que vous pourriez indiquer laquelle est loin de la vie quotidienne ?

EKY : Euh, la tâche « découvrir l'auteur d'un vol » est loin de ma vie. Mais, elle est intéressante. Je pense que les sites fournis pour cette tâche sont pratiques, si après, on fait un voyage en France, mais, ce n'est pas pour tout le monde, surtout si l'on ne voyage pas...

Nous : d'accord.

4, Nous : d'après vous, les termes, les structures présentées pendant le processus d'accomplissement des tâches correspondent-elles à celles rencontrées dans leur vie quotidienne ? Est-ce que vous les réutiliseriez à l'avenir ?

EKY : oui, et j'ai appris de nouveaux mots, je vais les réutiliser.

5, Nous : pendant le processus d'échange en ligne, votre attention a-t-elle été accordée au sens ou à la forme des phrases, ou encore pouvez-vous vous occuper des deux en même temps ?

EKY : au sens d'abord, parce que l'échange en ligne en temps réel, d'après moi, ce n'est pas un cas officiel. Donc, je fais attention d'abord au sens. Si c'est pour publier un article dans un forum spécial, je vais m'occuper les deux, le sens et la forme des phrases, la structure, la grammaire.

6, Nous : Pouvez-vous apprendre les termes, les structures du français de vos interlocuteurs lors de l'échange en ligne en temps réel ?

EKY : Je peux.

7, Nous : est-ce que vous avez retiré votre énoncé au cours du processus d'échange écrit en ligne ?

EKY : Je l'ai fait.

Nous : Pourquoi ?

EKY : j'ai fait des erreurs. Parfois, je veux envoyer un nouveau message plus clair, mais je m'inquiète de problèmes de compréhension posés par l'ancien message, je fais alors une annulation d'un envoi de message.

8, Nous : bon, après douze séances de formation, d'après vous, votre français oral s'est-il amélioré ?

EKY : Oui, bien sûr.

Nous : est-ce que vous pourriez préciser dans quelle dimension votre français oral s'est amélioré ? Plus de productions, des phrases plus complexes, par exemple.

EKY : Je pense que les débats m'apportent plus d'idées, et je peux m'exprimer mieux maintenant. En outre, avec la fiche rétroaction corrective, je suis consciente de mes erreurs, je pense que mes productions sont plus correctes. Utiliser une structure plus complexe, je ne sais pas, je pense que non.

Nous : ok, merci pour votre participation.

Entretien avec l'étudiant EZ :

1, Nous : en ce qui concerne les tâches proposées pour la deuxième phase de notre expérimentation, qu'en pensez-vous ?

EZ : La tâche « mener l'enquête et découvrir l'auteur d'un vol » est pour moi très intéressante. Mais pas chercher les informations sur les sites d'Internet français. Je pense qu'une partie d'entre nous concentrent leurs efforts pour chercher des informations valables, pour étudier les fonctions des sites, mais pas tous. Pour les sites français, nous n'avons pas l'habitude de les utiliser. De plus, parmi diverses informations, par exemple, face au grand volume d'informations affichées sur le site du Louvre, cela demande la patience de faire la recherche et demande une bonne capacité linguistique bien sûr.

2, Nous : d'après vous, les types de tâches proposées, tels que jeu de rôle, prise de décision, débat, résolution des problèmes, se rapprochent-ils des activités courantes ? Je veux dire, dans la vie quotidienne, vous discutez avec vos amis autour d'un sujet ? Ou pour résoudre quelques problèmes, vous négociez avec vos proches ?

EZ : Oui, on parle souvent de sujets d'actu.

3, Nous : D'après vous, les sujets de tâches sont-ils proches des activités courantes ?

EZ : je pense que « colocation avec votre ami (e) » est proche de la vie quotidienne. « Choisir les universités, les spécialités » aussi. « Écrire une scène de film », cela demande un imaginaire riche.

Nous : c'est vrai.

4, Nous : d'après vous, les termes, les structures présentées pendant le processus d'accomplissement des tâches correspondent-elles à celles rencontrées dans la vie quotidienne ? Est-ce que vous les réutiliseriez à l'avenir ?

EZ : Par exemple, les termes concernant les spécialités de l'université française. Les termes concernant le voyage, on va aussi les réutiliser dans l'avenir. Mais, par exemple, le terme « déposition », dans la vie quotidienne, on ne l'utilise pas.

5, Pendant le processus d'échange en ligne, votre attention a-t-elle été accordée au sens ou à la forme des phrases, ou encore pouvez-vous vous occuper des deux en même temps ?

EZ : mon niveau de français est moyen, j'essaie de produire des phrases compréhensibles. Mon attention est centrée sur le sens.

6, Pouvez-vous apprendre les termes, les structures du français de vos interlocuteurs lors d'échange en ligne en temps réel ?

EZ : Cela dépend de la compétence linguistique de mon interlocuteur. Si je travaille avec quelqu'un ayant un bon niveau de français, je pense que oui.

7, Est-ce que vous avez retiré votre énoncé au cours du processus d'échange écrit en ligne ? Pourquoi ?

EZ : Oui, j'ai retiré des énoncés. Parfois, j'ai fait des erreurs orthographiques et je pensais qu'elles influenceraient la compréhension, j'ai effectué une annulation de message.

8, Nous : après douze séances de formation, d'après vous, votre français oral s'est-il amélioré ?

EZ : Oui, c'est bon. Je pense que ces activités élargissent mon champ de réflexion. Ces activités m'ont apporté plus d'idées. J'ai appris de nouveaux termes français. Cela me permet de réagir plus rapidement avec mon interlocuteur.

Entretien avec l'étudiant EY :

1, Nous : en ce qui concerne les tâches proposées pour la deuxième phase de notre expérimentation, qu'en pensez-vous ?

EY : la tâche 1 me met dans une situation réelle. Je négocie avec mon partenaire pour résoudre les problèmes des ménages. C'est facile pour moi. La tâche « choisir les universités », chercher des informations sur Internet et lire les présentations des universités et les spécialités, c'est difficile. Il y a beaucoup de termes que je ne connais pas.

Mais, comme après, je veux aller en France pour poursuivre mes études, je fais des efforts à pour lire. Je pense que c'est utile. Mais, c'est difficile.

2, Nous : d'après vous, les types de tâche proposées, tels que jeu de rôle, prise de décision, débat, résolution des problèmes, se rapprochent-ils des activités courantes ?

EY : prise de décision, résolutions des problèmes, se rapprochent des activités courantes. Jeu de rôle, ça dépend. Débat, parfois, lors que je joue à des jeux en ligne, par exemple.

3, Nous : d'après vous, les sujets de tâches sont-ils proches des activités courantes ?

EY : oui, par exemple, la première tâche, colocation avec mes amis et résolution des problèmes des ménages. Ou encore, choisir les universités, se préparer à étudier à l'étranger. Oui, cela se rapproche de notre vie. Mais, « qui va loger chez qui », ou l'on doit arranger les séjours pour les membres visiteurs, c'est loin de notre vie quotidienne.

4, Nous : d'après vous, les termes, les structures présentées pendant le processus d'accomplissement des tâches correspondent-elles à celles rencontrées dans la vie quotidienne ? Est-ce que vous les réutiliseriez à l'avenir ?

EY : oui, par exemple, après, si je prépare mes études à l'étranger, je dois expliquer à l'ambassade mon université et ma spécialité préférées.

5, Nous : pendant le processus d'échange en ligne, votre attention a-t-elle été accordée au sens ou à la forme des phrases, ou encore pouvez-vous vous occuper des deux en même temps ?

EY : si j'ai le temps, je vais faire attention aux deux. Mais, normalement, j'accorde mon

attention d'abord au sens des phrases.

6, Nous : pouvez-vous apprendre les termes, les structures du français de vos interlocuteurs lors d'échange en ligne en temps réel ?

EY : oui, mon partenaire a un bon niveau. Je peux acquérir quelques termes, ou quelques locutions de mon partenaire.

7, Nous : est-ce que vous avez retiré votre énoncé au cours du processus d'échange écrit en ligne ? Pourquoi ?

EY : oui, lors des erreurs ont été commises. Si j'étais conscient de mes erreurs orthographiques, structurelles. Ou, parfois, je sentais que mes phrases n'étaient pas polies, je les ai retirées et réécrites.

8, Nous : après douze séances de formation, d'après vous, votre français oral s'est-il amélioré ?

EY : oui, je trouve que ma compétence orale s'est améliorée. Les tâches proposées impliquent diverses situations, je peux donc appliquer les termes acquis dans différentes situations. De plus, j'ai plus d'idée pour parler sur un sujet. Je trouve que maintenant, je peux exprimer ma pensée avec une certaine clarté.

Entretien avec l'étudiant ED :

1, Nous : en ce qui concerne les tâches proposées pour la deuxième phase de notre expérimentation, qu'en pensez-vous ?

ED : ce n'est pas trop difficile. On peut accomplir les tâches. Tâche 1, Tâche 2, ne sont pas difficiles. Tâche 3 est intéressante. Mais, chercher les informations sur les sites français est difficile. Tâche 6 aussi. La tâche débat, ça va. Pour ce type de tâche, je pense qu'il a un certain degré de difficulté, mais avec un soutien textuel, je peux l'accomplir. Je peux dégager quelques arguments d'un texte donné.

Nous : Vous pouvez préciser la difficulté rencontrée sur la tâche 3 et la tâche 6 ?

ED, d'abord chercher les informations sur les sites d'Internet français, c'est déjà difficile. De plus, vérifier les informations des billets, ou lire les informations sur les sites du Louvre : il y a trop d'informations, j'ai des difficultés à trouver les informations valables. Je ne sais pas quelle information peut être utilisée pour vérifier les dépositions. Les informations concernant les universités françaises et les spécialités sont difficiles à comprendre pour moi, j'ai de la difficulté à lire les articles en version originale, je pense. Mais, c'est utile, si après je veux étudier en France.

2, Nous : d'après vous, les types de tâche proposés, tels que jeu de rôle, prise de décision, débat, résolution des problèmes, se rapprochent-ils des activités courantes ?

ED : Jeu de rôle, non. Les autres, oui, je négocie avec mes amis, parfois je discute avec mes camarades pour résoudre les problèmes. Oui, c'est normal.

