



HAL
open science

Interactivité, interactions, affordances dans la communication pédagogique médiatisée par ordinateur

François Mangenot

► **To cite this version:**

François Mangenot. Interactivité, interactions, affordances dans la communication pédagogique médiatisée par ordinateur. Melo-Pfeifer, S. & Araujo e Sa, M.H. Comunicação Electronica na Aula de Português Lingua Estrangeira, LIDEL, pp.21-38, 2013. hal-04607194

HAL Id: hal-04607194

<https://hal.science/hal-04607194>

Submitted on 10 Jun 2024

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.

Interactivité, interactions, affordances dans la communication pédagogique médiatisée par ordinateur

François Mangenot, Lidilem, université de Grenoble

A citer comme : Mangenot, F. (2013). Interatividade, interações, e affordances na comunicação pedagógica mediada por computador. In Melo-Pfeifer, S. & Araujo e Sa, M.H., *Comunicação Electronica na Aula de Português Língua Estrangeira*, p. 21-38. Lisbonne, LIDEL.

Pour qui étudie la communication pédagogique médiatisée par ordinateur (ou CMO pédagogique), plus spécifiquement dans le domaine de l'apprentissage des langues¹, les notions d'*interactivité* et d'*interaction* – et les relations qu'elles entretiennent entre elles – méritent d'être approfondies. Rappelons simplement que la recherche en apprentissage des langues assisté par ordinateur (CALL, en anglais) se tourne de plus en plus vers l'analyse des interactions en ligne, alors qu'avant Internet elle s'intéressait avant tout au développement de logiciels et à leur intégration en classe.

La première partie de ce texte évoquera cette évolution des objets et des cadres théoriques. La seconde proposera des illustrations liées à l'apprentissage des langues à distance. La conclusion insistera sur le caractère systémique des liens entre les outils, les tâches et les interactions et proposera une notion pouvant servir de pont, celle de *scénario de communication*.

1. Constances et évolutions épistémiques

Quand il s'agit de concevoir des ressources pédagogiques informatisées (en ligne ou hors ligne) pour les langues, on note une tension entre deux tendances : certains aimeraient que les ressources soient essentiellement constituées d'activités autocorrectives ou de simple présentation de contenus, nécessitant un minimum d'encadrement humain ; d'autres à l'inverse, plus rares, jugent la médiation humaine incontournable. Cette tension illustre bien deux dimensions qu'offrent les technologies à l'apprentissage des langues, la dimension de l'*interactivité* machinique et celle de l'*interaction* humaine (Bouchardeau, Mangenot, 2001). On oppose parfois aussi, pour la formation en ligne, *médiation* et *médiatisation* (Glikman, 2002). Enfin, la notion d'*affordance* peut permettre, nous le verrons, de transcender ces oppositions un peu binaires.

1.1 Point sur les notions d'interactivité et d'interaction

Les notions d'*interactivité* et d'*interaction* sont d'autant moins faciles à cerner qu'elles peuvent d'une part faire l'objet d'acceptions différentes selon les disciplines – voire selon le cadre théorique – et qu'elles sont d'autre part très galvaudées, notamment au travers de l'adjectif *interactif*, à connotation très méliorative. Sur le premier plan, on peut citer le champ de l'*Interaction homme-machine* (IHM), investi par les chercheurs en informatique, où le terme *interaction* recouvre à la fois celui d'*interactivité* mais aussi celui de *système*, au sens de l'approche systémique. Pour les linguistes, l'interaction (verbale) désigne « toute forme de discours produit collectivement, par l'action ordonnée et coordonnée de plusieurs interactants. », le terme « exprimant le fait que les participants à un échange exercent en permanence les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles » (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 55) : on voit bien, à travers cette définition, que la machine ne peut en aucun cas avoir le statut d'interactant. Tout au plus peut-on avoir affaire à des *simulations d'interactions*², dont les limites ont été bien soulignées par Dejean (2001).

¹ Lamy et Hampel (2007) parlent alors de CMCL (en anglais) : communication médiatisée par ordinateur en langues. Pour ces auteures, ce qui distingue l'apprentissage des langues des autres domaines, c'est le fait que la communication langagière constitue à la fois le moyen d'apprentissage (le langage est le principal outil de médiation, comme dans les autres disciplines), mais également l'objectif visé (savoir communiquer dans une langue). On pourrait ajouter qu'apprendre à communiquer en langue étrangère *via* les ordinateurs est aujourd'hui un objectif tout à fait plausible.

² Il s'agit du cas, fréquent dans les cédéroms de langues, où l'apprenant « interagit » avec un personnage fictif sur l'écran.

Sur le second plan, celui de la vulgarisation du terme *interactivité*, force est de constater que même des spécialistes reconnus en formation à distance en font un usage ambigu : ainsi Jacques Perriault, dans un article de la revue *Sciences humaines*, se demandait : « Que deviennent l'espace public et le service public dans une hypothèse d'interactivité généralisée ? Et si la connaissance s'élabore aussi dans l'interaction, l'enseignement à distance pourra-t-il accorder à chacun de ses interlocuteurs l'interactivité attendue ? » (Perriault, 1997, p. 71). Les deux occurrences du terme *interactivité* sont ambiguës et la suite de l'article ne les précise pas.

