



**HAL**  
open science

## **Innover en production écrite en cours de FLE : l'exploitation des espaces d'expression publics sur Internet**

Edna Castello

► **To cite this version:**

Edna Castello. Innover en production écrite en cours de FLE : l'exploitation des espaces d'expression publics sur Internet. CRL. Innovations didactiques en Français Langue Étrangère, p.68-79, 2014. hal-02068211

**HAL Id: hal-02068211**

**<https://hal.science/hal-02068211>**

Submitted on 14 Mar 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.

***Innover en production écrite en cours de FLE :***  
***l'exploitation des espaces d'expression publics sur Internet***

Edna CASTELLO  
Université Paris-Est Créteil  
Université Stendhal – Grenoble 3  
Laboratoire Lidilem  
[edna.castello@club.fr](mailto:edna.castello@club.fr)

### **Introduction**

Depuis quelques années, l'exploitation des forums et des espaces d'expression en ligne non pédagogiques, comme ceux que l'on trouve sur les sites *Allociné*, *Tripadvisor*, *Youtube*, etc., éveille l'intérêt des enseignants de français langue étrangère pour motiver la production écrite. En effet, une tâche consistant à publier des messages écrits asynchrones sur ces supports comporte une dimension sociale et interactionnelle dont certains praticiens et chercheurs regrettent l'absence dans les productions rédigées sur papier, et dont seul l'enseignant est le destinataire. Sur ce point, cependant, des études plus approfondies nous paraissent encore nécessaires.

L'exploitation de telles applications en ligne semble pourtant correspondre à ce que décrit le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL), quand il préconise, dans le cadre d'un enseignement basé sur la perspective actionnelle, un apprentissage par tâches au sein desquelles l'apprenant agit en tant qu' « acteur social » ayant à accomplir des « tâches (qui ne sont pas seulement langagières) [...] à l'intérieur d'actions en contexte social. » (CECRL, 2001 : 15). Dans cette perspective, la participation « à des forums en ligne et hors ligne » fait partie des situations garantissant une « exposition directe à l'utilisation authentique de la langue en L2 » (CECRL, 2001 : 110). De plus, une des modalités pour acquérir une L2 est « la participation directe à une interaction communicative authentique en L2, par exemple comme partenaire d'un interlocuteur compétent » (CECRL, 2001 : 110). Pour le CECRL, les usagers de la langue doivent être impliqués dans des activités langagières communicatives, et notamment interactives (CECRL, 2001 : 48) car l'usage d'une langue implique le développement de compétences à communiquer et pour ce faire, la mobilisation de « stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer » (CECRL, 2001 : 15).

A l'heure où cette innovation didactique en production écrite semble vouloir se développer (en témoignent par exemple de nouvelles méthodes de français langue étrangère telles *Version originale* (2011) et *Nouveau rond point* (2012) qui proposent une activité de ce type à l'issue de chaque leçon), une meilleure compréhension des avantages et des écueils que peut présenter cette exploitation dans l'apprentissage des langues nous semble nécessaire. C'est pourquoi nous avons mené quelques expériences à l'Alliance française de Paris Ile-de-France, afin d'en tester l'éventuelle opportunité au niveau pédagogique, social et interactionnel et de

rechercher la valeur ajoutée de ces tâches en ligne par rapport à une production réalisée sur un support traditionnel sur papier. Dans quelle mesure l'exploitation des espaces publics d'expression en ligne favorise-t-elle la mobilisation de compétences en production écrite notamment au niveau linguistique et pragmatique<sup>1</sup> ? Quel est le potentiel interactionnel de ces échanges ?

Après avoir établi le cadre théorique et didactique de notre expérience, nous en présenterons les résultats. Notre analyse se fera en deux parties. Nous verrons tout d'abord dans quelle mesure ces tâches en ligne permettent aux apprenants de mobiliser les éléments linguistiques qu'ils ont étudiés. Nous verrons ensuite si ces tâches ont permis aux étudiants de réinvestir leurs compétences pragmatiques, ce qui nous permettra de mesurer le degré d'interactivité des tâches proposées sur les forums de discussion. Dans notre bilan, nous évaluerons également le degré d'authenticité et d'innovation de cette proposition pédagogique dans le contexte pédagogique observé. Enfin, nous ferons quelques suggestions pour une meilleure exploitation didactique de ces applications en ligne.

## **1. Produire à l'écrit**

### **1.1 Objectifs et moyens**

Depuis l'apparition d'un enseignement de type communicatif, dans les années 70, l'acquisition de la compétence écrite suppose la production d'un texte contextualisé dans des situations de communication bien définies, selon les besoins des apprenants, par exemple des actes de langage de la vie quotidienne et professionnelle (inviter ou répondre à une invitation, demander des informations, témoigner d'un événement, etc.). Les consignes tendent donc aujourd'hui à amener l'apprenant à simuler un acte de langage « authentique », proche de la « vie réelle ». Ceci suppose des objectifs langagiers et pragmatiques que l'étudiant, quel que soit son niveau, doit atteindre. Afin de dédramatiser la situation d'écriture, de décrire les étudiants dans leur rapport à la grammaire, et face au caractère « sacré » du français écrit, diverses modalités peuvent faciliter l'apprentissage de l'écrit parce qu'elles accordent un rôle déterminant à la dimension socio-affective et à la co-construction des savoirs. Les nouvelles technologies en font partie. Ainsi, selon Dejean et Mangenot (2006), par exemple, la collaboration assistée par ordinateur (un texte écrit en binôme, ou en groupe), les interactions (synchrones ou asynchrones, entre pairs, entre apprenants et enseignants, entre apprenants et intervenants extérieurs à la classe) et plus particulièrement le fait de partager, de produire ensemble, permet une participation généralisée, lisible par tous, qui peut susciter de l'intérêt, avoir un effet d'entraînement sur les autres étudiants, et favoriserait ce que Lewis (1998) nomme une « extériorisation de la cognition » ou selon Hutchins (1995), une « cognition

---

<sup>1</sup> Nous n'avons pas à ce jour de grille de critères satisfaisante nous permettant d'évaluer la composante interculturelle.

socialement distribuée ». Ces théories considèrent en effet que les individus co-construisent leurs connaissances dans un processus d'interactions sociales et de réflexion inter-personnelle.

