



HAL
open science

La télécollaboration au service de la formation technologique de futurs enseignants de FLE

François Mangenot

► To cite this version:

François Mangenot. La télécollaboration au service de la formation technologique de futurs enseignants de FLE. *Französisch Heute*, 2017, Heft 2, p 27-31. <hal-01928997>

HAL Id: hal-01928997

<https://hal.science/hal-01928997v1>

Submitted on 27 Apr 2021

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

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



HAL Authorization

La télécollaboration au service de la formation technologique de futurs enseignants de FLE

François Mangenot, Lidilem
Université Grenoble-Alpes

Résumé à traduire en allemand :

Ce texte se penche sur un type particulier de télécollaboration où l'un des partenaires est constitué d'étudiants en master, futurs enseignants de FLE. Ce projet apporte à ces derniers une formation aux technologies pleinement située, dans la mesure où ils sont amenés à concevoir, accompagner et évaluer des tâches soumises à de vrais apprenants distants. L'accent est mis sur les difficultés posées par les dimensions interactionnelle et interculturelle de ce type d'échange et sur l'importance d'élaborer un scénario de communication.

Introduction

Dans un article intitulé « Competencies for Online Teaching », Spector et De la Teja (2001) affirment que la capacité à bien utiliser les technologies est entravée par une formation des enseignants inappropriée. Dans le domaine des langues, Robert O'Dowd (2009), lors d'un colloque sur les échanges en ligne, constatait, à la lumière de ses nombreuses expériences et recherches, que « l'interaction et la collaboration en ligne sont horriblement difficiles à mettre en place ». Ne serait-il pas alors envisageable tout à la fois de former les enseignants à la pratique de la télécollaboration et de les former à l'utilisation des outils de communication à distance à travers les échanges en ligne ? Telle est en tout cas l'ambition du *Français en (première) ligne*¹, projet de télécollaboration intégré à un cours sur les technologies éducatives faisant partie d'un cursus de formation de futurs enseignants (master de français langue étrangère) à Grenoble et à Lyon.

Une présentation du projet *Le français en (première) ligne*, orientée vers la question de la formation aux outils de communication médiatisée par les technologies, sera tout d'abord proposée. Le texte se poursuivra par l'examen d'un paramètre qui semble particulièrement important, tant pour les échanges eux-mêmes que pour la formation des futurs enseignants, la question du « scénario de communication », à savoir la manière dont on organise la communication interculturelle à distance.

1. Le projet de télécollaboration « Le Français en (première) ligne »

1.1. Spécificités du projet

Ce projet a été imaginé par Christine Develotte au début des années 2000, à l'époque où elle était lectrice de français à l'université de Sydney. Constatant à quel point la France était éloignée pour ses étudiants, non seulement géographiquement mais également culturellement,

elle a eu l'idée de les mettre en relation *via* Internet avec des étudiants français. Mais au lieu de choisir classiquement des étudiants en anglais et de faire avec eux un nouveau *eTandem* ou *Cultura*², elle s'est tournée vers des étudiants en master de didactique du FLE, une formation de futurs enseignants. Ainsi la première spécificité du projet est-elle de mettre en relation deux groupes dissymétriques, aux objectifs différents :

- Pour les uns, il s'agit d'être en contact avec la langue et la culture française par le truchement d'étudiants français ou tout du moins vivant en France ;
- Pour les autres, il s'agit de se former à l'enseignement et au tutorat à distance, tout en pratiquant la communication interculturelle médiatisée par ordinateur.

Du côté français, le projet a été intégré à des masters de FLE (Besançon, Grenoble, Lyon) ; dans tous ces cas, l'intégration s'est faite dans un ou plusieurs cours consacrés aux technologies et ayant pour objectif de former les futurs enseignants à l'utilisation de celles-ci dans l'enseignement des langues (Mangenot et Zourou, 2005). Le projet est fondé sur l'approche par tâches (Ellis, 2003) : les étudiants de master doivent chaque semaine (ou toutes les deux semaines) proposer une nouvelle tâche aux apprenants de français. Les documents supports sont tantôt pris sur Internet (sites dynamiques, vidéos trouvées sur *YouTube*), tantôt élaborés par les étudiants (photos, enregistrements sonores, vidéos). Des exemples de tâches et de productions sont disponibles sur le site du projet.

