HAL
open science

VERS L'ELABORATION D'UN ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE COLLABORATIF INTEGRANT FORUM ET VISIOCONFERENCE : ANALYSE DES INTERACTIONS D'ETUDIANTS JAPONAIS APPRENANT LE FRANÇAIS ET D'ETUDIANTS FRANÇAIS APPRENANT LE JAPONAIS EN MILIEU EXOLINGUE

Tomoko Higashi

To cite this version:

Tomoko Higashi. VERS L'ELABORATION D'UN ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE COLLABORATIF INTEGRANT FORUM ET VISIOCONFERENCE : ANALYSE DES INTERACTIONS D'ETUDIANTS JAPONAIS APPRENANT LE FRANÇAIS ET D'ETUDIANTS FRANÇAIS APPRENANT LE JAPONAIS EN MILIEU EXOLINGUE. Epal 2009 (Echanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité), Lidilem, Université Stendhal Grenoble, Jun 2009, Grenoble, France. hal-01995151

HAL Id: hal-01995151

https://hal.science/hal-01995151v1

Submitted on 25 Jan 2019

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.

VERS L'ELABORATION D'UN ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE COLLABORATIF INTEGRANT FORUM ET VISIOCONFERENCE : ANALYSE DES INTERACTIONS D'ETUDIANTS JAPONAIS APPRENANT LE FRANÇAIS ET D'ETUDIANTS FRANÇAIS APPRENANT LE JAPONAIS EN MILIEU EXOLINGUE

Tomoko Higashi

Université Stendhal-Grenoble 3, LIDILEM

Atsuko Koishi

Université Keio-SFC (Japon)

Résumé : Un environnement pédagogique à distance intégrant forum et visioconférence a été créé pour nos étudiants japonais apprenant le français et nos étudiants français apprenant le japonais afin de favoriser leur autonomie. Cet article vise à mettre en évidence les particularités et les enjeux de la communauté d'apprentissage composée de groupes d'apprenants culturellement éloignés en focalisant nos analyses sur les 4 dimensions de leur pratique interactionnelle, à savoir socio-affective, linguistique, métalinguistique et interculturelle.

Mots-clés : environnement pédagogique (forum et visioconférence), communauté d'apprentissage, interaction, alternance codique, interculturel, autonomie.

1. Introduction

Le progrès des TICE dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères offre diverses possibilités pédagogiques créant des situations de communication exolingue sans obliger les apprenants à se déplacer réellement d'un pays à l'autre. La création d'un environnement pédagogique collaboratif à distance entre deux groupes d'apprenants bénéficiant réciproquement du contact avec les natifs de la langue cible en est une. Dans ce cadre de collaboration, une expérience commune a été menée de septembre 2008 à mai 2009 avec des étudiants de français à l'université Keio au Japon d'un côté, et des étudiants de japonais à l'université Stendhal-Grenoble3 en France, de l'autre. Il s'agissait de créer une communauté d'apprenants au moyen de communication asynchone (forum) et synchrone (visioconférence), intégrée aux cours présentiels de chaque cadre institutionnel.

Dans cet article, nous présenterons les réflexions menées à la suite de notre expérience pédagogique afin de mettre en évidence les particularités et les enjeux de la communauté d'apprentissage composée de deux groupes symétriques du point de vue du statut des membres, mais très éloignés sur le plan linguistique et socio-culturel d'origine. Nous nous intéressons en particulier à étudier les modes de l'interaction entre les apprenants, car cette communauté d'apprentissage n'est pas un simple couplage entre deux groupes d'apprenants, mais un lieu qui « *garantit la dynamique socio-cognitive* » ou *« l'intensité des interactions qui en découlent* » (Dillenbourg, Poirier, Carles, 2003 : 12).

Après avoir présenté un bref aperçu du contexte pédagogique de chaque groupe d'apprenants et les caractéristiques des dispositifs utilisés, nous nous proposerons d'observer les modes de participations de nos apprenants au forum et à la visioconférence. Enfin, les analyses des interactions seront menées selon quatre dimensions : socio-affecitve, linguistique, métalinguistique et interculturelle. Rappelons que notre démarche se veut résolument empirique et inductive et notre analyse s'appuie sur l'observation de données écrites (trace de l'écrit sur le forum) et multimodales (enregistrement vidéo de la visioconférence). Le cadre théorique de cette étude se situe dans l'intersection de la didactique des langues/acquisition de langue seconde (SLA), et la perspective interactionniste (sociologie interactionniste, analyse des conversations et du discours). A l'issue de notre réflexion, nous nous interrogerons sur les compétences que nos apprenants auraient acquises notamment en rapport avec la notion d'autonomie.

2. Présentation de l'espace collaboratif et interculturel

Nous présenterons le contexte dans lequel ce projet a été conçu, en précisant les spécificités relatives au cadre pédagogique et institutionnel des deux publics concernés.

2.1. Le Japon et la France : deux cadres pédagogiques asymétriques

Comme le montre le tableau comparatif ci-dessous (tableau 1), le cadre pédagogique des deux publics d'apprenants présente des points communs (aspect symétrique) et des points de divergence (aspect asymétrique). Les apprenants des deux groupes ont pour point commun d'être étudiants à l'université apprenant une langue étrangère dans un milieu exolingue. Leurs niveaux linguistiques sont approximativement équivalents au sens où la majorité des étudiants se situe entre A2 et B2 selon l'échelle du CECRL même si, en réalité, il conviendrait de juger la compétence écrite chez les étudiants français apprenant le japonais (désormais « EF »)

moins avancées que celle des étudiants japonais apprenant le français (désormais « EJ ») en raison de la complexité graphique de la langue japonaise.

Les points de divergence se situent au niveau du statut du cours et la place du projet commun à l'intérieur de l'enseignement existant : à l'université Keio, le cours est intitulé « plaisir de lire » et a le statut de « séminaire » que les étudiants choisissent en fonction de leur intérêt et de leur motivation. Dans ce cours, l'utilisation du forum faisait partie du programme, et ceci avant même que les EF n'y participent.

En revanche, le cours de l'université Stendhal, intitulé « grammaire / traduction », une matière obligatoire de l'UE de japonais, n'était pas destiné à ce type d'activité à distance. Cependant, même dans un environnement institutionnel relativement rigide, l'enseignant peut toujours faire preuve d'ingéniosité afin de trouver une formule permettant d'insérer un projet TICE à un programme prédéfini.

	Keio	Grenoble
Intitulé du cours	« le plaisir de lire »	« grammaire, traduction »
Statut de cous	Séminaire (optionnel)	Matière obligatoire dans l'UE du module de japonais
Place des activités	-L'objectif même du cours. -L'utilisation régulière du forum (dépôt d'un commentaire) faisait partie du programme.	- « le plaisir de lire » fait désormais partie du cours (conjointement à d'autres activités existantes).
Objectif	Acquérir la compétence en français à travers la lecture libre et abondante	Acquérir la compétence en japonais à travers l'étude grammaticale, la lecture et la traduction de textes japonais authentiques
Niveau linguistique	Tout niveau sauf débutants complets. (niveau des étudiants participants: 160-240 h d'études, correspondant à A1-B2).	Pré-requis : environ 360h d'études (licence 3ème année LEA) (A2-B1, B2 selon les étudiants et selon les compétences dissociées)
Fréquence	1 fois (90 min.) heb.	1 fois (120 min.) heb.
Nombre d'étudiants inscrits	7 (semestre d'automne 08) 9 (semestre de printemps 09)	18 (2008-2009). (les étudiants assidus sont au nombre de 10 environ)

Tableau 1. Tableau comparatif des cadres pédagogiques japonais et français.