3, Nous : d'après vous, les sujets de tâches sont-ils proches des activités courantes ?

ED : la plupart des sujets sont proches des activités courantes. La septième tâche, composer les épisodes d'un film, la huitième tâche, préparer le mariage, c'est assez loin de ma vie. La tâche, trouver le voleur, est aussi loin de ma vie. Mais cette tâche est intéressante. Les sites offerts sont utiles. Je sais maintenant comment acheter les billets de train en France. Et je connais un peu le Louvre. C'est utile. Mais chercher les informations et faire les lectures sur trois sites, c'est un peu trop et j'ai des difficultés à

sélectionner les informations.

4, Nous : d'après vous, les termes, les structures présentées pendant le processus d'accomplissement des tâches correspondent-elles à celles rencontrées dans la vie quotidienne ? Est-ce que vous les réutiliseriez à l'avenir ?

ED : j'ai appris quelques mots et quelques structures. Mais, pas beaucoup. Avec la fiche de révision, j'ai appris plus. J'ai pris conscience des erreurs commises.

5, Nous : pendant le processus d'échange en ligne, votre attention a-t-elle été accordée au sens ou à la forme des phrases, ou encore pouvez-vous vous occuper des deux en même temps ?

ED : Les deux. Mais je fais plus attention au sens.

6, Nous : pouvez-vous apprendre les termes, les structures du français de vos interlocuteurs lors d'échange en ligne en temps réel ?

ED : Oui, si mon interlocuteur produit une très belle phrase, ou une phrase française, cela me laissera une impression profonde.

7, Nous : est-ce que vous avez retiré votre énoncé au cours du processus d'échange écrit en ligne ?

ED : Oui, j'ai retiré mes énoncés parfois.

Pourquoi ?

ED : Si je fais des erreurs orthographiques, ou si je construis mal une phrase.

Vous avez relu après avoir envoyé un message ?

ED : Oui, je relis ce que j'écris si j'ai le temps.

8, Après douze séances de formation, d'après vous, votre français oral s'est-il amélioré ?

ED, j'ai participé à toutes les tâches. Je trouve qu'il y a eu une efficacité positive pour moi. Au moins, j'ai un horizon plus large, parce que ces tâches impliquent diverses dimensions. Je veux dire que j'ai plus pour parler. Et je trouve que j'ai plus de termes et de locutions pour m'exprimer.

Entretien avec l'étudiant EC :

Nous : que pensez-vous des tâches proposées pour la deuxième phase de notre expérimentation ?

EC : la septième tâche et la huitième tâche sont un peu ennuyeuses, car nous avons souvent effectué ce type de tâche. Pour la tâche « découvrir l'auteur d'un vol », on nous demande de chercher des informations...je n'aime pas trop.

Nous : Vous n'aimez pas consulter des informations sur Internet ?

EC : Euh, parce que pour ces sites Internet, je ne connais pas bien leurs interfaces. J'ai besoin de temps pour chercher les informations. De plus, parfois, les articles sur les sites français ne me sont pas tous accessibles, par exemple, « choisir les universités et spécialités ». Si je consulte le dictionnaire, ce n'est pas très intéressant.

Nous : d'après vous, Pour le site Internet SNCF, vous avez des difficultés à l'utiliser ?

EC : pour ce site, ça va. Ce n'est pas compliqué. Je peux comprendre. C'est pratique. Après, je vais le réutiliser. Mais pour vérifier les informations d'un billet : il faut prendre le temps de connaître les fonctions du site. De plus, il faut négocier avec mon partenaire, comparer les billets.

2, Nous : oui. D'après vous, les types de tâches proposées, tels que jeu de rôle, prise de décision, débat, résolution des problèmes, se rapprochent-ils des activités courantes ?
EC : lors je bavarde avec mes amis, parfois, nous discutons sur un sujet d'actu. Dans un forum en ligne aussi, nous pouvons discuter.

3, Nous : d'après vous, les sujets des tâches sont-ils proches des activités courantes ?
EC : « découvrir l'auteur d'un vol » est loin de ma vie. « Paris ou Nice pour un séjour touristique » et « choisir les universités et la spécialité » sont proches de ma vie.

4, Nous : d'après vous, les termes, les structures présentées pendant le processus d'accomplissement des tâches correspondent-elles à celles rencontrées dans la vie quotidienne ? Est-ce que vous les réutiliseriez à l'avenir ?
EC : Oui, une partie des termes font penser à ce dont nous avons besoin dans la vie. Je vais les réutiliser.

5, Nous : pendant le processus d'échange en ligne, votre attention a-t-elle été accordée au sens ou à la forme des phrases, ou encore pouvez-vous vous occuper des deux en même temps ?
EC : Euh, je peux m'occuper des deux, le sens et la forme.

6, Pouvez-vous apprendre les termes, les structures du français de vos interlocuteurs lors d'échange en ligne en temps réel ?
EC : Euh, il devrait m'en apprendre un peu, plus ou moins.

7, Est-ce que vous avez retiré votre énoncé au cours du processus d'échange écrit en ligne ?
EC : Oui.
Nous : dans quel cas, avez-vous retiré votre message.
EC : si je suis consciente des erreurs commises et si ces dernières influencent la compréhension.

8, Nous : après douze séances de formation, d'après vous, votre français oral s'est-il amélioré ?
EC : oui, je pense que ma compétence communicative s'améliore.
Nous : votre compétence communicative ? Vous pourriez préciser un peu ?
EC : Je comprends mieux les dimensions du français. Comment acheter le billet de train. Je connais un peu le système éducatif français. Avant, si les gens me proposent un sujet d'emblée, je ne sais pas comment réagir, je n'ai pas d'idée, pas de termes pour répondre. Maintenant je peux avoir une réaction spontanée. Et, je pense que pour les termes, les idées produites pendant le processus d'échange, je vais les réutiliser pour résoudre les problèmes dans ma vie.

Annexe 6 Tâche proposées pour la première phase

Tâche 1

Jeu de rôle

Vous êtes étudiants et vous devez préparer un exposé avec un (e) ami (e) dans une matière difficile. Votre ami est très inquiet: il se demande si vous allez réussir ce travail qui est important pour l'obtention du diplôme. Vous tentez de le rassurer.³⁸⁷

Tâche 2

Voyager à petit budget

Vous voulez faire un petit voyage de quatre jours en France avec votre meilleur (e) ami (e). Vous avez envie de visiter le château de Versailles, situé au sud-ouest de Paris, de respirer l'air pur de la Méditerranée à l'occasion d'une promenade au bord de la mer à Nice, de découvrir le charme de la Dune de Pilat à Bordeaux... Bref, de nombreux sites touristiques vous intéressent. Cependant, vous n'avez qu'un budget de six cents euros. Pour planifier ce voyage, choisissez précisément deux villes et consultez des informations sur Internet (itinéraire, moyen de transport, hébergement, site touristique, etc.). Vous organisez ce voyage en respectant ce budget donné.

Sites Internet fournis :

Pour les informations sur les logements : vous pourriez consulter www.booking.com

Pour les informations sur les tarifs et les services des trains : www.sncf.com

Pour les informations sur les sites touristiques : <http://www.france-voyage.com/>

Bien sûr vous pouvez également consulter d'autres sites Internet.

Tâche 3

Débat : vous êtes pour ou contre :

Interdire les bonbons et les sucreries aux enfants pour éviter l'obésité (肥胖症)

Faites des débats avec votre interlocuteur et argumentez pour défendre votre point de vue !

N.B. Les informations suivantes pourraient vous donner quelques idées, mais faites attention, vous êtes interdits de copier des phrases.

Beaucoup entre nous pensent que les sucreries nuisent à la santé : le sucre provoque les caries. Pour éviter le diabète (糖尿病), il vaut mieux refuser les sucreries. Mais ce jugement fait toujours l'objet de contestation. Le fait est que les sucreries sont aussi riches en glucides(糖类, 糖水化合物) qui sont une source d'énergie pour notre corps. Les glucides peuvent améliorer la performance mentale et physique. De plus, pour les

³⁸⁷ Gilles Breton, Sylvie Lepage, Marie Rousse, Réussir le DELF B1, Didier, Paris, 2010, p.106.

enfants, Les sucreries apportent aux enfants du plaisir. On mange des sucreries par compensation pour la mauvaise humeur. Mais, face aux maladies, à la beauté, à notre forme...

Tâche 4

Canot

Le navire a échoué ; vous embarquez sur un canot de sauvetage en pleine mer. Vous ne pouvez emporter que cinq objets.

- 1, Sélectionnez les cinq objets à emporter
- 2, Débattez avec votre partenaire. Expliquez pourquoi vous choisissez ces cinq objets et essayez de le convaincre.

Objet	N	Objet	N
Un couteau		Des sachets de désalinisation (海水淡化袋)	
Une trousse à pharmacie		Un jeu de carte	
Des rames (桨)		Des gilets de sauvetage (救生衣)	
Des bouteilles d'eau douce		Des boîtes de conserve	
Des couvertures de survie (救生毯)		Des casquettes (鸭舌帽 安全帽)	
Une canne à pêche		De la crème solaire	
Une lampe solaire		Une boussole	
Un miroir		Des fusées de détresse (信号弹)	
Une radio		Une boîte de gâteaux	
Des allumettes		Un porte-voix (传声筒)	
Des fruits secs		Une carte marine (航海地图)	
Une montre		Des bouteilles de plongée	
Un téléphone		Autre ?	

Annexe 7 Tâche proposées pour la deuxième phase

Tâche 1

Jeu de rôle

Vous habitez en colocation avec un ami français. Mais votre ami ne s'occupe jamais de faire les courses ou le ménage et laisse votre appartement commun en désordre. Vous tentez de le faire changer d'attitude au cours d'une discussion.

Tâche 2

TÂCHE

Total ... / 100


PRÉNOM ET NOM : _____

CLASSE : _____ DATE : _____

1. BABELAND

A. L'Association Babeland participe à un programme d'échanges internationaux. Elle accueille le mois prochain une délégation française de 8 personnes qui seront logées chez les membres de l'association. Voici la présentation des membres de l'association et celle des participants français. Qui va loger chez qui ?

