



HAL
open science

Engagement des apprenants de langue étrangère dans des discussions en ligne : interaction ou monologue ?

Dina Savlovska, Irina Kalinina

► To cite this version:

Dina Savlovska, Irina Kalinina. Engagement des apprenants de langue étrangère dans des discussions en ligne : interaction ou monologue ?. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Jun 2015, Grenoble, France. hal-02002233

HAL Id: hal-02002233

<https://hal.science/hal-02002233>

Submitted on 31 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.

ENGAGEMENT DES APPRENANTS DE LANGUE ETRANGERE DANS DES DISCUSSIONS EN LIGNE: INTERACTION OU MONOLOGUE ?

Dina Savlovska
Université de Lettonie
Irina Kalinina
Université de Lettonie

Résumé : L'interaction dans l'apprentissage est un processus fondamental pour l'acquisition des connaissances et le développement des compétences cognitives. Les forums de discussions en ligne semblent proposer un environnement favorable au développement de la compétence interactionnelle. Dans cette contribution, nous présentons les résultats d'une étude de cas réalisée à l'Université de Lettonie en février-mai 2015, étude dont l'objectif était d'analyser la participation des apprenantes de français langue étrangère dans trois espaces de discussions divers : forum de discussion d'une plate-forme institutionnelle, groupe ouvert dans un réseau social et forum de partage d'avis. L'étude quantitative et qualitative des contributions des apprenantes nous amène à constater la prédominance des messages auto-centrés et peu interactifs dans les trois dispositifs analysés. L'analyse des entretiens menés avec les apprenantes à la fin du projet permet de voir les raisons de la prédominance du monologue ainsi que de faire quelques suggestions didactiques.

Mots clés : interactions verbales en ligne, forums de discussions, web social, engagement.

1. Introduction

Un des objectifs de l'enseignement de langues étrangères est le développement de la compétence interactionnelle, compétence qui s'acquiert lors d'échanges variés dans le monde réel ou, par défaut, en ligne. Les échanges en ligne permettent aux apprenants de faire une immersion linguistique virtuelle, de prendre conscience du lectorat visé, d'augmenter la motivation par la perspective d'être lus par les autres (Mangenot & Phoungsub, 2010 ; Ware & Warschauer, 2006). Cependant, même s'il est invité à publier ses productions, l'apprenant a généralement tendance à considérer l'enseignant comme le destinataire final de son acte communicatif (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2014 ; Jeanneau & Ollivier, 2009). Or, la participation dans un forum de discussion en ligne semble nécessiter de l'apprenant la prise en considération de la présence d'autres interlocuteurs et peut par conséquent réduire sa concentration sur l'enseignant.

Dans la présente recherche, nous cherchons à comprendre si les apprenants de langue étrangère s'engagent/participent différemment et s'ils perçoivent différemment les interactions dans trois espaces de discussions :

- forum de discussion dans la plate-forme institutionnelle Moodle (interactions entre les apprenants du même groupe et leurs tuteurs) ;
- groupe ouvert dans le réseau social Facebook (interactions entre les apprenants du groupe cible, les apprenants d'autres institutions, les tuteurs) ;
- forum de partage d'avis à choix libre (interactions entre les apprenants et d'autres internautes).

Nous analyserons les contributions de 35 étudiantes de FLE de l'Université de Lettonie (343 messages postés en février-mai 2015) quant à leur fréquence et leur qualité. Cette étude est complétée par l'analyse des entretiens semi-directifs de groupe dont l'intérêt est d'accéder au ressenti des apprenantes par rapport à la pratique de discussions en ligne dans trois dispositifs (une plateforme institutionnelle, un groupe Facebook et des forums "grand public").

2. Interaction dans des discussions en ligne et engagement des apprenants : cadre et méthodologie de l'analyse

Le forum de discussion est un des dispositifs de communication les plus utilisés dans l'enseignement en ligne puisqu'il propose un espace adapté aux échanges d'idées et de recherche de solutions aux problèmes, aux discussions et à la mise en place de collaboration (Woo & Reeves, 2008). L'interaction est définie par Kerbrat-Orecchioni comme "la rencontre où le groupe se structure autour d'un foyer commun et où il y a concentration unique de l'attention intellectuelle et visuelle (...) que tous les participants à part entière contribuent à maintenir" (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 119). Cette définition est applicable à la mise en place des forums en ligne, puisque la réussite de la discussion dépend de la collaboration des participants. Ainsi, nous proposons d'envisager l'interaction verbale en ligne comme les échanges réciproques d'informations et d'opinions entre au moins deux humains (Wagner, 1994) exerçant une certaine influence mutuelle les uns sur les autres (Thurmond & Wambach, 2004). Quant à l'engagement, nous rejoignons Henri & Lundgren-Cayrol (2001 : 112) pour qui "l'engagement se traduit par la participation active de tous les membres du groupe et par d'authentiques efforts pour réaliser les tâches et atteindre le but".