2.2. Création d'une communauté d'apprentissage

Pour mieux comprendre le contexte dans lequel se situe ce projet, nous présenterons un bref aperçu historique. Le projet intitulé « Le plaisir de lire » était déjà mis en pratique à l'université Keio depuis 2005. Les étudiants sont tenus de lire un livre en français qu'ils ont choisi en fonction de leur intérêt et leur niveau de français tous les quinze jours et de déposer un commentaire en japonais à propos du livre lu sur un forum créé à cet usage ; d'autres étudiants peuvent écrire un commentaire à ce message. Dans le cours présentiel, ceux qui ont terminé la lecture doivent présenter le livre et cette présentation est suivie d'une séance de questions-réponses ou d'une discussion sur le contenu du livre. On peut alors parler d'une communauté d'apprentissage homogène constituée d'apprenants partageant les mêmes langue et culture d'origine et les mêmes langue et culture cibles.

En septembre 2008, suite à l'invitation de l'enseignante du séminaire du « plaisir de lire » de l'université Keio, l'enseignante de l'université de Grenoble a décidé de participer à ce projet en intégrant les activités liées au plaisir de lire au cours de « grammaire, traduction » présenté ci-dessus. C'est ainsi que les EF (dont la majorité sont des natifs français, il y 2 étudiants sinophones) ont rejoint la communauté collaborative et ont été invités à lire les commentaires et déposer leur propre commentaire sur le livre qu'ils ont lu.

Dès lors la communauté est transformée en groupe hétérogène, du point de vue linguistique et culturel, et relié à distance, d'où l'importance significative de la visioconférence, organisée trois fois au cours de l'année universitaire.

3. Déroulement et mode de participation

Nous présenterons dans cette partie quelques données relatives au déroulement de notre expérience et au mode de participation des apprenants au forum et à la visioconférence qui serviront comme base à la réflexion que nous mènerons dans la partie suivante. Bien que notre étude se déclare comme approche qualitative, un certain nombre de résultats quantitatifs seront présentés afin de donner le tableau global sur le fonctionnement de cet espace. Pour illustrer nos analyses, des extraits du forum (traces d'écrit) et de la visioconférence (transcription de l'enregistrement) seront présentés. Les messages en japonais ont été retranscrits en alphabet et traduits en français par nous-mêmes. Les noms des apprenants ont été modifiés.

3.1. Forum

3.1.1. Mode de participation au forum

En focalisant notre analyse sur le mode de participation au forum par les EJ et les EF pour la période du 27 septembre 2008 au 19 mai 2009, le nombre de messages initiatifs « commentaire d'un livre » et de messages réactifs « réaction au commentaire d'un livre » (ou « réaction à la réaction au commentaire d'un livre… ») s'avère de la façon suivante (cf. tableau 2).

	Commentaire sur le livre	Réaction	Total
EJ	69	29	98
EF	8	27	35
Total	77	56	133

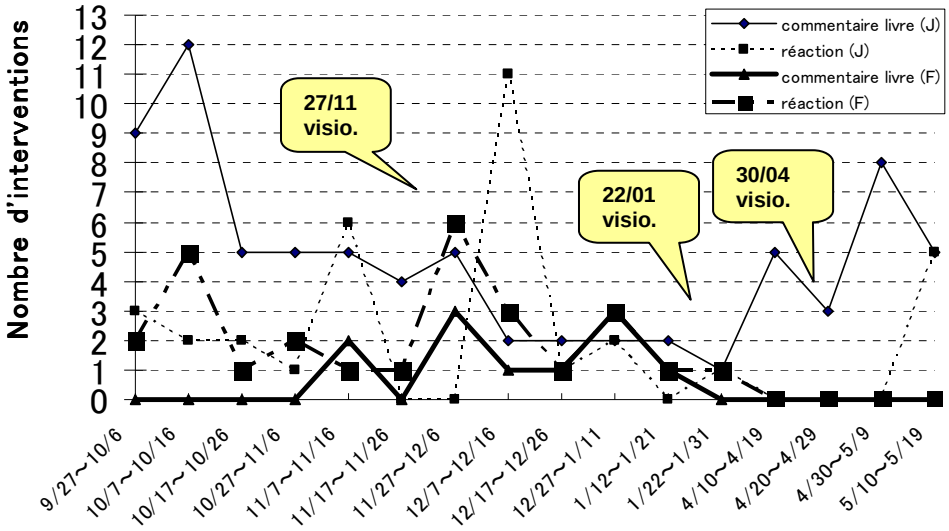
Tableau 2 : Nombre de messages dans le forum (27/09/2008 au 19/05/2009)

Si le nombre de messages réactifs est presque identique entre les deux groupes d'apprenants (29 pour les EJ et 27 pour les EF), le nombre de messages initiatifs (commentaire sur le livre) effectués par les EJ dépasse de loin celui des messages produits par les EF. Cette asymétrie s'expliquerait par le fait que la conception du cours de chaque groupe, voire la représentation du cours chez les étudiants, est différente entre les deux groupes. Pour les EJ, la lecture de livres français et l'inscription de commentaires sur le forum font partie du contrat pédagogique, or ce n'est pas le cas pour les EF (cette activité occupe moins de place dans leur enseignement) (cf. Supra. 2.1.). La divergence du contexte pédagogique (objectif, évaluation, consigne, etc.) entraîne différents modes de participation, et il nous semble important que chaque groupe soit informé sur la différence concernant la conception du cours, afin d'éviter un éventuel sentiment d'incompréhension (« Pourquoi ils ne réagissent pas comme nous ? »).

3.1.2. Interactivité entre le forum et la visioconférence

L'un des rôles conférés à la visioconférence était celui d'activateur des activités relatives au « plaisir de lire » qui se déroulent dans le forum. Autrement dit, le but de la mise en place des trois séances de visioconférence était essentiellement de motiver les apprenants et rendre leur participation au forum plus dynamique. Afin d'étudier l'évolution de la participation au forum ainsi que l'influence de la visioconférence sur cet aspect, tous les messages déposés

dans le forum entre le 27 septembre 2008 et le 19 mai 2009, soit sur la période de 21 semaines, ont été quantifiés tous les dix jours (cf. graphique 1).



Graphique 1 : interactivité Forum – visioconférence

Les quatre courbes montrent respectivement le nombre d'interventions, à savoir celui des commentaires sur le livre déposés par les EJ (ligne entière) et par les EF (ligne entière en gras), celui des commentaires réactifs déposés par les EJ (ligne pointillée) et par les EF (ligne pointillée en gras).

Nous limiterons notre observation à la période avant décembre 2008, car après le mois de janvier 2009, la situation universitaire en France est devenue irrégulière due aux mouvements de contestation contre la réforme universitaire. Nous remarquons d'emblée que c'est du côté des EF qu'apparaît l'effet le plus direct de la visioconférence : le nombre de messages a augmenté sensiblement (aussi bien pour les commentaires sur le livre que pour les réactions) pendant les 10 jours qui suivent la 1ère visioconférence du 27 novembre. Par ailleurs, on notera avec grand intérêt que les EJ semblent avoir réagi vivement à ces commentaires réactifs déposés pendant cette période.

3.1.3. Facteurs qui déclenchent la réaction chez l'autre groupe

Nous avons pu confirmer que la visioconférence motivait les messages sur le forum, mais nous nous sommes demandé pourquoi les étudiants ont réagi à certains commentaires et pas aux autres. Parmi les 69 commentaires sur le livre écrits par les EJ, 13 ont eu des réactions par les EF et de même, parmi les 8 commentaires écrits par les EF, 6 ont reçu des réactions de la part des EJ. Nous voudrions donc identifier les facteurs susceptibles de déclencher les réactions chez l'autre groupe.