L'articulation lecture-écriture doit servir également de « tremplin » à l'écriture (Cuq & Gruca, 2003 : 182) où les textes présentés comme modèles sont « des unités discursives qui ont un message complet à transmettre ; les textes à faire produire sont essentiellement sélectionnés en fonction de types d'écrits, qu'ils soient fonctionnels ou fictionnels » (Cuq & Gruca, 2003 : 182). Ces modèles doivent aider l'apprenant à appréhender les règles de fonctionnement d'un texte, et ses règles d'organisation.

Dans cette perspective, il importe également de veiller à ce que la situation de communication proposée soit motivante, qu'elle suscite un désir et un besoin de s'exprimer. Nous rejoignons ici Cuq & Gruca : « on n'apprend pas pour apprendre, mais pour exprimer et dire quelque chose et les propositions méthodologiques doivent donc s'efforcer d'initier et de motiver une communication réelle en langue étrangère ». (Cuq & Gruca, 2003 : 184)

## **1.2 Le contexte didactique de notre expérimentation**

Les contextes didactiques varient considérablement selon le milieu (endolingue/exolingue), l'institution d'enseignement, le profil des apprenants, etc. Dans le cadre de notre étude à l'Alliance française de Paris Ile-de-France, trois particularités de fonctionnement doivent être signalées car elles sont autant de contraintes dont les enseignants ont dû tenir compte pour l'intégration dans leurs cours des espaces en ligne : les modes d'inscription, les rythmes d'enseignement et la méthode de FLE utilisée.

Tout d'abord, les étudiants ont la possibilité de s'inscrire à un cours chaque semaine, avec un système d'entrée et de sortie permanente. Tous les vendredis, des étudiants peuvent donc quitter la formation en cours et tous les lundis, de nouveaux étudiants rejoignent un groupe. Il est donc difficile dans ce contexte d'envisager une approche qui s'inscrirait dans une certaine durée. De plus, à la demande des étudiants qui espèrent souvent acquérir un maximum de compétences en un minimum de temps, les rythmes d'enseignement sont assez soutenus, ce qui laisse peu de possibilité de prolonger une tâche.

En outre, les enseignants sont tous tenus de suivre la même méthode de FLE<sup>2</sup> qu'ils ont la liberté d'enrichir, notamment par des documents authentiques. Tout document annexe ou activité proposée par l'enseignant doit donc pouvoir s'insérer de façon cohérente dans la leçon en cours et les thèmes être en concordance avec ceux de la méthode utilisée.

## **1.3 Nos attentes**

Quels avantages pour l'expression écrite en FLE attendions-nous de l'exploitation des espaces publics en ligne ? Sur le plan linguistique, l'interaction en ligne pouvait :

---

<sup>2</sup> En 2012, *Alter Ego* (Hachette), avec une approche communicative et, depuis janvier 2013, *Version originale* (Maison des langues) dans une perspective actionnelle.

- permettre de réinvestir des compétences linguistiques apprises dans un contexte plus formel ;
- enrichir l'exposition à une langue moins formelle, telle qu'elle est pratiquée en général, ce qui correspond à une demande souvent exprimée par les apprenants, ainsi que permettre une exposition à de nouvelles formes d'écrits et de registres utilisés actuellement, notamment sur Internet.

Nous pensions également que le caractère public des messages, donc visibles non plus seulement par l'enseignant mais aussi par les pairs et un nombre illimité d'internautes, inciterait l'étudiant à plus de rigueur, lors de la production, dans la qualité de la langue utilisée. Nous voulions ainsi confirmer éventuellement les résultats d'une étude que nous avons réalisée en 2009<sup>3</sup> sur des messages postés dans le forum d'une plate-forme d'apprentissage à distance : certains étudiants avaient dit, en effet, qu'ils étaient plus vigilants lors de la rédaction de leurs textes car ils savaient que leurs camarades pourraient les lire.

Enfin, nous souhaitons mesurer le potentiel interactionnel de l'exploitation de tels supports en ligne car il représentait, selon certains chercheurs, notamment Hanna & de Nooy (2009) et Ollivier & Puren (2011), le principal avantage de cette exploitation. Ces tâches donneraient-elles véritablement la possibilité aux apprenants de socialiser leurs productions en entrant en interaction avec des internautes francophones ? Cet aspect aurait peut-être un impact sur la motivation des étudiants car nous savons, d'après leurs témoignages, qu'en dépit du fait que les apprenants sont en contexte d'apprentissage endolingue, les occasions d'interaction avec des locuteurs natifs sont assez rares. Le contact avec des locuteurs natifs supposait, en outre, des actes de communication « authentiques ». Or, partager une information, exprimer son avis ou répondre à une sollicitation pourraient, non seulement contribuer au développement des compétences linguistiques et pragmatiques, mais aussi donner du sens à des actes de communication, et sans doute développer l'intérêt de l'apprenant, et susciter une forte motivation à comprendre et à produire. L'étudiant considérerait-il cette production comme un acte de communication « authentique » ? Et dans ce cas, quel impact cette « authenticité » aurait-elle sur la mobilisation de ses compétences langagières ?