Selon Develotte (2006), le discours produit en ligne dépend de l'espace d'exposition discursive offert aux interlocuteurs par le dispositif utilisé. Autrement dit, l'utilisation de forums de discussion différents amène à des productions diverses. Moller (1998) distingue trois types de communautés virtuelles : académique (interaction entre l'apprenant et l'enseignant), intellectuelle (interaction entre pairs, travail collaboratif), interpersonnelle (encouragement et soutien interpersonnels). Jung et al. (2002) reprennent cette classification pour proposer trois types d'interactions asynchrones dans l'apprentissage à distance :

- l'interaction académique, centrée sur le contenu ;
- collaborative, qui se développe pendant que les apprenants travaillent pour résoudre un problème donné ou discutent de diverses questions et partagent des idées et opinions dans un forum ;
- sociale, soit partage des opinions personnelles, d'expériences.

Pour l'analyse qualitative des contributions des apprenantes dans les dispositifs étudiés, nous retenons donc la classification de Jung et al. (2002) puisqu'elle rend compte de trois éléments-clés de l'apprentissage d'une langue étrangère : effort cognitif (interaction académique), communication interpersonnelle (interaction collaborative) et implication personnelle (interaction sociale). Pour identifier le type d'interaction présent dans le message de l'apprenant, nous nous inspirons de l'étude menée par Quentin & Masperi (2006) et interrogeons les marqueurs énonciatifs et linguistiques, tels que référencement explicite (toute trace renvoyant à l'énonciateur premier) et implicite (les traces du discours de l'autre sans renvois directs aux messages antérieurs).

Pour l'analyse des entretiens semi-directifs menés avec des apprenantes ayant participé à l'expérience, nous adaptons la démarche qualitative, "l'objectif étant de décrire les nouvelles pratiques de communication à travers les réseaux en relation avec les outils qui les instrumentent" (Mangenot, 2009 : 26). L'analyse des entretiens se focalisera surtout sur les raisons de participation/non-participation des apprenantes et donnera accès aux perceptions des apprenantes quant à leurs interactions dans les trois espaces de discussion.

3. Contexte de l'étude et données étudiées

L'expérience s'est déroulée en février-mai 2015 à l'Université de Lettonie, auprès d'étudiantes lettonnes âgées de 19 à 22 ans et apprenant le français comme matière principale (35 étudiantes de 1ère et 2e années de niveau A2 -B2). Deux forums de discussions (sur Moodle et sur Facebook) ont été proposés aux étudiantes par l'équipe pédagogique (enseignantes, stagiaires) à un rythme hebdomadaire. Il n'y avait pas de différence conceptuelle entre les thématiques proposées ni dans les consignes dans les deux dispositifs. Précisons que les auteures de la présente étude ont proposé certains sujets de discussions mais la majorité des fils de discussions a été lancé par d'autres enseignantes et stagiaires. Outre ces forums, les étudiantes ont été invitées à participer à deux forums de partage d'avis à choix libre (une liste de 10 forums leur a été fournie à titre d'exemple). Durant la période étudiée, les apprenantes ont produit 343 messages, dont 148 sur Moodle, 152 sur Facebook et 43 dans des forums de partage d'avis.

Tous les messages ont été annotés séparément par les auteures de l'étude. La plus grande attention était portée à l'identification du type d'interaction se manifestant dans le message. Ainsi, les messages ayant l'interaction académique comme unique ou dominante, étaient fortement marqués par les constructions impersonnelles ("il est important", "il faut") et par la dominance de "je pense que". Les messages qualifiés comme ayant une composante de l'interaction collaborative comportaient des traces diverses de dialogue, de renvoi aux paroles des autres, de questions, d'expression d'accord ou de désaccord, de retours ("oui, bien sûr, je sais que..."), de salutations ("Bonjour!" "Alors je lance!"), de tout contact ("merci pour le lien!", "merci pour les vidéos"). Quant à l'interaction sociale, elle se manifestait par la présence sociale du locuteur lors du partage des opinions et des expériences personnelles.

Nous avons croisé les données de l'étude des contributions avec l'analyse des entretiens. 19 étudiantes ayant régulièrement participé à l'expérience ont accepté de se prêter à un entretien semi-directif de 20-30 minutes, dans leur langue maternelle à partir des axes suivants :

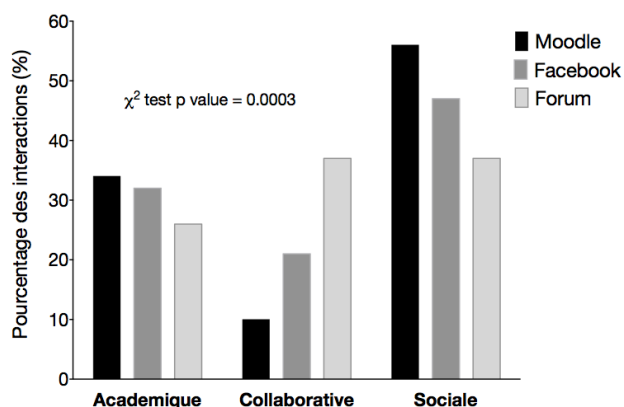
- perceptions des étudiantes par rapport à l'acquisition d'une langue étrangère ;
- perceptions par rapport aux dispositifs proposés (Moodle, Facebook, forums de partage d'avis) ;
- autoévaluation de leur participation dans les trois dispositifs.

