HAL
open science

Comment les TIC peuvent-elles construire des relations interpersonnelles dans une formation de langue étrangère ?

Hani Qotb

To cite this version:

Hani Qotb. Comment les TIC peuvent-elles construire des relations interpersonnelles dans une formation de langue étrangère ?. Colloque Cyber-Langues 2009, Aug 2009, Reims, France. hal-02023242

HAL Id: hal-02023242

https://hal.science/hal-02023242v1

Submitted on 18 Feb 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.

Hani Qotb

Praxiling UMR 5267 CNRS

Université de Montpellier III

hani.qotb@univ-montp3.fr

Toile : www.le-fos.com

Comment les TIC peuvent-elles construire des relations interpersonnelles dans une formation de langue étrangère ?

- Introduction

Dans le cadre de cette communication, nous mettrons l'accent sur les relations interpersonnelles entre les différents acteurs (tuteur, apprenants, etc.) dans une formation à distance du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) portant sur le français des affaires. Celle-ci s'est déroulée sur le site *FOS.COM (www.le-fos.com).* Dans un premier temps, nous soulignerons les spécificités et les difficultés de l'enseignement/apprentissage du FOS qui nous ont poussés à avoir recours aux Technologies et de l'Information et de la Communication (TIC) à travers la création du site *FOS.COM*. Ce dernier a permis de proposer des formations à distance grâce à la plateforme *Moodle* installé dans l'Espace Educatif. Dans une formation collaborative du français des affaires préparée à l'attention des étudiants en Master de Management à l'université d'Alexandrie. Cette formation est marquée avant tout par les relations interpersonnelles entre les membres de cette formation. Il s'agit de deux types de relations : apprenants/tuteur et Apprenants/Apprenants. Ces relations ont eu lieu grâce à des outils de communication synchrone (Skype et clavardage) et asynchrone (forum). De tels échanges se sont avérés positifs dans la mesure ils ont permis, d'une part, de réaliser les différentes activités individuelles et collaboratives et, d'autre part, de consolider les relations interpersonnelles entre les membres de la formation création ainsi une communauté virtuelle.

1- Les spécificités du Français sur Objectifs Spécifiques

Le Français sur Objectifs Spécifiques se distingue par certaines spécificités que tout enseignant doit connaître pour assurer ce type de cours dits spécifiques. La prise en compte de ces spécificités constitue une condition préalable pour garantir l'efficacité de toute formation dans ce domaine. Ces spécificités concernent cinq points principaux :

1-1 La diversité des publics

Le FOS est marqué avant tout par la diversité de ses publics qui se divisent en trois catégories principales :

- Des professionnels

Il s'agit de professionnels qui veulent faire du FOS en vue de faire face en français aux situations dans leurs milieux du travail. Ce type des publics concerne tous les domaines professionnels : affaires, tourisme, médecine, droit, etc.

- Des étudiants

Ce sont souvent des étudiants non francophones qui veulent poursuivre leurs études en français dans leur domaine de spécialité. Ces étudiants peuvent s'inscrire dans une université francophone (française, canadienne, belge, etc.) ou dans une filière francophone dans leurs pays d'origine.

- Des émigrés

Ce sont des étrangers qui viennent s'installer dans un pays francophone avec l'objectif de trouver un créneau professionnel qui leur permettra d'améliorer leur niveau de vie ou du moins d'avoir une rémunération supérieure à ce qu'ils pourraient attendre dans leur pays d'origine.

1-2 Les besoins spécifiques des publics

Les besoins spécifiques sont une des caractéristiques principales des publics de FOS. Les publics, mentionnés ci-dessus, veulent apprendre non **LE** français mais plutôt **DU** français **POUR** agir professionnellement pour reprendre les termes de Lehmann. Il souligne ce point en précisant : « *Se demander ce que des individus ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés* » (Lehmann, 1993 : 116). Par exemple, des hommes d'affaires chinois veulent apprendre du FOS afin de prendre contact avec leurs homologues francophones : mener une conversation téléphonique, assister à une réunion de travail, lancer une campagne publicitaire pour leurs produits dans un pays francophone, etc. Quant aux étudiants, ils ont pour objectif de suivre des cours, prendre des notes, lire des livres, rédiger des mémoires, passer des examens, etc. D'où la nécessité d'analyser les besoins de ces publics avant l'élaboration des cours en vue de mieux répondre à leurs besoins.

1-3 Le temps limité consacré à l'apprentissage

Les publics, qu'ils soient professionnels ou étudiants, ont un temps assez limité pour suivre des formations de FOS. Ils ont déjà leurs engagements professionnels ou universitaires. Par conséquent, ils sont souvent obligés de suivre les cours de FOS soit pendant le week-end soit à la fin de la journée. Fatigués, ces publics finissent souvent par abandonner leurs cours.

1-4 La rentabilité de l'apprentissage du FOS

En suivant des cours de FOS, les apprenants ont des objectifs très précis à atteindre au terme de la formation. Par exemple, les professionnels veulent réussir leur carrière dans leurs entreprises en se distinguant de leurs collègues qui ne maîtrisent pas le français des affaires. « *Le français des affaires est supposé fonctionner comme une espèce d'accélérateur de carrière, en apportant en quelque sorte un capital social* » (Porcher, 2002 : 87). Ils pourront par l'acquisition de cette compétence langagière obtenir une augmentation de leurs salaires ou être promus. Quant aux étudiants, ils veulent mieux se préparer au marché du travail. En revanche, les publics de FLE n'ont pas toujours des buts très définis professionnellement. Selon notre expérience d'enseignement du FLE, les apprenants ont souvent des objectifs plus flous par rapport à leurs homologues de FOS.

1-5 La motivation des publics

Vu que les publics de FOS ont des objectifs bien définis dont la rentabilité devrait être quasi-immédiate, ils font montre d'une grande motivation lors de l'apprentissage, d'où la réciprocité entre rentabilité et motivation au cours de la formation. Plus l'apprentissage est rentable, plus les apprenants sont motivés à suivre les cours de FOS. C'est grâce à cette motivation que certains apprenants peuvent faire face aux différentes difficultés qu'on développera plus loin. La figure suivante montre les différentes spécificités du FOS :

2- Les défis/difficultés des acteurs : enseignants, apprenants

2-1 Les difficultés des apprenants

Il nous semble important de mettre l'accent sur les difficultés qu'affronte l'apprenant de FOS. Ces difficultés devraient être prises en considération par les partenaires du processus d'enseignement/apprentissage (institution de formation, concepteur de programmes, formateur, etc.) afin de réaliser les résultats escomptés. La négligence de ces difficultés met à

risque la réussite de l'apprentissage pour ne pas dire qu'elles peuvent mener à l'abandon des cours de FOS :

2-1-1 La difficulté de l'obligation

Certains apprenants se voient obligés de suivre des formations en FOS par leurs institutions qu'elles soient professionnelles ou universitaires. Dans ces cas, ils n'ont pas la possibilité de choisir ce qu'ils veulent apprendre et surtout la langue de l'apprentissage. Dans le cadre des projets communs avec des entreprises francophones, certaines directions d'entreprises dans des pays non francophones imposent à leurs personnels de faire du FOS. Ce monopole de prise des décisions ne favorise pas chez le personnel candidat à l'apprentissage la motivation d'apprendre, un facteur-clé déjà mentionné plus haut. Une telle situation a des conséquences négatives, d'une part, les apprenants mettent beaucoup de temps pour apprendre par exemple le français des affaires, ce qui retarde la réalisation du projet de l'entreprise. D'autre part, ce type de situation d'apprentissage aboutit souvent à des résultats négatifs, l'apprenant ne s'investissant pas, son niveau reste faible voire médiocre. Nous retrouvons la même situation chez le public universitaire obligé, à un moment de son cursus, de suivre des cours de FOS sans vraiment prendre conscience de l'utilité d'un tel apprentissage. C'est le cas de certaines universités où l'administration décide, sans consulter ses étudiants, d'imposer des cours de FOS dans leur spécialité. Privés de toute consultation et démotivés, ces apprenants ont du mal à progresser en langue cible.

2-1-2 Le temps limité de l'apprentissage

Le temps limité consacré à l'apprentissage FOS est un des obstacles qui empêchent les apprenants de suivre régulièrement leurs cours de FOS. Le manque de temps constitue la principale difficulté chez les apprenants de FOS notamment les publics professionnels. Ceux-ci sont occupés par les engagements de leur travail qui les empêchent d'être réguliers aux cours. Par conséquent, ces publics professionnels sont obligés de suivre les cours après une longue journée de travail. Alors, ils n'arrivent ni à se concentrer ni à développer les différentes compétences communicatives visées par la formation suivie. C'est le cas par exemple des étudiants de la filière francophone de journalisme au Caire où les cours commencent à partir de 16h. Il est courant aussi que les apprenants de FOS soient obligés de suivre des cours intensifs faute de temps. C'est le cas par exemple des techniciens libanais qui se préparent à passer un stage dans une usine en France. Avant leur départ, ils suivent des cours intensifs en mécanique pendant un mois au terme duquel ils doivent être prêts à faire

face aux situations de communication au cours de leur formation professionnelle prévue. La difficulté du temps limité pourrait aussi se poser chez le public étudiant, souvent chargé par un emploi de temps lourd tout au long de la semaine. Dans une telle situation, ils suivent souvent les cours de FOS soit après une longue journée chargée des cours soit pendant le week-end. C'est le cas des étudiants étrangers (chinois, turcs, vietnamiens, etc.) au département des langues étrangères à l'Université de Bordeaux III.

2-1-3 La difficulté des déplacements

Certains apprenants de FOS sont incapables de suivre les cours parce qu'ils habitent loin du lieu où se déroulent les cours. C'est pourquoi ils sont souvent obligés, malgré leur temps limité, de se déplacer pour suivre leur formation de FOS. Cette situation est notamment répandue dans les pays en voie de développement où ce type d'enseignement est limité aux grandes villes. Prenons l'exemple d'Égypte où les cours de FOS ne sont disponibles que dans les grandes villes comme le Caire, Alexandrie, etc. Ceci empêche les habitants du Sud de ce pays d'assister à ces cours car ils sont obligés alors de se déplacer au Caire ou à Alexandrie, ce qui leur pose d'autres difficultés. D'une part, ils ont des engagements professionnels et familiaux, donc ils ne peuvent pas être réguliers aux cours, d'autre part, ces déplacements coûtent cher et ils finissent souvent par renoncer à ces formations spécifiques.