Il semble finalement que le terme *interactivité* puisse recouvrir trois sens bien différents :

- l'*interactivité fonctionnelle*, définie comme réaction d'un système en fonction des actions de l'utilisateur. L'immersion dans un monde virtuel (*Second Life*, par exemple) représente sans doute la forme la plus élaborée de cette interactivité.
- l'*interactivité intentionnelle*, telle que définie par Barchechath et Pouts-Lajus (1990), à savoir la communication entre l'auteur du logiciel et l'utilisateur ; les simulations d'interaction peuvent entrer dans cette catégorie³.
- le fait de pouvoir communiquer à distance et d'avoir, donc, des *interactions verbales en ligne*.

Pour lever ces ambiguïtés, une solution consisterait à réserver le terme d'*interactivité* aux rapports homme/machine et celui d'*interaction* aux rapports humains, en comprenant bien sûr dans le second terme les rapports humains médiatisés par un système technologique. En tout cas, l'*interaction verbale* ne peut exister qu'entre des êtres humains et un « dialogue » avec un logiciel est au mieux une simulation d'interaction.

Un dernier point à clarifier naît du fait que Kerbrat-Orecchioni (2005) dénie à la communication électronique asynchrone la qualité d'*interaction* : à propos du courriel, elle écrit que « comme il s'agit d'un échange en différé, on parlera d'un fonctionnement dialogal mais *non interactif* » (p. 17). Ce point de vue est à mettre en regard du cadre théorique de cette linguiste : « L'analyse du discours-en-interaction privilégie tout naturellement les formes de discours qui présentent le plus fort degré d'interactivité, au premier rang desquelles figurent les conversations » (p. 18). Cette position nous a amenés à préférer le terme « échanges » à « interactions » pour nommer les colloques EPAL (*Echanger pour apprendre en ligne*)⁴. Mais à notre avis, cela n'empêche pas d'utiliser l'expression « interactions en ligne » si on ne se situe pas dans le cadre de l'analyse conversationnelle. Certains chercheurs se sont d'ailleurs penchés sur le degré d'interactivité que comportaient des interactions par forum (par ex., Quintin et Masperi, 2007) : il s'agissait d'analyser à quel point les messages se répondaient les uns aux autres ou au contraire restaient isolés. On s'écarte certes de la définition de l'interactivité donnée par Kerbrat-Orecchioni mais on peut estimer qu'on ne la trahit pas.

1.2 Médiation, médiatisation

Ces deux termes ont fait l'objet de définitions par Glikman (2002), dans un ouvrage sur la formation à distance ; on note, logiquement, un certain parallélisme entre *médiatisation* et *interactivité* et entre *médiation* et *interaction*. Ayant examiné de nombreux dispositifs d'enseignement à distance, cette auteure estime que la formation en ligne peut combiner une *médiatisation* technologique plus ou moins grande et une *médiation* humaine (il s'agit du tutorat) plus ou moins présente, selon le tableau suivant (*op. cit.* : 78) :

Médiatisation	Médiation	Plutôt forte	Plutôt faible
Plutôt forte		Formations « de pointe », « riches »	Formations « modernistes »
Plutôt faible		Autoformations « assistées » en centres de ressources ou formations à distance avec de nombreuses occasions de contact	Formations à distance « traditionnelles », publiques ou privées

³ La distinction entre ces deux types d'interactivité, fonctionnelle et intentionnelle, est devenue classique, elle a été reprise par de nombreux chercheurs du champ des technologies éducatives, comme Jacquinet ou Peraya.

⁴ Colloques « Echanger pour apprendre en ligne ». <http://www.u-grenoble3.fr/epal/>

Il convient de préciser que Peraya (2009) a proposé d'autres définitions de ces deux termes que celles de Glikman, remarquant fort justement d'une part que les cours médiatisés comportent une part de médiation humaine (l'auteur relève cinq types différents de médiation⁵), d'autre part que le tutorat en ligne (forme de médiation humaine) est médiatisé par les outils employés⁶. Mais on en restera ici à la définition première, dont Peraya reconnaît qu'elle a une « importance stratégique : rappeler aux nombreux concepteurs de dispositifs médiatisés que tout acte pédagogique, à l'instar de tout acte de communication, comporte un important aspect relationnel. ». Certains travers dénoncés en 2002 semblent en effet toujours être d'actualité⁷ :

L'importance de la médiation pédagogique humaine dans les processus d'apprentissage avec les technologies est insuffisamment prise en compte : on préfère acheter des machines que former les enseignants, créer des salles informatiques surveillées par des moniteurs non pédagogues que de concevoir des dispositifs impliquant la présence de pédagogues formés aux auto-apprentissages, mettre des contenus en ligne sur la toile que privilégier Internet dans ses fonctions de communication, concevoir des produits tutoriels plutôt que des produits laissant un rôle à l'enseignant. En un mot, la médiatisation est presque toujours privilégiée par rapport à la médiation. Il conviendrait sans doute de passer de la conception de produits (sur cédérom ou sur Internet) à la conception de dispositifs combinant interactivité informatique et interactions humaines. [Mangenot, 2002 : p. 34].

Dans cet esprit, la maîtrise de FLE en ligne créée au début des années 2000 dans le cadre des Campus numériques français⁸ avait été clairement positionnée dans la catégorie des formations à médiatisation faible et à médiation forte : les cours ont continué à être délivrés sous forme de brochures ou de documents PDF, tandis que le tutorat était très présent, avec de nombreuses tâches à réaliser pour les étudiants et de nombreuses interactions en ligne (Mangenot, 2003).