## **2. L'expérience**

### **2.1 Le contexte d'expérimentation**

#### **2.1.1 Le profil des étudiants**

Dans les quatre groupes suivis, la plupart des étudiants n'avaient pas plus de quarante ans et utilisaient abondamment Internet, pour communiquer avec leurs amis, mais aussi pour apprendre une langue (exercices sur Internet, échanges avec un natif par mail, dictionnaires

---

<sup>3</sup> Castello (2009) Une plate-forme en ligne pour remédier aux difficultés d'apprentissage et d'intégration des étudiants étrangers à l'université Paris 12 Val de Marne.

électroniques, vidéos en ligne, méthodes d'auto-apprentissage, etc.). Leur âge et leurs usages privés des nouvelles technologies ne pouvaient donc en rien constituer un critère expliquant un frein à l'utilisation des nouvelles technologies en classe de langue. Tous avaient un niveau d'étude relativement élevé et possédaient un diplôme de l'enseignement supérieur (la plupart avait un niveau master), excepté trois lycéens, et une étudiante de niveau lycée, dont la formation linguistique était financée par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration. Par ailleurs, leurs origines géographiques étaient fort différentes (Brésil, Japon, Ukraine, Espagne, Etats-Unis, Suède, Chine, Mexique, etc.).

Les quatre groupes étaient constitués d'une quinzaine d'étudiants de niveau B1 (juillet, août et octobre 2012) et B2 (avril 2013), inscrits pour une session d'un mois. En juillet et en octobre, les étudiants étaient inscrits à une formation de 20h de cours par semaine, tandis qu'en août et en avril, ils suivaient une formation de 9h par semaine. Trois principales motivations à suivre ces cours de français émergent des questionnaires qui leur ont été distribués : poursuivre des études en France, des raisons professionnelles et la perspective de vivre en France.

### **2.1.2 La mise en œuvre pédagogique**

Les enseignants ont participé volontairement à cette expérience et ils avaient déjà eu recours, de manière occasionnelle, à cette modalité sur Internet car ils étaient *a priori* convaincus de l'intérêt de l'exploitation du web social. Parmi les avantages qu'ils ont cités, nous trouvons : l'aspect dynamique et stimulant de ce type de tâche, l'aspect utile et concret de ses objectifs, la possibilité d'entrer en interaction, et la possibilité de transférer ses compétences linguistiques et ses connaissances culturelles en dehors de la classe. Les productions ont le plus souvent été rédigées en cours, en salle informatique, car les enseignants savaient que tous les étudiants n'avaient pas un accès à Internet en dehors des cours.

Suivant les préconisations de la méthode de FLE utilisée et prenant appui sur l'ensemble des contenus de la formation proposée, la production sur le web social a été réalisée, en juillet et en août, en guise de « tâche finale de la semaine », après des activités habituelles de découverte et d'entraînement linguistique et une activité de sensibilisation aux genres textuels, dans la méthode de FLE et sur les interfaces utilisées. Nous pouvons donc la considérer comme une évaluation formative sur l'atteinte de certains objectifs spécifiques (notamment linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques et fonctionnels). En octobre, et en avril, la production a été réalisée en début de semaine et permettait aux enseignants d'évaluer ce que les étudiants maîtrisaient, dans ces mêmes domaines, à un moment donné de leur formation pour accomplir ces tâches.

Les contextes didactiques que nous avons évoqués, et plus particulièrement, les rythmes de travail, ont eu une répercussion importante sur la mise en œuvre pédagogique. Pour les enseignants, il a été quasiment impossible de prolonger l'activité de production en ligne, par exemple par une activité de lecture en groupe des productions publiées par les étudiants, une

activité de réponse aux productions postées par un partenaire (un « natif » ou un pair) ou une analyse linguistique *a posteriori* des productions publiées.

## 2.2 La méthodologie

Notre étude est essentiellement qualitative puisque nous avons analysé les productions rédigées par les apprenants durant ces quatre mois de formation, notamment pour vérifier si les productions proposées sur Internet étaient propices au réemploi des contenus langagiers appris en cours, avec une adaptation au registre attendu sur ces supports. Nous avons également observé des cours et mené des entretiens semi-directifs focalisés avec 24 apprenants, pour comprendre notamment comment ils s'étaient approprié ces pratiques pédagogiques, comment ils les percevaient, et pour évaluer la motivation de leurs productions. Enfin, pour mesurer l'impact de l'intégration du web social sur les pratiques éducatives, nous avons interrogé les quatre enseignants impliqués dans ces formations.

## 2.3 Le corpus

Notre corpus, composé de messages écrits asynchrones, comprend :

- en juillet 2012 : 3 types de productions dans lesquelles les étudiants ont publié une critique du film *8 Femmes* sur *Allociné*<sup>4</sup> (3 textes), partagé une expérience de premier emploi sur le site de *l'Etudiant*<sup>5</sup> (11 textes) et un souvenir sur *Youtube*<sup>6</sup> (8 textes) ;
- en août 2012 : 2 types de productions dans lesquelles les étudiants ont posté un avis sur un restaurant ou un site touristique sur *Tripadvisor*<sup>7</sup> (5 textes), et un avis sur un film de leur choix sur *Allociné* (6 textes) ;
- en octobre 2012 : Une production (16 textes) dans laquelle les étudiants ont répondu, dans les forums de voyage du *Guide du routard*<sup>8</sup> et de *Tripadvisor*<sup>9</sup>, à une question ou à une demande de conseil d'un internaute français préparant un voyage ou séjournant dans le pays d'origine de l'étudiant ;
- en avril 2013 : 2 types de productions sur le forum du site *Expat blog*<sup>10</sup>. Il s'agissait de répondre à une question publiée par un internaute expatrié (6 textes), et de poser sa propre question aux internautes sur un sujet de son choix sur un thème qui concerne les expatriés (12 textes).