Le choix des commentaires à répondre chez les EF semble être motivé par le fait que ces derniers ont lu eux-mêmes le livre en question (8 cas), ou le fait que le livre est très connu (2 cas), ou bien le fait que le commentaire a été traité dans la classe (1 cas). La majorité des livres lus par les EJ sont des livres pour le jeune public ou des romans de référence en version simplifiée. Les commentaires réactifs commençant par un énoncé évoquant une expérience commune sur son enfance (« moi aussi j'ai lu ce livre quand j'étais écolier ») sont fréquents. Le cas le plus caractéristique semble être celui d'un commentaire sur « le Petit Prince » écrit par une EJ Sayuri (Nous utiliserons désormais la lettre initiale du prénom de l'apprenant. Ici EJ-S). Ce commentaire a reçu dans l'espace de 16 jours, 3 réactions directes par des EF.

498]re:Le petit prince ★★★★★

Konnichiwa Sayuri san ogenki desuka.
〔Bonjour Sayuri, ça va ? 〕

Hoshi no oojisama wa doko no kuni ni tottemo choo yuumei na hanashi desune. Sekaijuu ni furansu no bungaku o daihyoo suru hon da to omoimasu.
〔 « Le Petit Prine » est hyper connu dans tout les pays n'est-ce pas ? Je pense que c'est un roman qui représente la France à l'échelle mondiale. 〕

Kono yoo ni nihon no bungaku o daihyoo suru hon wa nandeshoo ka.
〔 Quel est le roman japonais qui représente la littérature japonaise comme ça ? 〕

〔 … 〕 ← 3 phrases portant sur le livre

Tonikaku Sayuri san ni kakareta arasuji o yomuto nantonaku kodomo no koro o omoidashite itandesu.
〔 L'HIstoire que vous avez écrite m'a rappelé de mon enfance . 〕

Tokorode youyaku kurisumasu yasumi desuga zannen nagara ichigatsu joojun ni oite shakaikagaku no shiken no seide taihen isogasii desu. Maittana…
〔A propos, je suis enfin en vacances de Noël, mais malheureusement je suis très occupé par les examens de sciences sociales qui auront lieu en début janvier. C'est embêtant…〕

Baibai
〔Salut 〕

Kurisu
〔Chris〕

Exemple 1 : Extrait d'une réaction écrite par EF-C. (message entièrement écrit en japonais, retranscrit en alphabet et traduit en français par nous-mêmes)

500]re:Le petit prince ★★★★★

Bonjour,
J'ai moi aussi lu ce livre quand j'étais petite. C'est une histoire que tous les enfants connaissent en France. Je l'aime beaucoup et je prends toujours de plaisir à le relire encore aujourd'hui.

A bientôt
Sandrine

Exemple 2: Réaction écrite par EF-S. (message intégral, entièrement écrit en français).

.

En revanche, le choix du commentaire à répondre chez les EJ semble être influencé par le fait que ce commentaire est lu en classe avec le professeur (4 cas), ou bien qu'il soit écrit en japonais, langue maternelle des EJ. Nous y reviendrons à propos des comportements liés à l'usage des langues dans la partie suivante (cf. infra.4.2.).

3.1.4. Contenu du message réactif : déplacement thématique

Le forum « le plaisir de lire » était dédié au « commentaire sur la lecture » et par conséquent, la thématique de l'échange est censée être autour de la « lecture ». Avant l'intégration des EF dans le forum, les échanges entre les membres des EJ fonctionnaient conformément à ce principe. Notons que l'organisation scripturale du commentaire initial était également harmonisée ; incluant trois sous-thèmes, à savoir la description de l'histoire, l'impression sur le livre et la présentation des phrases-clés choisies par le lecteur. Après l'intégration des EF, il est fréquent que leur message réactif inclue non seulement la réaction au commentaire initial sur le livre, mais aussi d'autres types de thèmes, soit sur la culture (comparaison, information sur les coutumes) soit sur la vie quotidienne du scripteur. Cette tendance, déplacement thématique du forum, semble s'accentuer après la première

visioconférence. Les apprenants semblent tout de même respecter l'enchaînement des messages en commençant par réagir au commentaire littéraire et en laissant le message personnel dans un paragraphe final (cf. exemples 1, 3, 4), sauf un commentaire réactif dont le message porte entièrement sur des propos personnels (cf. exemple 7. infra 4.1.).

467] re:Le tour du monde en 80 jours ★★

Konnichiwa Kayo san, ogenki desuka.
[Bonjour Kayo, ça va ?]

Juuru verunu ni yotte kakareta hon ga choo yominikui desukedo kayo san wa furansu go ga perapera hanaseru node yoku yomeru hazu desune. Juuru verunu wa yappari bungaku no tensai desune.
[Le livre écrit par Jules Vernes est super difficile à lire, mais comme tu parles couramment le français tu devrais le lire facilement. Jules Vernes est un génie littéraire].

Kyoo ore ga sunde iru shi dearu monterimaaru (furansu no minami ni aru chiisana machi) dewa ooame ga zaazaa to futteiru node ore no tomodachi to baa de biiru o nonde iku kawarini keijiban de takusan henji o suru koto ni shimashita.
[Aujourd'hui, il pleut des cordes à Montélimar où j'habite (petite ville qui se trouve au sud-ouest de la France), donc au lieu d'aller boire de la bière avec mes amis au bar, j'ai décidé de répondre au forum].

Jana
[Salut] ← registre très familier

Kurisu
[Chris]

Exemple 3 : Commentaire réactif (texte intégral écrit en japonais par EF-C, transcrit en alphabet et traduit en français par nous-mêmes)

487] re: re: Le tour du monde en 80 jours ★★

Kurisu e
[A Chris]

Komento arigatoo !
Hon wa kodomoyoo no mono datta kara amari muzukashiku nakatta yo !
[Merci de ton commentaire. Comme c'est un livre réécrit pour les enfants, ce n'était pas très difficile !] ← registre familier

Ima socchi wa samui no kashira? ← registre familier
[En ce moment il faut froid chez toi?]

Exemple 4 : Réponse à l'exemple 3 (texte intégral écrit en japonais par EJ-K)

3.2. Visioconférence

Après avoir précisé le matériel et le déroulement des activités de ce dispositif, nous présenterons les traits caractéristiques du mode de participation à la visioconférence.

3.2.1. Dispositif utilisé

L'expérience des échanges via visioconférence entre ces deux universités date de 2003. La qualité du son et de l'image est très bonne grâce à l'excellente qualité de transmission entre ces deux sites.

Du côté japonais, les séances ont eu lieu dans une salle de travail dans laquelle les participants peuvent visionner un écran plasma placé devant eux qui transmet l'image du

partenaire et celle d'eux-mêmes. Le matériel correspond au modèle FX de Polycom - Visio sur Internet à la norme H323 pour l'échange IP, diffusion des DATAS (vidéo, sons, images), débit 52 dbs.

Du côté français, les séances se passent dans une salle de visioconférence spécialisée (à la Maison des Sciences de l'homme Alpes) où deux grands écrans au débit 52 dbs. sont installés devant la salle et où les étudiants peuvent visionner les deux scènes, eux-mêmes et les autres. Le modèle utilisé est VSX 78000 de Polycom. (Visio sur Internet à la norme H323 pour échange IP + diffusion de DATAS (power point, vidéo, sons, images).

3.2.2. Déroulement

Dans le cadre de ce projet, trois séances de visioconférence ont été réalisées. Le décalage horaire de 8 heures a nécessité l'aménagement des horaires des deux côtés, ce qui est une contrainte évidente de l'échange synchrone.

Pour chaque séance, un étudiant est désigné pour animer la séance (les deux premières fois, c'est une étudiante japonaise, et la 3ème séance, c'est un étudiant français qui a animé la session). La modalité de l'usage des langues est réglementée pour que le français et le japonais soient utilisés conjointement et favorisent l'apprentissage (on reviendra sur ce point).