2-1-4 La difficulté financière

Les apprenants doivent faire face aussi aux coûts élevés des cours de FOS. Ces tarifs élevés sont déterminés en grande partie par la diversité des publics. Ceux-ci demandent souvent d'apprendre le français dans une spécialité très pointue telles que la chirurgie esthétique, la chimie organique, l'ophtalmologie, etc., les groupes constitués pour ce type de formation comptent généralement peu d'apprenants, ce qui le rend très cher. Or, le concepteur des programmes passe beaucoup de temps à analyser les besoins langagiers de son public, à collecter les informations sur les situations de communication prévisibles, à traiter les informations recueillies, à élaborer les cours, à préparer les matériaux pédagogiques nécessaires, à mener les activités d'enseignement et à évaluer le niveau des apprenants. Toutes ces étapes préparatoires exigent beaucoup d'efforts et de temps de la part du concepteur pour travailler en définitive avec un nombre limité d'apprenants. Cette situation pousse la plupart des centres de langue à renoncer à proposer ce type des cours puisqu'ils sont

par conséquent assez coûteux. Ces centres préfèrent assurer généralement des cours très demandés par un grand nombre d'apprenants comme par exemple le français des affaires ou le français du tourisme. Par contre, les apprenants du français de la chimie organique ont une très faible chance de trouver un enseignant qui serait disponible d'assurer des cours dans leur spécialité. Ces apprenants finissent dans la plupart des cas par abandonner l'idée de suivre une formation linguistique dans leur spécialité, pour pallier à la situation, ils ont recours à des enseignants souvent non-spécialistes en FOS.

2-1-5 La difficulté psychologique

Certains apprenants de FOS ne vivent pas les difficultés mentionnées ci-dessus, cependant ils rencontrent un autre obstacle. Ils peuvent avoir le temps et les moyens financiers pour suivre une formation FOS, ils peuvent habiter près du lieu de l'enseignement de FOS, mais ils hésitent à reprendre leurs cours. Cette situation est remarquée souvent chez les cadres d'entreprises ou les grands responsables des institutions universitaires ou économiques. Ayant abandonné les études depuis un certain temps, ils se posent les questions suivantes : « *puis-je suivre ces cours* ? » ou ils se demandent encore : « *puis-je réussir ces cours* ? » ou « *Suis-je capable de répondre aux questions de l'enseignant ?* » Ou enfin « *Suis-je en mesure d'affronter cette tranche de vie commune que constitue un cours* ? ». Ce sentiment d'insécurité psychologique pousse souvent ce type d'apprenants à renoncer à suivre les cours de FOS au détriment des avantages qu'ils peuvent en tirer.

Tout concepteur des programmes de FOS devrait prendre en compte ces difficultés que les publics spécialisés affrontent. La prise de conscience de ces obstacles aide à trouver des solutions pour surmonter les problèmes mentionnés ci-dessus.

2-2 Les difficultés de l'enseignement/apprentissage du FOS

A partir de la problématique du FOS et de notre expérience d'enseignement dans ce domaine, nous avons constaté que les enseignants et les apprenants affrontent plusieurs difficultés.

2-2-1 Le manque de formation en FOS

Le manque de formation dans ce type d'apprentissage semble être la principale difficulté à laquelle le concepteur doit faire face. Etant une branche du FLE, le FOS est souvent méconnu par les enseignants du français notamment dans les pays non francophones. Certes, nous

constatons des propositions de formation pour les concepteurs du FOS mais elles restent encore limitées. Souvent de formation littéraire, ces enseignants ont du mal à préparer un cours du FOS. Ils ignorent sa réalité: son public, ses besoins, ses objectifs, sa méthodologie, etc. Face à une telle situation, les enseignants adoptent deux attitudes. Soit ils refusent d'élaborer des cours de FOS, soit ils assurent les cours de FOS sans connaître sa méthodologie en se basant sur un manuel de FOS dans le domaine visé. Alors, la formation n'arrive pas à atteindre les objectifs des apprenants qui finissent par l'abandonner.

2-2-2 L'absence de contact avec les apprenants avant la formation

Le concepteur de l'enseignement reçoit normalement la demande de formation de la part d'une institution sans pouvoir prendre contact avec les apprenants pour bien identifier leurs besoins langagiers qu'il faut prendre en compte lors de la formation prévue. L'institution concernée donne au concepteur une image globale des besoins des apprenants. Mais cette image reste toujours la vision de l'administration ou de l'entreprise et reste formulée par des responsables. Certes, le concepteur doit la prendre en compte mais l'absence du contact direct ou indirect avec les apprenants rend sa tâche plus difficile bien qu'il doive formuler des hypothèses sur les besoins langagiers et les situations cibles. Sans ce contact important, celui-ci ne peut ni confirmer ni infirmer ses hypothèses avant le début de la formation, ce qui l'oblige à modifier souvent le contenu au bout de quelques cours. C'est pour cela, on recommande à tout concepteur des cours de FOS de prendre contact direct (entretiens, discussion, etc.) ou indirect (sondages, grilles d'analyse, etc.) avec les apprenants avant la formation. Une telle démarche contribue à mieux connaître le niveau des apprenants en langue cible, leurs objectifs, leurs besoins, etc.

2-2-3 La spécialité du contenu des cours de FOS

Dans le cadre des cours de FOS, le concepteur se trouve souvent chargé d'élaborer des cours dont il ignore plus ou moins le contenu. Cette difficulté pousse plusieurs enseignants à refuser d'élaborer des cours de FOS. Le concepteur connaît certainement des domaines plus que d'autres. Par exemple, s'il veut préparer des cours du français du tourisme pour des réceptionnistes, il peut avoir une connaissance dans ce domaine puisqu'il a déjà voyagé à l'étranger où il a vécu des situations d'usages en tant que touriste lui-même. Mais, le concepteur a du mal à élaborer, par exemple, des cours pour des médecins non francophones qui s'apprêtent à passer une formation dans un hôpital français. Donc, il est incapable de formuler tout seul des hypothèses sur les situations de communication qu'affronteront ces

médecins lors de leur formation en France. Dans ce cas, il doit prendre contact avec ses apprenants, des spécialistes et les responsables de la formation prévue. La spécialité du contenu des cours et sa longue préparation ne font que pousser beaucoup d'enseignants à tourner le dos au FOS. Alors, il faut tenir compte d'un principe important du FOS: le concepteur ne doit pas nécessairement maîtriser la spécialité du contenu parce que ce n'est pas sa mission. Celle-ci consiste à préparer ses apprenants à faire face aux situations communicatives prévues à travers des activités langagières. Mais il faut que le concepteur passe par une étape de familiarisation avec la spécialité professionnelle en vue d'en connaître les grandes lignes, la structure, le fonctionnement, les acteurs, les situations d'usages, le lexique récurrent, etc. Cette étape a pour objectif d'aider le concepteur dans l'élaboration des cours. Pour ce faire, le concepteur peut contacter des spécialistes, lire ses revues spécialisées, consulter des sites Internet, assister aux colloques ou aux conférences dans le domaine visé et enfin se rendre aux lieux des situations de communications prévues.

2-2-4 La collecte des ressources nécessaires pour l'élaboration des cours

Le concepteur se trouve souvent face à un nouveau domaine par rapport à sa formation. Ce problème est lié à la difficulté précédente. Alors, il doit entamer une collecte de ressources dans le domaine visé. Une telle collecte exige de sa part beaucoup de temps et d'efforts. Il doit souvent se déplacer pour visiter les lieux d'usages des pratiques professionnelles visées. Il a besoin aussi de prendre rendez-vous avec des spécialistes dans le domaine concerné en vue d'enregistrer des interviews. Vu que les spécialistes ne sont pas souvent disponibles, beaucoup de concepteurs se plaignent de la difficulté de la collecte de ressources. C'est pourquoi, *Le FOS.Com* propose un guide de ressources pédagogiques qui regroupe des manuels, des revues spécialisés, des articles, des dictionnaires spécialisés, des cédéroms et des sites Internet dans plusieurs domaines du FOS.

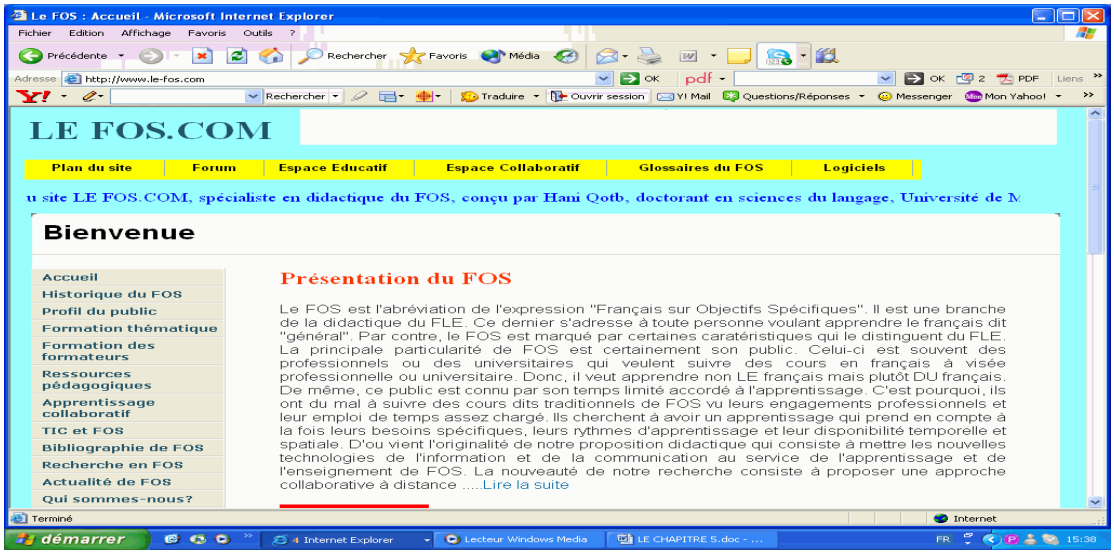
2-2-5 L'évolution des besoins des apprenants lors de la formation

Le concepteur des programmes constate parfois un changement d'attentes des apprenants au cours de la formation. Ces derniers demandent d'aborder de nouveaux thèmes spécialisés qui n'étaient pas prévus par le concepteur avant la formation. Une telle situation l'oblige à revoir le contenu de ses cours. Alors, il abandonne parfois des cours déjà préparés tout en cherchant de nouvelles ressources en vue d'élaborer d'autres cours sur les thèmes demandés par ses apprenants. Certes, il est difficile pour le concepteur de changer ses cours ou de les modifier mais il doit se montrer souple vis-à-vis des attentes d'apprenants afin de réaliser les résultats

escomptés. Or, l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) facilite le changement de ressources voire la modification du scénario pédagogique envisagé proposé en ligne pour suivre l'évolution des besoins des apprenants.

3- Le site du *FOS.COM*

Pour faire face à ces différentes difficultés de l'enseignement/apprentissage du FOS, nous avons conçu le site Internet *FOS.COM* (www.le-fos.com) consacré complètement au FOS.



Ce site se distingue par deux volets principaux l'un est statique tandis que l'autre est dynamique. Dans la partie dite statique, je propose des ressources qui pourraient intéresser à la fois les enseignants et les apprenants du FOS :

- **Historique du FOS :** dans cette rubrique, le parcours historique et méthodologique du FOS est présenté avec ces étapes : français militaire, français scientifique et technique, français de spécialité, etc. De plus des modèles d'apprentissage et des exemples qui ont marqué les différentes étapes du FOS sont décrits.

