



COLLOQUE  
2010

ENSEIGNEMENT: L'INTERACTION ET L'INTERACTIVITÉ  
LA PLACE DES NOUVELLES TECHNOLOGIES



Alliance Française  
Francês com cultura

ACTES DU XIÈME COLLOQUE ANNUEL

ALLIANCE FRANÇAISE DE SÃO PAULO, 4-6 FÉVRIER 2010

## FRANÇOIS MANGENOT



(Professeur, Université Stendhal, Grenoble 3)

François Mangenot est professeur en sciences du langage et didactique des langues à l'Université Stendhal - Grenoble 3. Son doctorat s'intitulait « Aides logicielles pour apprentis scripteurs en langue maternelle et en langues étrangères » et son Habilitation à diriger des recherches (HDR, 2000) : « Systèmes informatiques et apprentissages des langues : une perspective linguistique ».

Ses recherches (au laboratoire Lidilem) et son enseignement portent sur l'utilisation des Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) dans la formation en langues et, entre autres, sur les échanges via Internet. Il a dirigé plusieurs formations en ligne et au multimédia, l'une à Besançon (2001 à 2004), l'autre à Grenoble (2004 à 2007). Il a été chef de projet du Campus numérique FLE. Auteur de nombreux articles, nous retiendrons parmi ses publications les plus récentes « Internet et la classe de langue », CLÉ International, Paris, 2006, en collaboration avec Elisabeth Louveau -présente également au Colloque- ; « Les aides logicielles à l'écriture », CNDP, Paris, 1996.

# CONFÉRENCE

## *Apprendre les langues en ligne : interactivité et/ou interactions ?*

Quand il s'agit de concevoir des ressources pédagogiques en 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, notamment dans le cas des projets de télécollaboration, misent avant tout sur les échanges via Internet. Cette tension illustre bien deux dimensions, pointées par l'intitulé de ce colloque, qu'offrent les technologies à l'apprentissage des langues, la dimension de l'interactivité (machinique) et celle de l'interaction (humaine). On oppose parfois aussi, toujours pour la formation en ligne, médiatisation et médiation (Glikman, 2002). Une première partie rappellera quelques définitions concernant les notions ci-dessus évoquées. Le reste de l'article sera consacré aux interactions en ligne, tout d'abord pour évoquer différentes situations de communication en ligne possibles, puis pour proposer la notion de « scénario de communication », planification des interactions en ligne que l'on cherche à susciter.

### *1. Quelques définitions*

#### *1.1. Interactivité / interactions*

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 (surtout au travers de l'adjectif interactif, à connotation très méliorative). Sur le premier plan, on se contentera de citer le champ des « Interactions homme-machine » (IHM), investi par les chercheurs en informatique, champ dont la dénomination pourrait faire bondir les linguistes, pour qui 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.

Sur le second plan, celui de la vulgarisation du terme interactivité, force est de constater que même des spécialistes reconnus en font un usage ambigu : ainsi, Joël de Rosnay, dans une interview à la revue *Sciences humaines*, avançait que « les Français ont acquis une culture de l'interactivité grâce au Minitel. » (de Rosnay, 1997 : 75). La première réaction conduit à penser aux messageries interactives, mais, outre le « Minitel rose », l'auteur cite le fait de consulter son compte bancaire, les horaires des trains, l'annuaire, ce qui est tout de même d'une toute autre nature. Jacques Perriault, dans un article de la même revue, se demande pour sa part : « 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'EAD pourra-t-il accorder à chacun de ses interlocuteurs l'interactivité attendue ? » (Perriault, 1997 : 71). Ici, la présence des deux termes « interaction » et, à deux reprises, « interactivité » dans le même passage semble plutôt donner au second le sens de contact à distance (« ce qui permet les interactions »). Mais cette hypothèse n'est pas confirmée par la lecture du reste de l'article ; force est donc de constater une certaine confusion entre deux sens très différents du terme « interactivité » :

- réaction d'un système en fonction des actions de l'utilisateur
- fait de pouvoir communiquer à distance.