---

<sup>4</sup> [www.allocine.fr](http://www.allocine.fr)

<sup>5</sup> <http://forum.letudiant.fr>

<sup>6</sup> [www.youtube.com](http://www.youtube.com)

<sup>7</sup> [www.tripadvisor.fr](http://www.tripadvisor.fr)

<sup>8</sup> [www.routard.com/comm\\_forum\\_de\\_voyage.asp](http://www.routard.com/comm_forum_de_voyage.asp)

<sup>9</sup> [www.tripadvisor.fr/ForumHome](http://www.tripadvisor.fr/ForumHome)

<sup>10</sup> [www.expat-blog.com](http://www.expat-blog.com)

### 3. Résultats

Notre analyse s'est portée sur plusieurs aspects linguistiques : la grammaire, le lexique, l'organisation textuelle et le registre. Nous avons également observé la mise en œuvre des compétences pragmatiques et mesuré le degré interactionnel des échanges. Afin d'évaluer l'opportunité des espaces publics en ligne pour la mobilisation de ces compétences, nous avons vérifié la correspondance entre les contenus de cours, les consignes et les productions publiées en ligne.

#### 3.1 Les compétences linguistiques

##### 3.1.1 La grammaire

###### A / Des notions grammaticales réemployées de manière satisfaisante

En juillet, il était demandé aux apprenants de choisir, sur *Youtube*, une chanson qu'ils aimaient / qui leur rappelait quelque chose, d'associer cette chanson avec un moment particulier et de décrire les circonstances (où, quand, comment) dans lesquelles ils avaient écouté / ils écoutaient cette musique (événement ponctuel ou habitude passée). Cette tâche correspondait aux objectifs communicatifs de la leçon *Parler de souvenirs musicaux de l'adolescence, Raconter un souvenir lié à une chanson, voire, éventuellement, Ecrire un témoignage où l'on raconte une rencontre amoureuse*. Il y a concordance entre le contenu appris (lecture de ce type de récits dans la méthode) et le contenu attendu. C'est sans doute une des raisons qui expliquent le parfait réemploi des notions linguistiques vues en cours, l'alternance imparfait/passé composé et les marqueurs temporels : *il y a, dans, pendant*. Dans les 8 textes, d'une longueur de 5-6 lignes, on relève une alternance correcte du passé composé et de l'imparfait. 6 apprenants ont, en outre, utilisé un marqueur temporel (3 *pendant*, 2 *il y a*, un emploi erroné de *il y a que* à la place de *il y a* et un emploi erroné de *depuis* avec le passé composé). Voici un extrait d'une de ces productions, rédigé par une étudiante japonaise :

*Quand j'étais étudiante à l'école, j'étais trop sérieuse. Et puis, il y a 8 ans, mon ami a emmené moi en discothèque pour la première fois. Ce n'était pas au Japon, mais au Cambodge.*

On peut supposer qu'il y a eu réemploi parce que la consigne était précise et directive au niveau des contenus linguistiques et qu'elle faisait parfaitement écho aux points linguistiques vus en cours.

De même, en juillet, les consignes de l'activité (*Racontez une expérience d'un premier stage ou emploi sur letudiant.fr et dites si cette expérience a été positive ou négative. Utiliser le passé (imparfait, PC ou PQP), des adverbes et le lexique du travail*) correspondaient aux contenus linguistiques et communicatifs étudiés en cours (lecture d'expériences de stages et écoute de deux témoignages sur ce sujet). Ici aussi, les consignes ont été suivies par les apprenants. Tous les textes, de 10 lignes environ, comportent des verbes au plus-que-parfait et un grand nombre d'adverbes (*gratuitement, patiemment, différemment, brillamment,*

*généreusement, immédiatement, exactement, etc.)* Un texte d'à peine 10 lignes en comporte même sept. Voici un extrait écrit par une étudiante norvégienne :

*J'avais eu seulement un stage avant dans une pâtisserie française à Oslo. Le camp était à côté d'un lac, et je devais garder les enfants quand ils jouaient dans l'eau. Naturellement, au début, tous les responsabilités du travail m'ont inquiété. Néanmoins, l'expérience m'a surpris positivement!*

Enfin, en avril, les étudiants du niveau B2 ont réinvesti les éléments linguistiques qu'ils venaient de découvrir, alors que la consigne leur demandait simplement de répondre à la question d'un internaute sur le forum d'*Expat-blog*, sans contrainte morpho-syntaxique. Ainsi, sur les 6 contributions (l'activité était donnée en guise de « devoir à la maison », elle n'était donc pas obligatoire), d'une longueur de 11 à 20 lignes, 4 étudiants ont utilisé des gérondifs (10 occurrences), des expressions de la concession (7 occurrences) et des expressions de l'opposition (3 occurrences, dont une erronée). Il est vrai que la question de cette personne (« Bonjour, Il serait intéressant de savoir comment vous abordez l'apprentissage de la langue dans votre pays d'accueil! ») se prêtait volontiers à l'emploi du gérondif pour l'expression de la manière, comme nous pouvons le constater ci-dessous :

*Au fur et à mesure, j'ai appris beaucoup de choses en lisant notamment les journaux et les livres. Bien que j'aie été vraiment débutant, rien de m'empêche de faire le progrès.*