- **Le profil des publics :** vu l'importance du rôle des publics dans l'enseignement/apprentissage du FOS, le site consacre une rubrique à part entière à déceler ses nombreuses particularités (sa diversité, ses besoins langagiers, sa motivation, etc.). Une telle analyse des publics a pour objectif de fournir aux enseignants intéressés une meilleure connaissance des apprenants en question.

- Formation thématique : dans cette rubrique, nous proposons une formation thématique basée sur l'utilisation des TIC pour permettre aux apprenants de faire les différents exercices proposés selon leur rythme et leur niveau en langue cible. Dans un premier temps, nous proposons des exercices interactifs sur le français des affaires et deux dossiers thématiques interactifs (le commerce équitable et le monde des entreprises)

- Formation des formateurs : nous avons déjà souligné que le manque de formation constitue une des difficultés qui ne favorisent pas le développement de l'enseignement/apprentissage du FOS. C'est pourquoi, notre site propose un parcours d'élaboration de cours en vue de faciliter la tâche aux concepteurs des cours.

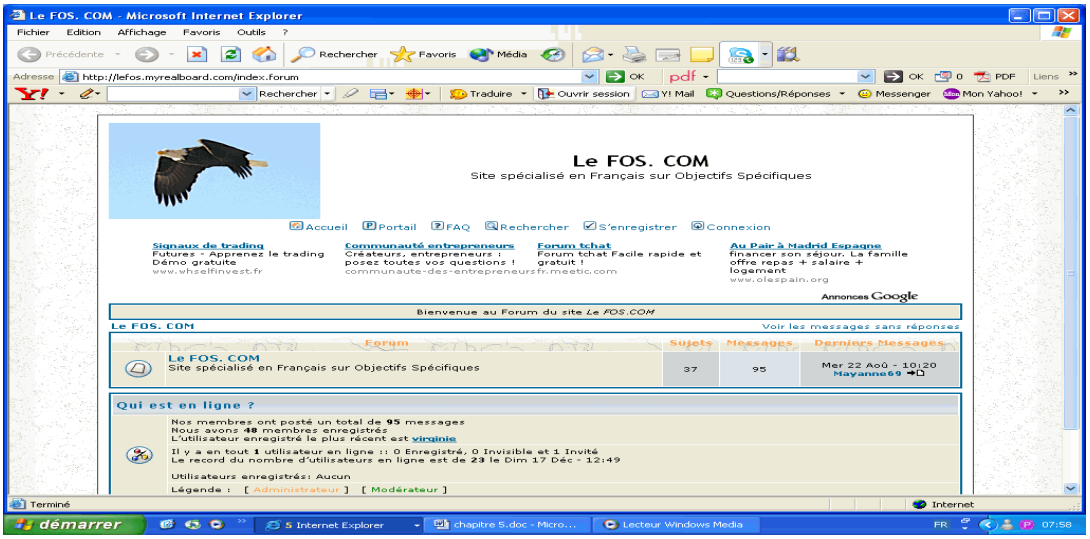
- Ressources thématiques : parfois, le formateur est chargé de préparer des cours du FOS dans un domaine dont il ignore les spécificités. Nous mettons à la disposition des enseignants de FOS un guide thématique des ressources du FOS. Vu la multiplicité des domaines du FOS, nous optons pour les six domaines les plus demandés par les publics à savoir : le français des affaires, le français du tourisme et de l'hôtellerie, le français juridique, le français médical, le français scientifique et technique et le français des relations internationales.

Pour ces six domaines, le site propose des références à des manuels, articles, cédéroms, articles, revues spécialisées et sites Internet. Ce site est actuellement référencé par les deux principaux moteurs de recherche *Yahoo* et *Google*, des sites spécialistes en FLE comme *Fle.fr, langues modernes, Alsic* et aussi *l'Agence universitaire de la Francophonie*.

3-2 Les composantes dynamiques du site *LE FOS.COM*

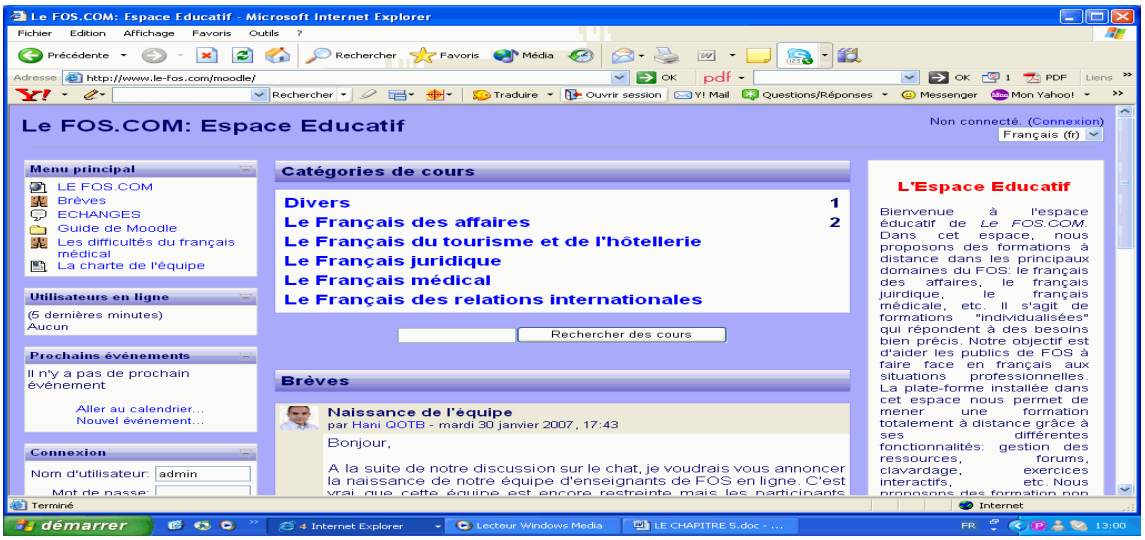
3- 2-1 Forum

Il s'agit d'un forum qui est accessible pour tous les internautes pour qu'ils puissent, d'une part, s'exprimer à propos du site pour connaître leurs remarques, leurs propositions, voire leurs critiques. Ils peuvent échanger leurs points de vue concernant une des questions relatives à la didactique du FOS.



3-2-2 L'Espace Educatif

Dans l'espace éducatif, nous avons installé toute une plate-forme éducative *Moodle* basée sur la pédagogie constructiviste. Elle donne la possibilité de proposer, d'une part, des ressources en ligne (textes, articles, documents audiovisuels, etc.) et des activités favorisant l'interaction entre les apprenants : clavardage, forums, sondages, exercices interactifs, wikis, etc.



Le site *FOS.COM* est bien référencé actuellement par les deux moteurs de recherche à savoir Google et Yahoo ainsi que par d'autres sites intéressés par l'enseignement du FLE et du FOS comme *FLE.fr*, *portail du FLE*, *Alsic*, *langues Modernes* et *l'Agence Universitaire de La Francophonie*, etc.

Pour aller plus loin dans notre recherche-action, nous avons proposé une formation du français des affaires à l'attention d'un public non-francophones.

4- Formation collaborative du français des affaires à distance

Il s'agit d'une formation du français des affaires destinée à des étudiants en Master 2 d'économie à l'Université d'Alexandrie en Egypte. Pour respecter la méthodologie de FOS (Parpette & Mangiante, 2003), nous avons envoyé aux apprenants une grille d'analyse pour identifier à la fois leurs objectifs de la formation, leur rapport avec le français, leur maîtrise de l'outil informatique et leurs connaissances en apprentissage collaboratif. Il s'agit d'un groupe de dix étudiants (9 égyptiens et un béninois boursier) qui sont inscrits en Master 2 d'économie. Ils ont un temps limité consacré à l'apprentissage étant donné qu'ils suivent des cours à l'Université tous les jours sauf le vendredi (jour de congé en Egypte). Ils demandent de suivre une formation à distance en français des affaires. D'après leurs réponses au questionnaire, leur niveau en français est B1 selon le *Cadre Européen Commun de Références* (2000). Ils ont déjà suivi des cours de français lors de leurs parcours scolaire et universitaire. Ils maîtrisent certaines compétences en langue cible : prendre des notes lors des cours, consulter des livres et des revues en français, discuter avec un professeur sur un sujet de cours, répondre aux questions de professeur et parler avec des clients francophones. Ils ont déjà suivi les cours de Diplôme Pratique de Français Professionnel (DPFP Niveaux I et II) à la faculté du Commerce à Alexandrie. À l'exception de l'étudiant béninois parlant *le Bariba* (langue parlée dans le nord du Bénin), leur langue maternelle est l'arabe. Ils parlent aussi des langues étrangères comme l'anglais (première langue étrangère en Egypte) et l'allemand.

Quant à leurs objectifs de la formation visée, ils sont variés. Certains étudiants veulent lire et comprendre des documents en français des affaires, faire un exposé oral ou à l'écrit et rédiger des rapports tandis que d'autres s'intéressent à contacter leurs homologues dans des situations professionnelles et à se préparer à réaliser un projet professionnel en français des affaires. À propos de leur rapport à l'outil informatique, ils possèdent tous des ordinateurs ayant accès Internet. Ils ont aussi certaines compétences en informatique : utiliser certains logiciels de base (*Word, Excel, PowerPoint, Paint* et *Messenger*.), participer à des forums, communiquer avec des amis et mener des recherches sur Internet. Il est à noter que ces compétences en informatique constituent une bonne base pour suivre notre formation à distance. Enfin, leurs connaissances en formation collaborative sont assez limitées, voire minimes. Dans la plupart des cas, soit ils répondent négativement aux questions sur l'approche collaborative, soit ils

laissent les cases sans réponses. Face à cette situation, il s'est avéré utile de consacrer une semaine à préparer les apprenants à suivre une formation collaborative à distance pour qu'ils puissent comprendre ses dimensions, ses objectifs, ses modalités, ses conditions, etc.

4-1 Les objectifs de la formation

À partir de l'analyse des besoins des apprenants et de leurs caractéristiques, nous nous sommes fixés trois types d'objectifs à atteindre : communicatifs, linguistiques et notionnels. Concernant les objectifs communicatifs, ils visent à aider les apprenants à faire face à des situations professionnelles dans une entreprise (accueil, entretien d'embauche, réunion de travail, etc.), à présenter (oralement et par écrit) les activités d'une entreprise, à aborder les projets de l'entreprise (lancer un nouveau projet, ouvrir une succursale à l'étranger, etc.), à faire des exposés oraux et écrits sur des activités de l'entreprise, à développer la compréhension orale d'actualité du monde des affaires, etc. Quant aux objectifs linguistiques, la formation a pour mission de faire acquérir aux étudiants le lexique et les règles grammaticales nécessaires pour pouvoir communiquer dans des situations professionnelles. À propos des objectifs notionnels, il s'agit de permettre aux apprenants de découvrir le monde de l'entreprise (sa structure, son fonctionnement, son personnel, etc.), de savoir les relations entre l'entreprise et ses partenaires (clients, fournisseurs, banques, etc.) et de connaître certaines notions économiques (mondialisation, chômage et croissance économique).