1.3 La notion d'*affordance* dans le cas de la CMO

Comme on l'a vu, l'analyse de la CMO a conduit à considérer une nouvelle forme d'*interactivité*, liée aux caractéristiques techno-sémio-pragmatiques (Peraya, 2000⁹) des outils de communication et donc mise au service des interactions. La question, au plan didactique, n'est plus de savoir si « l'interactivité technologique va pouvoir générer des interactions intéressantes les opérations d'apprentissage » (Lancien, 1998) mais « Quel impact les différents types d'outils de communication ont-ils sur la relation pédagogique ? » (Lamy, Hampel, 2007). L'analyse d'interactions verbales en ligne montre que cet impact n'est ni automatique ni unidirectionnel ni monofactoriel : nous faisons l'hypothèse que la notion d'*affordance* pourrait permettre de jeter un pont entre l'*interactivité* (des outils) et les *interactions* (humaines, verbales).

La théorie des *affordances* est issue d'une approche écologique de la psychologie de la perception ; elle met en avant les relations dynamiques qui s'instaurent entre un être vivant et les propriétés de son environnement (Gibson, cité par Allaire, 2006). Reprise en ergonomie (Norman, cité par Allaire) dans un sens modifié, cette notion a permis de revisiter la question du design informatique en mettant l'accent sur les caractéristiques des interfaces incitant l'utilisateur à faire appel à telle ou telle fonctionnalité : la convivialité d'une interface est alors liée à une perception aisée des fonctionnalités du système. Dans ce second sens, le terme *affordances* a tendance à être utilisé de manière plus intransitive, plus technocentrée, allant des outils vers les pratiques : on dira que tel outil possède telle *affordance* pour simplement signifier qu'il possède telle ou telle propriété facilitant telle ou telle pratique. Or ce qui est intéressant dans la notion au sens premier, c'est qu'elle pointe le caractère dynamique de la relation outil / utilisateur / contexte : d'une part seules certaines caractéristiques sont perçues (« *affordances* perçues » *versus* « *affordances* cachées »), d'autre part l'utilisateur peut parfois entreprendre des actions non mises en avant par le concepteur (Allaire parle alors de « fausses *affordances* », ce qui rejoint le *détournement* ou la *catachrèse* chez Rabardel,

⁵ Médiation sémiocognitive, sensorimotrice, praxéologique, relationnelle, réflexive. Le point de vue est cognitif.

⁶ Cette idée que le tutorat serait une forme de médiation médiatisée nous semble assez heuristique.

⁷ Cette affirmation se fonde sur une dizaine de cas différents de stages dans des entreprises de e-learning en langues effectués par des étudiants grenoblois de master 2 en ingénierie pédagogique pour les langues.

⁸ Il s'agissait du « Campus numérique FLE », piloté par l'université Stendhal – Grenoble 3, avec d'autres partenaires.

⁹ Peraya utilise ce terme à propos des dispositifs.

2005). Dans le cas de la CMO, le contexte communicationnel et la perception qu'en ont les utilisateurs influent également sur les pratiques. Allaire (2006) propose ainsi l'intéressante notion d'*affordances socio-numériques*, permettant de tenir compte de la communication humaine et mettant en avant ce que les environnements numériques d'apprentissage offrent en termes de facilitation des interactions sociales. En synthèse, la *théorie des affordances* offre un cadre intéressant pour évaluer certaines dimensions des environnements socio-numériques, notamment la question du design pédagogique (tâches, prévision des interactions) mise en relation avec les propriétés d'outils largement paramétrables.

La définition proposée par un spécialiste de la CMO en langues, O'Rourke (2005), insiste sur ce caractère systémique des affordances :

CMC environments are themselves artifacts, which therefore ought not to be seen as nonnegotiable objects with direct and predictable effects on user behavior. Rather, their features are exploited, and often subverted, by users making active, strategic choices. In ecological terms, the properties of the technology stand in a dialogic relation to the activities of users, giving rise to dynamic affordances.

Pour donner un exemple concret, on peut considérer que l'outil forum comporte un certain nombre de spécificités, comme l'asynchronie, la persistance des messages et leur caractère « tous à tous » et structuré (Mangenot, 2004) ; ces caractéristiques influent sur la communication qui s'y déroule. L'affordance est la manière dont les utilisateurs s'approprient l'outil et utilisent au mieux ses caractéristiques (y compris celles qui ne sont pas mises en avant) afin de mener à bien leurs intentions communicatives et pédagogiques.

2. Illustrations liées à l'apprentissage des langues à distance

La première illustration sera fournie par le très récent environnement d'apprentissage du français *Thélème*, présenté comme « le premier jeu sérieux massivement multi-participants »¹⁰ ou comme « une nouvelle plate-forme ludo-éducative en ligne »¹¹. Les autres illustrations seront tirées d'un projet de télécollaboration qui se déroule depuis 2002, « Le français en (première) ligne » (<http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/>).

2.1 Un jeu multi-utilisateurs pour apprendre le FLE

Ce qui semble à première vue particulièrement intéressant dans *Thélème*, c'est que ce système fait appel aux deux types d'interactivité mentionnés plus haut mais aussi aux interactions en ligne¹². Il nous est donc apparu comme une sorte de cas d'école pour une étude essayant de démêler ces notions.