## **B / Des notions grammaticales non réemployées**

En revanche, dans la deuxième production du mois d'août, sur le site de *Tripadvisor*, l'exploitation des points de langue vus en cours est moins flagrante. Cela s'explique par le fait que le contenu attendu ne correspondait pas à un contenu abordé dans la méthode ou en ligne. En effet, les étudiants avaient pour consigne de poster un avis sur un lieu qu'ils connaissaient pour les internautes qui voudraient le découvrir et avaient le choix entre une location, un hôtel, un restaurant, ou un monument. Cependant, en ligne, les apprenants avaient lu des avis sur un hôtel, un lieu qu'aucun étudiant, en production, n'a choisi de commenter. Les compétences *Informers sur des prestations touristiques*, *Parler d'un restaurant*, *Informers sur un itinéraire*, *Parler de son lieu de vie* et *Parler d'une ville* avaient été étudiées dans la méthode quelques jours, voire quelques semaines auparavant mais auraient sans doute dû être réactivées et sollicitées pour que les apprenants pensent à employer les notions apprises à ces occasions. Les étudiants ont cependant su parler des endroits qu'ils connaissaient mais, en l'absence de consignes précises concernant les formules vues en cours, celles-ci ont été très peu réemployées. Nous pouvons donc supposer qu'elles n'étaient pas acquises. Ainsi, un seul étudiant a pu utiliser la mise en relief « la spécialité de ce restaurant c'est les burgers » et 3 étudiants uniquement ont employé le superlatif (« les meilleures burgers du monde », « la plus belle s'appelle PLAGE DU GUNGA », « Le joyau le moins connu à Paris », qui étaient pourtant les points grammaticaux étudiés au moment de la rédaction.

Au mois d'octobre, l'enseignant a proposé une activité de production écrite dans des modalités différentes. Les étudiants ont rédigé et posté un lundi, soit au début d'une nouvelle leçon, et pour certains, d'une nouvelle formation. Les étudiants devaient chercher et choisir sur le forum de voyage des sites du *Guide du routard* et de *Tripadvisor*, un ou deux messages, si possible récents, postés par un internaute, auxquels ils aimeraient répondre. L'enseignant a considéré cette activité comme une évaluation de la capacité, notamment de compréhension, en situation réelle, et aussi comme une parenthèse dans le cours pour amener les étudiants à développer leurs compétences interculturelles. L'enseignant souhaitait en effet que les étudiants découvrent comment les internautes percevaient leur pays, ses habitants, sa culture, etc. Les contenus attendus – donner un conseil, notamment - ne correspondaient donc pas à des contenus linguistiques ou communicatifs appris en cours. Il semble que les étudiants aient également considéré cette activité comme une parenthèse dans le cours car les contenus linguistiques appris juste avant l'activité, notamment l'expression de la nécessité, l'expression de l'opinion avec le subjonctif, n'ont pas été réemployés, d'autant que l'enseignant ne les leur a pas suggérés.

### 3.1.2 Le lexique

En juillet 2012, le lexique appris dans la méthode de FLE, des termes liés au monde du travail, a été correctement réemployé dans des productions postées sur le forum de *l'Etudiant*. Toutes les contributions en comportaient (par exemple, *rémunération, salaire, entretien, SMIC, projet, réunion* et l'extrait de la page 8). Ce qui ne nous surprend pas puisque l'emploi de ces termes figurait dans les consignes données aux apprenants.

Durant ce même mois, la production collective (les étudiants ont rédigé par groupe de trois) qui consistait à poster une critique du film *8 femmes* sur *Allociné.fr*, devait permettre aux apprenants d'exprimer des réactions et appréciations sur un film. Auparavant, un quiz de vocabulaire du cinéma avait été réalisé en cours et des avis positifs et négatifs de spectateurs avaient été lus en ligne. Dans leurs productions, les étudiants ont donc réemployé des termes liés au cinéma qu'ils venaient d'appréhender en cours (*scénario, rythme, personnages, mise en scène, acteurs, jouer, costumes*). En voici un exemple signé Giulia, Magda et Camila :

*Le film n'est pas une histoire typique mais il y a beaucoup de genres mélangés/ comme drame, comédie et mystère. La Mise en scène du film est plutôt réaliste mais le scénario est un peu bizarre. Nous pensons la même chose pour les acteurs, qui jouent bien mais quelques fois ils exagèrent et ressemblent ridicules.*

Enfin, en août, sur le site d'*Allociné*, les étudiants ont pu exploiter le vocabulaire lié au domaine du cinéma découvert dans la leçon de la méthode de FLE et dans les messages postés par des locuteurs francophones dans la rubrique *Critiques spectateurs* de ce même site. 4 textes sur 6 comportent des formules proposées dans la méthode de FLE : *Les acteurs sont excellents, C'est un film riche et émouvant, plein de grands moments de cinéma, certaines scènes sont trop longues, le film est très long, Quelle surprise !, j'ai été très émue.*

### 3.1.3 L'organisation textuelle

En avril, 7 étudiants ont répondu sur le forum d'*Expat-blog*, à une sollicitation postée par la modératrice du forum<sup>11</sup>. Cette activité, réalisée en dehors des cours, avait pour but de permettre aux étudiants d'interagir avec des internautes francophones, et s'insérait dans la thématique de la leçon en cours, *Vivre ensemble*, qui abordait notamment l'intégration et les préjugés. Nous constatons que dans ce groupe, d'un niveau plus élevé que les apprenants des mois précédents (B2), les étudiants ont structuré et ordonné leur texte alors que leur environnement de travail, le forum sur Internet, est souvent considéré comme un espace d'abandon des normes écrites. On relève en effet dans tous les textes la présence de paragraphes et de connecteurs logiques habituellement utilisés à l'écrit (*en outre, pour finir, car, c'est pourquoi, en revanche, enfin, cependant, en conséquence, donc*). Il faut cependant souligner que, de manière générale, les internautes de ce forum ne négligent pas l'aspect formel de leur messages et leurs textes sont souvent organisés en paragraphes. C'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles l'enseignante a choisi ce site comme support de production.