4-2 Les activités collaboratives et individuelles

Pour réaliser les objectifs mentionnés ci-dessus, nous avons proposé des activités à la fois collaboratives et individuelles. Proposée en trois sessions, la formation est basée sur la réalisation de trois tâches collaboratives : créer une entreprise, lancer un nouveau produit sur le marché et ouvrir une nouvelle succursale de l'entreprise à l'étranger. Pour réaliser ces tâches, les apprenants se sont divisés en quatre groupes. Dès le début de la formation, le tuteur les a incités à collaborer pour réaliser les trois tâches mentionnées ci-dessus. Chaque apprenant est chargé d'assurer plusieurs tâches : lire les ressources proposées sur le site, échanger les idées sur les tâches à réaliser avec ses homologues, chercher d'autres informations sur la Toile, discuter le plan de travail à adopter, consulter les travaux d'autres groupes, etc. Pour aider les apprenants dans leurs démarches, nous avons mis à leur disposition des ressources concernant leurs travaux collaboratifs : guides explicatifs portant sur les tâches demandées, articles sur le monde des entreprises, lexique et glossaires du

monde d'affaires, dictionnaires en ligne, liens vers d'autres sites traitant les thèmes collaboratifs en question, etc. Quant aux activités individuelles, elles ont pour mission de développer les compétences langagières des apprenants aussi à l'oral qu'à l'écrit. Pour ce faire, nous avons proposé des forums thématiques et d'actualité. Dans les forums thématiques, nous lançons le débat sur des notions ou des thèmes qui intéressent le monde des affaires : le chômage, la croissance économique, la mondialisation, etc. Quant aux forums d'actualité, nous demandons aux apprenants d'écouter le journal de l'économie diffusé sur le site de TV5 et d'en sélectionner deux événements pour les aborder dans le forum conçu à cette fin. En fait, il s'agit de développer à la fois la compréhension orale et la production écrite. Soulignons aussi d'autres activités individuelles comme les sondages, la rédaction des lettres commerciales et les exercices interactifs (5 par semaine). Chaque apprenant doit faire seul ces exercices selon sa disponibilité temporelle. Pour réaliser ces activités, les apprenants travaillent dans plusieurs espaces que nous détaillerons ci-dessous.

4-3 Les Espaces de la formation

Rappelons qu'il s'agit d'une formation collaborative où l'apprenant occupe une place centrale dans les toutes les activités proposées. Cette approche pédagogique trouve ses origines dans le socio-constructivisme. Ce courant est marqué avant tout par des interactions entre les acteurs qui collaborent pour « co-construire » les connaissances nécessaires pour atteindre les objectifs visés de la formation suivie. Dans le cadre de notre formation collaborative du FDA à distance, ces interactions se déroulent dans cinq espaces bien distingués :

4-3-1 L'espace privé de l'apprenant

Dans cet espace, chaque apprenant a la possibilité de travailler à son rythme. Il s'agit du poste local où l'apprenant peut mener plusieurs activités : lecture des documents trouvés sur Internet, sélection des informations pertinentes, élaboration du plan de travail, préparation de ses propres contributions au travail collaboratif, préparation des devoirs individuels, organisation des travaux collaboratifs et correction et révision avant le dépôt final du devoir collaboratif sur l'Espace Éducatif.

4-3-2 L'Espace Éducatif

Il s'agit de l'espace central dans notre formation en ligne. Cet espace est marqué par deux aspects. L'un est statique où l'enseignant-concepteur propose des ressources nécessaires pour la réalisation de la tâche collaborative demandées (guides, articles, lexique, etc.) Quant à l'autre aspect, il est dynamique dans la mesure où les acteurs de la formation (Tuteur et Apprenants) se communiquent de manière synchrone (le clavardage) et asynchrone (forums d'échanges). Notons que nous proposons sur cet espace des activités individuelles (forums thématiques et d'actualité et exercices interactifs) et d'autres activités collaboratives.

4-3-3 L'Espace collaboratif

Dans cet espace, nous avons créé quatre salles pour les groupes collaboratifs (G1, G2, G3 et G4). Nous demandons à chaque groupe de déposer au fur et à mesure les différentes parties de son travail collaboratif afin qu'elles soient disponibles pour les autres groupes favorisant ainsi les interactions et les échanges entre les groupes.

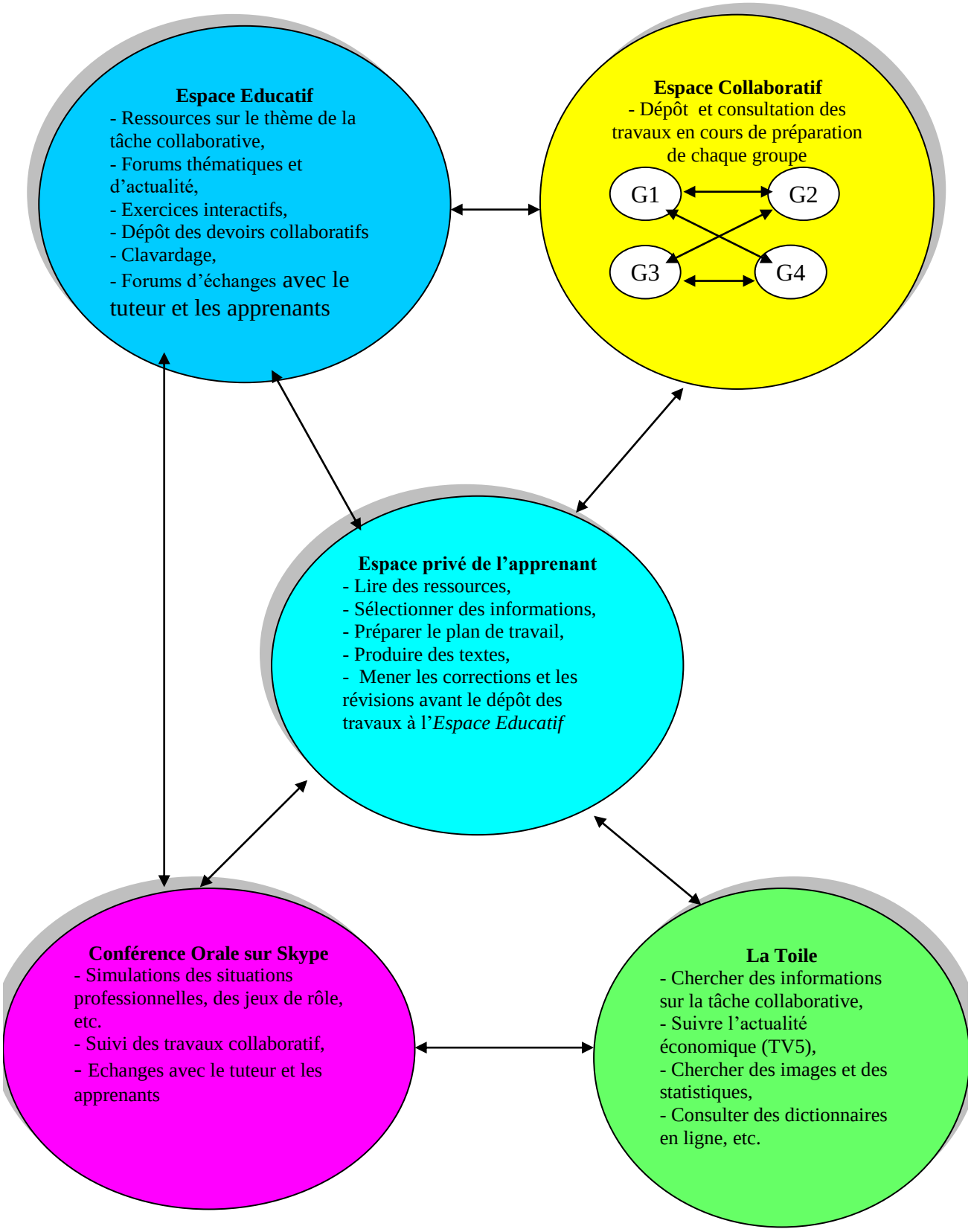
4-3-4 La conférence orale sur *Skype*

Il s'agit d'un espace marqué par sa communication synchrone. Son but principal consiste à développer la compétence orale (compréhension et production) chez les apprenants à travers des simulations de certaines situations dans le monde des entreprises. Cet espace permet aussi de suivre chaque groupe dans ses travaux collaboratifs. Elle a donné au tuteur la possibilité de consolider ses relations avec les apprenants qui échangent les idées et les propositions sur la tâche collaborative.

4-3-5 La Toile

La Toile est devenue une bibliothèque virtuelle inépuisable qui touche tous les domaines professionnels, scientifiques, etc. C'est grâce à la Toile que l'enseignant-auteur a réussi à trouver les différentes ressources nécessaires pour la formation (guides, textes, documents audio et audiovisuels, dictionnaires en ligne, sites Internet, etc.) Le réseau mondial aide les apprenants à chercher d'autres informations complémentaires pour la réalisation des tâches collaboratives (statistiques, images, cartes, etc.) Notons aussi qu'Internet nous a permis aussi d'organiser l'activité du forum d'actualité qui nécessite de regarder le journal diffusé en vidéo sur *TV5* pour suivre l'actualité économique dans le monde.