Le premier type d'interactivité présent dans *Thélème* est constitué par la faculté de se déplacer dans un décor virtuel (un village et ses alentours) et d'y entreprendre un certain nombre d'actions. L'interactivité intentionnelle, pour sa part, vient des nombreuses simulations d'interactions avec des personnages : on notera que ces simulations sont soit à choix multiple (en général binaire, voir copie d'écran en Annexe), soit avec la possibilité de taper une phrase qui sera analysée en fonction de la présence ou non de certains mots-clés. On peut également considérer comme relevant de cette interactivité l'incitation à conduire un certain nombre de « missions » dictées par les personnages et permettant de faire avancer le jeu (par exemple, gagner de l'argent en allant se faire embaucher par l'aubergiste) ; ces missions s'enchaînent de manière très linéaire, on ne peut pas réaliser la seconde avant d'avoir terminé la première. Enfin, le jeu est dit « massivement multi-participants », c'est-à-dire que si plusieurs utilisateurs sont connectés simultanément et se trouvent dans le même « lieu », ils peuvent entamer un dialogue de type clavardage et s'échanger des « objets » de leur inventaire.

Ceci dit, un regard plus approfondi sur *Thélème* posé par un didacticien des langues, habitué à la fois aux simulations d'interactions proposées dans les cédéroms de langues et aux environnements multi-utilisateurs de type *Second Life*, conduit à se demander comment vont s'articuler les deux

¹⁰ Sur le site du jeu : <http://www.theleme-lejeu.com>. Thélème est téléchargeable et utilisable gratuitement.

¹¹ Sur le site du CNRS : <http://www.cnrs.fr/inshs/recherche/Theleme.htm>

¹² A titre de comparaison, *Second Life* ne nous semble guère faire appel à l'interactivité intentionnelle.

dimensions d'interactivité intentionnelle (très fortement guidée par le jeu) et d'interactions verbales avec d'autres utilisateurs (totalement libres mais sans objectifs précis). Il est probable que certains utilisateurs privilégieront une dimension plutôt que l'autre, mais on voit mal comment les deux seraient combinables simultanément : nous aurions tendance à dire que l'interactivité risque de « tuer » l'interaction pour les utilisateurs plus attirés par la dimension ludique de l'environnement et qu'au contraire, pour les autres, le désir de communiquer librement risque d'amener à laisser le jeu de côté (comme c'est souvent le cas sur *Second Life*). On pourrait certes concevoir des scénarios pédagogiques complexes tirant parti des deux dimensions¹³, mais force est de constater que de tels scénarios ne sont pas proposés sur le site de *Thélème* (dont le forum pourrait pourtant être un lieu de mutualisation) et que leur conception exige une connaissance détaillée du déroulement du jeu, connaissance ne pouvant être acquise que par des heures de pratique à défaut d'une description fournie sur le site. Comme on est par ailleurs forcé de constater que le jeu semble très peu utilisé¹⁴, nous nous permettrons ici l'hypothèse que l'on a affaire à un système plutôt technocentré, pour lequel la conception et le développement informatique ont été menés sans se demander quels seraient les scénarios pédagogiques d'utilisation de l'environnement. On a juxtaposé un jeu interactif, attractif et fonctionnel, avec des aides langagières (prononciation des mots, dictionnaire, portfolio personnel où viennent s'ajouter tous les termes rencontrés) et avec la faculté d'interagir en ligne avec d'autres utilisateurs. De manière symptomatique, on ne distingue pas, tant qu'on n'a pas cliqué dessus, les avatars correspondant à des robots (avec lesquels on a des simulations d'interaction forcément figées) et ceux correspondant à des utilisateurs connectés, on ne sait donc pas si l'on va avoir affaire à de l'interactivité ou à de l'interaction. .

2.2 Quelques « affordances dynamiques » dans un projet de télécollaboration

« Le français en (première) ligne » est un projet intégré de télécollaboration consistant à faire communiquer à distance, à l'aide de différents outils, des étudiants en master 2 de FLE en France avec des apprenants de français de différents pays, souvent très éloignés. L'objectif pour les étudiants de master est de s'initier à la formation en ligne, tant en termes de conception de tâches qu'en termes de communication médiatisée. Ce projet, dans lequel les étudiants-tuteurs disposent d'une assez grande marge de liberté quant à la manière d'interagir avec les apprenants distants, nous sert depuis plusieurs années d'observatoire des pratiques de la CMO en langues : les étudiants arrivent dans ce projet avec leurs « schèmes d'utilisation » (Rabardel, 1995) des outils de communication, selon l'expérience variable qu'ils en ont, et avec leurs représentations de ce que peut être un enseignement des langues-cultures entièrement à distance, alors qu'ils ont déjà une certaine expérience de l'enseignement en face à face. Tous ces paramètres se combinent dans des *affordances dynamiques* qu'il est intéressant d'analyser. Les trois exemples qui vont être abordés concernent pour le premier un cas où les comportements se sont alignés, pour le second un cas où, au contraire, on observe de fortes variations interindividuelles et pour le troisième des affordances liées à la communication asynchrone.

Comment corriger dans un environnement écrit asynchrone ?