4. Analyse des contributions

Les trois milieux sont apparus différents quant au type d'interaction prédominant. Nous pouvons observer une certaine progression de Moodle aux forums authentiques quant à la diminution de l'interaction académique et sociale ainsi qu'à l'augmentation de l'interaction collaborative. Dans les entretiens, les apprenantes décrivent Moodle comme un espace "sérieux", "formel", lié aux études où "on s'efforce à donner son opinion". Facebook est qualifié comme "quotidien", "habituel", "moins institutionnel" et "moins formel" que Moodle. Les forums de partage d'avis sont décrits comme "vrais" et "naturels".

Notons que la présence sociale est plus forte sur Moodle et Facebook, ce qui peut probablement être expliqué par le caractère clos du groupe et, par conséquent, par une moindre inhibition à partager son expérience personnelle :

"Ici, il est plus facile de parler de soi - on est entre nous" (à propos de Moodle et FB)



Y a-t-il eu une évolution quant au type d'interaction prédominant dans les messages des étudiants tout au long du semestre? Afin de le vérifier, nous avons comparé les messages de la première à ceux de la deuxième moitié du semestre. Sur Moodle, la composante collaborative diminue considérablement dans la 2e moitié du projet, laissant place à la composante académique et sociale. Ce fait peut être expliqué par le côté formel du dispositif régulièrement utilisé par les apprenantes comme un espace de remise de devoirs et d'évaluations. Quant à Facebook, c'est l'interaction académique qui diminue dans la deuxième moitié du semestre. Étant une ressource utilisée dans le contexte personnel par la majorité des apprenantes, Facebook présente certaines difficultés d'utilisation en tant que dispositif d'apprentissage de langue :

"Je commence à rédiger le commentaire et il y a mes amis qui veulent me parler, je suis tout le temps dérangée."

Ce qui est surtout apprécié dans les discussions sur Facebook, c'est la présence d'autres interlocuteurs et l'interface plus adaptée aux échanges interpersonnels :

"Les sujets sont intéressants, et puis il y a des étudiants d'autres années et Stéphanie." (stagiaire française)

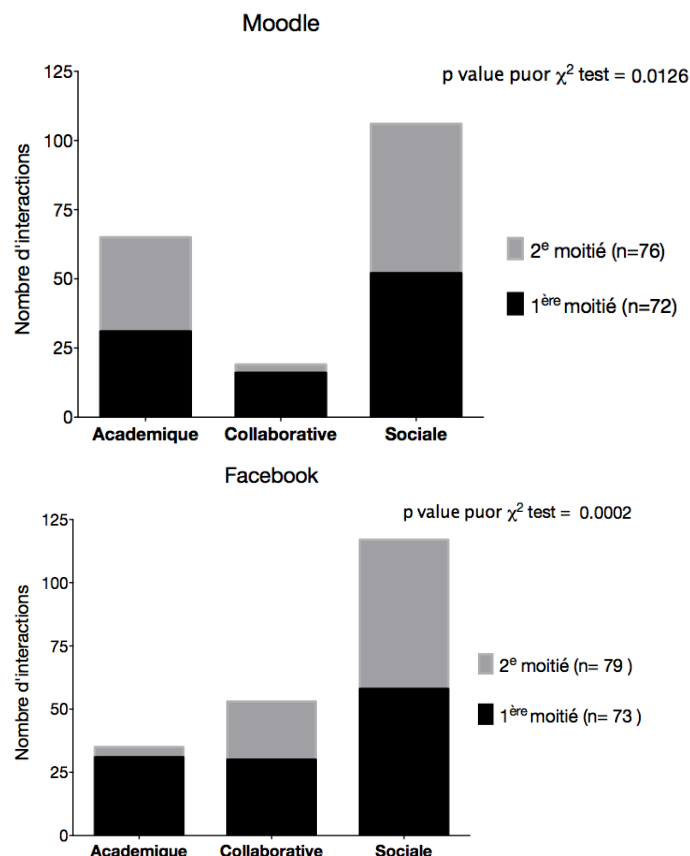
En ce qui concerne les forums "grand public", il nous est impossible de tirer des conclusions sur la progression des types d'interaction, puisque la participation des étudiants était moins régulière et qu'il n'y a presque pas eu de retours dans les forums après le premier message posté.

L'analyse conversationnelle de la structuration des échanges confrontée à l'étude du contenu et de la longueur des contributions a démontré la dominance des messages auto-centrés et peu interactifs. Notons que les interactions collaboratives sont régulièrement plus courtes et moins élaborées au niveau lexical et morphosyntaxique que les contributions sociales et académiques. Ainsi, la présence de la composante collaborative témoigne incontestablement de l'envie des apprenantes de s'intégrer au groupe, mais n'amène pas forcément aux messages élaborés. Les contributions académiques ne sont pas forcément interactives, mais elles demandent un effort cognitif plus considérable ce qui est perçu par les apprenantes comme un facteur stimulant dans leur apprentissage.