Dans ce contexte, il s'avère important de souligner les interactions entre ces différents espaces de travail. L'apprenant se déplace d'un espace à l'autre selon ses besoins et les étapes de la réalisation de la tâche collaborative. Prenons l'exemple de la première tâche collaborative portant la création d'une entreprise. C'est à partir d'une séance de clavardage à l'Espace Éducatif que le tuteur donne le coup d'envoi des activités de cette session. Ensuite, l'apprenant fait des allers-retours entre son espace privé et les autres espaces. Dans l'Espace Éducatif, il consulte les ressources proposées par le formateur, communique avec l'animateur-tuteur, échange avec ses homologues, participe aux forums thématique et d'actualité et fait les exercices interactifs. Il consulte d'autres sites sur la Toile pour avoir des informations complémentaires sur le devoir collaboratif. Une fois qu'il a fini ce dernier, il le dépose dans la salle consacrée aux travaux de son groupe sur l'Espace collaboratif tout en consultant les textes des autres groupes. Dans certains cas, l'apprenant pourrait être présent dans plusieurs espaces en même temps. Par exemple, au cours d'une conférence orale sur *Skype*, l'apprenant est en train de participer à un débat sur un thème économique donné. Il a la possibilité d'avoir recours à des informations stockées sur son espace privé (le poste local) en vue d'argumenter son point de vue. En cas de besoin, l'apprenant consulte un ou des site(s) sur le Toile pour avoir des informations supplémentaires sur le thème en question. Au cours de la même conférence, le tuteur demande à ses apprenants de leurs textes écrits dans un forum thématique sur l'Espace Éducatif. Ceci a rendu les interactions entre les acteurs à la fois riches, intensives et hybrides. Nous détaillerons dans les lignes suivantes ces interactions entre Tuteur/Apprenants et Apprenants/Apprenants. La figure suivante montre les différents espaces de la formation collaborative de FOS :


Espace Educatif
- Ressources sur le thème de la tâche collaborative,
- Forums thématiques et d'actualité,
- Exercices interactifs,
- Dépôt des devoirs collaboratifs
- Clavardage,
- Forums d'échanges avec le tuteur et les apprenants
Espace Collaboratif
- Dépôt et consultation des travaux en cours de préparation de chaque groupe
G1
G2
G3
G4
Espace privé de l'apprenant
- Lire des ressources,
- Sélectionner des informations,
- Préparer le plan de travail,
- Produire des textes,
- Mener les corrections et les révisions avant le dépôt des travaux à l'Espace Educatif
Conférence Orale sur Skype
- Simulations des situations professionnelles, des jeux de rôle, etc.
- Suivi des travaux collaboratif,
- Echanges avec le tuteur et les apprenants
La Toile
- Chercher des informations sur la tâche collaborative,
- Suivre l'actualité économique (TV5),
- Chercher des images et des statistiques,
- Consulter des dictionnaires en ligne, etc.

5- Les relations interpersonnelles au sein de la formation du FDA à distance

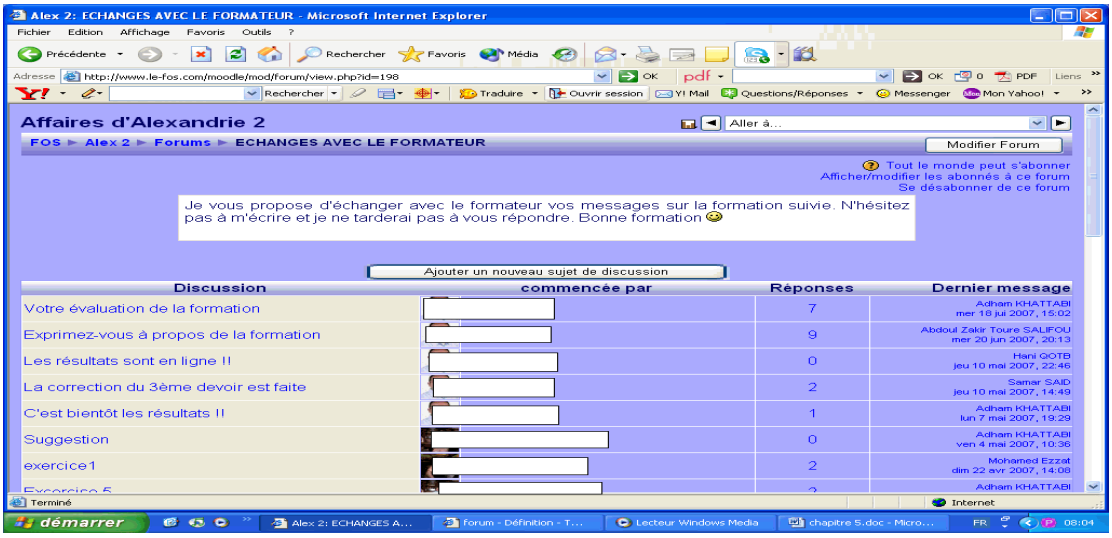
En adoptant une approche collaborative dans cette formation, les échanges entre les acteurs se sont avérés un facteur-clé pour réaliser les différentes activités collaboratives et individuelles. Nous distinguons deux types d'interactions : Tuteur/Apprenants et Apprenants/Apprenants. Ces échanges se font de manière synchrone et asynchrone :

5-1 Les interactions Tuteur/Apprenants

Dans une formation à distance, le tuteur joue un rôle capital dans le déroulement de différentes activités proposées. De manière générale, il a pour mission d'aider, de guider et de conseiller les apprenants pour atteindre les objectifs escomptés de la formation suivie. C'est pourquoi, il est indispensable de créer des relations interpersonnelles entre le tuteur et ses apprenants. Ces relations ont pu voir le jour grâce à trois outils de communication : forum d'échanges, le clavardage et *Skype*. Ces dernierss ont permis au tuteur d'être en contact asynchrone (forum) ou synchrone (clavardage et *Skype*) avec les étudiants.

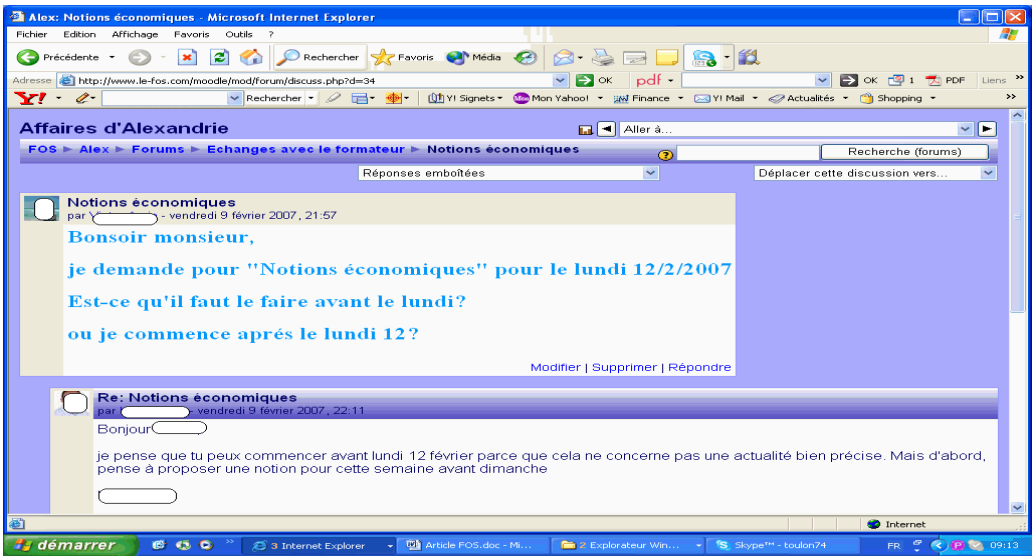
5-1-1 Les interactions Tuteur/Apprenants sur le forum d'échanges

Ce forum vise à permettre aux différents acteurs de la formation de se contacter en temps différé sur le déroulement de la formation. Dans ce contexte, le tuteur accompagne ses apprenants pour les aider à réaliser les différentes tâches demandées :



Dans ce contexte, il semble important de noter que le tuteur a adopté deux attitudes dans ses échanges avec les apprenants. D'une part, il pourrait être un tuteur proactif dans la mesure où c'est lui qui prend l'initiative de laisser des messages pour expliquer telle ou telle étape de la

formation. D'autre part, il pourrait être un tuteur réactif qui répond aux questions de ses apprenants au cours des différentes étapes de la formation. Il s'avère nécessaire de souligner un facteur important qui a favorisé les échanges entre le tuteur et les apprenants. Il s'agit de la rapidité des réponses du tuteur aux messages des apprenants dans le but de résoudre les différents problèmes rencontrés lors de la formation. Or, les réponses du tuteur peuvent avoir lieu quelques heures, voire quelques minutes après le postage des messages par les apprenants. Une telle démarche exige de la part du tuteur une veille permanente de ce forum comme le cas de la copie-écran suivante où la réponse du tuteur intervient 14 minutes après le postage du message de l'apprenant :



Dans un contexte de formation, il faut tenir compte de l'hétérogénéité du contenu des messages qui pourraient concerner plusieurs thèmes. Reffay et Lancieri (2006) soulignent l'hétérogénéité des échanges dans une formation à distance en mettant l'accent sur le forum :

« *Même en contexte éducatif, les forums ne sont pas tous de même nature de par le nombre de leurs contributeurs et ou lecteurs, mais aussi selon la façon dont ils sont intégrés ou non à un enseignement (lui-même pouvant être partiellement ou totalement à distance), si le tuteur ou l'enseignant y ont un rôle, s'ils servent précisément de support à une activité collaborative ou s'ils sont simplement des espaces ouverts pour les apprenants qui cherchent à rompre leur isolement ou simplement répondre à un problème pratique* » (Reffay, Lancieri, 2006)

En analysant le contenu des échanges entre le tuteur et les apprenants, nous constatons la présence de six thèmes principaux : les tâches collaboratives, les tâches individuelles, les aspects socio-motivationnels, les aspects organisationnels, l'évaluation et l'aide technique. Le

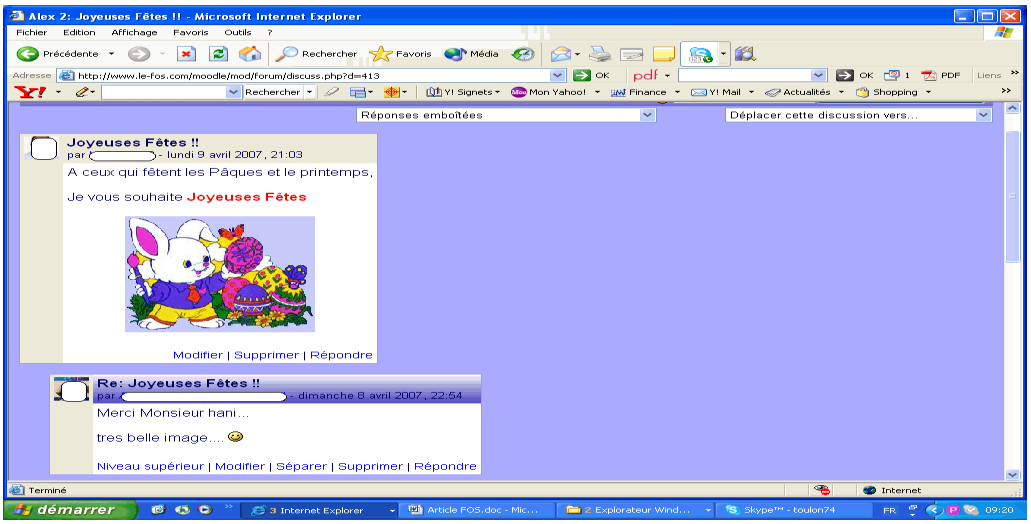
tableau suivant met en relief les récurrences de ces thématiques dans le forum *d'Échanges entre le formateur* au long de trois sessions :

Thématique	Session 1	Session 2	Session 3	Total
Tâches collaboratives	22	13	26	61
Tâches individuelles	37	25	18	80
Aspect socio-motivationnel	17	12	8	37
Aspect organisationnel	10	11	4	25
Évaluation des activités de la formation	8	1	10	19
Aide technique	12	4	7	23