### 3.1.4 Le registre

L'activité de production écrite sur des espaces « avis des internautes » et des forums publics a eu l'intérêt d'amener les étudiants à lire des messages « authentiques » non pédagogiques et à les comprendre, à être exposés à un registre de langue familier. Cependant, au cours des trois premiers mois, avec des apprenants de niveau B1, aucun terme familier éventuellement découvert en ligne n'a été réemployé par les apprenants. Cela n'est pas surprenant dans la mesure où l'exposition seule à un registre de langue ne peut permettre aux étudiants de maîtriser et réemployer certaines formules.

Au mois d'avril, sur le site *Expat-blog*, le registre familier faisait partie des composantes langagières abordées à ce moment dans la leçon de la méthode de FLE utilisée, au niveau B2. Cependant, parmi les 18 productions postées, seuls cinq font preuve d'une adaptation au registre informel du forum. Comme par exemple ces deux réponses, d'une étudiante ukrainienne, qui témoignent d'une détente certaine dans l'expression, avec l'emploi des émoticônes et de la langue d'Internet :

😊100%

et

*Lolz ) L'histoire tres drole )* ).

Autre exemple de registre familier employé par un étudiant italien :

---

<sup>11</sup> « Bonjour, Il serait interessant de savoir comment vous abordez l'apprentissage de la langue dans votre pays d'accueil! »

*Imaginez : vous êtes pendant un entretien d'embauche, tout va bien, vous avez un super CV, rien ne peut vous embêter. Sauf... votre patron dit quelque chose et tout à coup il rit. Vous n'avez pas compris pourquoi il rit et vous pensez : « Bon, si je ne dis rien je vais passer pour un con... [...] »*

Cependant, un autre message d'une étudiante grecque montre qu'elle a été très, voire excessivement, attentive à la qualité linguistique de son texte, au point que celui-ci paraît peu adapté au support forum, censé être un lieu d'échanges informels. Pour preuve, le début de son message :

*[...] L'humour prend sa forme par de multiples facteurs ; ses caractéristiques sont influencées par l'histoire politique et sociologique, l'héritage et les traditions (religieuses, morales etc.) de chaque culture et les différents niveaux d'éducation, pas seulement par le taux d'alphabétisation mais aussi par le niveau de la liberté intellectuelle, de l'esprit critique et les possibilités de modifier et faire évoluer chaque culture.*

Cette absence d'uniformité dans le registre employé s'explique sans doute par le fait que l'emploi de la langue familière ne figurait pas dans la consigne. Cependant, puisque le registre informel n'a été que très rarement réemployé, il nous semble que celui-ci devrait faire l'objet d'un apprentissage spécifique si l'on souhaite que les étudiants en maîtrisent quelques formules. Selon Mangenot (2013), ce « guidage » est, en outre, nécessaire afin que l'apprenant s'approprie les règles de production sur Internet (notamment genre de discours et registre) et pour qu'il ne risque pas d'être rejeté par la communauté des internautes.

Nos résultats montrent que lors de la rédaction de leurs textes, les étudiants réinvestissent leurs compétences grammaticales et lexicales, que cela leur ait été demandé - ou non - dans les consignes. En revanche, ils n'ont pas réemployé certaines notions lorsque le contenu attendu ne correspondait pas au contenu étudié dans la séquence en cours. Nous constatons également que les étudiants du niveau B2 utilisent le support forum pour réinvestir leurs compétences en matière d'organisation textuelle. Enfin, le registre informel n'a pratiquement pas été utilisé, soit au niveau B1, parce qu'il n'avait pas fait l'objet d'une étude spécifique, soit au niveau B2, parce qu'il ne figurait pas dans la consigne de la production.

## **3.2. Les compétences pragmatiques**

### **3.2.1 S'adresser à des interlocuteurs francophones (ou pas)**

En août, sur le site d'*Allociné*, l'objectif *Recommander ou déconseiller un film* a été respecté dans les textes à une exception près. On relève ainsi dans les textes ces formules présentées dans la méthode de FLE : « C'est un film que je recommande », « les amateurs de romans doivent le voir absolument ! », « c'est un classique à voir absolument ! », « Je vous le recommande ! », « à voir absolument ! », « A voir absolument ! C'est un film que je recommande. Félicitations à Jean-Pierre Jeunet ». L'emploi de ces formules, dont le but est de

s'adresser à une ou plusieurs personnes, prend bien entendu tout son sens quand les textes sont postés en ligne.

Au mois d'octobre, sur les forums de *Tripadvisor* et du *Guide du routard*, l'enseignant n'a pas donné de contraintes syntaxiques et lexicales particulières. En revanche, il a veillé à ce que des compétences sociolinguistiques – notamment, se présenter, entrer en interaction et légitimer son témoignage – soit respectées (ce que certains apprenants, deux ou trois, selon l'enseignant, ne faisaient pas spontanément). L'extrait ci-dessous en est un exemple :

*Bonjour Maude,  
je suis colombienne et j'habite à Medellin, je suis à Paris maintenant; et je crois que c'est plus facile de trouver travail en Colombie qu'ici maintenant, même si vous êtes étranger.*

En revanche, en juillet, dans les avis publiés sur le film *8 femmes*, l'objectif communicatif *Ecrire à un ami pour recommander ou déconseiller un film*, qui figurait dans la même leçon, n'a pas été travaillé par l'enseignante. C'est sans doute pour cette raison que les textes ne comportent aucune expression du conseil, ni même aucun marqueur énonciatif qui indiquerait que les étudiants tiennent compte de la présence d'un certain nombre d'internautes.

### **3.2.2 Interactions ? Quelles interactions ?**

Notre étude s'inspire de l'analyse conversationnelle des forums non pédagogiques de Marcoccia (2004). D'après ce chercheur, deux spécificités caractérisent fortement l'expression sur Internet : un aspect monologal (de nombreux messages ne suscitent aucun enchaînement) et une séquence d'échange assez courte (lorsqu'un message obtient une réponse, il est rare que le fil de discussion soit long).