L'analyse des contributions des apprenantes nous informe uniquement sur le contenu et la structure des interactions. L'analyse des entretiens nous semble indispensable pour comprendre les manières de travailler des apprenantes, leurs perceptions par rapport aux dispositifs utilisés ainsi que les raisons de la prédominance de contributions monologiques.

5. Analyse des entretiens

Lors de l'analyse des entretiens semi-directifs menés avec les apprenantes, nous avons cherché à accéder aux raisons de faible collaboration des apprenantes, à leurs manières de rédiger les messages, aux raisons de l'absence d'interaction avec les pairs.



5.1. Forum authentique : une source de motivation ou de frustration?

La participation aux forums "grand public" était à la fois le plus grand défi et un facteur stimulant pour les apprenantes motivées par la possibilité de mettre leurs acquis à l'épreuve, d'avoir une évaluation de leurs productions de la part des locuteurs natifs :

"C'est intéressant de voir ce que les gens répondent - au moins on voit si l'on nous a compris ou pas."

Dans l'ensemble, nous avons pu observer une admiration pour la qualité de la langue dans les forums, les messages des autres internautes étaient perçus comme modèles à imiter :

"On voit la vraie langue."

"On peut observer comment les français mettent les articles et on est sûr que c'est comme ça qu'il faut parler."

La présence d'interlocuteurs autres que leurs enseignants ou pairs stimule l'intérêt pour l'échange potentiel :

"Ce qui est positif, c'est qu'il n'y a pas que les Lettons."

La participation aux forums authentiques a également provoqué une assez forte appréhension. En conformité avec les constats de Hanna & Nooy (2003), presque toutes les étudiantes se sont positionnées soit comme apprenantes de français, soit comme Lettonnes. La frustration était vécue par rapport à la qualité linguistique de leurs propres messages ainsi que par rapport à la réaction négative ou de rejet de la part d'autres participants :

"J'ai peur de regarder les commentaires sur ce que j'écris."

La majorité des messages de nos étudiantes sont passés inaperçus auprès des autres internautes. Une étudiante a eu un retour bien positif par rapport à un message posté et a rapporté lors de l'entretien cette expérience avec fierté. Une autre est entrée en brève interaction. Deux étudiantes (qui n'ont ailleurs pas parlé de leur identité dans les forums) ont fait part d'avoir reçu des réponses plutôt dévalorisantes et en étaient désenchantées :

"Toi parler notre langue?"

"Tout se bouscule dans ta tête. Relis-toi!"

Les étudiantes étaient libres de choisir le forum de partage d'avis auquel elles allaient participer sans accompagnement pédagogique. La possibilité de trouver le thème lié aux intérêts personnels ou professionnels était initialement vue comme un avantage, mais s'est très vite avérée être un inconvénient, puisque la prise de décision demandait plus de temps que la rédaction du message :

"Cela prend plus de temps parce qu'il faut trouver un sujet, puis s'inscrire. Mais il y a plus de choix de sujets."

"S'il y avait un forum auquel on serait déjà habituées, peut être... si on suivait régulièrement les discussions... ça serait peut-être différent"

Malgré l'enthousiasme apparent des apprenantes face aux échanges éventuels avec des locuteurs natifs, les forums de discussion n'ont pas abouti à des interactions avec d'autres internautes sauf un cas mentionné ci-dessus. La participation aux forums "grand public" a sûrement son potentiel dans l'apprentissage des langues étrangères mais exige un encadrement encore plus rigoureux de la part de l'enseignant que la mise en place de discussions entre les pairs.

5.2. Rédaction des messages : lire ou ne pas lire, dire ou ne pas dire?

Les entretiens nous ont permis d'accéder aux manières d'aborder la communication sur les trois ressources, de déterminer, notamment, si les apprenantes lisaient les messages des autres, si elles revenaient voir le déroulement de la discussion quelque temps après avoir posté leur message. Il y a

une distinction bien nette dans leurs approches de rédaction de messages sur Moodle, sur Facebook et sur des forums "grand public". Sur Moodle, les apprenantes ne lisaient que rarement les messages des autres :

“Ici [sur Moodle], j'écrivais mon commentaire d'abord, puis je lisais peut-être, les autres. Sur FB, je lisais tous les commentaires, puis j'écrivais le mien.”

Ces approches différentes à la rédaction des messages sont probablement dues à l'interface du dispositif, puisque, sur Moodle, les étudiants avaient tendance à poster leurs messages dans un fil de discussion individuel, tandis que sur Facebook, tous les messages apparaissent par défaut dans un seul fil de discussion.

L'objet de consultation des messages était également différent. Ce que les apprenantes cherchaient à savoir en consultant les messages précédents sur Moodle, c'était surtout leur longueur pour ensuite ne pas rédiger de messages trop courts ou trop longs par rapport aux autres. Sur Facebook, elles étaient plus soucieuses du contenu des messages précédents :

“Afin d'élaborer son avis, il faut lire ce que les autres pensent pour ne pas répéter la même chose.”