Le premier exemple concerne les feed-back correctifs dans des forums, auxquels Mangenot et Zourou (2007) ont consacré tout un article. Précisons tout d'abord qu'un des choix initiaux du projet, qui n'a jamais été remis en cause par la suite, a consisté à rendre tous les échanges visibles par tous, même si les interactions tuteurs / apprenants se déroulent toujours en groupes restreints¹⁵. On a en effet estimé que les avantages liés au partage des savoirs (tout apprenant peut par exemple profiter d'une correction faite à l'un de ses pairs) l'emportaient sur les inconvénients dus à la gêne causée par le fait de savoir que toute la classe a accès aux productions. Par ailleurs, les tuteurs étaient déjà

¹³ Comme c'est le cas de certains acteurs du e-learning en langues, comme Languagelab.com (cf. van Dixhoorn, Loiseau, Mangenot, Potolia, Zourou, 2010).

¹⁴ Les forums liés au site ne font état d'aucune utilisation en FLE ; par ailleurs, des recherches sur la Toile n'aboutissent à aucun résultat concernant des pratiques concrètes.

¹⁵ La plupart des plateformes permettent d'ouvrir les groupes à l'ensemble du cours ou au contraire d'en réserver l'accès aux seuls membres.

sensibilisés au fait qu'un enseignant de langue doit éviter de stigmatiser l'erreur et s'efforcer au contraire de renforcer positivement toute tentative d'expression dans la langue étrangère. A partir de ce contexte (voire « cadre », au sens de Goffmann) communicationnel d'une part, de l'environnement technologique (une plateforme dont on utilise essentiellement les forums) d'autre part, les apprentis tuteurs mettent en œuvre diverses stratégies techno-sémio-pédagogiques : la plus courante consiste à fournir les corrections sous forme d'un fichier attaché à un message, ce qui rend celles-ci moins directement visibles ; par ailleurs, un traitement de texte offre des fonctions intéressantes pour la correction, comme les commentaires, les couleurs ou les corrections laissées visibles. Parfois le fichier attaché est un enregistrement sonore, mêlant alors souvent une partie socio-affective à des commentaires plus cognitifs. Une autre stratégie, purement discursive celle-là, consiste à commencer par complimenter avant d'émettre quelques réserves. Dans sa synthèse réflexive produite à la fin du semestre, une étudiante-tutrice exprime son état d'esprit :

Pendant la correction, j'étais très attentive car je ne voulais surtout pas "faire perdre la face"¹⁶ aux apprenantes, en les corrigeant de façon maladroite ou trop sévèrement. Il n'était donc pas question d'être négative même si les productions postées étaient souvent remplies d'erreurs. (Annexes de Mangenot et Zourou, 2007).

Enfin, certains tuteurs ont transféré à la communication par forum une technique fréquemment employée en classe de langue et consistant à reformuler un segment incorrect sans signaler explicitement les erreurs :

Apprenant espagnol : nous avons montagnes et rivières. León a cent cinquante mil personnes. nous avons traditionnel musiques. nous gastronomie est fromage du vache et mouton, et nous avons bons vins. le mieux vin est "Prieto picudo".

Tutrice : Merci Oscar! C'est bien! Il y a donc aussi des montagnes et des rivières dans votre région. Aimes-tu la montagne? Tu fais du ski?
Grenoble a 250 mille habitants. Nos spécialités gastronomiques sont aussi le fromage de vache et de chèvre.
Votre meilleur vin - Prieto Picudo - c'est du rouge ou du blanc? On aime bien le vin, nous!

Exemple d'hétéroreformulation corrective (Mangenot et Zourou, 2007, p. 76)

Le caractère écrit et permanent du forum présente ici un avantage et un inconvénient par rapport à l'oral de la classe : la formulation correcte est plus facile à remarquer et à mémoriser (les tuteurs emploient en outre parfois le soulignement pour signaler les points ayant posé problème) mais en même temps elle peut être plus stigmatisante du fait que le procédé est plus visible. Si l'on ajoute à ces exemples le fait que les étudiants-tuteurs sont invités à prendre connaissance des échanges en ligne ayant eu lieu les années précédentes et à tenir un journal de bord réflexif sur leurs pratiques, on constate bien la présence d'*affordances socionumériques* concourant à leur formation de tuteurs en ligne.

Comment l'écrit interactif est-il approprié ?

Le second exemple concerne la question de l'*écrit interactif* (Anis, 1998) ou du *Netspeak* (Crystal, 2001) : observe-t-on dans le projet un relâchement des normes liées à la langue écrite, l'emploi de smileys et de graphismes influencés par le langage SMS ? Comme l'écrit Crystal (*op. cit.*, p. 14-15), « les gens en sont encore à essayer de se raccrocher au potentiel communicatif à leur disposition. Ils sont dans une situation d'apprentissage spéciale. Ils doivent acquérir les règles (...), et cependant il n'y a pas de règles, au sens de modes de comportement universellement acceptés établis par des générations d'usage. ». Mangenot et Salam (2010) ont abordé cette question, pour finalement constater que les pratiques varient sensiblement d'un tuteur à l'autre et même à l'intérieur du discours d'un tuteur donné :

¹⁶ Cette notion de « face » dans les interactions en ligne par forum avait été discutée en cours et a été reprise par presque tous les tuteurs dans leurs synthèses réflexives.

Les tuteurs interprètent sans doute diversement la situation de communication, construisant un *ethos* différent en interaction avec les apprenants japonais, les uns tendant plutôt vers un registre de proximité (B et C), l'autre vers plus de formalité (A). Les variations concernent à la fois le lexique, la morphosyntaxe, la structure des phrases, l'emploi d'interjections ; elles ne sont en aucun cas systématiques chez un tuteur donné.