A chaque séance, une dizaine de minutes est consacrée à la présentation de soi (car à chaque fois il y a eu des nouveaux participants). Dans la deuxième et la troisième séances, les étudiants ont préparé des activités (jeux ludiques à caractère culturel). La conception et la préparation ont été menées entièrement par les étudiants sans intervention directe des enseignants.

Date (durée)	17/11/2008 (50min)	22/01/2009 (70 min)	30/04/2009 (90 min)
Nombre de participants	EJ : 6 EF : 6	EJ : 5 EF : 11	EJ :8 EF :5
Thème Activités	Animée par : une EJ -Présentation de soi -questions-réponses diverses (voyage en France, mots favoris, etc.) -Perspective de la prochaine séance	Animée par : une EJ -Présentation de soi -Activité préparée par les étudiants japonais (jeux de questions-réponses sur le Japon avec des photos) - Perspective de la prochaine séance	Animé par : un EF -Présentation de soi -Activité préparée par les étudiants français (jeux de questions-réponses sur la France –villes, monuments, cuisine, coutume, avec des photos, sur le PPT) - Perspective de la prochaine séance

Tableau 3 : Déroulement des visioconférences

3.2.3. Caractéristiques du mode de participation dans une communication via visioconférence : cadre multiple

Il est admis que la communication médiatisée par la visioconférence présente des caractéristiques résultant des conditions techniques de ce dispositif par rapport à l'interaction en face à face. Le phénomène fréquemment mentionné est la difficulté de gérer le tour de parole engendré par le décalage de l'émission et de la réception du son ou l'absence du contact oculaire (Yoon, 2004 ; Marcelli *et al*., 2005). A notre sens, l'interaction via visioconférence et celle en face à face ne sont pas deux choses différentes, mais dans la visioconférence, certains phénomènes deviennent plus clairement observables à cause des conditions techniques, voire même amplifiés. Il est admis que la pause entre les tours (*gap*) et

le chevauchement (*overlap*) que les interactants tâchent de minimiser se produisent fréquemment dans une interaction ordinaire (Sacks, 2004). Dans une visioconférence, il nous semble que ces effets soient amplifiés à tel point que les locuteurs soient gênés.

Nous nous intéressons ici à un autre phénomène relatif à la notion de cadre de l'interaction. Goffman a fait remarquer que dans une interaction quotidienne, le participant fait appel à un ou plusieurs cadres ou un schéma interprétatif pour identifier un événement parmi d'autres (Goffman, 1991 : 31). Dans une interaction, plusieurs activités se déroulent simultanément, mais une certaine activité sélectionnée devient centre de l'attention des participants. Goffman parle de plusieurs statuts de participation (Goffman, 1991 : 223).

Il nous semble qu'un tel trait organisationnel est amplifié et rendu plus visible dans une situation d'interaction via visioconférence par le jeu de la caméra et l'existence d'un micro. Nous remarquons qu'il y a trois cadres de participation que les participants doivent gérer. Premièrement, il s'agit de la participation principale ou légitime, quand un locuteur prend la parole devant le micro. Deuxièmement, on peut parler de la participation collective lorsque plusieurs locuteurs du même groupe s'expriment plus ou moins simultanément ou en chœur. Il s'agit en général d'interventions réactives telles que la salutation (« bonjour »), réponse simple à une question (« oui »), acquiescement (« hee (*ah oui ?)* »), interjection (« waa (*wao*) »), évaluation émotionnelle, (« sugoi ! (*bravo* !) ») , etc. En troisième lieu, il s'agit de la participation non légitime, ou en privé, dont le message n'est pas destiné officiellement au partenaire à distance. Ce type de participation concerne des discussions entre camarades pour trouver une réponse pendant l'activité des jeux ou hors cadre (bavardage, plaisanterie entre eux).

Enfin, il est important de noter que la perception du cadre est susceptible d'être modifiée par le jeu de caméra, manipulée par l'enseignant en ce qui concerne notre cas : avec le gros plan, le locuteur légitime est mis en avant.

Afin de connaître la répartition globale du mode de participation au cours d'une visioconférence, le nombre de prises de parole (y compris l'émission verbale courte) pendant la 2ème et la 3ème visioconférences, ont été quantifiés. Il se répartit de cette manière (cf. tableau 4).

Type de séquence		Participants	Participation légitime	Participation collective	Participation en privé	Total
présentation de soi	2ème visio	EJ	108	**72**	38	218
	3ème visio	EF	128	11	52	191
activités (jeux, questions-réponses)	2ème visio	EJ	517	**261**	**346**	1124
	3ème visio	EF	549	55	**150**	754
Total			1302	399	586	2287

Tableau 4 : Répartition des types de prise de parole

A partir de ce tableau, il nous semble possible d'avancer deux remarques :

1) Le type d'activité (présentation de soi ou jeux) influence l'organisation du mode de participation. C'est dans la séquence des jeux que la participation en privé est la plus fréquente. Le fait que le nombre de participations en privé soit élevé chez les EJ s'explique aussi par la disposition des participants (ils étaient assis autour d'une table, alors que les EF étaient assis sur 2 rangées, ce qui ne favorise pas une interaction entre camarades).

2) Dans l'ensemble, la participation collective chez les EJ est plus fréquente que chez les EF. Les actes correspondaient essentiellement à l'acquiescement pour la réception d'une nouvelle information (*new-receipt token*) (Pomerantz, 1984 ; Mori, 2006), régulateurs,

exclamatifs et évaluations. Or il est largement admis que le style communicatif (*ethos*, dans les termes de Kerbrat-Orecchioni, 1994) des Japonais est caractérisé par l'émission fréquente de régulateurs (Maynard, 1987). Il est intéressant de constater que la participation collective dans l'interaction via visioconférence garde (ou même accentue) ce trait relatif au mode de communication.

3.2.4. Un exemple : gestion des trois modes de participation

Même si la discussion en privé n'est pas censée être écoutée par les partenaires, il arrive fréquemment que les partenaires l'entendent ou puissent même y réagir ou répondre. Nous présenterons un extrait d'une séquence d'activité ludique au cours de laquelle les EF montrent une photo d'une ville sur le Powerpoint et font deviner le nom de cette ville (cf. exemple 5).

De 1 à 3 et de 4 à 6, les locuteurs ont le statut légitime et 4 et 7 sont des participations collectives (EJ). Or 8 et 9, la discussion entre EJ-K et EJ-M, n'est pas adressée au partenaire français, mais en réalité, les EF l'écoutent et réagissent par un grand rire pour montrer que cette participation en privé a été prise en compte (cf.10). De 11 à 14, les EJ parlent entre eux pour chercher le nom de la ville et EJ-R propose le nom de Grenoble. Cet échange était audible chez les EF, mais ces derniers ne réagissent que lorsque « Grenoble » est proposé comme réponse par EJ-R. Nous constatons une sorte de mise en scène et de gestion des interactions de niveaux différents, effectuée par les apprenants.

1	EF-D : Et la dernière, elle est facile, la dernière.	
2	EJ-K : *Aa borudoo janai* (Ah ce n'est pas Bordeaux ?)	
3	EF-D :Non, *chigau* (Non, ce n'est pas ça).	
4	EJ : *Eee* (ah !)	
5	EJ-K : *Eee riyon* (Ah, Lyon ?)	
6	EF-D :Non, *chigau* (Non, ce n'est pas ça).	
7	EJ : *Eee, doko* (Alors, où ça ?)	
8	(en privé)	EJ-K : "facile"*tte itteru* (il dit que c'est facile).
9		EJ-M : "facile"*janai zenzen* (Ce n'est pas du tout facile !)
10	EF : « rire »	
11	(en privé)	EJ-M : *Wakannai dokodaro* (ché pas. 0ù ça peut être ?)
12		EJ-S : *Kantan tte dokoka wakannai* (Il dit que c'est facile, mais je ne sais pas où c'est).
13		EJ-R : *Masaka Gurunooburu toka* (C'est pas Grenoble par hasard ?)
14		EJ : *Aa soo kamo* (Tiens, c'est possible). (EJ-K incite par geste EJ-R de répondre).
15	EJ-R : *Gurunooburu* (Grenoble).	
16	EF-D : Oui, Grenoble. « applaudissement ».	