“Parfois, tu as les mêmes idées que les autres, alors il faut trouver d'autres mots pour en parler. Sinon, c'est pas intéressant.”

Certaines étudiantes préféraient ne pas consulter les avis des autres pour ne pas être influencées :

“Il vaut mieux ne pas lire les commentaires des autres, parce que cela nous pousse à changer d'avis”

Les apprenantes ont rarement posté plus d'un message par thème et ne sont revenues qu'occasionnellement dans les forums auxquels elles avaient déjà participé, y compris les forums "grand public", ce qui témoigne d'un engagement plutôt modéré :

“Je vois le thème, je commente et si j'aime le thème, je vais peut-être voir plus tard ce que les autres écrivent.”

Autrement dit, elles avaient toujours deux hésitations : lire ou ne pas lire les messages des autres et dire ou ne pas dire ce qu'elles avaient à l'esprit. Cette résistance par rapport à l'expression de son opinion est surtout expliquée par l'envie de ne pas dévoiler sa personnalité dans un espace public en ligne, de ne pas s'imposer aux autres :

“Je n'ai pas envie d'exprimer mon opinion dans des réseaux sociaux. Quand on lit ces opinions, ça ne me touche pas vraiment, j'ai mon opinion et ça suffit, les autres ont leur opinion et c'est bon, ça ne veut pas dire que ça ne m'intéresse pas, mais entrer en contact...”

La non-envie d'exprimer son opinion est expliqué par les apprenantes elles-mêmes comme leur particularité culturelle. Il est en effet assez ambitieux d'attendre une participation active dans les discussions en ligne de la part des apprenantes qui n'ont pas l'habitude de prendre la parole lors des discussions en présentiel.

5.3. L'espace d'exposition discursive et la qualité des écrits en ligne

Les étudiantes ont insisté sur le fait de devoir produire des messages de qualité sur Moodle (dispositif habituellement utilisé pour la remise des devoirs) par rapport à Facebook, où les messages pouvaient être plus courts, plus spontanés :

“Sur FB, même si tu fais une erreur - c'est pas grave, tout le monde comprend, tandis que sur Moodle on a besoin d'écrire correctement.”

“On met plus de temps pour écrire ici [sur Moodle] parce qu'il faut formuler les propos, pour ne pas faire des fautes, puis la fenêtre est grande, alors on a l'impression qu'on a écrit trop peu. Sur FB c'est pas comme ça, c'est plus facile.”

Quant aux forums authentiques, les apprenantes ont avoué avoir eu des difficultés à comprendre le cadre du dispositif :

“C’est un devoir, il faut donc écrire beaucoup, mais en fait les participants écrivent peu. Comment faire?”

Les étudiantes avaient de forts doutes sur la qualité de leurs propres écrits mis en ligne et, par conséquent, étaient assez exigeantes par rapport à la qualité des messages d'autres participants :

“J’ai très peur d’écrire mal quelque chose.”

“On lit les opinions des autres et on ne comprend pas si c’est correct ou pas, si c’est du copié-collé, on n’est pas sûr que la langue est bien utilisée” [à propos des messages d'autres apprenantes]

Le choix du dispositif nous semble donc important pour la mise en place d'un projet pédagogique. Dans le cas où l'interaction entre les pairs et la collaboration sont situées au centre du projet, il serait peut être préférable de laisser le choix de dispositif aux apprenants. Ainsi, ils pourraient se focaliser d'avantage sur les échanges et choisiraient un espace plus adéquat aux tâches proposées. Dans le cas où le projet valorise le développement des compétences langagières, le dispositif pourrait être choisi par l'enseignant en fonction de particularités des tâches proposées. Dans le cas du projet présenté, Moodle, un dispositif favorisant très peu l'interaction, a imposé aux apprenantes un cadre bien favorable à la rédaction des messages de qualité supérieure aux contributions dans les deux autres dispositifs.

5.4. À qui parler?

La présence de locuteurs expérimentés, voire natifs, externes au groupe est sollicitée par les apprenantes. Les discussions sur Facebook ouvertes à un public plus large (étudiantes des groupes différents, étudiants de deux autres institutions, stagiaires, enseignants) apparaissent par conséquent plus motivantes que celles sur Moodle :

“C’est mieux de parler aux personnes qui ne font pas partie de notre groupe parce qu’elles ont un meilleur niveau en français.”

Pourtant, les apprenantes se sont montrées résistantes aux échanges en ligne avec des inconnus. Les échanges directs qui ont eu lieu se produisaient surtout entre les apprenantes du même groupe :

“Si c’était Ieva et Laura qui m’avaient laissé le commentaire, pourquoi pas” (Attendez-vous des commentaires?)

“La 1ère année commente la 1ère année et pareil pour la 2e année.”