Là aussi, il nous semble que l'on peut parler d'*affordances*, tout en étant bien conscient que dans ce cas le cadre de la communication et l'image que chacun s'en fait, l'*ethos* qu'il cherche à construire, a probablement plus d'influence que les technologies en elles-mêmes. Un phénomène intéressant en tout cas, déjà relevé par Dolci et Spinelli (2007), est celui de la convergence, au fil du temps, des pratiques langagières à l'intérieur des différents groupes : cette convergence peut concerner certaines expressions familières, certaines abréviations, l'emploi de smileys. Dolci et Spinelli font même de cette convergence un marqueur de la cohésion groupale.

Des technologies et des tâches permettant la présence dans l'absence ?

Un dernier phénomène intéressant à analyser pourrait être nommé « présence dans l'absence » ; il est également lié à l'asynchronie. Un des problèmes qui se posait aux tuteurs français, notamment ceux qui encadraient les étudiants japonais, était le décalage horaire peu propice à des rendez-vous synchrones. D'un autre côté, demander à un apprenant isolé d'enregistrer sa voix puis d'attacher le fichier son à un message de forum présente un caractère assez artificiel, l'oral asynchrone étant très peu présent dans la vie courante, en dehors des messages sur répondeur. Face à ces contraintes, les étudiants tuteurs ont imaginé deux solutions : d'un côté demander aux Japonais de s'enregistrer à plusieurs sous la forme d'une micro discussion, de l'autre faire pratiquer à des groupes de quatre apprenants des clavardages sur un thème précis et à partir d'un document déclencheur. La première solution présente bien sûr la contrainte de la présence des apprenants en un même lieu à une même heure. Pour la seconde solution, le fait que les clavardages soient enregistrés automatiquement et ensuite facilement consultables par les tuteurs était bien sûr une caractéristique technique importante. Si l'on examine les productions dans les deux cas de figure qui viennent d'être évoqués (voir ci-dessous et Annexe B pour le clavardage), on constate que les apprenants sont tout à fait conscients que leur production sera examinée par leur(s) tuteur(s) : celui-ci ne peut donc pas être considéré comme véritablement absent. Une première preuve en est que l'interaction se déroule intégralement en français. Ensuite, l'analyse des productions révèle souvent une double énonciation, comme dans certaines émissions radiophoniques, l'un des interlocuteurs s'adressant à l'autre pour solliciter des informations en fait destinées à l'auditoire. Dans la transcription ci-dessous d'un dialogue oral entre deux Japonais, au sujet des coutumes japonaises, on note même à la fin une adresse directe à la tutrice, adresse humoristique (le ton de la voix change, d'ailleurs) qui montre bien que celle-ci est présente à l'esprit de l'apprenant, qu'elle est le surdestinataire du message :

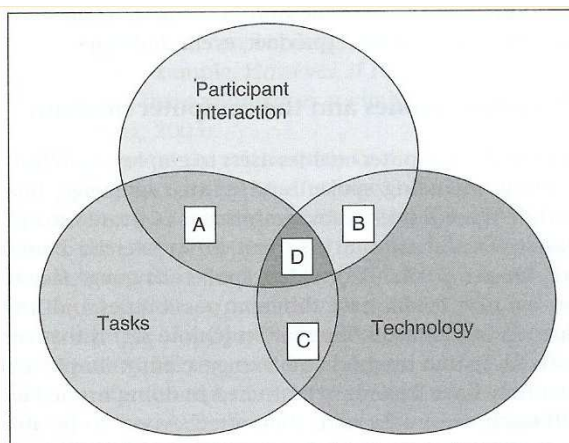
<p>- Bien que la plupart des Japonais soient bouddhistes, on fait beaucoup de cérémonies de différentes traditions, n'est-ce pas Natsuo ?</p> <p>- Oui, c'est vrai. Par exemple, le Noël, c'est chrétien et on fête le Nouvel An de la manière shintoïste. Et en général, on fait les funérailles dans un temple du bouddhisme.</p> <p>- Et la cérémonie du mariage est parfois bouddhiste, parfois chrétienne. Vous verrez si vous vous mariez avec un Japonais comme moi. (Mangenot, 2008 : 22)</p>

On constate donc que les technologies suscitent de nouvelles situations de communication dont tuteurs et apprenants semblent bien s'accommoder, selon des *affordances* que l'on pourrait ici qualifier de *créatives*, en ce sens que l'on assiste à des configurations, à des *scénarios de communication* inédits. C'est cette dernière notion que développera la conclusion.