Dans notre corpus, en juillet et en août, une partie des productions a été postée sur des espaces « avis des internautes » (sur *Allociné* et sur *Tripadvisor*), qui permettent des prises de positions, dans le cadre d'une communication « de un à tous », sur un objet (un film, un restaurant, etc.), mais qui ne permettent pas de réagir directement au message d'un internaute. Dans ce cadre, aucun étudiant n'a semblé tenir compte de la présence d'un nombre illimité de lecteurs. Les apprenants se sont sans doute conformés aux modèles textuels qui leur étaient proposés, que ce soit dans leur méthode de FLE, ou sur Internet. C'est ce qu'indique en effet la quasi-absence de marqueurs énonciatifs dans les textes (absence de formule de salutation, de présentation de l'énonciateur, de pronoms compléments *te/vous*, de verbes conjugués à la 2<sup>e</sup> personne du singulier ou du pluriel, etc.). Les productions, durant ces deux premiers mois, ne présentent donc pratiquement aucune trace d'interactivité.

Sur les forums, un peu plus de la moitié des messages des étudiants n'a donné lieu à aucun enchaînement : sur les forums de *Tripadvisor* et du *Guide du routard*, 9 étudiants sur 16, et sur *Expat blog*, 9 messages sur 18 n'ont pas reçu de réponses. De plus, en octobre, aucun étudiant n'a répondu aux messages qu'il a reçus en retour, y compris quand ceux-ci

comportaient une question de la part d'un internaute. Certes, l'activité sur forum a été donnée en fin de session. Cependant, force est de constater que les étudiants n'ont pas poursuivi les échanges une fois les cours terminés. En avril, en revanche, l'activité sur le forum d'*Expat blog*, qui consistait à poser une question sur un sujet de son choix sur un thème qui concerne les expatriés, a été proposée dès la première semaine. Pour les 9 messages initiatifs qui ont reçu une réponse, seuls 2 messages ont donné naissance à des séquences « longues » : 4 tours de parole pour l'un, et 7 pour le deuxième. Cependant, il s'agissait d'« incidents communicatifs » : le premier avait donné lieu à une mésentente et le second à une incompréhension.

A l'instar de Marcocchia (2004), l'aspect monologal observé nous a amené à nous demander si les messages postés sur un forum de discussion constituaient bien une « discussion ». C'est pourquoi nous préférons employer le terme d'« espace d'expression » qui nous paraît convenir davantage aux caractéristiques conversationnelles des forums en ligne (aspect monologal, séquence d'échanges courte). D'autre part, ces résultats montrent que les forums non pédagogiques en ligne n'ont en réalité qu'un très faible potentiel interactionnel, du moins dans ce contexte didactique et dans le cadre des tâches réalisées.

## **4. Bilan**

### **4.1 Un espace « scolaire » avant tout**

Nos résultats ne nous permettent pas de confirmer les propos d'Hanna & de Nooy (2009) et ceux d'Ollivier & Puren (2011), reprenant les critères d'Ellis (2003), pour qui les forums et les blogs publics seraient les espaces de l'« authenticité situationnelle et interactionnelle » par excellence. Durant notre expérience, les espaces en ligne n'ont pas été considérés par les étudiants comme des espaces « authentiques » mais comme des espaces « scolaires ».

En effet, sur le plan syntaxique et lexical, les étudiants réemploient les éléments linguistiques découverts en cours à condition que cela leur soit demandé. En revanche, quand la consigne ne comprend pas de directive précise, les éléments langagiers appris n'apparaissent pas, ou de façon plus aléatoire, alors qu'ils pourraient être utiles à la communication (sur le site de *Tripadvisor* au mois d'août, sur les sites de *Tridadvisor* et du *Guide du routard* en octobre).

Même adéquation consignes/productions sur le plan des compétences pragmatiques, pour lesquelles les étudiants ne se sont adressés à des interlocuteurs internautes que lorsque cela leur était suggéré (août, octobre 2012 et avril 2013). En juillet, en revanche, sur le site d'*Allociné*, aucun message ne laisse supposer que les étudiants s'adressent à un interlocuteur alors que la finalité de la publication de messages sur Internet est qu'ils soient lus par un nombre illimité d'internautes.

D'un autre côté, au niveau B2, on constate que les apprenants exploitent le support Internet 2.0 comme lieu de réinvestissement du contenu langagier qu'ils viennent d'acquérir, même quand cela ne leur est pas précisément demandé. En outre, les apprenants respectent les codes du français écrit, en dépit du fait que l'espace d'expression incite au relâchement formel. Les

messages sont restés très structurés, les phrases reliées par des connecteurs logiques et la langue familière/informelle est peu employée.

De manière générale, ces remarques nous amènent donc à estimer que ces activités sont restées des exercices scolaires, avec un bon réinvestissement des acquisitions. Cela nous a d'ailleurs été confirmé en entretien : seuls quatre étudiants (sur les 24 interrogés), au mois d'avril, disent spontanément qu'ils sont curieux de savoir si un internaute a répondu à leurs messages. Les autres ont donc posté leurs productions sans se soucier de savoir si un internaute lirait ou répondrait, preuve que les étudiants n'ont pas considéré ces activités comme des situations de communication « authentiques ».

#### **4.2 Le potentiel interactionnel : « Peut mieux faire. »**

Durant les quatre mois d'observation, aucun étudiant n'a répondu à un message d'un interlocuteur francophone une fois la formation terminée. Ce phénomène prouve que ces activités n'ont pas permis de donner du sens à des actes de communication en production écrite comme nous l'espérions initialement. Dans ces conditions, les étudiants leur ont donné un sens « scolaire ».