Total A ... / 50



Membres de Babeland

1. **Mariana Buerkou** : 30 ans, d'origine roumaine, professeur d'arts plastiques, adore les animaux.
2. **George Smith** : 52 ans, dentiste anglais, aime l'art contemporain et l'informatique. Il accepte un animal chez lui.
3. **Chloé Jasmin** : 38 ans, belge, femme au foyer, mère de six enfants, très sociable.
4. **Manuel Serramalera** : 38 ans, espagnol, correspondant du journal *El País*, aime recevoir des amis dans sa grande maison.
5. **Vidar Franke** : 28 ans, suédois, directeur commercial d'une banque, habite à l'hôtel.
6. **Kenishi et Chisato Yan** : 38 et 35 ans, propriétaires d'un restaurant japonais, deux enfants, habitent en banlieue.
7. **Maria Papanopolis** : 62 ans, veuve, d'origine grecque, professeur de piano, elle a six petits-enfants.
8. **Alberto Costa** : 48 ans, directeur du parc naturel de la région, extraverti et drôle, bilingue français/portugais.
9. **Giorgio et Concetta Fanzone** : 40 et 32 ans, italiens, propriétaires d'un restaurant gastronomique, s'intéressent à tout et jouent de la mandoline.
10. **Ludmila Shopova** : 36 ans, professeuse de tchèque, a cinq chats, est une excellente cuisinière.
11. **Javier Sánchez** : 34 ans, espagnol, acteur de théâtre, aime beaucoup voyager.
12. **Katja Van Son** : 28 ans, animatrice culturelle, habite dans un petit studio.

Reproduction autorisée © les auteurs et Diffusion, Centre de Recherche et de Publications de Langues, S.L.

TÂCHE

PRÉNOM ET NOM : _____

CLASSE : _____ DATE : _____

Délégation française



1. Alain Prévost
50 ans, informaticien, aime le calme et la peinture. Il ne se sépare jamais de son chien.



5. Carole Riboulet
32 ans, mariée avec Alexandre. Elle est journaliste et très coquette.



2. Françoise Félicien
68 ans, veuve, aime les enfants et la musique.



6. Benoît Campeny
55 ans, médecin généraliste, militant écologiste, très bavard.



3. Marie Poirot
30 ans, célibataire, secrétaire de direction, aime la gastronomie et faire la fête.



7. Martine Blanchot
31 ans, institutrice, aime l'art et les animaux.



4. Alexandre Riboulet
32 ans, marié, photographe, cultivé et très sociable.



8. Christian Caddeo
25 ans, professeur d'italien et d'espagnol, fait du théâtre.

PLAN DE LOGEMENT DES INVITÉS

Les invités	Les membres de l'association	Justification
1. Alain Prévost		
2. Françoise Félicien		
3. Marie Poirot		
4 et 5. Alexandre et Carole Riboulet		
6. Benoît Campeny		
7. Martine Blanchot		
8. Christian Caddeo		

B. Vous téléphonez maintenant à Chloé Jasmin pour lui expliquer vos décisions. Mais elle n'est pas là. Vous laissez un message sur son répondeur pour lui expliquer la répartition des invités.

Total B ... / 50

Tâche 3

Vous allez mener votre enquête et découvrir l'auteur d'un vol

Le vendredi 5 Mai 2017 à 14 heures, un vol a été commis au musée d'art moderne et contemporain de Strasbourg. Le coupable est celui dont la déposition est fausse.

A vous de vérifier leurs témoignages et de trouver le coupable :
Lisez leurs dépositions, et faites votre enquête. Discutez avec votre camarade et expliquez votre choix.³⁸⁸

Témoignage:

1, François Benoît

*- A cette heure, j'étais dans le train. Moi, j'habite à Colmar et je prends le train tous les jours pour aller travailler à Strasbourg. Je repars du travail vers 13 heures 30 de Strasbourg pour rentrer chez moi, j'ai un train direct qui part à 13 heures 51.*³⁸⁹

2, Claudine Hébert

*- Moi j'étais chez un ami, près de Strasbourg. Il m'avait invité à déjeuner. Au moment du crime on prenait le café. Il habite rue Poincaré à Schiltigheim. J'y suis resté jusqu'à 3 heures de l'après-midi.*³⁹⁰

3 Marcel Pascal

*-moi, j'étais bien loin de Strasbourg ce jour-là, j'étais à Paris. Je suis un passionné de l'antiquité et il y avait ce jour-là une exposition sur la France romane au Musée du Louvre à Paris. Je ne pouvais pas rater ça !*³⁹¹

Sites d'Internet:

<https://www.voyages-sncf.com>

<http://www.iti.fr>

<Http://www.louvre.fr>

³⁸⁸ Nous avons trouvé cette tâche dans « Vol dans un musée français », activités pédagogiques-FLE, <http://flenet.rediris.es/acti/nadineB/volmuseeNB.html>, nous avons fait une adaptation pour qu'elle corresponde mieux à notre programme pédagogique.

³⁸⁹ *Ibid.*

³⁹⁰ *Ibid.*

³⁹¹ *Ibid.*

Tâche 4

Remplacer le papier par le numérique : pour ou contre ?

Ces temps-ci, les liseuses d'Ebooks et les tablettes tactiles se vendent à grande vitesse tandis que le marché de la presse magazine et des livres en papier ne cesse de décroître d'année en année. De plus en plus de gens achètent ou téléchargent un livre en ligne. Et vous qu'en pensez-vous ? Êtes-vous plutôt pour cette évolution du papier vers le numérique ou plutôt contre, car vous êtes traditionaliste et vous tenez au support papier.³⁹²

Vous pourriez lire les textes suivants pour avoir plus d'informations (mais ne copiez pas !)

Texts 1

Porter sur vous 10 journaux ? Non, leur version numérique prend peu de place. Faire les lectures avec un liseuses, tout est simple. De plus, Coût relativement faible par rapport des livres en papier. Certains sont même gratuits.

Tests 2

Remplacer le papier par le numérique, on hésite toujours. Il faut réfléchir sérieusement sur des questions suivantes : La lecture numérique est un vrai bon choix pour l'environnement ? Le prix de lecture numérique coûte moins cher ?

En termes de production, la fabrication d'une liseuse numérique coûte bien plus cher à l'environnement. De plus, il reste cher à l'achat de la liseuse. Donc, il faut lire beaucoup pour pouvoir rentabiliser un tel gadget.

Tâche 5

« Paris ou Nice ? »

Choisir Nice ou Paris pour un séjour touristique en France, en justifiant votre choix. (Préférence différente entre deux étudiants)

Les informations ci-dessous pour vous aider (mais ne copiez pas !)

Paris est la capitale de la France, ville la plus peuplée de France. Pour un séjour touristique, c'est idéal. Vous pouvez découvrir de nombreux spots de cette capitale. Vous pouvez visiter le Louvre, vous promenez dans le jardin des Tuileries. Paris, une ville superbe où on trouve toujours quelque chose à faire : faire des croisières sur la Seine, faire du shopping...De plus, le transport en commun parisien est pratique. La ville de Paris dispose d'un réseau dense d'une centaine de lignes de bus, seize lignes de métro et cinq lignes de RER.

Nice une ville se situe au sud-est de la France. Elle est proche de l'Italie. Un séjour

³⁹² Net débat, <http://debats.netoo.net/debat/195/remplacer-papier-par-numerique-pour-contre>

Nous avons sélectionné ce débat comme une de nos tâches, car le sujet et le contenu de ce débat ont un lien avec leçon 28, « TAXI 2 ». Nous avons modifié un peu et ajouté deux textes pour guider les étudiants à réfléchir sur ce sujet et à produire des arguments.

touristique à Nice, vous pourrez découvrir les joies de la Côte d'Azur. Vous passerez un temps agréable sur ses plages. Il y a encore des restaurants qui vous fourniront des plats raffinés. Vous comprendrez la qualité de vie à la niçoise. Le Vieux-Nice est un véritable dédale d'édifices aux couleurs pastel, d'églises anciennes et de ruelles étroites. Comme toutes les villes des bords de la Méditerranée, Nice jouit d'un climat clément toute l'année. A pied ou à vélo, le centre de Nice est un entrelacs de petites ruelles typiques, aux maisons jaunes et ocre qui se découvre au fil des promenades. Vous pourrez aussi arpenter la Promenade des Anglais, le mythique front de mer de la ville.

Tâche 6

Vous voulez poursuivre vos études en France avec votre ami(s). Vous consultez sur internet des informations concernant des universités françaises, des formations et des spécialités différentes, les positions géographiques des universités, etc. Vous discutez ensemble et choisissez l'université et la spécialité vous appropriées.

<http://www.ens-lyon.fr/etudes/>

<http://www.ens-lyon.fr/formation/vue-offre-de-formation>

<http://formations.univ-toulouse.fr/fr/index.html>

Vous pourriez aussi consulter les sites d'autres universités que vous préférez.

Tâche 7

Selon les photos du « reflet 1 », Page 113, vous vous incarnez un personnage à l'écran, essayez de composer quelques épisodes du film.

DES MOTS POUR LE DIRE
丰富你的词汇

Le septième art : le cinéma 第七艺术: 电影

FILM

- le directeur de la photo
- le réalisateur
- les acteurs
- le scénariste
- le directeur de production
- la production
- le montage
- la mise en scène
- le directeur
- le producteur
- la conception
- la post-production
- le scénario
- la télévision
- la distribution
- le genre
- la comédie
- le sous-titrage
- le vidéo-cassette
- la science-fiction
- le thriller
- le drame

Qui sont-ils ?

- C'est lui qui dirige les acteurs et les techniciens sur le plateau de tournage.
- C'est lui qui règle la mise au point des images.
- Ils apparaissent dans le film.
- C'est celui qui a la responsabilité financière de l'opération.
- Il permet de suivre un film dans sa langue.
- Il conçoit et écrit l'histoire et les dialogues.

这是部什么样的电影?

bon, médiocre, sans intérêt, génial, fantastique, émouvant, sans génie, plat, inintéressant, merveilleux, exceptionnel, monotone, stimulant, horrible, épouvantable, dramatique, comique, tragique, sulfureux...

le gros plan 特写镜头

le plan américain 半身镜头

le plan en pied 全身镜头

le plan général 全景

113

Tâche 8

Regardez les dessins et jouez la scène avec votre partenaire autour le sujet « le grand jour ».