Entrer dans des discussions avec des inconnus était une tâche ressentie peu naturelle, même si ces discussions se déroulaient dans des forums "grand public". Ce constat valorise des discussions mises en place par l'équipe pédagogique, où l'interaction se déroule souvent d'une manière plus authentique que dans le cas de participation dans un forum inconnu.

“On pourrait bien travailler si on avait de vrais amis français et si on commentait ce qu’ils proposaient, mais pas s’introduire dans une discussion avec des inconnus...”

Les apprenantes n'exigent d'ailleurs pas la présence d'interlocuteurs natifs ; leur envie était d'entrer en communication avec des locuteurs expérimentés ou, au moins, plus avancés qu'elles :

“Ça peut être aussi des personnes qui apprennent le français” [en répondant à la question "Voulez-vous communiquer uniquement avec des Français?"]

“C’est mieux de parler à quelqu’un qui parle bien, comme ça, on peut apprendre quelque chose de nouveau.”

La stimulation des échanges entre les non-natifs peut effectivement permettre de créer une communauté d'apprentissage (Dejean-Thircuir, 2008 ; Wenger, 1998 ; Grosjean, 2007), ce qui aurait un impact important sur le développement des compétences langagières des apprenants et favoriserait la confiance en soi-même en tant que scripteur-apprenti (Hafernik, 1983) et locuteur indépendant.

5.5. Perception de l'utilité de participer aux discussions en ligne

Nous rejoignons Mangenot (2002), qui considère la formalité des échanges asynchrones comme un avantage, puisque cela entraîne les apprenants à pratiquer une langue plus normée, et insistons sur l'importance d'un cadrage bien précis de l'activité des apprenants. Les discussions organisées par l'équipe pédagogique ont d'ailleurs été appréciées pour la qualité du modèle linguistique proposé :

“Je crois que FB donne plus pour l'apprentissage de la langue correcte, c'est mieux que sur les forums français.”

Habitues à la correction des erreurs, les apprenantes ont toujours le sentiment de ne pas être suffisamment suivies et de ne pas pouvoir avancer si l'on ne corrige pas leurs erreurs :

“J'attendais une réponse à mes posts, une réaction: qu'on corrige mes fautes.”

De même, le contrôle externe et l'intégration de toute activité réalisée sont perçus comme indispensables. Les apprenantes avouent être forcées de participer dans les discussions mais l'apprécient :

“En espagnol, on a autant de cours, mais sans les ressources en ligne, alors on constate que l'apprentissage est plus lent, c'est moins spontané.”

La participation aux discussions animées par l'équipe pédagogique est perçue comme plus rentable en termes d'apprentissage, puisque les sujets proposés sont variés, les documents déclencheurs proposés sont intéressants et enrichissants. Les apprenantes avouent apprécier le fait de ne pas devoir faire des efforts de recherche de sujets intéressants :

[à propos du forum] "J'ai passé une heure à chercher le thème, puis pour m'inscrire, et à la fin j'ai écrit 4 phrases." [décue par le temps passé devant l'ordinateur par rapport au travail sur la rédaction du message]

En tant qu'amorce aux entretiens menés, nous avons interrogé les étudiantes sur les activités qu'elles croyaient être utiles pour l'apprentissage efficace des langues étrangères. Nous avons eu deux types de réponses. Les unes sollicitaient une immersion linguistique, les autres évoquaient la pratique des activités d'apprentissage (lire, écrire, parler) et l'automotivation. Ce sont les apprenantes qui sollicitaient l'immersion qui ont très peu participé à toutes les activités proposées, y compris dans des échanges avec les étudiants d'autres universités plus avancés qu'elles et ceux avec les deux stagiaires (une Lettonne, l'autre Française). La présence du contrôle externe nous semble par conséquent indispensable pour la réussite de la mise en place de discussions en ligne. Après tout, aucune apprenante n'a continué à participer dans des forums authentiques mais toutes ont très positivement évalué l'idée de mise en place par leurs enseignants des discussions en ligne.

5.6. Quelques raisons de la dominance du monologue

Une faible présence d'échanges entre les apprenants et la prédominance de messages auto-centrés indiquent sur le caractère monologal des échanges sur Moodle et Facebook. Nous retrouvons plus de monologues superposés que d'échanges proprement interactifs. La discussion a effectivement été parfois "forcée", compte tenu du fait qu'une partie des apprenantes a été évaluée pour la participation aux forums :

“Il y a des sujets où il faut vraiment faire un effort pour écrire quelque chose.” (à propos de Moodle)

Dans les entretiens, nous avons relevé quelques raisons possibles de la dominance du monologue. La première est l'inadaptation de la discussion proposée et, probablement, du forum à la mise en place de discussions. Dans des discussions authentiques que nous avons l'habitude de voir sur des forums, les participants ont tendance à prendre la parole quand ils veulent demander conseil ou quand ils sont indignés et veulent absolument partager leur avis. Par conséquent, la forme de tâche choisie, soit les discussions centrées sur le partage d'informations personnelles avaient initialement

très peu de chance d'amener à une interaction collaborative directe. De plus, le forum asynchrone présente une bien faible dynamique (par rapport au *chat*, par exemple), sauf dans le cas d'un nombre élevé de participants actifs. Pour le groupe observé, la participation peu régulière aux forums était un des obstacles à la réussite de l'interaction.