Exemple 5 : Jeu sur le nom de ville - Trois modes de participation (EJ et EF : participation collective. Les interventions en japonais sont en italique, traduit en français par nous-mêmes).

4. Analyse des interactions

Dans cette partie, nous analyserons les interactions des apprenants dans le forum et la visioconférence afin d'identifier les modes d'action récurrents et caractérisant leur processus d'intégration à la communauté d'apprentissage interculturelle. Nous présenterons nos réflexions successivement sur quatre aspects : socio-affectif, linguistique, métalinguistique et interculturel.

4.1. Dimension socio-affective

4.1.1. Besoin d'identifier une personne par une rencontre virtuellement réelle

Le graphique 1 (cf. supra. 3.1.2.) nous a montré le rôle de catalyseur joué par la visioconférence pour activer la participation au forum. Nous constatons que ces deux dispositifs fonctionnent d'une manière complémentaire pour consolider le lien socio-affectif des apprenants.

Premièrement, des cas récurrents témoignent du besoin ressenti par les apprenants d'identifier une personne « en face » pour la valider comme « membre » ou « camarade » de la communauté. Dans la deuxième visioconférence, la présentation de soi effectuée par EF-S a reçu un accueil inattendu par les EJ qui ont réagit par un grand rire. En fait, les EJ cherchent à identifier EF-S en vérifiant la correspondance, en rétrospective, avec le commentaire qu'elle a écrit sur le forum. Autrement dit, le processus de faire connaissance est validé lorsque les apprenants « rencontrent » la personne en question.

1.	EF-S : Je m'appelle Sandrine.
2.	EJ : Sandrine. ← L'identification par rapport à la présentation
3.	EJ-Sk : *a, kaitekureta* (ah celle qui a écrit !)
4.	EJ : Ah, Sandrine ! ← L'identification validée en liaison avec le forum
5.	EF : « rire »

Exemple 6. présentation de soi de Sandrine (visioconférence 2)

D'autre part, le forum est utilisé pour témoigner de la relation de camaraderie établie pendant la visioconférence (cf. Déplacement thématique du forum. Supra. 3.1.4.). L'exemple 7 est un extrait d'un message réactif que EF-C a déposé quelques jours après la visioconférence. Ce message commence directement par le sujet de la visioconférence sans être précédé par une séquence sur le livre, comme cela se passe en général. Le dernier paragraphe implique une continuité discursive de la visioconférence car EF-C s'appuie sur l'information obtenue pendant la visioconférence (*i.e.* le fait que Sayuri a fait des études à Bordeaux).

515]re: re: re:Le petit prince ★★★★★

Sayuri san
[Chère Sayuri]

anatatachi ga omoshiroi kuizu o tsukutte kureta shi isshoni hanashita shi konndo no terebikaigi wa hontoo ni tanoshikatta desune.
[On a passé un très bon moment dans la dernière visioconférence, n'est-ce pas ? Vous nous avez préparé des jeux amusants et nous avons pu discuter…]

Tokorode (…)
*[*à propos**…** *]* ← 5 phrases sur la vie quotidienne de EF-C.

soo ieba Sayuri san mo borudoo de ryuugaku o shita toki furansujin no tomodachi o tsukurerundesuka. Borudoo to ittara konokoro boofuu ni yotte osowarete shimaundesu yo. Zannen nagara terebinyuusu ni yoru to higai ga takai soodesu.
[A propos, quand tu as fait des études à Bordeaux, as-tu réussi a te faire des amis français ? A propos de Bordeaux, il y a eu récemment le passage d'une tempête. Malheureusement, selon les informations télévisées, il y aurait beaucoup de dégâts).

Ja mata
[A plus]
Kurisu
[Chris]

Exemple 7 : Extrait d'un message réactif écrit par EF-C (texte écrit en japonais, transcrit en alphabet et traduit en français par nous-mêmes).

Voici un autre exemple : il s'agit d'un message déposé à la veille d'une visioconférence. Le message est clôturé par un énoncé amical et témoigne de la perception de l'espace commun du travail constitué par ces deux dispositifs.

513]re:re:Le petit prince ★★★★★ a 03h44 lu. 22/12/2008
Bonsoir!! 〔 … 〕 ← messages réactifs sur le livre adressé à trois personnes… J'attends la réunion à demain avec plaisir♪ À demain☆★ Sayuri

Exemple 8 : extrait d'un message réactif écrit par EJ-S (Texte en français).

4.1.2 Diminution de la distance interpersonnelle : registre familier

Si la visioconférence a activé la participation au forum, elle a également joué un rôle pour modifier la forme des relations entre les apprenants des deux groupes. Nous remarquons l'utilisation d'un registre plus familier chez les apprenants qui ont participé à la visioconférence, notamment au niveau du pronom personnel (ex. « vous » vers « tu » en français). A la suite de la première visioconférence, EF-C change de registre : il a tendance à utiliser le registre très familier (qui est en réalité trop familier et inapproprié au contexte) car le registre utilisé auparavant devrait lui paraître trop distant. D'ailleurs, l'identification des apprenants en tant que membres de la même communauté d'apprentissage semble être consolidée au fil du temps et fait naître une certaine connivence entre les « anciens ». Dans l'exemple 9, les EJ accueillent la présentation de soi de EF-C avec une attitude bien plus familière qu'avec les autres et EJ-K y répond avec le registre familier. Cela témoigne de l'établissement d'une certaine connivence entre EJ-K/EJ-S/EJ-M et EF-C (tous les quatre assistaient à la visioconférence dès la première séance).

	Apprenant	Prise de parole	Commentaire
1	EF-C	*hai ohayoo gozaimasu. watashi wa /* (bonjour, je m'appelle/)	Registre poli
2	EJ	*ohayoo gozaimasu.* « rire » (bonjour)	Réplique Registre poli
3	EF-C	*kurisu desu. Oboeteimasune.* (Chris. Vous vous rappelez, n'est-ce pas ?)	Registre poli. EJ-K, EJ-S et EJ-M se regardent et rirent.
4	EJ-K	*Oboeteruyo oboeteruyo* (oui oui je me rappelle)	Registre familier Elle rit.

Exemple 9 : manifestation de la connivence

4.1.3 Recherche du partage d'un point commun dans les relations égalitaires

Nous avons déjà mentionné que dans le forum, les commentaires réactifs commençaient fréquemment par un message évoquant le partage d'un point commun (« moi aussi », cf. supra. 3.1.3). Cette attitude illustre une caractéristique de la communauté d'apprenants, composés des membres ayant les relations égalitaires. Pendant la visioconférence, les apprenants ont demandé à plusieurs reprises si leur langue maternelle était difficile pour leur partenaire et ils ont tous répondu affirmativement. Une étudiante a plaisanté en disant « On doit échanger nos cerveaux » (EJ-A). Cette prise de conscience sur la symétrie ou la réversibilité de l'apprentissage fait partie du processus de constitution de la communauté d'apprentissage.

4.2. Dimension linguistique : utilisation des deux langues

Etant donné que les deux langues cibles s'imposent dans la situation d'échange dans notre espace commun franco-japonais, il nous semble intéressant d'observer de quelle manière les apprenants gèrent ce contexte bilingue.