Les apprenants de français, pour leur part, sont des étudiants universitaires de niveau licence de divers pays. Les thèmes, voire les points linguistiques abordés (à travers les tâches) sont choisis en concertation entre leur enseignant de français et les étudiants de master en France, qui communiquent régulièrement entre eux, en général par le canal d'un forum spécifique. Mangenot et Tanaka (2008) ont montré à quel point la concertation entre l'enseignant français du cours de technologie et l'enseignant étranger de français était fondamentale. Dans ce qui suit, nous allons, étant donné le thème de cet article, nous concentrer sur les étudiants de master en France et sur leur formation aux technologies.

1.2. Quelles compétences technologiques visées ? Par quelle approche ?

Depuis 2006, le projet fonctionne selon deux variantes, l'une à Lyon et l'autre à Grenoble. Dans la première, ce sont essentiellement les outils de communication synchrones qui sont utilisés (Skype, visioconférence), dans la seconde les outils asynchrones (forums, fichiers son ou vidéo attachés). Les compétences développées ne sont donc pas les mêmes, ce qui a été

étudié par Develotte et Mangenot (2010). Nous allons d'abord examiner les points communs pour ensuite souligner quelques spécificités de chacune des variantes.

Un point commun fondamental est **une approche de la formation aux technologies à la fois « située »** (en référence aux théories de la *cognition située*) et **collective et autodirigée** (Mangenot et Zourou, 2005). Cette approche peut être considérée comme anthropocentrée, par opposition aux approches technocentrées. Ce dernier point mérite que l'on s'y attarde. Mangenot et Zourou (*op. cit.*) comparent un cours lié au *Français en (première) ligne* à une formation américaine de futurs enseignants d'anglais langue étrangère qui vise des objectifs tout à fait comparables ; ils concluent leur comparaison en estimant que le projet américain met la technologie au premier plan tandis que pour le projet français, ce sont la communication et la pédagogie qui priment, l'essentiel étant que les étudiants puissent lier leur pratique pédagogique avec l'usage des technologies et que le multimédia soit chargé de sens pour eux. La formation aux technologies ne peut-elle pas être comparée à l'apprentissage des langues ? La technologie, comme la langue, est-elle autre chose qu'une série d'outils sémio-pragmatiques qu'il ne faut pas apprendre pour eux-mêmes mais pour communiquer et agir en les utilisant ?

Concernant les différences entre la variante synchrone et la variante asynchrone du projet, celles-ci sont surtout liées à la dimension temporelle et à la manière de faire sentir sa présence à distance. Develotte et Mangenot (2010) évoquent des situations d'absence malgré la présence, comme quand une apprenante s'arrange pour ne pas être dans le champ de la caméra lors d'une visioconférence, et de présence malgré l'absence, quand les discours (oraux asynchrones) des apprenants s'adressent explicitement au tuteur qui les écouterait en différé. Pour les auteurs cités (*ibid.*), les situations de synchronie exigent une « polyfocalisation de l'attention » et des réactions rapides, tandis que dans les situations asynchrones, l'organisation du travail dans le temps doit être suffisamment bien pensée à la fois pour susciter l'adhésion des apprenants et pour donner un sentiment suffisant de présence. Comme l'écrit Jacquinet-Delaunay (2002 : 112-113) : « pour former les enseignants et les formateurs aux nouveaux usages des technologies de l'information et des réseaux, il faut incontestablement les former à la manipulation des outils mais surtout, les engager dans une diversité de situations de formation et d'apprentissage, qui leur fasse prendre conscience des différents moyens de « donner » et de « solliciter » les signes de la présence ».

1.3. Deux dimensions problématiques : les interactions et l'interculturel

Ceux qui seraient désireux de reproduire ce projet doivent être avertis de deux difficultés, liées entre elles, que nous avons observées dans la variante de Grenoble : une certaine difficulté à sortir d'un dialogue professeur / élèves, bien que les tuteurs soient des étudiants, et un certain manque d'approfondissement sur le plan de la compétence interculturelle.