Émile veut se marier. Regardez les dessins et dites-lui tout ce qu'il faut qu'il fasse avant le grand jour. Jouez la scène avec votre voisin(e). Émile 想要结婚。看下列图片，说出结婚之前他所需要做的事情。与同来表演对话。

The comic strip consists of four panels, each with a small blue circle containing a number in the bottom-left corner. Panel 1 shows a cluttered bedroom with a bed, a desk with a teapot, and a wardrobe. Panel 2 shows a man looking out a window at a white car parked outside. Panel 3 shows a man in a suit looking at a tray of wedding cakes. Panel 4 shows a man in a suit being measured by a tailor.

Annexe 8 Tableau : les configurations des dyades pour la deuxième phase de l'expérimentation

Nom	Niveau du français	Nom	Niveau du français	Type de groupe	L'intervention du tuteur ou non
Dong Lijie	Fort	Ni Wenjing	Fort	Fort-Fort	L'intervention du tuteur
Lian Chenchen	Fort	Zhi Xiaoxiao	Moyen	Fort-Moyen	
Liu YuQiao	Fort	Ye Yuanhao	Fort	Fort-Fort	L'intervention du tuteur
Tian Yudong	Fort	Yu Ke	Faible	Fort-Faible	
Wang Siqu	Faible	Zhou Wenjing	Moyen	Moyen-faible	L'intervention du tuteur
Wen Yiye	Fort	Lan Ziyi	Moyen	Fort-Moyen	
Ye Yuanda	Fort	Gu Yuankun	Faible	Fort-Faible	L'intervention du tuteur
Zhang Wenjing	Faible	Dong Zuoqiao	Moyen	Moyen-Faible	
Chen Shoujia	Faible	Luo Qianqian	Moyen	Moyen-Faible	
Cui Xiao Jun	Fort	Song Jing	Faible	Forte-Faible	L'intervention du tuteur
Qiao Jia Tong	Moyen	Fang Yan	Faible	Moyen-faible	

Annexe 9 Tests oraux

Test oral initial (avant la mise en place notre recherche-action)

Vous présentez votre opinion sous la forme d'un petit exposé de trois minutes environ.

Ils ont choisi de vivre sans télé

Ils ont 20, 40, 70 ans, habitent en ville, travaillent, sont étudiants ou retraités, parents ou célibataires. Bref, ils sont comme vous et moi. Sauf qu'ils n'ont pas la télé. « Ça existe encore ? », s'étonnent en chœur les téléphages... Eh oui ! Et ils font partie de ces 5% de français qui ne possèdent pas de poste fixe (ils étaient 14% en 1973). Pour cette minorité réfractaire, la télévision rime avec pollution mentale, passivité et perte de temps.³⁹³

Test oral initial (après notre action-recherche)

Vous présentez votre opinion sous la forme d'un petit exposé de trois minutes environ.

Apprendre les langues étrangères ne sert à rien

Je ne comprends vraiment pas pourquoi on continue d'enseigner les langues étrangères à l'école. On trouve aujourd'hui des tas de programmes de traduction directe particulièrement performants, faciles à transporter et même assez bon marché, qui vous évitent d'avoir à mémoriser les verbes irréguliers et les listes sans fin de vocabulaire ! On devrait plutôt consacrer nos efforts sur la recherche d'outils de traduction encore plus performants.³⁹⁴

Jean. Le courrier libre d'Internet.

³⁹³ Ce test oral extrait de Zhang Min, Dominique Chevallier-Wixler, Yves Dayez, Sylvie Lepage, Patrick Riba, le réussir DELF B1, maison d'édition FLTRP, Beijing, 2016, P.131.

³⁹⁴ *Ibid.*

Annexe 10 Tableau des comparaisons multiples

L'influence des configurations des binômes sur la fluidité, l'exactitude et la complexité de la production du français (première phase) :

Comparaisons multiples :						
Variable dépendante : fluidité						
LSD						
(I) configuration de binôme	(J) configuration de binôme	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
					Borne inférieure	Borne supérieure
1.000	2.000	.6250000	.9663998	.522	-1.336896	2.586896
	3.000	-.8750000	.9663998	.371	-2.836896	1.086896
	5.000	2.0000000*	.9663998	.046	.038104	3.961896
	6.000	1.5000000	.9663998	.130	-.461896	3.461896
2.000	1.000	-.6250000	.9663998	.522	-2.586896	1.336896
	3.000	-1.5000000	.9663998	.130	-3.461896	.461896
	5.000	1.3750000	.9663998	.164	-.586896	3.336896
	6.000	.8750000	.9663998	.371	-1.086896	2.836896
3.000	1.000	.8750000	.9663998	.371	-1.086896	2.836896
	2.000	1.5000000	.9663998	.130	-.461896	3.461896
	5.000	2.8750000*	.9663998	.005	.913104	4.836896
	6.000	2.3750000*	.9663998	.019	.413104	4.336896
5.000	1.000	-2.0000000*	.9663998	.046	-3.961896	-.038104
	2.000	-1.3750000	.9663998	.164	-3.336896	.586896
	3.000	-2.8750000*	.9663998	.005	-4.836896	-.913104
	6.000	-.5000000	.9663998	.608	-2.461896	1.461896
6.000	1.000	-1.5000000	.9663998	.130	-3.461896	.461896
	2.000	-.8750000	.9663998	.371	-2.836896	1.086896
	3.000	-2.3750000*	.9663998	.019	-4.336896	-.413104
	5.000	.5000000	.9663998	.608	-1.461896	2.461896

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

L'influence des configurations des binômes sur la fluidité, l'exactitude et la complexité de la production du français (deuxième phase) :

Comparaisons multiples :						
Variable dépendante : fluidité						
LSD						
(I) configuration n de binôme	(J) configuration de binôme	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
					Borne inférieure	Borne supérieure
1.000	2.000	.2500000	.7636874	.744	-1.273914	1.773914
	3.000	-1.5416667*	.6971480	.030	-2.932804	-.150529
	4.000	.4375000	.7636874	.569	-1.086414	1.961414
2.000	1.000	-.2500000	.7636874	.744	-1.773914	1.273914
	3.000	-1.7916667*	.6971480	.012	-3.182804	-.400529
	4.000	.1875000	.7636874	.807	-1.336414	1.711414
3.000	1.000	1.5416667*	.6971480	.030	.150529	2.932804
	2.000	1.7916667*	.6971480	.012	.400529	3.182804
	4.000	1.9791667*	.6971480	.006	.588029	3.370304
4.000	1.000	-.4375000	.7636874	.569	-1.961414	1.086414
	2.000	-.1875000	.7636874	.807	-1.711414	1.336414
	3.000	-1.9791667*	.6971480	.006	-3.370304	-.588029

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

L'influence des types de tâches sur la fluidité de la production du français :

Comparaisons multiples :						
Variable dépendante : fluidité						
LSD						
(I) tâche	(J) tâche	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
					Borne inférieure	Borne supérieure
1	2	-.8888889	1.0149348	.384	-2.916454	1.138676
	3	.2222222	1.0149348	.827	-1.805343	2.249788
	4	-1.8888889	1.0149348	.067	-3.916454	.138676
	5	-2.8888889*	1.0149348	.006	-4.916454	-.861324
	6	-.2222222	1.0149348	.827	-2.249788	1.805343
	7	-.4444444	1.0149348	.663	-2.472010	1.583121
	8	-.2222222	1.0149348	.827	-2.249788	1.805343
	2	1	.8888889	1.0149348	.384	-1.138676
3		1.1111111	1.0149348	.278	-.916454	3.138676
4		-1.0000000	1.0149348	.328	-3.027565	1.027565
5		-2.0000000	1.0149348	.053	-4.027565	.027565
6		.6666667	1.0149348	.514	-1.360899	2.694232
7		.4444444	1.0149348	.663	-1.583121	2.472010
8		.6666667	1.0149348	.514	-1.360899	2.694232
3		1	-.2222222	1.0149348	.827	-2.249788
	2	-1.1111111	1.0149348	.278	-3.138676	.916454
	4	-2.1111111*	1.0149348	.042	-4.138676	-.083546
	5	-3.1111111*	1.0149348	.003	-5.138676	-1.083546
	6	-.4444444	1.0149348	.663	-2.472010	1.583121
	7	-.6666667	1.0149348	.514	-2.694232	1.360899
	8	-.4444444	1.0149348	.663	-2.472010	1.583121
	4	1	1.8888889	1.0149348	.067	-.138676
2		1.0000000	1.0149348	.328	-1.027565	3.027565
3		2.1111111*	1.0149348	.042	.083546	4.138676
5		-1.0000000	1.0149348	.328	-3.027565	1.027565
6		1.6666667	1.0149348	.105	-.360899	3.694232
7		1.4444444	1.0149348	.160	-.583121	3.472010
8		1.6666667	1.0149348	.105	-.360899	3.694232
5		1	2.8888889*	1.0149348	.006	.861324
	2	2.0000000	1.0149348	.053	-.027565	4.027565
	3	3.1111111*	1.0149348	.003	1.083546	5.138676
	4	1.0000000	1.0149348	.328	-1.027565	3.027565
	6	2.6666667*	1.0149348	.011	.639101	4.694232
	7	2.4444444*	1.0149348	.019	.416879	4.472010
	8	2.6666667*	1.0149348	.011	.639101	4.694232
	6	1	.2222222	1.0149348	.827	-1.805343
2		-.6666667	1.0149348	.514	-2.694232	1.360899

	3	.4444444	1.0149348	.663	-1.583121	2.472010
	4	-1.6666667	1.0149348	.105	-3.694232	.360899
	5	-2.6666667*	1.0149348	.011	-4.694232	-.639101
	7	-.2222222	1.0149348	.827	-2.249788	1.805343
	8	.0000000	1.0149348	1.000	-2.027565	2.027565
7	1	.4444444	1.0149348	.663	-1.583121	2.472010
	2	-.4444444	1.0149348	.663	-2.472010	1.583121
	3	.6666667	1.0149348	.514	-1.360899	2.694232
	4	-1.4444444	1.0149348	.160	-3.472010	.583121
	5	-2.4444444*	1.0149348	.019	-4.472010	-.416879
	6	.2222222	1.0149348	.827	-1.805343	2.249788
	8	.2222222	1.0149348	.827	-1.805343	2.249788
	8	.2222222	1.0149348	.827	-1.805343	2.249788
8	2	-.6666667	1.0149348	.514	-2.694232	1.360899
	3	.4444444	1.0149348	.663	-1.583121	2.472010
	4	-1.6666667	1.0149348	.105	-3.694232	.360899
	5	-2.6666667*	1.0149348	.011	-4.694232	-.639101
	6	.0000000	1.0149348	1.000	-2.027565	2.027565
	7	-.2222222	1.0149348	.827	-2.249788	1.805343
	*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.					