"Ça serait bien si tout le monde écrivait le même jour, parce que souvent les gens viennent écrire leurs commentaires après des semaines et des mois, ce n'est plus actuel."

La formulation de la tâche, du sujet, de la question centrale a un rôle central dans la réussite de la discussion en ligne. Le partage de l'opinion n'amène pas forcément à des interactions interpersonnelles :

"C'était pas la peine de discuter: quand tu lis tout ce que les gens ont écrit, tu comprends que tout est déjà dit, alors à quoi bon discuter?"

"Ils ont leur position, moi j'ai ma position. S'il y avait une question au sujet de laquelle je n'avais aucune information... alors j'aurais participé."

"Parfois, je lis ce que les autres ont écrit et je sais déjà ce qu'ils pensent, il n'y a pas besoin de poser d'autres questions. J'ai essayé de demander : "Pourquoi?" une fois ou deux, mais... on ne m'a pas répondu."

Dans les entretiens, nous avons pu observer une confusion entre "discussion" et "conflit". Les apprenantes ont insisté sur leur non-envie de provoquer un conflit avec un commentaire mal placé :

"On ne veut pas participer dans un conflit. Peut-être que c'est parce qu'on n'a pas de culture de forum, qu'on n'a pas trop envie de discuter et d'entrer dans la discussion. J'ai ma position et n'y touchez pas."

"Les Lettons ne parlent pas de thèmes polémiques pour ne pas se disputer, mais si j'avais un point de vue, j'aurais participé à un conflit."

"Pour moi, c'est toujours nécessaire de lire ce que les autres ont écrit pour ne pas écrire un truc complètement de travers. J'ai peur de provoquer un conflit."

La peur de ne pas être comprise correctement est bien souvent évoquée :

"Je voulais parfois commenter quelque chose mais je me dis qu'il y aura quelqu'un qui voudra commenter ce que j'ai écrit et je ne le veux pas. Je vais plutôt en parler à mes amis. Si j'écris sur internet, j'ai peur de voir qui me répondra, il ne comprendra pas correctement."

Cette peur est probablement liée au fait que l'interaction humaine "n'est que partiellement verbale, et n'est qu'occasionnellement exclusivement verbale" (Bouchard et Mangenot, 2001 : 23). Dans la communication écrite, on peut être déstabilisé par rapport à l'impossibilité d'ajuster son message par un geste ou une bonne intonation, compensée dans la communication en ligne par des émoticônes.

Nous ne pouvons pas non plus exclure en tant que cause d'une faible interaction collaborative le manque de motivation intrinsèque. Plusieurs exemples montrent que le faible engagement dans les discussions était dû au manque d'envie de participer :

"On n'a pas posé de questions, parce que si on le fait, il faut regarder et réagir après."

"Sur Moodle, on fait le travail pour rendre le devoir puis on s'en va, il n'y a plus de discussion."

"On lisait les opinions des autres, puis on répondait à la question posée, mais on ne s'engageait pas dans une discussion."

"On a essayé de poser des questions avec un effort minimal, parce qu'on sait qu'il faut écrire quelque chose, un avis, et c'est tout - c'est fait."

Même si les messages des apprenantes sont généralement restés plutôt du côté du monologue, nous avons pu observer en permanence ce que Kerbrat-Orecchioni (1998 : 55) appelle "un réseau d'influences mutuelles". Les apprenantes ont en effet adapté tout au long du projet leurs comportements discursifs à ceux de leurs partenaires, ont renvoyé aux propos précédents, ont repris les idées des messages précédents, autrement dit, leurs messages procédaient à une "validation interlocutive" (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

6. Conclusion et nouveaux questionnements

Ce qui ressort de l'étude réalisée, c'est avant tout la nécessité d'un encadrement pédagogique permanent lors de la mise en place de discussions en ligne. Le caractère obligatoire de la participation est d'ailleurs perçu par la majorité des apprenantes comme un élément stimulant de nouveaux acquis :

“Sans tâche, je n'irais pas moi-même discuter sur les forums.”

Malgré le fait que le web social propose un espace participatif qui encourage en apparence l'interaction, la réussite des discussions en ligne réside essentiellement dans l'engagement et l'enthousiasme de l'enseignant. Ce dernier reste l'interlocuteur le plus sollicité par les apprenants. L'enseignant est donc amené à proposer des cadres précis, à motiver les étudiants en présentiel et à susciter constamment la participation de chaque étudiant afin de mettre en place une discussion en ligne. Autrement dit, l'hybridation des discussions en ligne et en présentiel nous semble être une solution adéquate. La reprise en présentiel des éléments de la discussion virtuelle ou, à l'inverse, la continuation de la discussion entamée en classe en ligne pourrait probablement conduire à des échanges plus interactifs. Le choix du dispositif est crucial pour la mise en place de discussions, puisqu'il impose un contexte, une interface et des interlocuteurs potentiels.