L'approche par tâches, si elle permet bien dans la plupart des cas de susciter des productions verbales de la part des apprenants, ne semble pas très favorable aux échanges symétriques entre tuteurs et apprenants, pourtant souhaités (Dejean et Mangenot, 2006). Les échanges moins formels sont souvent « hors tâches » et il est donc important de ménager des espaces de conversation avec des sujets plus personnels (mais ces espaces ne sont pas forcément très fréquentés, étant donnée la prévalence des tâches). Le choix individuel des tuteurs d'adopter un registre plus ou moins familier mériterait également d'être discuté : Mangenot et Salam (2010), après avoir montré que différents tuteurs peuvent avoir un style communicatif assez différent, estiment qu'il revient à chacun de trouver son style, tendant plus vers le formel ou vers le familier³.

Concernant l'interculturel, nous avons constaté que certaines dimensions peu évidentes de la culture peuvent facilement passer inaperçues, ce qui est regrettable dans une perspective de formation de futurs enseignants de langue. Ainsi citons-nous dans (Mangenot et Zourou, 2007) l'ensemble d'énoncés ci-après, tirés de différents messages sur un forum dans lequel il s'agissait, pour des apprenantes japonaises, de comparer leur journée à celle d'étudiants français :

- Vers six heures, je rentre chez moi. Je joue avec mon écureuil et après, visiter ma grand-mère qui habite à côté de moi. Nous buvons du thé et bavardons qu'est qui s'est passé aujourd'hui. Donc, je ne travail pas beaucoup à la maison. Je pense que tu travail plus que moi.
- Et moi aussi, je regarde la télé le soir, mais je ne travaille pas beaucoup. Je crois que tu es plus travailleuse que moi.
- Je travaille moins que toi après le dîner, donc tu es une meilleure étudiante que moi!!!!
- Alors tu travaille beaucoup mieux que moi...
- Après, je fais mon devoir pour le lendemain. Mais je suis plus capricieuse que vous, donc je le finis à 10 h.

Ces énoncés n'avaient à l'époque attiré l'attention ni de l'enseignant ni des étudiants de master, au-delà de leur contenu informatif. Et pourtant ne révèlent-ils pas, à travers les comparaisons flatteuses pour les Français, l'*ethos de modestie* (Kerbrat Orecchioni, 2005) des

Japonais ? Un an plus tard, c'est probablement le même *ethos de modestie*, combiné avec une tendance au perfectionnisme (mais les deux sont sans doute liés), qui a suscité un profond malaise, confinant au rejet, chez une étudiante de master qui s'est tout d'abord exprimée en cours puis dans sa synthèse réflexive de fin de semestre :

Comme je l'ai déjà dit en cours, j'ai eu aussi beaucoup de mal avec la façon d'agir de nos apprenants, à savoir toujours se dévaloriser et faire une production courte mais la plus parfaite possible. Si au début j'étais attentive à leurs angoisses, à la fin j'en avais assez de devoir sans cesse dire « mais non tu y arrives bien, continue comme ça ». J'ai eu l'impression d'être hypocrite et c'est une situation que je n'ai vraiment pas appréciée.

Ce dont la Française ne se rend pas compte (et ne s'est au final pas rendu compte malgré les discussions en cours), c'est qu'elle est elle-même mue par un *ethos de franchise* (cf. emploi de l'adjectif « hypocrite »), très répandu chez les Français⁴, et qu'elle adopte un point de vue ethnocentré quand elle considère – implicitement - son système de valeurs comme meilleur que celui des Japonais : on aurait bien affaire ici, selon nous, à un choc entre deux *ethos communicatifs*, choc qui n'a malheureusement pas débouché sur une prise de conscience d'un côté ou de l'autre⁵. Nul ne peut dire si une situation en face à face aurait permis une meilleure élucidation de ces phénomènes interculturels mais force est de constater que le travail à distance n'a en tout cas pas favorisé la rencontre sur ce plan des systèmes de valeurs.