D'autre part, une seule étudiante a déclaré lire les productions de ses pairs sur Internet, une autre a affirmé avoir très envie de le faire. Le manque de curiosité pour les textes postés par les pairs nous incite à penser que les étudiants ne s'attendaient pas à ce que leurs camarades lisent les leur. Il est donc peu probable que les étudiants aient été plus attentifs à la qualité de leurs textes publiés. Toutefois, notons que 6 étudiants (sur les 24 que nous avons interrogés) ont exprimé leur embarras de voir leurs textes publiés et accessibles en ligne, alors qu'ils les estimaient très imparfaits. Cette inquiétude les a, ont-ils dit, incités à être plus rigoureux lors de la rédaction des textes. Un phénomène qui ne s'applique cependant pas, loin s'en faut, à tous les étudiants interrogés.

Par ailleurs, de manière générale, nous avons vu que ces activités avaient suscité peu d'interactions entre les apprenants et les internautes francophones. *A fortiori* en juillet et en août où les interfaces choisies n'étaient pas des forums et ne permettaient donc pas les échanges directs entre internautes. Par conséquent, ces activités, telles qu'elles ont été mises en œuvre, ne contenaient pas la dimension interactionnelle attendue et espérée.

Si l'on tient à ce que les étudiants prennent connaissance des messages postés, la lecture des productions des pairs ou des internautes devrait sans doute être associée à une tâche pédagogique. Ainsi, programmer cette activité en début de semaine permettrait à l'enseignant de la poursuivre en incitant les étudiants, par exemple, à lire et répondre aux productions postées par un partenaire (un natif ou un pair). La perspective d'une lecture en groupe pourrait d'ailleurs inciter les apprenants à être particulièrement attentifs à la qualité linguistique de leurs productions.

### **4.3 Une innovation pédagogique ?**

Les contributions postées sur le web social ont permis aux étudiants de socialiser leurs écrits, de rédiger des textes qui ont été pris au sérieux puisque dans les forums, pratiquement la moitié des étudiants ont reçu une réponse. Ceux-ci ont ainsi pu constater qu'ils pouvaient se faire comprendre d'un locuteur « natif », quelles que soient leurs ressources linguistiques. Cependant, le contexte didactique ne nous semble pas favorable à une exploitation optimale de ces applications en ligne pouvant conduire à une véritable innovation pédagogique. En effet, sur Internet, la réponse à un message pouvant être publiée très longtemps après l'intervention initiale, ce mode d'échange asynchrone n'est pas adapté à des durées de formation très brèves, *a fortiori* dans le cadre d'entrées et de sorties permanentes.

### **Conclusion et perspectives**

En définitive, si l'on souhaite donner du sens au recours à des activités web 2.0, si l'on souhaite, comme les enseignants nous l'ont indiqué, que l'apprenant poursuive les échanges « hors champ », l'enseignant devrait sans doute faire évoluer ses pratiques, en passant par une reconfiguration didactique avec une redistribution des rôles enseignant-apprenants et une réorganisation des activités qu'il propose. Dans cette perspective, il serait sans doute souhaitable que les enseignants soient spécifiquement formés à l'appropriation didactique de ces espaces d'expression en ligne, mais aussi à une approche pédagogique construite en collaboration avec les apprenants, et sous-tendue par un/des projets à réaliser, autour d'un thème choisi collectivement, où l'étudiant sera sans doute plus impliqué dans le processus d'écriture.

## Références bibliographiques

- Castello, Edna. 2009. Une plate-forme en ligne pour remédier aux difficultés d'apprentissage et d'intégration des étudiants étrangers à l'université Paris 12 Val de Marne. In : Serge Borg & Evelyne Bérard, coord., *Terres de FLE, L'ouverture de filières universitaires francophones aux étudiants étrangers : Enjeux politiques, implications didactiques, culturelles et institutionnelles* (107-116). Besançon : Université de Franche-Comté.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cuq, Jean-Pierre. & Gruca, Isabelle. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dejean, Charlotte. & Mangenot, François. 2006. Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles, *Les Cahiers de l'Asdifle*, n°17. Paris : Asdifle.
- Denyer, Monique., Garmendia, Agustin. & Royer, Corinne. 2011. *Version originale*. Paris : La Maison des langues.
- Ellis, Rod. 2003. *Task-based language learning and teaching*. New York : Oxford University Press.
- Flumian, Catherine., Labascoule, Josiane., Lause, Christian., Royer, Corinne. & Puren, Christian. 2012. *Nouveau Rond-Point*. Paris : La Maison des langues.
- Hanna, Barbara E. & de Nooy, Juliana. 2009. *Learning Language and Culture via Public Internet Discussion Forums*. New York : Palgrave Macmillan.
- Hutchins Edwin. 1995. *Cognition in the wild*. Cambridge: MIT Press.
- Lewis, Robert. 1998. Apprendre conjointement : une analyse, quelques expériences et un cadre de travail. *Actes du 4<sup>e</sup> colloque Hypermédias et apprentissages*. 15, 16 et 17 octobre 1998, Poitiers.
- Mangenot, François. 2013. Internet social et perspective actionnelle. In : Christian Olliver & Laurent Puren, coord., *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactiques des langues. Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 54 (41-51). Paris : CLE International.
- Marcocchia, Michel. 2004. L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques. In : *Les Discours de l'Internet : Nouveaux corpus, nouveaux modèles ?*, *Les Carnets du Cediscor* 8 (23-37). [en ligne] Disponible sur : <http://cediscor.revues.org/220>
- Ollivier, Christian & Puren, Laurent. 2011. *Le web 2.0 en classe de langue*. Paris : Maison des langues.