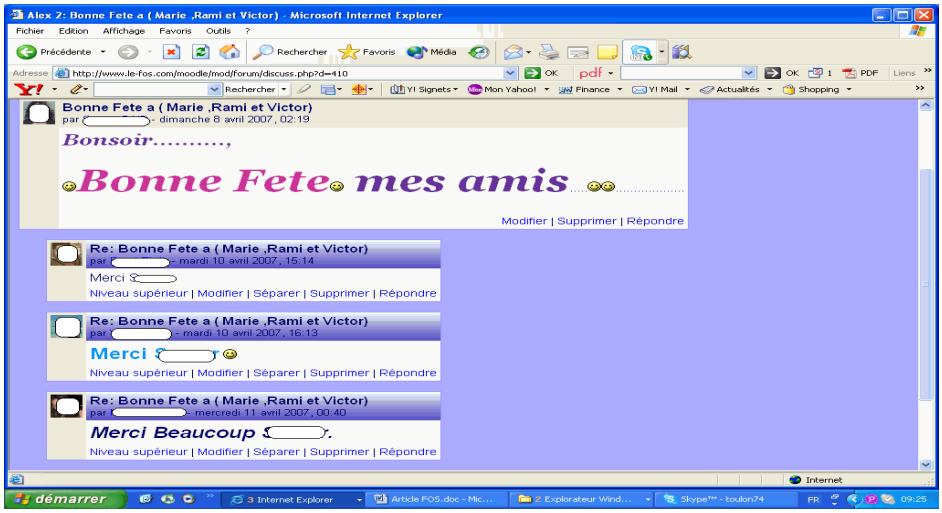
Tableau 1- Thématiques des échanges entre le tuteur et les apprenants dans le forum

En analysant le tableau précédent, certaines remarques s'imposent. D'abord, nous constatons que le nombre des messages portant sur des activités individuelles (80) occupe la première position dans le forum d'échanges avec le formateur. Ces messages portent dans la plupart des cas sur les exercices interactifs et les forums thématiques ou d'actualité. Cela signifie l'intérêt porté par les apprenants à ce forum pour avoir des informations sur leurs activités individuelles. Notons aussi ces messages diminuent d'une session à l'autre, ce qui montre que plus les apprenants avancent dans la formation, plus ils maîtrisent mieux ce type d'activités : 37 (S1) 25 (S2), 18 (S3). La deuxième remarque concerne les tâches collaboratives qui viennent en deuxième position avec 58 messages où le tuteur répond aux questions des apprenants sur le déroulement de différentes activités collaboratives soit au sein du même groupe soit entre les groupes de la formation. Quant à la troisième remarque, il s'agit de l'importance accordée par le tuteur à motiver et à encourager les étudiants pour réaliser les différentes activités individuelles et collaboratives. Il est important de souligner le rôle essentiel de la motivation dans une formation collaborative à distance. C'est pourquoi, le tuteur s'intéresse, notamment au cours de la première session (17 messages), à éveiller la motivation de ses apprenants tout en favorisant la concurrence entre les différents groupes. Celle-ci a eu des conséquences positives sur le déroulement de la formation dans la mesure où chaque groupe suit de près la performance de ses homologues pour tirer profit de ses points forts et éviter ses erreurs. Dans ce contexte, il est nécessaire de souligner les aspects sociaux

qui constituent un facteur-clé dans ces échanges entre le tuteur et les apprenants. Ces échanges ont réussi à renforcer les relations sociales entre le formateur et les apprenants favorisant ainsi le sentiment de cohésion au sein de la formation. Or, parmi les dix apprenants, trois membres fêtent les Pâques qui coïncident avec la fête du Printemps en Egypte. C'est pourquoi, le tuteur en a profité, lors de la troisième session, pour affirmer la dimension sociale de notre formation en laissant une petite carte postale à cette occasion :



Ce message n'a pas tardé à porter ses fruits d'autant plus que les apprenants se sont attachés à échanger des messages de vœux dans leur propre forum. Ces messages ont réussi à consolider les relations sociales, d'une part, entre le tuteur et les apprenants et d'autre part entre les apprenants eux-mêmes. Dans les différents messages, nous remarquons l'utilisation récurrente des émoticons par les apprenants affirmant l'ambiance amicale qui règne au sein de la communauté virtuelle:



À propos de la quatrième remarque, elle concerne les messages portant sur les aspects organisationnels (25 messages) et l'aide technique (23 messages) qui partagent presque tous les deux la quatrième position parmi les messages échangés entre le tuteur et les apprenants. Le contenu de ces deux aspects ont aidé les apprenants à mieux comprendre les différentes étapes de la formation tout en surmontant les problèmes techniques notamment ceux des exercices interactifs ayant des contraintes (temps et nombre de tentatives limités) imposées par le formateur. Soulignons la cinquième remarque des échanges Tuteur/Apprenants, celui-là accorde une importance particulière à corriger leurs messages en vue d'améliorer leur niveau en français. C'est vrai que le contenu de ces messages ne concerne pas directement le français des affaires mais il a jugé utile de profiter de ce forum pour développer, si l'occasion se présente, la production écrite des apprenants.

5-1-2 Les interactions Tuteur/Apprenants sur le clavardage

La communication synchrone consiste à échanger des messages (écrits ou oraux) entre deux ou plusieurs personnes en temps réel. Pour ce faire, l'émetteur et le récepteur doivent être connectés aux mêmes sites ou logiciel en même temps. Ce type de communication renforce, d'un côté, les relations interpersonnelles entre les participants et permet, d'un autre côté, un échange rapide des informations. Soulignons aussi que la multiplication des outils de communication constitue une sécurité technique contre tout dysfonctionnement imprévu au sein de la plateforme éducative:

« *La multi-disparité des outils apportent en quelque sorte une sécurité technique qui permet d'avoir accès à une autre technologie si celle qui est utilisée n'a pas de fonctionnement pertinent. Le refus de centraliser sur un même système, partis pris de la formation étudiée, constitue une sorte de protection en cas de dysfonctionnement de l'un ou de l'autre*.» (Charnet, 2007)

Quant au clavardage, il s'agit d'une activité de communication synchrone à distance qui se fait par écrit en temps réel entre deux ou plusieurs personnes qui se trouvent dans la même salle virtuelle. Plusieurs recherches ont été menées sur les apports du clavardage dans le cadre des formations à distance. Nous en citons à titre d'exemple celles de Beauvois (1998), de Black (2000) et de Tudini (2003) qui s'accordent sur le fait que la communication synchrone favorise les interactions entre les apprenants plus que dans une situation de face à face :

« *The main features of synchronous CMC reported in the research indicate that it provides some advantages over classroom-based face-to-face interactions and might also serve as a forum for practice in verbal interaction. Other implications of the studies are that if language teachers were to include chatting as a regular activity for both internal and external students, task design is an important issue to ensure that learners engage in the type of negotiation that occurs in authentic conversation and chatting does not become an end in itself. The importance of an appropriate and engaging task if collaborative learning and negotiation of meaning are to occur is highlighted by Pellettieri (00)* » (Tudini, 2003)

Pour profiter des apports du clavardage didactique, nous avons organisé neuf séances avec les apprenants qui se sont déroulées sur la plateforme du site *FOS.COM* tous les lundis. Ces séances constituent souvent le coup d'envoi de toutes les sessions de la formation. Au terme de chaque séance, la plateforme donne la possibilité au tuteur de savoir les interventions de chaque apprenant. Le tableau suivant indique le nombre des intervenions de chaque dans les neuf séances (S) :

	S1	**S 2**	**S 3**	**S 4**	**S 5**	**S 6**	**S 7**	**S 8**	**S 9**
Tuteur	187	128	106	122	84	92	102	16	84
A.K	82	55	46	47	57	27	22	7	48
V.H	38	42	25	35	0	27	34	0	55
M.E	16	15	4	9	25	19	26	7	40
O.M	44	0	45	39	30	26	26	6	39
M.A	0	0	34	21	18	14	17	3	9
Z.S	52	28	14	26	0	13	0	12	28
S.S	71	36	55	49	45	29	62	12	75
I.E	0	33	43	43	39	3	25	8	79
M.N	45	24	32	24	27	0	0	5	34
R.E	0	40	41	47	0	0	0	0	128

Tableau 2- Les interventions du tuteur et des apprenants aux séances du clavardage

À partir des données du tableau précédent, nous tirons plusieurs remarques significatives concernant le rôle positif du clavardage dans cette formation. D'abord, nous constatons l'omniprésence du tuteur dans les différentes séances du clavardage où il s'intéresse à expliquer les activités à réaliser (travaux collaboratifs, forums, sondage, devoirs

individuels, etc.) Au cours de ces séances du clavardage, le tuteur s'intéresse à développer le côté social au sein de la formation en posant des questions aux apprenants sur leurs cours à l'université, leurs examens, le temps en Égypte, etc. Ces questions ont pour mission de consolider ses relations avec les apprenants. Nous avons constaté que la dimension socio-affective s'est avérée un élément primordial pour favoriser la motivation des apprenants lors de différentes activités de la formation. Voici un des passages récurrents marqués par cette dimension sociale de la formation:

20:06 **H.**: *vous aviez des cours à l'université aujourd'hui?*
20:06 **A.** : *non*
20:07 **A.**: *c'est congé pr moi*
20:07 **M.**: *bonsoir*
20:07 **V.**: *non*
20:07 **H.**: *C'est bien*
20:07 **O.**: *oui de 12.30 a 7.30*
20:07 **S.**: *oui monsieur*
20:07 **I.**: *ouii*
20:07 **H.**: *OK*
20:07 **H.**: *C'était bien passé?*
20:07 **M.**: *oui*
20:07 **O.**: *oui*
20:07 **S.**: *oui*
20:07 **I.** : *oui merci dieu*

Quant aux réactions des apprenants vis-à-vis du clavardage, elles sont plutôt positives dans la mesure où ils mettent l'accent sur son rôle dans la compréhension de différentes activités de la formation et l'amélioration de leur compétence de répondre plus vite aux questions du tuteur. Voici certains témoignages des apprenants sur le clavardage que nous citons sans aucune intervention de notre part :

- « *Il était très avantageux à comprendre ce que je n'avait pas compris sur Skype, et vraiment il m'a aidé á taper plus vite sur le clavier pour répondre aux questions, pour dire mon opinion* » (M.E)

- « *le clavardage qui me rendre des bénéfices pour améliorer ma langue mais c'était un peu difficile au début mais merci DIEU ça va mieux avec la préparation précédente pour répondre rapidement aux questions.* » (S.S)

5-1-3 Les interactions Tuteur/Apprenants sur *Skype*

Le contact oral favorise mieux les interactions au sein de la communauté virtuelle. Ces interactions orales constituent un élément important dans l'acquisition de toute langue étrangère. Elles sont placées au centre de la linguistique interactionniste :