L'influence des types de tâches sur la complexité de la production du français :

Comparaisons multiples :						
Variable dépendante : complexité						
LSD						
(I)tâche	(J) tâche	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
					Borne inférieure	Borne supérieure
1	2	-.0830533*	.0389425	.037	-.160850	-.005257
	3	.0138069	.0389425	.724	-.063990	.091604
	4	-.0592931	.0389425	.133	-.137090	.018504
	5	-.0936971*	.0389425	.019	-.171494	-.015900
	6	.0750198	.0389425	.058	-.002777	.152816
	7	.0107304	.0389425	.784	-.067066	.088527
	8	-.0055388	.0389425	.887	-.083335	.072258
	2	1	.0830533*	.0389425	.037	.005257
3		.0968602*	.0389425	.015	.019063	.174657
4		.0237602	.0389425	.544	-.054036	.101557
5		-.0106438	.0389425	.785	-.088440	.067153
6		.1580730*	.0389425	.000	.080276	.235870
7		.0937836*	.0389425	.019	.015987	.171580
8		.0775144	.0389425	.051	-.000282	.155311
3		1	-.0138069	.0389425	.724	-.091604
	2	-.0968602*	.0389425	.015	-.174657	-.019063
	4	-.0731000	.0389425	.065	-.150897	.004697
	5	-.1075040*	.0389425	.008	-.185301	-.029707
	6	.0612129	.0389425	.121	-.016584	.139010
	7	-.0030766	.0389425	.937	-.080873	.074720
	8	-.0193457	.0389425	.621	-.097142	.058451
	4	1	.0592931	.0389425	.133	-.018504
2		-.0237602	.0389425	.544	-.101557	.054036
3		.0731000	.0389425	.065	-.004697	.150897
5		-.0344040	.0389425	.380	-.112201	.043393
6		.1343129*	.0389425	.001	.056516	.212110
7		.0700234	.0389425	.077	-.007773	.147820
8		.0537542	.0389425	.172	-.024042	.131551
5		1	.0936971*	.0389425	.019	.015900
	2	.0106438	.0389425	.785	-.067153	.088440
	3	.1075040*	.0389425	.008	.029707	.185301
	4	.0344040	.0389425	.380	-.043393	.112201
	6	.1687169*	.0389425	.000	.090920	.246514
	7	.1044274*	.0389425	.009	.026631	.182224
	8	.0881583*	.0389425	.027	.010362	.165955
	6	1	-.0750198	.0389425	.058	-.152816
2		-.1580730*	.0389425	.000	-.235870	-.080276
3		-.0612129	.0389425	.121	-.139010	.016584
4		-.1343129*	.0389425	.001	-.212110	-.056516
5		-.1687169*	.0389425	.000	-.246514	-.090920
7		-.0642894	.0389425	.104	-.142086	.013507
8		-.0805586*	.0389425	.043	-.158355	-.002762
7		1	-.0107304	.0389425	.784	-.088527
	2	-.0937836*	.0389425	.019	-.171580	-.015987
	3	.0030766	.0389425	.937	-.074720	.080873

	4	-.0700234	.0389425	.077	-.147820	.007773
	5	-.1044274*	.0389425	.009	-.182224	-.026631
	6	.0642894	.0389425	.104	-.013507	.142086
	8	-.0162692	.0389425	.678	-.094066	.061527
8	1	.0055388	.0389425	.887	-.072258	.083335
	2	-.0775144	.0389425	.051	-.155311	.000282
	3	.0193457	.0389425	.621	-.058451	.097142
	4	-.0537542	.0389425	.172	-.131551	.024042
	5	-.0881583*	.0389425	.027	-.165955	-.010362
	6	.0805586*	.0389425	.043	.002762	.158355
	7	.0162692	.0389425	.678	-.061527	.094066
*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.						

Annexe 11 Des exemples des conversations des étudiants (conversations mentionnées dans ma thèse)

Exemples de la première phase :

Exemple 1, tâche 2, voyage à petit budget (étudiants G et Y) :

G : Salut! Le plan de vacances ?
Y : J'ai fait. On a deux personnes.
G : Allez allez !!
Y : On va visiter trois sites touristiques.
G : Quelles sites touristiques ?
Y : Château de Versailles
G : J'aime Paris.
Y : Eze à côté de Nice. Et Dune de Pilat, c'est dans Bordeaux.
G : Nous avons combien d'agence ?
G : de l'argent
Y : d'argent. Seulement 600 total.
G : D'accord. Pour tout ? C'est impossible.
Y : On n'a que trois billets de train à payer. Avec carte d'étudiant, 56€ par personne.
G : Pour TGV ?
Y : TGV, impossible. C'est au total 600 €, 300€ par personne.
G : Alors, je pense que le bus est un bon choix.
Y : Et hébergement, Je sélectionne trois hôtels.
G : Le prix de l'hôtel ?
Y : l'hôtel d'Angleterre, ça fait 15€ pour une chambre jumèle.
G : Bon, c'est pas cher.
Y : L'hôtel altair, ça fait 10 € pour un lit.
G : Nous exigeons une chambre.
Y : Et ethe ona, ça fait 45€ pour une chambre jumèle. Donc, 35€ par personne.
G : L'hôtel est assez pour nous.
Y : 70 € au total.
G : d'accord. Et tu ne calcule pas les aliments ?
Y : C'est pas important.
G : C'est impossible.
Y : ok, on s'arrête là. Voilà, à bientôt, mon ami.

Exemple 2, tâche 2, voyage à petit budget (étudiants F et Z) :

F : On va voyager. Nous allons où ?
Z : Nice et Lyon ?
F : Paris ?
Z : Il est haute consommation. Nous avons 600 euros seulement.
F : Oui, Nice est aussi bien.
Z : Il faut réserver les hôtels.
Z : (3 captures portant les informations des hôtels)
Z : ce sont les hôtels de Nice. Qu'est-ce que tu penses ?
F : C'est trop cher. Nous devons trouver un hôtel moins cher.
Z : (2 captures portant les informations des hôtels)

F : Ok.
Z : Très bien.

Exemple 3, tâche 3, interdire les bonbons et les sucreries aux enfants pour éviter l'obésité (étudiants T et Y) :

Y : Bonjour Virgini, ça va ?
T : Bonjour manon. Quoi de neuf ?
Y : (photo)
T : Tu es en train de maigrir ?
Y : oui, parce que lui mère l'éviter toi de mange des bonbons. Et moi aussi.
T : ? mais je crois que tu n'es pas gros et le garçon-là, il est un peu gros.
Y : oui, donc, il a besoin d'éviter les bonbons et les sucres, non ? Pour leur santé. Et pour moi, je voudrais gaigrir pour l'été !
T : Tu as raison. Mais, à mon avis, on a besoin de faire du sport quotidiennement et mange ce qu'on veut.
Y : c'est vrai, vous avez raison. Mais, par exemple, les casse-coutes, il est trop mauvais pour les enfants.
T : Les casse-coutes ? c'est pas possible qu'il ne peut pas les manger toute l'années. Je pense qu'il doit faire du sport tous les jours, manger mieux et bouger plus. C'est important.
Y : Bien sûr, mais aussi manger plus légume et moins de casse-coûte, comme KFC, des frites. Et Les fruits, c'est la nourriture pyramide !
T : Je comprends, ok, ne nous discutons pas !
Y : Hahaha, pas pour maigrir et mais pour ma santé.

Exemple 4, tâche 3, interdire les bonbons et les sucreries aux enfants pour éviter l'obésité (étudiants L et Z) :

L : Bonjour, Danielle
Z : Bonjour Francine
L : Aujourd'hui, j'ai vu un rapport sur les avantages et les inconvénients des bonbons pour les enfants.
Z : Ah, oui. Quel est votre point de vue ?
L : Je suis pour à ce point de vue.
Z : Pourquoi ?
L : parce que je pense que bonbon a mal aux dents pour les enfants et cause leurs obésités.
Z : Oui, mais, il y a aussi beaucoup d'avantages de bonbons.
L : Alors, vous êtes en faveur de donner des bonbons aux enfants ?
Z : Oui, je suis en faveur, et je suis pour sur l'avantage de bonbons ?
L : Donc, quelles des avantages ?
Z : Vous verrez, le bonbon est nécessaire à notre vie. Il peut donner des joies pour enfants.
Z : Et, aucun mariage n'est complet sans friandises.
L : Ah, bon. T'as raison. Mais je pense aussi des désavantages du bonbon.
Z : Eh bien, J'y pense aussi.
L : Donc, nous disons que on peut donner des bonbons aux enfants, mais fait attention à ses désavantages.

Z : Oui, c'est ça. Bon.

Exemple 5, tâche 3, interdire les bonbons et les sucreries aux enfants pour éviter l'obésité (étudiant N et D) :

N: Je pense que les sucreries sont riches en glucides qui sont une source d'énergie pour notre corps.

D: Mais à mon avis, la sucrerie est l'une des causes qui provoque l'obésité.

N: manger les sucres des enfants ne sont pas quelque chose de mal. Enfants, en période de forte croissance, la vitesse de métabolisme rapide, a besoin plus d'énergie que les adultes, un moyen approprié de manger du sucre est ajouté à de l'énergie.

D : aujourd'hui, c'est parce qu'ils prennent trop de sucre, de plus en plus d'enfants et adolescents souffrant de l'obésité. Ils mangent beaucoup de bonbons, ce n'est pas bon pour les dents. Donc, les enfants et les adolescents doivent prendre moins de sucre.

N: De plus, les glucides peuvent améliorer la performance mentale et physique.