Parmi les forums proposés tout au long du semestre, il y en a eu certains qui ont provoqué des échanges directs entre les apprenantes. D'autres forums ont plutôt été centrés sur la création de contenus communs. L'analyse des messages et des retours des apprenantes montre que ce sont les messages plutôt académiques et peu interactifs qui ont été plus développés et mieux structurés. Est-il vraiment indispensable d'arriver à des interactions plus directes entre les apprenants ou doivent-ils plutôt générer des contenus académiques pour avancer? La question de savoir comment mesurer l'apport de la participation à ces forums quant à l'acquisition de la langue mérite sûrement des études approfondies.

7. Bibliographie

- Bouchard, R. & Mangenot, F. (2001). « Interactivité, interactions et multimédia », *Collection « Notions en question »*, Lyon, ENS-Éditions.
- Dejean-Thircuir, C. (2008). « Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance », *ALSIC (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol.11, n°1. p. 7-32.
- Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2014). « Apports et limites des tâches web 2.0 dans un projet de télécollaboration », *RCAT*.
- Develotte, C. (2006). « Décrire l'espace d'exposition discursive dans un campus numérique ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, p.88-100.
- Grosjean, S. (2007). « Genèse d'une communauté virtuelle d'étudiants dans le cadre d'une démarche d'apprentissage collaboratif à distance », *CJTL-RCAT (Canadian Journal of Learning and Technology/La Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie)*, vol.33, n°1.
- Jeanneau, C. & Ollivier Ch., (2009). « Éléments influençant la nature des interactions en ligne des apprenants de langues », p. 4. http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/epal2009-jeanneau-ollivier.pdf.
- Jung, I., Choi, S., Lim, C., Leem, J. (2002) Effects of Different Types of Interaction on Learning Achievement, Satisfaction and Participation, *In Web-Based Instruction, IETI*, 39,2, p. 153-162.
- Hafernik, J. J. (1983). « The how and why of peer editing in the ESL writing class », *CATESOL Occasional Papers*, n°10, p. 48-58. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED253064.pdf>.

- Hanna, B. E. & de Nooy, J. (2003). « A funny thing happened on the way to the forum: electronic discussion and foreign language learning ». In *Language Learning and Technology*, Vol. 7, No. 1, January, p.71-85.
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). « Apprentissage collaboratif à distance », *Québec, Presses de l'Université*.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). « La notion d'interaction en linguistique : origines, apports, bilan ». *Langue française* 117, p. 51-67.
- Kerbrat-Orecchioni, C., (1990). *Les interactions verbales*, tome 1, Paris, A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris, Armand Colin.
- Mangenot, F. (2013). Interatividade, interações, e affordances na comunicação pedagógica mediada por computador. In Melo-Pfeifer, S. & Araujo e Sa, M.H., *Comunicação Electronica na Aula de Português Lingua Estrangeira*, p. 21-38. Lisbonne, LIDEL
- Mangenot, F. (2002). « Communication écrite entre étudiants par forum Internet : un nouveau genre d'écrit universitaire ? », in *Enjeux* 54, p. 166-182. Namur, CEDOCEF.
- Mangenot, F. (2009). « Recherches en apprentissage des langues assisté par ordinateur et en FOAD ». *Cours de master 2 à finalité recherche, mention Sciences du langage, spécialité Didactique du français : français langue étrangère –français langue maternelle. Université Stendhal-Grenoble 3*.
- Mangenot, F. & Phoungsub, M. (2010). « Un dispositif d'aide à la rédaction par incitation et socialisation », *Revue française de linguistique appliquée*, 2010/2, Vol.XV, p.110. <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2-page-101.htm>
- Moller, L (1998). «Designing communities of learners for asynchronous distance education», *Educational Technology Research and Development*, 46, 4, 115–22.
- Quintin, J.-J. & Masperi, M. (2006). « Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions », *Alsic [En ligne]*, Vol. 9 | 2006, document alsic_v09_02-rec1, mis en ligne le 01 avril 2006, Consulté le 25 juillet 2015. URL : <http://alsic.revues.org/154> ; DOI : 10.4000/alsic.154
- Skogs, J. (2015). « Language and interaction in online asynchronous communication in university level English courses ». *Carlsbad University Studies*.
- Thurmond, V. & Wambach, K.(2004). « Understanding interactions in distance education: A review of literature ». *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*.
- Wagner, E. D. (1994). « In support of a functional definition of interaction». *The American Journal of Distance Education* 8(2): 6–26.
- Ware, P. & Warschauer, M. (2006) « Electronic feedback and second language writing». In K. Hyland and F. Hyland (eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues*, New York, Cambridge University Press, 105-122. http://education.uci.edu/person/warschauer_m/docs/feedback.pdf
- Wenger, E. (1998). « Communities of practice : Learning, meaning and identity », *Cambridge, Cambridge University Press*.
- Woo, Y. & Reeves, T.C. (2008). « Interaction in asynchronous web-based learning environments: Strategies supported by educational research», dans *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Volume 12 : Issue 3-4, 179-194.