4.2.1. Pratique langagière dans le forum

Dans le cadre du projet « le plaisir de lire », les EJ lisent des livres en français et écrivent des commentaires sur cette lecture en japonais sur le Forum (qui implique déjà une activité cognitive de transition d'une langue à une autre). Avant l'intégration des EF dans cet espace commun, tous les messages, y compris les messages réactifs, étaient en japonais (sauf la partie de la citation dans le commentaire initial). Or depuis la création de la communauté d'apprentissage interculturelle, on observe une certaine irrégularité quant à l'utilisation des langues. La consigne qui a été donnée aux EF était également de lire un livre en japonais (un livre par semestre, non tous les quinze jours) et d'écrire un commentaire sur le livre en français dans le forum. Cependant, malgré cette consigne, deux commentaires sur la lecture sur six étaient en japonais.

- Dans l'enchaînement (forum): Souci de garder la même langue :

Parmi les premières réactions au commentaire initial, toutes les réactions déposées par les EJ étaient en japonais, ce qui est conforme à la consigne donnée par leur enseignante. Or chez les EF, 9 messages réactifs étaient en français, 4 en japonais.

En ce qui concerne l'enchaînement entre le message initial et le message réactif, nous remarquons que les EJ manifestent le souci de garder la même langue. Un exemple particulièrement intéressant illustrant ce fait est la réaction de EJ-K aux écrits de deux étudiants français, EF-C et EF-G. Ces deux réponses ont été écrites l'une après l'autre presque simultanément, mais au premier qui avait écrit en japonais, elle a répondu en japonais et au dernier qui avait écrit en français, elle a répondu en français.

- Alternance codique à l'intérieur d'un message :

Un des phénomènes récurrents était l'usage de deux langues à l'intérieur d'un message réactif aussi bien chez les EJ que les EF, phénomène que l'on peut qualifier d'alternance codique. L'organisation récurrente correspond à un message écrit en langue maternelle, enchâssé par des actes sociaux et rituels en langue cible. Il s'agit de la salutation qui figure dans la séquence d'ouverture et/ou de clôture (cf. exemples 10, 13).

499]re:re:Le petit prince ★★★★★ a 16h174 me. 31/12/2008
Bonjour ! 〔 … 〕 ← 6 phrases en japonais sur le réveillon au Japon **En France, comment passent-ils aujourd'hui ?** ← pour clôturer la séquence sur le réveillon 〔 … 〕 ← 9 phrases en japonais sur les livres **Bonne année et bon chance !!** **A bientôt,** Sayuri

Exemple 10 : Réponse de EJ-S écrite en japonais avec des séquences en français

Les exemples 11, 12 et 13 correspondent à un commentaire initial déposé par EF-G et les réponses écrites par EJ-A et EJ-H. Le message de EF-G est entièrement rédigé en français (ce qui est conforme à la consigne donnée) mais la séquence de clôture est exprimée en japonais

avec un registre familier (« A + »). Or, l'exemple 12 est principalement rédigé en japonais par EJ-A, mais celle-ci a pris soin d'ajouter une phrase en français pour marquer l'ouverture de la séquence sur le livre et un acte de salutation en français pour clôturer le message. Nous remarquons ainsi que le changement de langue chez les apprenants ne résulte pas seulement de la difficulté d'expression mais qu'ils s'effectuent pour souligner l'organisation séquentielle.

473] Gongitsune a 06h52 je. 04/12/2008
Bonjour à tous les lecteurs ! Je vais vous parler de *GONGITSUNE*, un petit conte que j'ai lu en japonais. 〔 … 〕 ← 10 phrases sur l'histoire du livre, 5 phrases sur l'impression, 3 phrases sur la phrase-clé (en français). ***MATANE !*** (A+) *Guillaume*

Exemple 11 : Commentaire initial sur le livre écrit par EF-G (en français)

480]Re :Gongitsune a 01h38 me. 10/12/2008
***Giyoomu san konnichiwa*!** *〔Bonjour Guillaume〕* C'était très intéressant, ce que vous avez écrit. Je voudrais écrire mon pensée, aussi. 〔 … 〕 ← 15 phrases **en japonais** portant sur le livre lu par EF-G. À bientôt! Ayumi

Exemple 12 : 1ère réaction à l'exemple 11. Message écrit par EJ-A (en japonais)

482]Re :Gongitsune a 00h11 je. 11/12/2008
bonjour Guillaume, C'est Hiromi. 〔 … 〕 ← 8 phrases **en japonais** portant sur le livre lu par EF-G. **au revoir!** Hiromi

Exemple 13: 2ème réaction à l'exemple 11. Message écrit par EJ-F (en japonais).

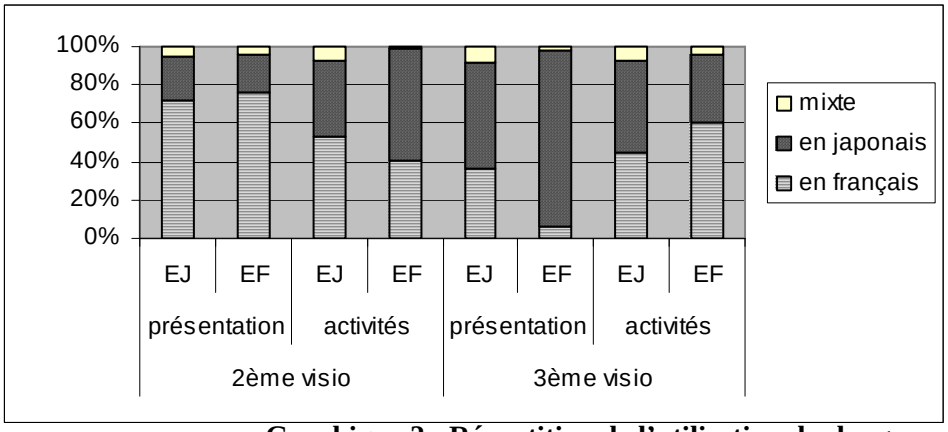
4.2.2. Utilisation des deux langues dans la visioconférence

Dans la vidéoconférence, une règle de base a été préalablement proposée par les étudiants : lorsqu'on prend la parole, on utilise la langue cible, mais pour poser une question, on la pose dans la langue cible de l'autre de telle manière qu'une seule langue soit utilisée dans une même séquence de dialogue. Cependant, il est évident que la complexité séquentielle et l'immédiateté dans une interaction font déborder largement ce code d'usage purement théorique. Nous tâcherons d'éclaircir les comportements des étudiants face à cette situation.

- Répartition des deux langues

Dans un premier temps, nous nous sommes interrogées sur la répartition des 2 langues utilisées par chaque côté d'apprenant. Le nombre de prises de parole « légitimes » (cf. supra. 3.2.3.) manifestées dans la séquence de la présentation de soi et celle des activités (jeux et discussion générale) a été quantifié pour EJ et EF. Même si la méthodologie de quantification laisse une marge d'appréciation (*i.e.* difficulté de déterminer la langue de certains énoncés - interjection, noms propres comme Lyon, ou Tokyo), le résultat nous indique la répartition des deux langues (cf. graphique 2). Notons juste une évolution par rapport au comportement des EF : durant la présentation de la 2ème visioconférence, ils s'exprimaient plutôt en français

(plus de 70%), alors qu'en 3ème visioconférence, presque la totalité des interventions ont été réalisées en japonais, leur langue cible.



Graphique 2 : Répartition de l'utilisation des langues

- Alternance codique à l'intérieur d'une intervention

Comme nous avons remarqué dans l'analyse du forum, il est fréquent qu'un locuteur ait recours conjointement à deux langues dans sa prise de parole. Lorsque les apprenants s'expriment dans la langue cible, leur langue maternelle peut intervenir dans les actes suivants :

- la partie exprimant le processus cognitif du locuteur, notamment les « fillers » ayant la fonction de marqueur discursif (ex. « eeto (euh) », « jaa (alors) », « nandakke (qu'est-ce que je voulais dire ?) », « euh », « enfin », etc.) ;

- la partie de modalité. Nous avons trouvé quelques cas dans lequel les EJ ont ajouté, à la fin de leur énoncé en français, une marque japonaise qui sert à valider l'énoncé (ex. « desu » pour assertion, « kana » pour incertitude). Cela montre la conscience métacommunicative des EJ soucieux de ne pas avoir exprimé suffisamment leur modalité énonciative en langue cible.