N: les parents devraient aider aux enfants à former une bonne habitude, profiter des bonbons d'une manière scientifique plutôt que d'empêcher les enfants de manger des bonbons.

D: Maintenant, il n'y a qu'un enfant dans la famille. Les parents sont très attachés à leur unique enfant, je ne pense pas que cette idée est réalisable.

N: très simple, les parents peuvent prescrire le quota et le temps de prendre les bonbons, voire, prescrire le type des bonbons à manger. Bref, ils peuvent effectuer un contrôle strict.

D: je dis, les parents ne veulent pas voir leurs enfants pleurer ou tristes. Tu vois ?

N: Tu n'es pas leurs parents.

D: ok, comme tu veux.

N : ...

Exemple 6, Tâche 4, canot (étudiants C et S) :

C : hé, bébé, nous allons en vacances. Le navire a échoué. Que vous portez pour embarquer sur un canot de sauvages ?

S : Laisse-moi réfléchir ! Je vais prendre des gilets de sauvetage, des casquettes, un radio, des allumettes, des rames, un téléphone (c'est le plus important) et des fruits secs.

C : Mon Dieu, comment vous prenez tant de chose ah ? Et nous pouvons prendre seulement cinq choses ?

S : c'est vrai ? C'est trop difficile de choisir.

C : Vous avez un peu de sens commun ?

S : Quoi ? Quel sens commun ?

C : Des connaissances basiques, générales. Il faut savoir dans ce cas, il n'y pas de signal en mer, vous portez un téléphone cellulaire, quoi sert-il ?

S : Ah, c'est trop dommage. Donc, chéris tu veux quoi ?

C : Je pense que nous devrions mettre des gilets de sauvetage, des fusées de détresse et un porte-voix.

S : pourquoi pas de téléphone. Je ne suis pas contente. On doit prendre un téléphone ! Tu sais, je ne peux pas laisser mon téléphone à côté.

C : S'il n'y pas de signal en mer, porter un téléphone cellulaire est superflu !

S : Si on ne prend pas le téléphone, je ne quitte pas !

C : Eh bien, écoutez-vous, maintenant, nous pouvons porter à nouveau un peu de fruits, C'est bon pour votre peau, pensez-vous ? Contente ?

Exemple 7, Tâche 4, canot, (étudiants T et Y)

T : Salut

Y : Salut

T : si un jour, il aura un catastrophe, le bateau est naufrage...Mais, tu es sur ce bateau.

T : Il y a juste cinq objets que tu peux choisir. Voici, annexe, lis. Qu'est-ce que tu veux choisir ?

Y : Je vais choisir les objets utilisés. Et toi ?

T : Utilisés ? utiles ?

Y : les objets utiles.

T : D'après moi, un couteau, des couvertures de survie, des sachets désalinisation, une boussole et fusée de détresse.

Y : J'ai approuvé de le majoritaire. Mais un couteau ? Pour quois ? Tu n'utilises pas là

T : Je pourrai récolter des fruits, si on arrive à une ile. Il faut manger.

Y : Et pourquoi vous besoin d'une boussole ? si tu veux, observer le ciel reconnaissant le distraction ?

T : observer le ciel pour trouver le sens, tu peux ? C'est difficile. Avec une boussole, plus pratique. Est-ce que tu as d'autres propositions ?

Exemples de la deuxième phase :

Exemple 8, Tâche 1, colocation avec votre ami(e), (étudiants S et C) :

S : Vous pouvez les valises ?

C : ? Pourquoi les valises ?

S : faire la vaisselle et faire le ménage.

C : je vais. Pour l'instant, j'ai peu de temps. Tu sais que mon examen s'approche.

S : Je peux t'aider à débarrer la table.

C : Mon dieu ! Notre chambre est très désordonnée. Ok, je vais traiter un peu.

S : Dieu ne t'aidera pas. Nous devons tout traiter nous-même.

C : OK. Ça va. Qu'est-ce que tu veux faire ?

S : Je faire le repassage.

C : Alors, je vais faire les courses.

S : ok, that's a good idea.

C : Parle français !

S : Oh lala, désolée. On a besoin plus de nourritures.

C : oui, je vais en acheter.

C : Après, nous arrangeons les meubles aussi.

S : ok, je vois. Allez!

Exemple 9, tâche 2 Qui va loger chez qui ?, (étudiants Y et G) :

Y : Salut

G : salut. Ce qu'il faut parler quoi aujourd'hui

Y : sujet: Qui va loger chez qui?

G : oh ! la sujet est très Gênants

Y : Il y a des membres de babelant. Ce sont des jeunes et des vieilles. Chloé jasmin

G : qui est la premier?

Y : Chloé jasmin, 38ans, Six enfants

G : elle est meme?! Nous devons faire attention à choisir

Y : meme ?
oui, elle est membre de Babeland.
G : Qui va être accueilli par Chloé ?
Y : Je pense que c'est mari poirot parce qu'ils ont les mêmes âges.
G : Oui
Y : Marie alors ?
G : non ! c'est Francise ! Vous le savez, il s'agit d'un pays "romantique".
Y : vous êtes sûr ?
G : mais, Il n'est pas notre affaire.
Y : n'importe quoi ! Elle habite chez qui ? Benoît campent ?
G : Médecin.
Y : Très bavard comme bak
G : quel âge?
Y : 55ans
G : marié ou pas ?
Y : on ne sait pas. Mais il est médecin. C'est pas mal, tu ne penses pas ?
G : tu as vrai
Y : vrai ?
G : oui.
Y : Je pense qu'il diffère 20ans est d'accord
Gu : Quoi ?
Y : Benoît a 55 et Marie, dans une trentaine d'années, diffère 20 ans ne se pose pas des problèmes. Marie peut loger chez lui alors.
G : Ah, ok, l'écart de 20 ans, on peut accepter.
Y : Ah oui, je me souviens un film qui s'appelle « 20 ans d'écart ». Oui, on dit 20 ans d'écart, c'est bon ?
G : très bon, d'accord. Ok, Marie loge chez Benoit Campent.
Y : A la suite, c'est qui ?

Exemple 10, tâche 3, découvrir l'auteur d'un vol, (étudiants C et S) :

C : un vol a été commis au musée d'art moderne et contemporain de Strasbourg le mardi mai 2017 à 14 heures.
S : Ah ça sera vite trouver l'assassin !
C : Assassin ?
S : Voleur, Il y a trois suspects.
C : Lesquelles ?
S : François Benoit, Claudine Hébert et Marcel Pascal. Je pense que c'est Marcel Pascal. J'ai vérifié les dépositions d'autres suspects. Ce sont corrects.
C : Oui, sur site du Musée du Louvre, Je vois que ce jour-là, il y avait 3 expositions : Valentine de Boulogne Réinventer Caravage, Chefs-d'œuvre de la collection Leiden et Vermeer et les maîtres de peinture de genre. Je ne vois pas une exposition sur la France roman.
S : il ment, Pascal. On trouve vite le voleur.
C : Appelle à la police !
S : D'accord.

Exemple 11, tâche 3, découvrir l'auteur d'un vol, (étudiants W et Z)

W : Tu entends le vol du musée d'art moderne ? Tu crois qui est le voleur ?

Z : je pense que Benoit n'est pas le voleur.
W : pourquoi tu crois que c'est pas Benoit ?
Z : lors du vol, il était en train de retourner à Colmar. Il était dans le train. Sur site de SNCF, j'ai trouvé ce train. Hébert ? Peut-être elle, le voleur. Qu'est-ce que tu penses ?
W : Elle était en train de boire du café avec son ami, jusqu'à 3 heures d'après-midi.
Z : Du café ? Où est-il ?
W : il est dans un café près d'elle à la maison d'amis.
Z : Dans un café ou chez son ami ?
W : Dans un café près de chez son ami.
Z : Son ami habite où ?
W : la rue Poincaré à Schiltigheim.
Z : ok, je vérifie cette information. Si le voleur n'est pas elle, peut-être Pascal. Que pensez-vous ?
W : Oui, il est un suspect parce que dans ce laps de temps, il n'a pas d'alibi.

Exemple 12, tâche 3, découvrir l'auteur d'un vol, (étudiants L et Y) :

Y : Commence
L : Tu trouves qui est le voleur
Y : Benoît ! Je trouve
L : Pourquoi ?
Y : Parce qu'il y a une presque demi-heure
Y : On ne sait pas
L : ? une demi-heure pour quoi ?
Y : Oui, on ne sait pas ce qu'il a fait depuis 13h30 à 14h07.
L : T'as raison, mais il était dans le train
Y : Oui Mais... Comment tu trouve ?
Y : S
L : Je crois que le train que Benoît prend existe , on peut rechercher des informations sur internet
Y : Okay
L : donc...je crois que c'est Pascal
Y : Pascal alors ?? Pourquoi ? Pascal ? Il dit qu'il est allé au Louvre. Qu'est-ce que tu penses ?
L : Mais c'était Mardi. Le Louvre n'est pas ouvert.
Y : pas ouvert ? Attends, je vérifie les informations.
L : Oui, de plus, dans cette période, il y avait pas l'exposition que Pascal a vue.
Y : Oui tu as raison. J'ai lu l'horaire.
L : Tu vois, il est ouvert Lundi, mercredi, jeudi... mais ferme Mardi.
Y : d'accord. C'est Pascal, le voleur ! Il est facile à trouver.

Exemple 13, tâche 3, découvrir l'auteur d'un vol, (étudiants Y et G) :

Y : c'est un problème.
: Qui est le suspect ?
: Tu es où ?
: Je pense que c'est Pascal.
G : pourquoi ? Je pense que c'est Pascal ou Hebert.

Y : Pourquoi ? Parce que je suis un police. Je n'ai pas vérifié toutes les informations. Mais, ce n'est pas Benoit, ça, j'ai vérifié et confirmé. À ce moment-là, il est dans son chemin de retour à Colmar. J'ai vérifié l'horaire de son train. C'est correct.

Y : c'est Pascal. Le 5 mai, pas d'un salon d'antiquités au Musée de Louvre.

G : Tu as vérifié les informations sur Internet ? pas de preuve. Je soupçonne Hebert.

Y : J'ai vérifié la déposition de Pascal, j'ai vérifié les informations sur Internet. Il ment, ok ? Il est voleur.

G : ok, il faut vérifier les dépositions d'Herbert. Peut-être, il est le complice.