3. Conclusion : concevoir des scénarios de communication

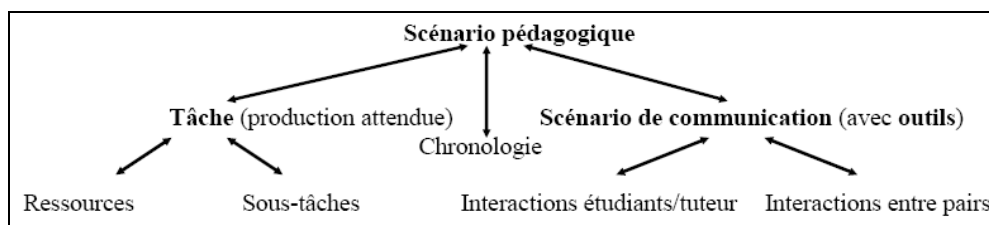
Lamy et Hampel (2007), dans l'ouvrage déjà cité, représentent l'interrelation entre la technologie (*i. e.* l'interactivité des outils de communication), les interactions entre participants et les tâches par trois cercles entrecroisés, les intersections pointant la manière dont ces trois éléments se contraignent mutuellement. Par exemple, la tâche en langues a pour objectif de susciter les interactions et les

interactions dépendent de l'outil utilisé. Nous ajouterions pour notre part, à l'extérieur des cercles ou bien en toile de fond, le cadre socio-institutionnel, qui contraint également l'ensemble et peut être très différent d'un dispositif à l'autre.



Un modèle de la médiation en CMO pour les langues (Lamy, Hampel, 2007, p. 33)

Dans une perspective de formation de tuteurs, nous avons proposé d'exploiter la notion de *scénario de communication*, proposée initialement par Tricot et Plégat-Soutjis (2003). Le scénario de communication s'adjoindrait à la tâche pour former un grain du scénario pédagogique (Mangenot, 2008) :



L'interactivité peut se trouver au niveau des ressources (sites Internet authentiques) ou à celui des sous-tâches (activités autocorrectives), tandis que les interactions sont prévues et suscitées par la tâche (forcément ouverte) et le scénario de communication.

Pour élaborer un scénario de communication, il convient de tenir compte d'un ensemble de paramètres interreliés : choix de faire travailler les apprenants en groupe ou individuellement, choix d'une dominante synchrone ou asynchrone pour les échanges, enjeu de la communication (il doit y avoir de l'information à échanger ou des négociations à mener – ce qui dépend de la tâche), disponibilité et type de soutien apporté par le tuteur (tutorat réactif ou proactif, notamment), choix des outils en fonction de leurs caractéristiques sémiopragmatiques. Dans le cas de *Thélème*, c'est probablement l'absence d'un scénario de communication lors de la conception du produit qui rend difficile le mariage entre interactivité et interactions.

Les outils de communication passant par le réseau Internet se multiplient : courriel, messagerie instantanée, forums, blogs, wikis, sites de partage de vidéo, sites de présentation de soi et de socialisation (*Facebook*), microblogging (*Twitter*), etc. L'on peut avancer que chacun de ces outils contraint, dans une certaine mesure, les discours qu'il véhicule et favorise l'apparition de nouveaux genres¹⁷. Mais il convient d'éviter le technocentrisme et d'être conscient du fait que d'autres facteurs situationnels, pragmatiques, cognitifs et socio-affectifs viennent également contraindre les genres de discours. Quant à la communication pédagogique, elle s'appuie la plupart du temps sur des usages (des genres ?) déjà établis dans d'autres domaines. Ce n'était pas le cas du forum et de l'oral

¹⁷ La notion de genre est prise ici dans le sens qu'elle a en analyse du discours, où « l'on cherche à articuler des formes linguistiques et des fonctionnements sociaux » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 282). Les genres évoluent sans cesse : « une modification de la finalité du discours, du statut des partenaires ou du temps et du lieu de la communication, du support matériel, des conditions d'apprentissage des formes textuelles... entraîne à terme une modification des routines mises en oeuvre par les locuteurs pour accomplir leurs tâches » (*ibidem*).

asynchrone employés par les étudiants japonais : il a fallu inventer un mode de communication nouveau, mais tout de même appuyé sur certains genres conversationnels, comme la discussion, l'explication ou le micro-trottoir.

Finalement, définir un scénario de communication revient sans doute peu ou prou à envisager le(s) genre(s) au(x)quel(s) se rattacheront les productions visées. C'est alors d'un ensemble de paramètres qu'il faut tenir compte : caractéristiques sémio-pragmatiques des outils, certes, mais également enjeu de la communication (notamment lien avec la vie réelle), relation apprenants – tuteurs, valeur cognitive, culturelle et affective des contenus échangés, ceux-ci devant, dans l'idéal, venir combler un déficit d'information entre les interactants.

Références

Allaire, S. (2006). *Les affordances socio-numériques d'un environnement d'apprentissage hybride en soutien à des stagiaires en enseignement secondaire*. De l'analyse réflexive à la coélaboration de connaissances. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.

Anis, J. (1998). *Texte et ordinateur, L'écriture réinventée ?*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.

Barchechath, E., Pouts-Lajus, S. (1990). Postface. Sur l'interactivité. In: K. Crossley et L. Green, *Le design des didacticiels*. Paris, Observatoire des Technologies pour l'Éducation en Europe.

Bouchard, R., Mangenot, F. (Ed.) (2001). *Interaction, interactivité et multimédia*. Notions en question en didactique des langues. Lyon, ENS-Éditions.

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, Seuil.

Crystal, D. (2001). *Language and the internet*. Cambridge University Press.