2. La question du scénario de communication

Dans une perspective de formation de futurs enseignants / tuteurs en ligne, l'expérience du Français en (première) ligne nous a amené à penser que la notion de *scénario de communication* pouvait se révéler heuristique. Le scénario de communication s'adjoit à la tâche pour former un grain du scénario pédagogique (Mangenot, 2008). Pour élaborer un tel scénario de communication, il convient de tenir compte d'un ensemble de paramètres interreliés : choix de faire travailler les apprenants en groupe ou individuellement, choix d'une dominante synchrone ou asynchrone pour les échanges, enjeu de la communication (il doit y avoir de l'information à échanger ou des négociations à mener), disponibilité et type de soutien apporté par le tuteur, choix des outils en fonction de leurs caractéristiques. Ces derniers se multiplient : courriel, messagerie instantanée, forums, blogs, wikis, sites de partage de vidéo, sites de présentation de soi et de socialisation (*Facebook*), microblogging (*Twitter*), etc. On peut avancer que chacun de ces outils contraint, dans une certaine mesure, les discours qu'il véhicule et favorise l'apparition de nouveaux *genres*. Mais il faut éviter les approches qui mettent trop la technologie en avant et être conscient du fait que d'autres facteurs situationnels, pragmatiques, cognitifs et socio-affectifs viennent également contraindre les *genres de discours*. Les outils peuvent par ailleurs être détournés de leur

fonction première, par exemple quand on utilise un forum de manière synchrone ou bien, comme dans l'exemple qui suit, quand les tuteurs ne consultent un clavardage que plusieurs heures après que celui-ci ait eu lieu.

On fournira ici un exemple de scénario de communication réussi, celui d'une tâche débouchant sur une séance de clavardage entre apprenantes japonaises, par groupes de quatre et sans participation des tutrices. Après avoir visionné une vidéo humoristique sur la bise en France ⁶, les apprenantes ont été invitées à pratiquer, par groupes de quatre, une discussion par clavardage à partir d'une série de consignes (voir Annexe 1).

Les 16 apprenantes concernées ont toutes participé à la séance de clavardage, qui a eu lieu durant un de leurs cours réguliers à l'université, en salle multimédia ; du fait du décalage horaire, il était clair dès le départ que les tutrices ne seraient pas en ligne pour animer les discussions mais on savait par contre que Moodle sauvegardait automatiquement les clavardages et que les tutrices prendraient donc connaissance des échanges et y réagiraient dès le lendemain. Les discussions, d'une durée moyenne de 75mn, se sont entièrement déroulées en français, ont bien porté sur les questions posées et ont conduit à de réels échanges d'information (voir extrait du clavardage en Annexe 2). Analysons les raisons du succès de cette tâche à l'aune des paramètres du scénario de communication :

- Au plan de la **temporalité**, l'activité possédait une dimension synchrone, facteur d'interactivité entre les apprenants, mais aussi une dimension asynchrone en ce qui concerne le tutorat.
- L'**outil** choisi, le clavardage de Moodle, favorisait cette double dimension, son système d'enregistrement automatique des clavardages garantissant que les tuteurs les liraient. Ces derniers devenaient alors comme des surdestinataires des messages et rendaient du coup plausible le fait que les Japonaises s'expriment en français.
- L'**intégration** dans un cours régulier rendait possible le travail en synchronie, qui aurait pu poser des problèmes dans un autre cas (difficulté de trouver un horaire convenant à tous).
- Le **travail par groupes de quatre** était bien adapté à la fois à l'outil et à l'activité (discussion).
- L'absence des **tuteurs** au moment du clavardage a pu être palliée par certains des apprenants qui ont joué, par moments, un rôle d'animation (voir Saori qui copie colle une des consignes, « Que pensez-vous de cette habitude française? »).

- Le **thème** – d’ordre culturel – correspondait à des degrés divers de connaissance de la part des Japonais, ce qui a créé un « information gap » (Ellis, 2003). Il fallait également prendre position par rapport à la coutume de la bise (« discussion gap »).

Pour résumer l’intérêt de la notion de *scénario de communication*, nous dirions que celle-ci fait ressortir des questions importantes comme celle des propriétés des outils de communication à distance, de la structure de participation, des modalités de travail, de la temporalité, de l’accompagnement tutoral, de l’échange d’information. Toutes ces questions sont en relation de dépendance réciproque et au-delà des seules propriétés des outils, il convient de considérer l’interaction entre ces propriétés et les activités des utilisateurs, comme le montre l’exemple ci-dessus.