Y : c'est incroyable.

G : Tout est possible.

Exemple 14, tâche 4, Remplacer le papier par le numérique : pour ou contre, (Etudiants T et Y) :

T : Salut

Y : Salut

T : Qu'est-ce que vous pensez à le papier et le numérique ? Donc qu'est-ce que vous préférez iBook ou roman à papier

Y : Je préfère à papier ! C'est mieux pour le vision

T : Moi, je pense que c'est pratique d'utiliser les produits électroniques. Aujourd'hui, iBook a remplacé de papier. Les gens préfèrent utiliser les iBook. Je suis sûre qu'il est plus pratique que ceux qui à papier

Y : Mais C'est pas bien pour les yeux

T : C'est ça. Mais nous n'allons pas emmener avec plein de livres et leur version numérique prend peu de place.

Y : Bien-sûr, tu jamais voir le même à là écran que à la papier

T : Et c'est écologiste

Y : Tu sais pas, il y a de Roman en poche ? Et j'ai grandis avec les romans papiers. J'ai habitude de ça

T : il faut changer un peu. Lire avec une liseuse, c'est aussi bon. La taille de la police peut être ajustée selon les besoins

Y : Oui, mais je veux dire que les mot dans les papiers et plus empathie

T : Tu peux l'emmener sur toi

Y : comme j'ai dit, les ebook poisson de votre vision. Lire avec des livres en papier, tu n'as pas besoins d'ajuster la police. Et c'est dommage que la bibliothèque devient destre.

T : ok, je trouve que on peut lire les livres numériques et on peut aussi acheter des livres pour les collectionner

T : Déserte ?

Y : oui, la bibliothèque devient déserte.

T : à cause de livres numériques répandus ? Ok, maintenant, je reste neutre

Y : Et acheter des ebooks n'est pas bien pour l'environnement.

T : c'est moins cher d'acheter les livres numériques.

Y : Non, ça dépend.

Exemple 15, tâche 5, Paris ou Nice pour un séjour touristique en France, (Etudiants L et Y) :

Y : Bonjour

L : Bonjour. Tu décides où tu vas habiter ?

Y : je choisis Nice
 L : Pourquoi !
 Y : Parce que très beau
 L : Je crois que tu vas à Paris
 Y : Très non. D'accord ? Pourquoi Paris
 L : Mais, le loyer est très cher à Nice
 Y : Paris aussi
 L : Oui, mais.
 Y : Tu peux habiter en banlieue ? C'est très dangereux.
 L : Si tu habites à Paris, le transport est très facile
 Y : Oui
 L : Tu peux inviter tes amis à le Champs-Élysées
 Y : Mais il y a beaucoup de vagabonds dans le métro.
 L : Oui, ensuite ?
 Y : C'est très sale dans les wagons
 L : Wagons ? ça va dire ?
 Y : Wagon. Pas les wagons. Trop de déchets dans les wagons.
 L : Mais il y a aussi des déchets dans d'autres villes. C'est pas grave
 Y : C'est très fétide
 L : Nice aussi
 Y : Non, là-bas, c'est propre.
 L : Il existe beaucoup d'écoles à Paris. Pour poursuivre tes études, tu as plus de sélections.
 Y : oui, d'accord. Mais il y a beaucoup aussi à Nice. Les écoles sont presque
 L : Presque ?
 Y : Oui, les écoles de ces deux villes sont à peu près les mêmes en qualité et en quantité, pas de grande différence.
 L : Ah... Mais à Paris, il y a des magasins ! Je veux y aller
 Y : Dior LV, Chanel ? Yves Saint Laurent ?
 L : Oui ! Tu peux acheter la plus nouvelle collection.
 Y : Oui, mais ça m'intéresse pas. C'est pas mon style. Il te faut travailler beaucoup pour acheter.
 L : Oui, pourquoi pas ? ça marche.

Exemple 16, tâche 5, Paris ou Nice pour un séjour touristique en France, (Étudiants T et Y) :

Y : Coucou, on peut aller ensemble en France pour étudier.
 T : oui, tu veux choisir Paris ou Nice, si tu fais tes études en France
 Y : euh euh, Paris, et toi ?
 T : Moi, je préfère choisir Nice.
 Y : Pourquoi ?
 T : Parce que je crois que le ciel est plus bleu que celui à Paris.
 Y : Je pense que Paris est une ville moderne mais il n'est pas sécuritaire et il y a beaucoup de monde.
 T : Mais Nice, les prix sont chers.
 Y : De plus, à Paris, il y a beaucoup de musées et monuments.
 T : Mais c'est pas vrai. L'année dernière. Je suis allée à Nice et Paris. Tu ne dis pas la vérité. Paris est aussi cher.
 Y : Et il y a beaucoup de choses à choisir de jouer, pourquoi tu insistes sur Nice.
 T : Maintenant, on n'a que deux choix. Le prix de Paris est plus cher que celui à Nice

Y : Non , Même si j'ai n'est pas allé à Nice ou Paris, j'ai entendu que le logement de Nice est cher.

T : Selon moi, pour un séjour touristique à Nice, vous fera découvrir les joies de la Côte d'Azur dans une ville magnifique. Vous passerez un temps fou dans ses jardins et sur ses plages,mais ,c'est encore dans ses restaurants où vous comprendrez vraiment la qualité de vie à la niçoise

Y : Bien copie. Tu as raison.

T : Je continue. Les églises anciennes, les ruelles étroites, le temps...tout me fait plaisir. Mais Paris, il y a bcp de terrorise

Y : Je crois que pour les gens jamais allé en France , c'est une bonne choisir de faire un touriste à Paris. Mais , pour l'autre gens vient à France déjà ,c'est mieux de jouer à côté de le sud-est ville comme Nice.

T : à Paris, l'air est pollué. On ne peut pas profiter d'un air qualité.

Y : D'accord, t'as raison.

T : Mais c'est dommage que je ne peux pas faire un tour autour de Nice à vélo parce que je ne sais pas rouler à vélo.

Y : Je veux tuer ta parole.

T : ? Qu'est-ce que tu veux dire ?

Y : Maintenant, nous parlons d'abord le climat.

T : Ok, on parle du climat.

Y : Le climat est très bien dans toutes les deux villes ou non ?

Y : Le climat est très bien dans tous les deux villes ou non ?

T : Au moins, à Nice, il fait beau.

T : à Nice les loyers sont très chers mais tu peux profiter d'une chambre vers la mer.

Y : Et Virginia tu est comprend de nager ?

T : as compris, Oui, je sais nager.

Y : Moi aussi. Ok C'est bien ! aller à Nice ! Voilà !

Y : et virgini , tu as comprend de conduire ?

T : Non

Y : Alors, à Nice, vous avez besoin de conduire ! A Paris, Le transport est plus pratique. A propos, l'homme à Paris est plus riche et l'homme à Nice est plus sympa non ?

T : Euh... ce n'est pas tous les parisiens sont riches. Il existe encore des pauvres

Y : Mais les femmes à Nice peut-être plus heureuses ?

T : Tous les pays ont le pauvre et le riche, le heureuse et le malheureuse. Et l'économie de France, ça marche pas bien maintenant, mais à Nice, on peut profiter de vie quand même.

Y : Oui, ok, on va à Nice, Vivre à côté de la mer, sous le soleil !

Exemple 17, tâche 6, choisissez l'université et la spécialité appropriées, (étudiants Z et W) :

Z : Alors, Quel est ton choix ? Je pense que Montpellier est une ville où je veux aller. Parce que Paul Valery , C'est une université très bon pour apprendre les langues. Qu'est-ce que tu penses ?

W: C'est bon, à cette école quelles langues ?

Z : à cette école, on apprend aux étudiants le français, l'anglais et le chinois. C'est un bon choix pour nous.

W : En fait, Je ne comprends pas ces informations.

Z: ?

W: (une capture)

W: Tu peux expliquer pour moi ?

Z: Oui, en fait, je n'ai pas lu beaucoup. J'ai lu le nom des spécialités : langues étrangères appliquées (LEA), humanité, administration, économique et sociale. Et pour moi, je n'aime pas la licence en commerce. Je choisis LEA. Et toi ? Quelle spécialité tu veux choisir ?

W : LEA aussi, parce que j'ai appris déjà un peu de français et d'anglais.

Z : C'est bon. Elle offre également la possibilité d'étudier une troisième langue.

Table des matières

Remerciements.....	4
Sommaire	6
Table des illustrations	9
Table des tableaux.....	10
Abréviations utilisées.....	12
Introduction Générale	13
Première partie : L’historique de l’enseignement du français en Chine et les facteurs inhibant l’expression orale chez les étudiants chinois	25
Introduction partielle.....	26
CHAPITRE 1 : Présentation diachronique de la situation de l’enseignement du français en Chine.....	27
1.1. Première période, de 1949 à 1955	27
1.2. Deuxième période, de 1956 à 1966	29
1.3. Troisième période, 1977-1999	31
1.4. La situation actuelle	32
1.4.1. Le français, une langue pour poursuivre des études dans les pays occidentaux.....	32
1.4.2. Le français, une langue pour exploiter les opportunités du travail.....	33
CHAPITRE 2 : Les stéréotypes pour expliquer l’inhibition de l’expression orale chez des apprenants chinois	36
2.1. L’influence de la notion de « face » sur les comportements des étudiants dans l’apprentissages des langues étrangères	37
2.1.1. Les attitudes des étudiants envers les erreurs commises devant un public	38
2.1.2. L’utilisation du dictionnaire	39
2.2. L’éducation familiale à la chinoise	41
2.3. L’éducation scolaire	42
CHAPITRE 3 : Facteurs de blocage à l’oral dans l’enseignement/apprentissage du français.....	45
3.1. Le temps imparti aux différentes matières françaises	45
3.2. Le test national de français comme spécialité et son influence sur l’apprentissage/enseignement du français en Chine.....	47
3.3. Les activités orales en classe.....	50
Conclusion partielle	59
Deuxième partie : Cadre théorique	60
Introduction partielle.....	61
CHAPITRE 4 : Théories d’apprentissage.....	62
4.1. Le behaviorisme	62
4.2. L’innéisme.....	64
4.2.1. La théorie de l’acquisition du langage de S. D. Krashen	64
4.3. L’interactionnisme	68