« *Le postulat de base de la linguistique interactionniste est en effet qu'il existe un rapport « entre, d'une part, l'événement social de l'interaction entre un individu en voie d'acquisition d'une langue et d'autres individus en général plus compétents, et, d'autre part, les processus acquisitionnels de cet individu ». Cet événement social d'interaction peut bien entendu avoir lieu en classe de langue, aussi bien entre enseignant et apprenants qu'entre les apprenants eux-mêmes* » (Cuq et Gruca, 2003)

C'est pourquoi, nous nous intéressons, au cours de la formation, à développer les interactions au sein de la communauté virtuelle lors de la conférence orale sur *Skype*. Les conférences orales ont permis de mener plusieurs activités communicatives (jeux de rôle, lectures et débats). Il est nécessaire de préciser que les interactions orales entre le tuteur et ses apprenants se déroulent uniquement en français sans aucune présence de la langue maternelle des apprenants. Une telle démarche a pour but d'améliorer les compétences orales (compréhension et production) chez les étudiants. Soulignons que ces interactions orales sur *Skype* ont aidé à réaliser trois objectifs métacognitifs: guider les apprenants lors de l'apprentissage, favoriser la convivialité au sein de la communauté et développer les relations socio-affectives. Le passage suivant montre comment le tuteur utilise ses échanges avec les apprenants sur *Skype* pour développer la convivialité au sein de la formation:

1- **T** : *je constate qu'A.K est absent ce soir*
2- **Etu 1** : *non monsieur je suis là*
3- **T** : *ah bon / tu es avec qui (rires du tout le monde)*
4- **Etu 1** : *V.H*
5- **T** : *avec V.H sur le même poste*
6- **Etu 1** : *oui*
7- **T** : *ah vous êtes dans un cybercafé ou à la maison*
8- **Etu 1** : *chez lui monsieur*
9- **T** : *ah V.H a transformé sa maison en cybercafé (rire de tout le monde) ça*
10- *rapporte des sous. tu es déjà commercial dans ta tête V. (rire). c'est bien ça,*
11- *apparemment la formation a porté ses fruits*
12- **Etu 2** : *ah oui*
13- **Etu 3** : *(rire)*

Ces différents échanges Tuteur/Apprenants ont joué un rôle capital dans la réussite de la réalisation de nombreuses activités proposées dans notre formation du FDA. Ils ont aussi réussi à fortifier la dimension sociale au sein de la communauté d'apprenants. Il est important également de souligner la diversité des rôles de l'enseignant dans une formation à distance. Il n'est plus chargé de transmettre des connaissances aux apprenants mais il devient plutôt conseiller, guide, modérateur, animateur, facteur de motivation, acteur organisationnel, personne-ressources et enfin évaluateur. Ses rôles changent selon les étapes et les activités de la formation. À la fin de la formation, les apprenants ont beaucoup apprécié la performance et les différentes interventions du tuteur tout au long de la formation. Parmi leurs multiples témoignages laissés sur le forum *d'Échanges avec le formateur*, nous en citons :

- « *Et enfin, Grand merci à vous, pour vos grands efforts avec nous et surtout votre style amicale qui est de mon point de vue très nécesaire.....Et merci à tout le monde* ☺ " (I.S)

- *« Enfin, mille merci monsieur H. pour toutes vos efforts et votre patience de nous aider dans cette formation » (M.N)*

- *« merci beaucoup M. H, vous avez été très sympa et génial...* » (Z.S)

5-2 Les interactions Apprenants/Apprenants

Dans le cadre de notre formation collaborative à distance, les relations Apprenants/Apprenants constituent un facteur fondamental dans la réalisation de différentes activités. Il s'avère important de souligner la multimodalité des échanges entre les apprenants. Ces derniers ont recours à plusieurs moyens de communication : forum, clavardage, mèl, téléphone et *Skype*. Notons que nous sommes incapables de suivre leurs échanges effectués à travers le téléphone et les mèls. Par contre, nous avons suivi leurs interactions au sein de la plateforme sur le forum d'échanges et le clavardage. Pour faciliter les échanges entre les apprenants, nous avons mis en place deux outils de communication : l'un est asynchrone (le forum) tandis que l'autre est synchrone (le clavardage).

5-2-1 Les interactions Apprenants/Apprenants sur leur forum d'échanges

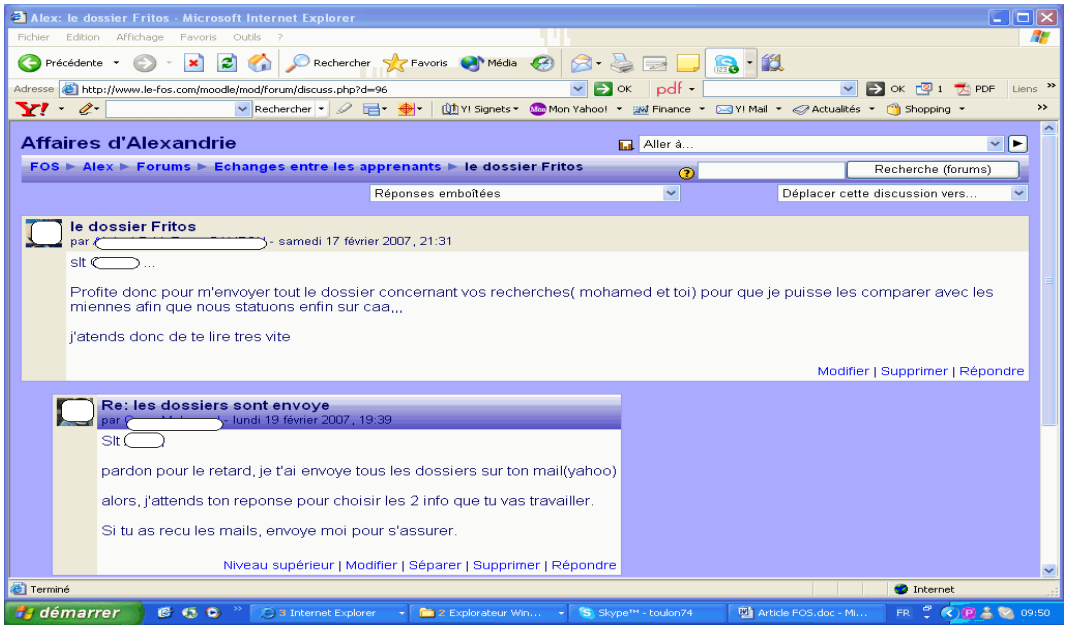
Ce forum vise à favoriser les relations interpersonnelles entre les apprenants. Le tuteur attire l'attention des apprenants, tout au long de la formation, sur l'importance d'échanger des idées, informations, propositions, etc en vue de réaliser les différentes

activités. Le contenu du forum *Échanges entre les apprenants* est marqué par son hétérogénéité couvrant plusieurs thèmes. Il s'agit de cinq catégories principales à savoir : les travaux collaboratifs, les activités individuelles, les aspects socio-affectifs, l'organisation de différentes activités de la formation et l'aide technique. Le tableau suivant indique le nombre des messages échanges pour chacune de ces catégories mentionnées ci-dessus:

Thèmes	Session 1	Session 2	Session 3	Total
Travaux collaboratifs	42	23	38	103
Activités individuelles	8	7	5	20
Aspects socio-affectifs	0	8	16	24
Aspects organisationnels	3	5	4	12
Aide technique	0	2	0	2

Tableau 3- Thématiques traitées dans le forum *Échanges entre les Apprenants*

Les données du tableau précédent sont assez parlantes dans la mesure où elles soulignent les principales tendances du contenu des messages échanges. Premier constat : les travaux collaboratifs se taillent la part du lion avec 63,9% du contenu échangé au sein de ce forum. Un tel pourcentage élevé reflète clairement que les apprenants ont bien saisi les modalités d'apprendre à distance dans le cadre d'une approche collaborative. Celle-ci est basée sur l'échange entre les pairs en vue de réaliser les différentes activités collaboratives tout au long des trois sessions de la formation. Ces messages portent sur l'envoi des documents, l'échange des idées, la rédaction des travaux collaboratifs et leur mise en ligne sur les espaces collaboratifs et éducatifs :



Certes, les échanges sur les travaux collaboratifs se déroulent, dans la plupart des cas entre les membres du même groupe mais ils peuvent aussi être entre les différents groupes. Une telle approche a favorisé la création de l'esprit collaboratif au sein de la communauté virtuelle des apprenants. Notons aussi que la concurrence entre les différents groupes pousse certains apprenants à venir annoncer la fin de leur devoir avant les autres groupes. Ce type de messages a pour objectif de se distinguer par rapport aux groupes. Il est important de souligner que les messages portant sur les aspects socio-affectifs occupent la deuxième position dans le contenu abordé dans ce forum avec 14,9%. Cette absence totale de ce type des messages lors de la première session. Un tel phénomène est dû à deux facteurs principaux. D'une part, il faut du temps pour que les relations interpersonnelles entre les pairs puissent se tisser au sein de la communauté virtuelle. D'autre part, il faut aussi un événement social, facteur nécessaire en vue de donner naissance à ce type des messages. C'est le cas du message adressé par le tuteur à l'occasion de Fête des Pâques déjà cité ci-dessus. Précisons que l'échange des messages socio-affectifs constitue, au cours de la formation, un moment de solidarité entre les apprenants et d'appartenance à la communauté virtuelle. Cet échange a consolidé la cohésion des groupes et par conséquent la productivité des travaux collaboratifs et individuels.