3. Conclusion

Pour conclure, nous en reviendrons à la question de la formation des enseignants à la communication médiatisée par les technologies. Les étudiants de master de FLE, une fois dans la vie professionnelle ou même durant leur stage pratique de quatre mois (second semestre de la seconde année), sont fréquemment impliqués dans des projets de conception de cours hybrides ou à distance. Le *Français en (première) ligne* constitue à la fois un dispositif à distance, en ce qui concerne les dimensions de communication, de correction et d’échange interculturel en ligne, et un dispositif hybride, dans la mesure où les tâches proposées sont intégrées à un cursus présentiel. On peut donc avancer que ces futurs enseignants auront développé les capacités suivantes, susceptibles d’être appréciées par leurs employeurs :

- Ils savent concevoir des tâches en ligne et leurs scénarios de communication.
- Ils sont capables de communiquer en ligne, de manière à la fois socio-affective (présence, convivialité) et cognitive (explications, aides et corrections à distance).
- Ils ont réfléchi sur leurs pratiques et sur la communication interculturelle.
- Ils connaissent les apports et les difficultés des échanges en ligne pour les avoir vécus. Certains sont même parvenus à mettre en place de tels échanges durant leur stage pratique.

Ces capacités ont été acquises par une approche expérientielle et située, comme le montre l’extrait de synthèse réflexive suivant :

Le dispositif de ce cours offre une opportunité aux étudiants rare dans leur parcours universitaire. C'est-à-dire confronter leurs productions à une situation d'enseignement réelle. On a également pu acquérir une réelle expérience en matière d'utilisation des Tice dans l'enseignement. L'appréhension première dans une telle formation concerne souvent

l'aspect technique. [...] Au fil de notre parcours, on s'est rendu compte que les difficultés étaient majoritairement d'ordre didactique et pédagogique, à l'image de l'analyse de l'utilisation des forums comme support d'écriture.

Références

Dejean-Thircuir, Charlotte ; Mangenot, François (2006) : Pairs et/ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens. In : *Le Français dans le monde, Recherches et applications* 40, *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, 75-87.

Develotte, Christine, Mangenot, François (2010) : Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues. In : *Distances et Savoirs*, 3/2010 : 345-359. Consulté en octobre 2016 : <http://ds.revuesonline.com/article.jsp?articleId=15495>

Ellis, Rod (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.

Jacquinet-Delaunay, Geneviève (2002) : Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence. In R. Guir (ed), *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*, 103-113. Bruxelles : De Boeck

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (2005) : *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.

Mangenot, François (2008) : La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. In M. Sidir, G.-L. Baron et E. Bruillard (eds) *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux* (Jocair 2008), 13-26. Paris : Hermès, Lavoisier.

Mangenot, François ; Salam, Pierre-Louay (2010) : Quelles normes langagières dans les échanges pédagogiques en ligne ? Une étude de cas. In Bertrand, O. & Schaffner, I., *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage* (53-72). Palaiseau, Les Editions de l'Ecole polytechnique. Consulté en octobre 2016 : <http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/mangenot-salam.pdf>

Mangenot, François ; Tanaka, Sachiko (2008) : Les coordonnateurs comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco-japonais. In : *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* 11(1): 33-59. <http://alsic.revues.org>

Mangenot, François; Zourou, Katerina (2005): Apprentissage collectif et autodirigé : une formation expérimentale au multimédia pour de futurs enseignants de langues. In : *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 2(1): 57-72. <http://e-flt.nus.edu.sg/>

Mangenot, François ; Zourou, Katerina (2007) : Susciter le dialogue interculturel en ligne : rôle et limites des tâches. In : *Lidil* n°36, *Echanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures*, 43-67. Grenoble : Ellug. Disponible à : <http://lidil.revues.org/2413>

O'Dowd, Robert (2009): Online foreign language interaction: moving from the periphery to the core of foreign language education. In: C. Develotte, F. Mangenot, E. Nissen (eds), *Actes du colloque EPAL 2009*, non paginé. <http://epal.u-grenoble3.fr>.

Spector, J. Michael; de la Teja, Ileana (2001): Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. <http://www.ericdigests.org/2002-2/teaching.htm> (consulté en octobre 2016).

Annexe 1 : consignes pour le clavardage



Vous savez que les français aiment se faire la bise. Mais combien de bises?