4.3.1. Hypothèse de l'interaction.....	68
4.3.2. Hypothèse de l'output de M. Swain	75
4.4. Le constructivisme et le socio-constructivisme	77
4.4.1. Le constructivisme.....	77
4.4.2. Le socio-constructivisme.....	79
CHAPITRE 5 : Les principales méthodes d'enseignement du français : place de l'oral et outils technologiques.....	84
5.1. La méthode traditionnelle, dite de grammaire-traduction.....	84
5.2. La méthode directe	87
5.3. La méthode S.G.A.V. (structuro global audio-visuelle)	90
5.4. L'approche communicative.....	94
5.5. L'approche par tâche.....	98
CHAPITRE 6 : État de l'art de l'apprentissage des langues par les TIC	103
6.1. Définition du TIC, TICE	103
6.2. Évolution des TIC dans l'enseignement / apprentissage.....	104
6.3. Communication médiatisée ou médiée par ordinateur (CMO) pour l'apprentissage des langues	109
6.3.1. Discussions terminologiques autour de « ordinateur » ou « technologie »	109
6.3.2. Discussions terminologiques autour de « assisté » « médiatisé » et « médiée ».....	110
Conclusion partielle	114
Troisième Partie : L'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage du français oral.....	116
Introduction partielle.....	117
CHAPITRE 7 : Lien entre l'écrit et l'oral	118
7.1. Qu'est-ce que l'oral ?	118
7.2. Quelle grammaire à l'oral ?.....	121
7.3. L'émergence des terminologies concernant la nouvelle forme écrite.....	127
7.3.1. Un nouveau type scripturaire : une hybridation entre l'écrit et l'oral	128
7.3.2. Les spécificités typographiques.....	129
7.3.3. Les spécificités orthographiques	130
7.3.4. Le paraverbal et le non-verbal dans l'écrit numérique	131
CHAPITRE 8 : Un programme « l'écrit instantané en ligne » pourrait-il favoriser l'acquisition de la compétence communicative en langue étrangère ? (Une exploration des recherches précédentes).....	134
8.1. La communication pédagogique médiée par ordinateur	134
8.2. La dynamique interactionnelle de la CMO	135
8.3. Les compétences acquises par la CMO.....	136
CHAPITRE 9 : Démarche méthodologique pour l'intégration des TICE.....	142
9.1. Les variables susceptibles d'influencer l'intégration des TIC	143

9.2. L'Orientation stratégique de l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.....	145
9.2.1. Première étape : normalisation	145
9.2.1.1. Choisir un outil CMO approprié à notre programme.....	147
9.2.1.2. L'usage prolongé des TIC.....	156
9.2.2. La deuxième étape : formation hybride.....	157
9.2.2.1. La notion de formation hybride	158
9.2.2.2. L'articulation de la formation en présentiel et de la formation à distance	159
9.2.3. La troisième étape : travail en binôme	161
9.2.4. La quatrième étape : intervention du tuteur dans la formation à distance	166
9.2.4.1. La notion de tuteur	167
9.2.4.2. Les fonctions du tuteur dans un dispositif à distance	168
9.2.4.3. Les compétences nécessaires pour les tuteurs en ligne.....	174
9.2.5. La cinquième étape : tâches proposées.....	176
9.2.5.1. La notion de la tâche	176
9.2.5.2. Les typologies des tâches.....	179
9.2.5.3. Les tâches de notre expérimentation.....	183
9.2.5.4. L'organisation d'une tâche	185
Conclusion partielle	187
Quatrième partie : Expérimentation.....	189
Introduction partielle.....	190
CHAPITRE 10 : Contexte et mise en œuvre de notre expérimentation	191
10.1. Projet de l'expérimentation	191
10.2. Le contexte de l'enseignement du français à SICFL.....	195
10.2.1. Le programme de l'enseignement du FLE dans SICFL.....	195
10.2.2. Le profil des étudiants	196
10.2.3. L'équipement de l'établissement et l'utilisation des TICE	204
10.3. La mise en place de notre expérimentation.....	206
10.3.1. La première phase de notre expérimentation.....	207
10.3.1.1. L'organisation des binômes.....	207
10.3.1.2. Les tâches proposées pour la première phase	208
10.3.1.3. Le déroulement du cours d'écrit en temps réel.....	210
10.3.1.4. La révision de la première phase de notre expérimentation	213
10.3.2. Le plan d'action amélioré pour la deuxième phase de notre expérimentation	218
10.3.2.1. Les tâches proposées pour la deuxième phase de notre expérimentation.....	219
10.3.2.2. La réorganisation des binômes.....	220
10.4. Analyse des données	221
10.4.1. Brève présentation des données des deux phases de notre expérimentation	221
10.4.2. Les approches des analyses des données	221

10.4.3. Traitement des données	223
10.4.3.1. Traitement des données des tests oraux	224
10.4.3.2. Traitement des données des échanges écrits	226
CHAPITRE 11 : Analyse des Résultats.....	229
11.1 Présentation des résultats de deux tests oraux.....	229
11.2. Analyse des épisodes concernant l'interaction négociée du langage identifiés pendant le processus d'échange en ligne.....	236
11.2.1. Analyse des interactions négociées centrées sur le sens.....	239
11.2.1.1. Le problème de compréhension résolu par l'interaction négociée ..	239
11.2.1.2. Le problème de compréhension n'est pas résolu par l'interaction négociée	244
11.2.2. Analyse des interactions négociées centrées sur la forme.....	245
11.2.2.1. La forme corrigée incorporée par l'interaction négociée.....	245
11.2.2.2. La forme corrigée non incorporée par l'interaction négociée.....	246
11.3. L'influence de la configuration des binômes sur la production du français .	251
11.3.1. Les modalités interactionnelles des binômes.....	252
11.3.2. L'influence de la configuration des binômes sur la fluidité, l'exactitude et la complexité de la production du français	260
11.3.3. L'impact des configurations des binômes sur la production d'interactions négociées	264
11.4. Le potentiel acquisitionnel de différentes tâches sur la production du français	266
11.4.1. Les analyses statistiques pour les différentes tâches proposées	268
11.4.2. L'impact des caractéristiques des tâches sur la production des interactions négociées	274
11.5. L'intervention du tuteur	275
11.5.1. Les différentes positions du tuteur et le moment d'intervention	275
11.5.2. Les contributions du tuteur sur la correction des phrases produites.....	279
11.5.3 L'évaluation de la performance du tuteur	285
Conclusion partielle	291
Conclusion Générale.....	293
Bibliographie.....	303
Annexe	320
Annexe 1 Questionnaire 1 (avant la mise en action de notre plan)	320
Annexe 2 Questionnaire 2 (après la première phase de notre recherche-action	324
Annexe 3 Questionnaire 3 (après la deuxième phase de notre recherche-action)	327
Annexe 4 Entretiens après la première phase	329
Annexe 5 Entretiens après la deuxième phase.....	344
Annexe 6 Tâche proposées pour la première phase.....	355
Annexe 7 Tâche proposées pour la deuxième phase	357

Annexe 8 Tableau : les configurations des dyades pour la deuxième phase de l'expérimentation	364
Annexe 9 Tests oraux.....	365
Annexe 10 Tableau des comparaisons multiples	366
Annexe 11 Des exemples des conversations des étudiants (conversations mentionnées dans ma thèse).....	372
Table des matières.....	382

Développement de l'expression orale du français chez les apprenants chinois par le biais de l'échange écrit instantané en ligne

Notre étude s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue étrangère. Elle porte exclusivement sur le développement de la compétence d'expression orale en français par le biais de l'échange écrit instantané en ligne. Nous sommes parti du constat selon lequel l'expression orale constituait un grand handicap chez les étudiants chinois et que les pratiques d'enseignement en classe présentielle étaient insuffisantes pour y remédier. Dans ce contexte, nous avons pensé aux TICE et posé la question : les TICE peuvent-elles aider à créer un dispositif d'enseignement/apprentissage qui bonifie les activités orales, complète l'enseignement du français oral et permette aux étudiants chinois en FLE d'améliorer significativement leur expression orale lorsqu'ils s'expriment en français ? Pour répondre à cette question principale qui a soutenu la rédaction de la présente recherche, nous avons centré nos efforts sur le traitement pédagogique de ce phénomène en nous référant à l'hypothèse selon laquelle l'échange écrit instantané en ligne, en tant que méthode auxiliaire, peut aider les étudiants chinois inscrits au programme de français langue étrangère, à perfectionner leur expression orale. L'examen de cette hypothèse, fondée sur l'alliance entre les principales théories de l'apprentissage et les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement, nous a permis de dévoiler la collaboration étroite qu'il y a entre expression écrite et expression orale pour l'amélioration de cette dernière chez les étudiants chinois. Les résultats issus de nos expérimentations ont à leur tour confirmés notre hypothèse, certes, mais ils ont également ouvert de nouvelles pistes de réflexion par rapport à la problématique que nous avons soulevée. Il faudra bien les explorer dans des recherches futures.

Mots-clés : expression orale du français, enseignement/apprentissage du FLE, échange écrit instantané en ligne, intégration

Improving the French speaking skills of Chinese learners through synchronous text-based online exchange

This research concerns teaching French as a foreign language. It focuses exclusively on the development of French oral expression skills by way of synchronous text-based online exchange. The research began when the authors noticed that oral expression was a big handicap for Chinese students and that teaching practices in the classroom were insufficient to remedy it. Against this background, we referred to Information and Communication Technologies for Education (ICTE) and asked the question: could ICTE help create a teaching / learning device in order to improve oral activities, complement spoken French teaching, and improve significantly Chinese students' oral expression skills? To answer this question, this paper focuses on a key pedagogical issue, by reference to the hypothesis that, as an auxiliary method, synchronous text-based online exchange could assist Chinese students majoring in French to improve their speaking skills. Focusing on both key learning theories and teaching information and communication technologies, examining this hypothesis permitted us to analyse the close relationship between written and oral expression in order to improve Chinese students' oral expression skills. Results of our teaching experiment further confirmed the hypothesis, while also opening up new avenues of reflection on this issue and suggesting future research.

Keywords: oral expression in French, teaching / learning French as a foreign language, synchronous text-based online communication, integration