Lorsque les apprenants s'expriment dans leur langue maternelle dans la séquence de présentation de soi, la partie marquant l'ouverture ou la clôture de leur intervention correspondant à l'acte rituel de politesse : « konnichiwa (bonjour)», « Bonjour », « hai (oui) », « yoroshiku onegaishimasu (salutation pour la première rencontre) » étaient fréquemment exprimés en langue cible. Ce type de phénomène est également observé dans l'intervention écrite (forum) (cf. supra. 5.2.1.)

Un autre phénomène récurrent notamment chez les EJ est la reprise partielle ou intégrale en français de ce qui a été dit en japonais (dans l'exemple 14, « doregurai » et « combien de temps »). Les EJ se soucient-ils davantage si leur partenaire a des problèmes de compréhension dans cette langue ? L'impossibilité d'avoir la réaction immédiate sur l'action comme cela se passe dans l'interaction de face à face semble accentuer ce souci.

	Apprenant	Prise de parole
1	EJ-A	*Eeto a dore gurai benkyoo shiteirundesuka* (Euh combien de temps tu étudies ?) « accompagné d'un geste » doregura*i* **(**combien**) ?** Combien de temps ?
2	EF-D	**Ça fait combien de temps qu'on fait le japonais. Donc ça fait *hai san nen kan* (oui, trois ans).**

Exemple 14 : Exemple de reprise en langue cible du partenaire

- Alternance codique dans une séquentialité

Nous constatons ici aussi le même phénomène observé dans le forum : répondre avec la même langue serait une organisation préférentielle de l'interaction exo/bilingue. Ce phénomène concerne en particulier les paires adjacentes (ex. « bonjour-bonjour », « question simple – réponse »).

Il arrive que les EJ et les EF recourent, de chaque côté, aux différentes langues, mais nous observons le processus de négociation qui aboutit à la séquence de clôture avec la même langue. Dans l'exemple 15, de 1 à 7, les EJ utilisent principalement leur langue cible, le français et les EF le japonais. C'est à partir de 9 que EF-P commence à expliquer en français (en raison de la difficulté linguistique sans doute), ce qui entraîne EJ-K à s'exprimer à son tour en sa langue maternelle. En 14, EF-P cherche à marquer la clôture de la séquence en utilisant la même langue. Ce comportement « réversible » (Degache, 2008) serait une des caractéristiques de nos apprenants, qui semble être en rapport avec la compétence plurilingue.

	Participant	Côté japonais	Côté français
1	EJ-A	Comment comment il termine la grève ? ah non elle ter/	
2	EF-C		*Anoo sorewa shirimasen* (Euh, ça, on ne sait pas).
3	EJ	Ah « rire »	
4	EF-P		*Chotto shinpai suru* (On s'inquiète un peu)
5	EJ-K	*Demo nanka nanka* (mais ché pas) quand j'étais en France il y avait le vote si *nani* (quoi) on commence les cours ou pas mais est-ce qu'il y a vote ou quelque chose non?	
6	EF-Gr		Oui
7	EF-P		*Arimasu kedo chotto* démocratique *janai* (Il y en a mais ce n'est pas très démocratique).
8	EJ	*Un soo nano ?* (Ah bon ?)	
9	EF-P		C'est pas, il n'y a que les grévistes que ceux qui font la grève viennent; qui sont pour le vote,
10	EJ	*haa* (Ah ?)	
11	EF-P		D'autres élèves rentrent chez eux alors qu'il n'y a que ceux qu'ils font la grève et à chaque fois ils votent oui
12	EJ	*Hee* (Ah bon…)	
13	EJ-K	*Hee naruhodo soo nanda* (Ah.. d'accord, c'est comme ça ?) *Taihen taihen dane sore wa* (On voit que c'est difficile)	
14	EF-P		*Hai, choo choo taihen dayo* (Oui, c'est méga difficile)

Exemple 15 : Processus de négociation sur l'utilisation des deux langues (Les interventions en japonais sont en italique, et traduites en français)

4.3. Dimension métalinguistique : natif *vs*. non natif

Nous présenterons brièvement les traces observées dans notre corpus relatives à la conscience métalinguistique des apprenants. Malgré leur statut égalitaire d'apprenants,

l'identification des statuts réciproques de natif /non natif déclenchent des activités métalangagières. Cependant, la pratique corrective spontanée est rarissime. Nous notons un cas dans lequel EF-C a corrigé une phrase écrite par EJ-T, et formule une demande pour que celle-ci corrige le japonais écrit dans ce message. EF-C essaie d'établir une convention sur les pratiques correctives, car sans « convention », cette pratique risque de poser des problèmes au niveau de la « face » des personnes qui reçoivent la correction. Dans la réponse, EJ-T corrige quelques fautes grammaticales commises par EF-C, mais cette pratique est précédée par une mention suivante :

"nihngo no machigai ga attara naoshitekudasai" to iu koto datta node Kizuita tokoro o kaitemimasu.
(Comme tu m'as demandé de « corriger des fautes en japonais », je vais essayer d'écrire des choses que j'ai remarquées).

Exemple 16 : Mise en garde avant la pratique corrective (message écrit par EJ-T en japonais, transcrit et traduit en français par nous-mêmes)

EJ-T a besoin de préciser que la correction vient de la requête de EF-C avant d'y procéder. Par ailleurs, nous remarquons que la correction se limitait à des fautes directes de grammaire et d'expression, mais ne concernait jamais le registre. Bien que EF-C ait recourt mainte fois au registre trop familier et inapproprié sur le plan relationnel, personne ne l'a fait remarquer. Les natifs semblent préférer laisser ressentir le problème au non natif plutôt que de le faire remarquer explicitement. Faut-il avoir un certain degré d'intimité et de confiance pour faire ce type de remarque ? En tout cas, cela illustre le fait que pour les non natifs, il est difficile de s'approprier les codes de comportement liés aux relations humaines et sociales.

Dans la visioconférence, lorsque les participants rencontrent des problèmes de compréhension ou d'expression liés aux lacunes lexicales, par exemple, ils demandent volontiers à leurs camarades du même groupe ou à l'enseignant qui était aussi présent dans la salle dans le cadre de la participation en privé. Mais aucune aide n'a été sollicitée ouvertement auprès de leur partenaire à distance. Cela ne signifie pas que les SPA (séquences potentiellement acquisitionnelles) ne soient pas présentes. Les apprenants natifs ne corrigent pas l'énoncé formulé par le non natif, mais il leur arrive de répéter en reformulant l'énoncé du non natif pour confirmer la compréhension. Le non natif a tendance à identifier cette préoccupation communicationnelle comme une activité de correction et à le répéter. C'est l'énoncé 3 de EF-D qui est interprété comme une correction, et EJ-K reformule la question (cf. Exemple 17).

	Participant	Côté japonais	Côté français
1	EJ	*Hinto hinto kudasai* (Donnez-nous les indices)	
2	EJ-K	**Ça commence par quel alphabet ?**	
3	EF-D		**Quelle quelle lettre ?**
4	EJ-K	**Quelle lettre**	
5	EF-D		Par un S
6	EJ	S	
7	EJ-M	Saint Malo ?	
8	EF-D		Oui Saint Malo.
9	EJ	*Waa* <applaudissement>	
10	EF-D		*Sugoi honto ni sugoi* (Vous êtes vraiment forts)

Exemple 17 : conscience métalinguistique de EJ-K

4.4. Dimension interculturelle

Enfin, nous nous interrogeons sur les enjeux pédagogiques pour le développement de la compétence interculturelle que cet espace collaboratif a permis, celle-ci étant définie comme « *sous-catégorie de la compétence de communication, exploitée notamment dans une situation de communication interculturelle et qui s'acquiert à travers la pratique sociale (engagement) ainsi que les activités méta-pragmatiques (distanciation)* » (Higashi, Takeuchi, 2007).