- Discutez ensemble sur ce que vous avez compris ou pas compris dans cette vidéo.
- Que pensez-vous de cette habitude française?
- Discutez si vous aimeriez que les japonais se saluent à la manière française.
- Discutez avec les autres de vos habitudes personnelles, sur vos manières de vous dire "bonjour" dans votre famille, avec vos amis, avec vos collègues de travail.
- Aimeriez-vous embrasser quelqu'un pour lui dire "bonjour"?
- Qui a déjà eu des expériences comme celles décrites dans la vidéo? Comme par exemple de se sentir timide ou mal à l'aise? Décrivez aux autres cette expérience.
- Il y a différentes façons de se saluer dans le monde. Lesquelles connaissez-vous? Partagez vos expériences.

Annexe 2 : extrait d'un des quatre clavardages auxquels a abouti la tâche sur la bise en France

03:34 Yuka: Bonjour!

03:35 Saori: on va parler du bise

03:36 Yuka: Je n'ai pas fait jamais du bise. Et toi?

03:38 Saori: Quand faire un salut, je n'ai jamais le fait.

03:40 Saori: Je n'aime pas le faire personne que je ne connais pas.

03:40 Saori: et toi?

03:41 Yuka: Moi aussi, je ne l'aime pas.

03:42 Saori: d'accord.

03:42 Saori: •Que pensez-vous de cette habitude française?

03:43: Ayako has just entered this chat

03:44 Yuka: Pour les japonais, je pense que c'est difficile.

03:44: Yui has just entered this chat

03:45 Ayako: Bonjour!

03:45 Saori: ayako, yui, que pensez-vous de cette habitude française?

03:46 Yuka: Je pense que c'est difficile pour les japonais.

03:46 Ayako: Moi, Je n'aime pas bien, Parce que c'est un peu fatigant.

03:46 Yuka: Ce n'est pas notre habitude.

03:47 Saori: je suis d'accord avec Yuka. Pour japonais c'est un peu bizarre.

03:47 Yui: Moi, je pense que c'est bien, mais c'est difficile pour moi.

03:48 Ayako: Oui, moi non plus. c'est difficile.

03:49 Yuka: Vous avez déjà fait du bise comme salut?

03:50 Ayako: Donc, j'attends l'autre me fait le bise
03:50 Ayako: j'attends que l'autre me fasse la bise.
03:52 Yui: Jamais, j'ai pas eu l'occasion de faire le bise.
03:52 Ayako: Quand, je suis allée en France, je ne l'ai fait pas au bébut. Mais, de temps en temps je l'ai fait.
03:53 Ayako: Et vous?
03:53 Saori: Quand j'étais en Australie, je l'ai fait toujours.
03:54 Ayako: C'est vais!/? En Australie? On la fait en Australie?
03:57 Ayako: Vous savez dans quel pays on fait la bise?
04:00 Saori: oui, ma famille australien et des amis australiens la font
04:00 Yuka: Je pense les Occidentux la font.
04:01 Yui: Quand j'étais en Nouvelle-Zélande, j'ai le vu. Mais je ne l'ai jamais fait.
04:04 Ayako: Je n'ai jamais su comme dans beaucoup de pays, on fait la bise. C'est ma découverte \ (◎o◎) / !
04:07 Yuka: Vous savez autre formule de salutation différente de Japon?
04:07 Saori: Ça se peut. Nous sommes en minorité?
04:09 Saori: Par exemple....Namasute?
04:10 Ayako: Ha ha ha. Namasute---. Comment s'embrasser?

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

² Site du projet Cultura : <http://cultura.mit.edu>. Il s'agit d'un des tout premiers projets de télécollaboration, concernant des étudiants américains et français.

³ N'en va-t-il pas de même en classe, d'ailleurs ?

⁴ Il s'agit là d'une observation personnelle. Selon nous, l'arrogance que de nombreux autres peuples reprochent aux Français est en partie due à cet ethos qui rend difficiles les « face flattering acts » (Kerbrat-Orecchioni, 2005).

⁵ Les Japonaises ont très bien pu ne rien remarquer.

⁶ Vidéo intitulée « L'art de la bise », disponible sur YouTube (octobre 2016).