Dejean, C. (2001). Intérêt et limites des « simulations d'interaction » dans quelques didacticiels de français langue étrangère, in Bouchard et Mangenot, p. 65-85.

van Dixhoorn, L., Loiseau, M., Mangenot, F., Potolia, A., Zourou, K. (2010) *Apprentissage des langues: ressources et réseaux*. Etude du consortium européen « Language learning and social media : 6 key dialogues » (Lifelong Learning Program, KA2 Languages). 36 p. Brochure téléchargeable : <http://www.elearningeuropa.info/languagelearning>

Dolci, R., Spinelli, B. (2007). La dimension idioculturelle des micro-communautés d'apprentissage en ligne, in C. Degache et F. Mangenot (coord.) *Echanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures, Lidil n°36*, p. 69-92. Grenoble, Ellug.

Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au "e-learning"*. Paris, PUF.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique : origines, apports, bilan. *Langue française* 117, 51-67.

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

Lamy, M.-N., Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.

Mangenot, F. (2002) Produits multimédias : médiation ou médiatisation ? *Le Français dans le monde* 322, p. 34-35.

Mangenot, F. (2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* Vol. 6 / 1, 109-125. <http://alsic.revues.org>

Mangenot, F. (2004). Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet. In J.-M. Salaün & C. Vandendorpe (Ed.), *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions* (pp. 103-123). Villeurbanne, Presses de l'Enssib.

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

Mangenot, F., Zourou, K. (2007). Pratiques tutorales correctives *via* Internet : le cas du français en première ligne. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, Vol. 10 / 1, 65-99. <http://alsic.revues.org>

Mangenot, F., Salam, P.-L. (2010). Quelles normes langagières dans les échanges pédagogiques en ligne ? Une étude de cas. In Bertrand, O. & Schaffner, I., *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, pp. 53- 72. Palaiseau, Les Editions de l'Ecole polytechnique.

O'Rourke B. (2005). Form-focused Interaction in Online Tandem Learning, *CALICO Journal*, vol. 22/3, 2005, p. 433-466.

Peraya, D. (2000). Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisées, in Alava S. (dir.) *Cyberspaces et formations ouvertes*, p. 17-42, Bruxelles : De Boeck Université.

Peraya, D. (2009). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation. Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation. *Les enjeux de l'information et de la communication*. Revue en ligne du *Gresec*, n. p. http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/

Perriault, J. (1997). Apprendre à distance. *Sciences humaines*, hors-série n°16 (mars-avril 1997), p. 68-71.

Quintin, J.-J., Masperi, M. (2006). Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, Vol. 9, 5-31.

Tricot A., Plégat-Soutjis F. (2003). Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC, revue *STICEF*, Vol. 10, n. p. <http://sticef.org>

ANNEXES

A. Copie d'écran de Thélème (M. Robert est un robot, il pose la question à l'avatar du joueur).



B. Extrait de clavardage (discussion sur « la bise en France », suite au visionnement d'une vidéo humoristique sur la question¹⁸)

03:34 Yuka: Bonjour!

¹⁸ La transcription de la vidéo est consultable à l'adresse : <http://www.arte.tv/fr/recherche/2646574.html>

03:35 Saori: on va parler du bise
03:36 Yuka: Je n'ai pas fait jamais du bise. Et toi?
03:38 Saori: Quand faire un salut, je n'ai jamais le fait.
03:40 Saori: Je n'aime pas le faire personne que je ne connais pas.
03:40 Saori: et toi?
03:41 Yuka: Moi aussi, je ne l'aime pas.
03:42 Saori: d'accord.
03:42 Saori: •Que pensez-vous de cette habitude française?
03:43: Ayako has just entered this chat
03:44 Yuka: Pour les japonais, je pense que c'est difficile.
03:44: Yui has just entered this chat
03:45 Ayako: Bonjour!
03:45 Saori: ayako, yui, que pensez-vous de cette habitude française?
03:46 Yuka: Je pense que c'est difficile pour les japonais.
03:46 Ayako: Moi, Je n'aime pas bien, Parce que c'est un peu fatigant.
03:46 Yuka: Ce n'est pas notre habitude.
03:47 Saori: je suis d'accord avec Yuka. Pour japonais c'est un peu bizarre.
03:47 Yui: Moi, je pense que c'est bien, mais c'est difficile pour moi.
03:48 Ayako: Oui, moi non plus. c'est difficile.
03:49 Yuka: Vous avez déjà fait du bise comme salut?
03:50 Ayako: Donc, j'attends l'autre me fait le bise
03:50 Ayako: j'attends que l'autre me fasse la bise.
03:52 Yui: Jamais, j'ai pas eu l'occasion de faire le bise.
03:52 Ayako: Quand, je suis allée en France, je ne l'ai fait pas au bébé. Mais, de temps en temps je l'ai fait.
03:53 Ayako: Et vous?
03:53 Saori: Quand j'étais en Australie, je l'ai fait toujours.
03:54 Ayako: C'est vais!? En Australie? On la fait en Australie?
03:57 Ayako: Vous savez dans quel pays on fait la bise?
04:00 Saori: oui, ma famille australien et des amis australiens la font
04:00 Yuka: Je pense les Occidentux la font.
04:01 Yui: Quand j'étais en Nouvelle-Zélande, j'ai le vu. Mais je ne l'ai jamais fait.
04:04 Ayako: Je n'ai jamais su comme dans beaucoup de pays, on fait la bise. C'est ma découverte \ (°o°) / !
04:07 Yuka: Vous savez autre formule de salutation différente de Japon?
04:07 Saori: Ça se peut. Nous sommes en minorité?
04:09 Saori: Par exemple....Namasute?
04:10 Ayako: Ha ha ha. Namasute---. Comment s'embrasser?