Si l'appropriation de la compétence interculturelle implique plusieurs phases, la première phase se traduirait par la curiosité avec l'esprit de comparaison. « Comment ça se passe chez vous ? ». Ce type de question était récurrent aussi bien dans le forum que dans la visioconférence. Le désir de se positionner sur un tableau comparatif avec un regard croisé témoigne de l'éveil de l'interculturalité.

Les apprenants ayant participé à préparer des activités (jeux, questions-réponses pour tester les connaissances sur la culture ou les moeurs, etc.) ont dû mobiliser leurs connaissances sur la culture cible (y compris les stéréotypes) et leur capacité de se mettre à la place de l'autre (qu'est-ce qui est intéressant pour eux ? qu'est-ce qu'ils veulent savoir ?) (méta-pragmatique). En s'engageant dans les interactions de la visioconférence, les préparateurs de l'activité ont pu se confronter avec la réalité (engagement).

La compétence interculturelle ne s'acquiert pas à court terme, mais la participation à une communauté d'apprenants interculturels offre sans doute des séquences potentiellement acquisitionnelles de compétence interculturelle.

5. Conclusion

Au terme de cette réflexion sur les divers aspects de l'environnement d'apprentissage que nous avons mis à la disposition de nos étudiants, nous nous demandons si ce dispositif a contribué à développer leur autonomie dans l'apprentissage. En effet, à travers les diverses activités de forum et de visioconférence, les étudiants ont fait preuve d'initiative – écrire un commentaire dans le forum, préparer des activités, etc. Cependant, comme nous l'avons signalé plus haut, les activités communes ont été presque interrompues pendant la grève des universités en France, pendant les vacances de printemps (février-mars) au Japon, bien que le forum ait toujours été à la disposition de tous les étudiants. Cela suggère finalement l'importance du rôle que jouent les enseignants et les cours présentiels pour le bon fonctionnement du programme pédagogique.

Une autre partie de la tâche des enseignants consiste en l'élaboration d'un environnement pédagogique qui aide les apprenants à « apprendre à apprendre », c'est-à-dire à leur faire acquérir l'autonomie dans l'apprentissage. Germain et Netten distinguent l'autonomie de l'apprentissage à l'autonomie langagière qui est définie comme « la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2 » et affirment que « le développement de l'autonomie langagière passe par le développement de l'autonomie d'apprentissage ». Toujours selon eux, « TIC y a une place importante à jouer (Germain et Nettten, 2004).

Notre expérience vient de commencer. Bien qu'à l'issue de cette courte expérience, nous n'ayons pas pu confirmer de progrès en matière de compétence linguistique, nous constatons déjà un germe d'autonomie chez nos étudiants. Nous espérons continuer nos expériences dans le sens de développer chez eux une vraie autonomie langagière.

Bibliographie

BOUCHARD R., MONDADA L. (éds), 2005, *Les processus de la rédaction collaborative*. L'Harmattan, Paris.

DEGACHE C., 2008, Alternance codique et interculturalité dans un environnement plurilingue de formation en ligne dédié à l'intercompréhension. http://www.galanet.be/publication/fichiers/CD_Leipzig_280308.pps#296,12,3. (dernière consultation juin 2009).

DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris.

DOUGHTY C.J., LONG M.H. (éds), 2003, *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell.

DILLENBOURG P., POIRIER Ch., CHARLES L., 2003, « Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? » dans *Pédagogies Net*, A. Taurrison & A.Sentini (éds), Montréal Presses. http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf11/textes/Dillenbourg03.pdf (dernière consultation juin 2009).

GAJO L., MATTHEY M., MOORE SERARA., 2004, *Un parcours au contact des langues. Texte de Bernard Py commentés*, Crédif, Didier, Paris.

GERMAIN C., NETTEN J., 2004, Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS, *ALSIC*, Vol7, 55-69.

GOFFMAN E. 1974, *Les rites de l'interaction*, Les éditions de Minuit, Paris.

GOFFMAN E., 1991, *Les cadres de l'expérience* (*Frame Analysis*), Les éditions de Minuit, Paris.

GUMPERZ J., 1989, *Engager la conversation*. (Discourse Strategies), Les éditions de minuit, Paris.

HIGASHI T., TAKEUCHI Y., 2007, *Etudes comparatives lingitudinales sur les comportements communicatifs des apprenants français de la langue japonaise : avant et après un séjour linguistique - Exemple d'ojigi (inclinaison de la tête ou du buste),* Colloque Les enjeux de la communication interculurelle, Maison des sciences de l'Homme, Montpellier.

HIRAMATSU N., KUNIEDA T., KOISHI A., 2006, « tadoku gakushû no kokoromi – jûgyôunei to kankyô seibi [Un essai de cours de lecture – activités en classe et aménagement de l'environnement pédagogique -] », *Rencontres* Vol.21, Kansai Furansugo kyôiku kenkyûkai,

KASPER G., BLUM-KULKA S.(éds), 1993, *Interlanguage Pragmatics*, Oxford University Press.

KERBRAT-ORECCHIONI C., 1994, *Les interactions verbales* Tome 3, Armand Colin, Paris.

MARCELLI A., GAVEAU D., TOKIWA R., 2005, Utilisation e la visioconférence dans un programme de FLE : tâches communicatives et interactions orales., Alsic 8. n°3.

MAYNARD S., 1987, *Japanese Conversation, Self-contextualization through Structure and Interactional management*, Ablex Purlishing Corporation.

MIZUNO K., 2003, «Deai to Taiwa no aru tadoku no jugyô [Cours d'"Extensive Reading" avec rencontres et interaction] », *Eigo kyôiku* : 43-45.

MORI J., 2006, The working of the Japanese token *hee* in informing sequences, *Journal of Pragmatics* 38, 1175-1205.

MONDADA L., 2005, *Chercheurs en interaction. Comment émergent les savoirs*, Presses polytechniques et universitaires romandes.

POMERANTZ A., 1984, Agreeing and disagreeing with assesments ; some features of preferred/dispreferred turn shapes, dans J.M. Atkinson & J. Heritage, *Studies of Social*

Action 57-101, Cambridge.

SACKS J., 2004, An initial characterization of the organization of speaker turn-taking in conversation, dans *Conversation Analysis, Studies from the first generation*, G. Lerner (éd), John Benjamin Publishing Company.

YOON J., 2004, Bideo kaigi shisutemu o kaishita enkaku sesshoku bamen ni okeru gengo kanri [A study of Distant Contact Situations Mediated by a video-conferencing System] dans *Sekaino Nihongo kyooiku (Japanese-Language Education around the Globe)* Vol.14, The Japan Foundation. Tokyo.

Notice biographique

Tomoko HIGASHI est maître de conférences en japonais à l'Université Stendhal-Grenoble3. Elle fait partie du LIDILEM. Ses recherches portent sur la linguistique de l'interaction en japonais et la didactique du japonais langue étrangère. Courriel : tomoko.higashi@u-grenoble3.fr

Atsuko KOISHI est professeur à l'Université Keio-SFC au Japon où elle enseigne le français langue étrangère et la politique linguistique éducative. Ses principaux travaux de recherche de ces derniers temps concernent le domaine de la politique linguistique éducative pour les enfants issus de minorité linguistique, notamment les enfants de migrants étrangers et les enfants sourds. Courriel : akak@sfc.keio.ac.jp