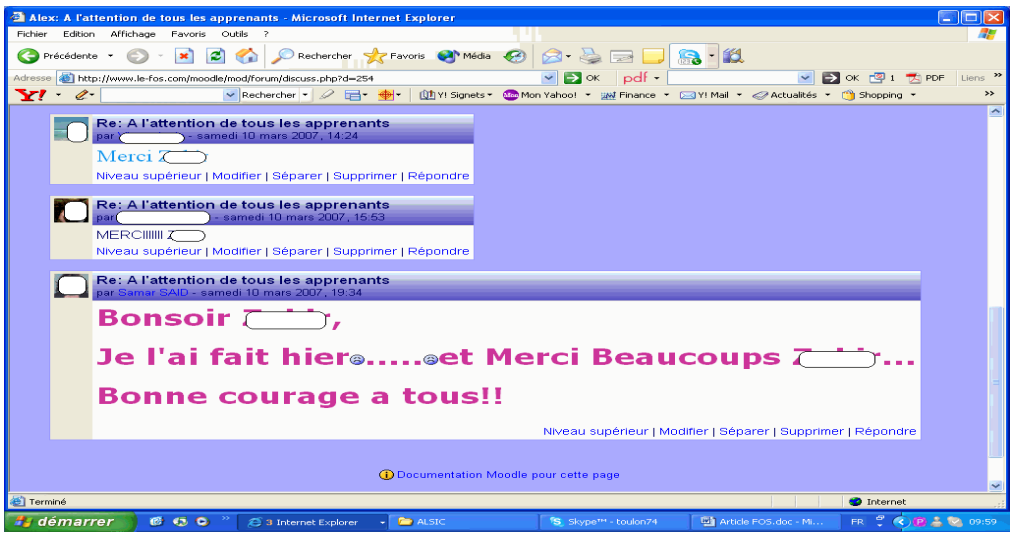
Quant aux messages concernant les activités individuelles, ils représentent 12,4% de l'ensemble des messages de ce forum. Ils portent surtout sur les contraintes des exercices interactifs. Bien que ces derniers sont purement des activités individuelles mais c'est l'esprit collaboratif, régnant au sein de la communauté, qui a incité les apprenants, sans aucune intervention de la part du tuteur, à échanger ce type des messages. À propos des messages des aspects organisationnels, ils viennent en quatrième position avec 7,4% du contenu échangé. Il s'agit d'organiser les différentes rencontres sur le clavardage pour discuter les tâches collaboratives à réaliser au sein du même groupe. Dans le cadre des messages des aspects organisationnels, certains apprenants ont pris l'initiative d'expliquer à leurs collègues, notamment au début de la formation, les différentes tâches à réaliser dans le cadre de cette formation. Ces messages explicatifs ont eu un effet positif dans la mesure où ils ont pu clarifier le déroulement de différentes sessions. Certains apprenants se chargent de transmettre des informations importantes sur la formation pour leurs collègues qui étaient absents lors de séances du clavardage ou de la conférence orale. Un tel acte pourrait être analysé sur deux niveaux: d'une part, ces apprenants ont choisi volontairement de jouer le rôle d'intermédiaire entre le tuteur et les apprenants absents et d'autre part, c'est l'influence de l'esprit collaboratif sur le déroulement de la formation. Ceci constitue à la fois un élément positif relevant de la solidarité entre les apprenants qui ont bien saisi les différentes dimensions de l'apprentissage collaboratif à distance. Reste à mettre en lumière la quasi-absence des messages d'aide technique dans le forum d'*Échanges entre les apprenants*. Ceci est dû au fait que les apprenants font appel, en cas des problèmes techniques, au tuteur pour surmonter ces difficultés techniques. Nous avons enregistré un seul cas d'aide technique où un étudiant propose une solution pour taper la lettre « E » avec ses différents accents à partir de claviers anglophones très répandus en Egypte.

5-2-1-1 Les caractères spéciaux des forums d'échanges

Lors de l'analyse des messages des apprenants, nous constatons la présence de certains caractères spéciaux qui marquent la rédaction des messages. Ces derniers sont écrits parfois en gras, italique ou majuscules. Précisons que la plateforme donne la possibilité de colorier les messages écrits et noter des émoticônes. Celles-ci se composent à la fois des mots *émotions* et *icônes*. Il s'agit d'une adaptation en caractères typographiques des *Simleys* qui sont des codes utilisés entre correspondants, représentant un petit visage créé à l'aide de caractères de ponctuation exprimant l'humeur de l'émetteur d'un message. La

principale francisation de ce terme est *binette*, recommandé par *La Délégation générale à la langue française* (DGLF) et *l'Office québécois de la langue française* (OQLF). Parmi ces binettes, nous en citons à titre d'exemple : ☹ (triste), ☺ (sourire), 😉 (clin d'œil), 😕 (incertain) et 😠 (fâché).

Dans le cadre de cette formation, certains apprenants ont recours à tels caractères spéciaux pour attirer l'attention des destinataires et exprimer son état d'âme vis-à-vis du sujet abordé. Prenons l'exemple de ce message où une étudiante remercie son collègue pour l'avoir avertie à propos du temps limité d'un exercice interactif donné mais pour elle c'était trop tard :

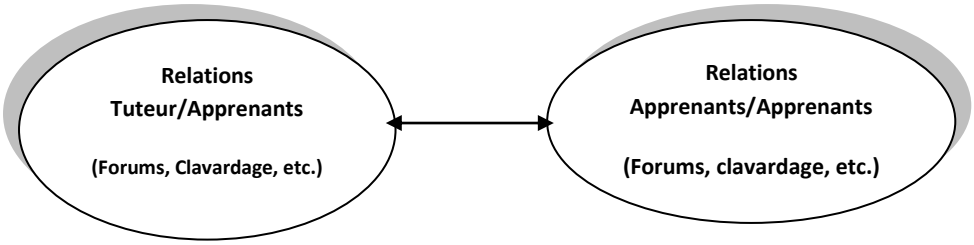


L'exemple précédent est assez significatif dans la mesure où il met en relief quatre réponses au même message. Notons que les trois premiers messages se ressemblent plus ou moins alors que la dernière réponse se distingue, malgré ses deux fautes d'orthographe, grâce à la présence de plusieurs caractères spéciaux : lettres écrites en grande police (24), coloriées en rose et surtout deux binettes (☹), signe de tristesse. En fait, cette étudiante a réussi, grâce à ces caractères spéciaux, à passer au moins deux messages implicites. D'une part, on comprend qu'elle a eu une mauvaise note pour l'exercice en question et d'autre part les cinq points de suspension séparant les deux binettes représentent un moment textuel de tristesse et de regret.

5-2-2 Les interactions Apprenants/Apprenants sur le clavardage

Au début de la formation, les apprenants se sont contentés de se communiquer par mèl et MSN. Ceci empêche le tuteur de suivre de près leurs travaux. C'est pourquoi, il fallait attendre jusqu'à la troisième session pour que les apprenants commencent à se communiquer sur le clavardage de *l'Espace Éducatif* du site. Dans ce contexte, nous constatons deux types d'échanges entre les apprenants sur le clavardage. Le premier concerne les discussions entre les membres du même groupe sur les travaux collaboratifs. Ils abordent le contenu à traiter dans les devoirs collaboratifs, son organisation, etc. Quant au deuxième type de discussions, il concerne les échanges entre les apprenants de différents groupes sur des thèmes extrascolaires (les examens à l'université, la vie quotidienne, etc.) Ils se déroulent souvent soit avant l'arrivée du tuteur soit après son départ. Une telle situation nous fait penser aux discussions entre les apprenants en présentiel hors du cours.

Il s'avère nécessaire de souligner les interactions entre les deux types de relations (Tuteur/ Apprenants et Apprenants/Apprenants). Il s'agit d'une interférence positive entre les deux forums dans la mesure où ils ne sont pas des sphères isolés l'un de l'autre. Au contraire, les acteurs de la formation (apprenants, tuteur, etc.) ont pris plaisir à naviguer entre les deux forums. C'est pourquoi, un message dans un forum donné peut avoir des échos dans un autre brisant ainsi cette frontière virtuelle entre les deux forums. Citons par exemple le message de condoléances rédigé par le tuteur pour un étudiant qui a perdu sa tante. Ses collègues ont fait de même dans leur forum *Échange entre les apprenants*.



6- Conclusion

L'analyse de ces interactions nous montre clairement leur richesse dans les différentes étapes de la formation. Basée sur les échanges entre les acteurs de la communauté virtuelle, l'approche collaborative à distance s'est avérée efficace dans l'enseignement/apprentissage de FOS. Elle a permis aux apprenants de réaliser ensemble des tâches authentiques dans leur domaine de spécialité. Une telle approche suscite aussi la motivation des apprenants qui se montrent de plus en plus intéressés à participer efficacement dans la réalisation de différentes activités individuelle et collaborative. F.

Henri et K. Lundgrun-Cayrol (1998) soulignent l'avantage de cette démarche : « *En explorant collectivement un thème, un sujet ou un domaine, les apprenants font un traitement constructif des informations qu'ils échangent par l'analyse, la comparaison, l'induction et la déduction. Ils construisent ainsi des liens entre les idées et élaborent des inférences qui conduisent au développement de microstructures (Deschênes, 1995).*» (Ibidem : 75) C'est pourquoi, nous recommandons aux enseignants de FOS de mettre à la disposition des apprenants les outils de communication nécessaires qui leur permettant de s'échanger entre eux dans le but de réaliser efficacement les objectifs visés par la formation suivie.

Bibliographie

- Beauvois, M. H. (1998) "Write to Speak: The Effects of Electronic Communication on the Oral Achievement of Fourth Semester French Students". In: Muyskens, J. A. (dir.) *New Ways of Learning and Teaching: Focus on Technology and Foreign Language Education*. Boston: Heinle & Heinle. pp. 93-116.

- Blake, R. (2000)." Computer Mediated Communication: A Window on L2 Spanish interlanguage". *Language Learning & Technology*, vol. 4, n° 1, mai. pp. 120-136, disponible sur http://llt.msu.edu/vol4num1/blake/default.html, consulté en octobre 2007.

- *Cadre européen commun de références* (2000) : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_FR.asp

- Charnet C., (2007) : « Bonsoir, vous êtes occupée ? j'aurais une question par rapport au devoir 2 », Analyse d'activités communicatives en ligne, les échanges synchrones impromptus », Colloque d'EPAL, Grenoble, disponible en ligne sur : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/pdf/charnet.pdf, consulté en octobre 2007

- Cuq J-P & Gruca I. (2003) *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, PUG.

- Dausensdschôn-Gay U. & Kraft U. (1993) « Présentation de Interaction et acquisition d'une langue étrangère », Aile, n°2, p3.

- Henri F. & Lundgrun-Cayrol K. (1998) *Apprentissage collaboratif à distance, Pour comprendre et concevoir des environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Parpette C & Mangiante J-M (2004) *Le Français sur Objectifs Spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette, Paris.

- Qotb H. (2006) « Expérience d'une formation collaborative de FOS à distance », Actes du Colloque *Innovations, Usages et Réseaux*, 26-27 novembre, Université de Montpellier III, Montpellier. Disponible sur : http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00133653

- Reffay C.& Lancieri L., (2006) « Quand l'analyse quantitative fait parler les forums de discussion », Revue STICEF, Volume 13, ISSN : 1764-7223, mis en ligne le 02/03/2007, http://sticef.org, consulté en octobre 2007.

- Tudini, V. (2003) " conversationnal elements online chatting : speaking practice for distance language learners » (ALSIC), vol. 6, n° 2, pp. 83 - 91. Disponible sur : http://alsic.u-strasbg.fr/Num11/tudini/alsic_n11-pra1v2.htm, consulté en octobre 2007.

- Vygotski L.S (1997) *Pensée et Langage*, La Dispute (Première édition en 1934)

Sites Internet

- *Moodle*: http://docs.moodle.org/fr/Accueil
- Délégation générale de Langue Française: http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/, consulté en novembre 2007.
- Office de Langue Française : http://www.olf.gouv.qc.ca/consulté en novembre 2007.
- *Le FOS.COM* : www.le-fos.com