Une solution pour lever cette ambiguïté 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 (d'où l'expression « interactions en ligne »). Malheureusement, on ne dispose que d'un seul adjectif, interactif, comme dérivation des deux substantifs, d'où une ambiguïté persistante quand on parle de système interactif (cf. supra). Et il restera toujours un sens non informatique à interactivité, celui utilisé par Kerbrat-Orecchioni (1998 : 55) et concernant la mesure de l'influence mutuelle que deux interactants exercent l'un sur l'autre.

Concernant l'interactivité au sens informatique, Bruillard (1997 : 223) précise qu'elle « sous-tend surtout l'idée d'une activité réelle avec une machine, qui ne peut se restreindre à un ensemble de choix parcimonieusement concédés à l'apprenant. ». Plus précis, Ashworth (1996 : 82) propose quatre critères pour évaluer l'interactivité d'un didacticiel de langue :

- a) Selon quelle fréquence peut-on interagir ?
- b) Quelle est l'étendue des choix proposés ?
- c) Jusqu'à quel point les choix sont-ils significatifs ?
- d) L'implication : a-t-on le sentiment de participer à l'action de la représentation en cours ?

Le sens (c) et l'implication (d) dépendent en partie du contrat énonciatif établi par le(s) auteur(s) du didacticiel, la manière dont consignes et feed-back sont prodigués à l'utilisateur, dont est prise en charge, au point de vue

énonciatif, la « communication homme-machine » ; ce contrat énonciatif est repérable à la fois par le système des pronoms et des modes verbaux utilisés et par le ton des messages (modalités déontiques, implicatives, etc.). On constate alors que le type de logiciel le plus interactif serait le jeu d'aventure, comme Versailles, Complot à la Cour du Roi-Soleil (Mangenot & Potolia, 2000) ou plus récemment, L'île noyée (Micro Application, 2007). Dans ces jeux fondés sur une réalité virtuelle et sur une situation d'enquête, on se sent impliqué, on a sans cesse des choix à faire dont dépend la résolution des énigmes : ne s'agit-il pas alors d'une véritable situation d'immersion dans une langue étrangère, si on a un niveau suffisant pour comprendre les éléments de l'intrigue ?

Un dernier point à clarifier naît du fait que Kerbrat-Orecchioni (2005) refuse 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). Cela n'empêche pas, si on ne se réclame pas de l'analyse conversationnelle, d'utiliser l'expression « interactions en ligne », même pour des échanges par forum, par exemple. Mais cette position de Kerbrat-Orecchioni nous a cependant amené à préférer, dans le titre de deux revues consacrées à la question, les expressions « échanges en ligne » (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006) ou « échanges exolingues via Internet » (Degache & Mangenot, 2007).

## 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, cette auteure estime que la formation en ligne peut combiner une médiatisation technologique plus ou moins grande (on pourrait parler de multimédiatisation par opposition à des cours « papier ») et une médiation humaine (il s'agit du tutorat) plus ou moins présente, selon le tableau suivant (op. cit. : 78) :

Médiation Médiatisation	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

Il convient de préciser que Peraya (2008) a proposé d'autres définitions de ces deux termes que celles de Glikman, remarquant fort justement que d'une part les cours médiatisés comportent une part de médiation humaine (l'auteur relève cinq types différents de médiation), d'autre part que le tutorat en ligne (forme de médiation humaine) est médiatisé par les outils employés. Mais j'en resterai 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. ». Ce que j'écrivais dans le n°322 du Français dans le Monde me semble alors toujours être d'actualité :

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, 2002a : p. 34].

Ainsi, quand j'ai eu l'occasion de créer une maîtrise de FLE en ligne, au début des années 2000 dans le cadre des Campus numériques français, j'ai choisi de la situer 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 (Mangenot, 2002b, 2003).

## 2. Différentes situations d'interaction en ligne

Il existe trois situations de communication principales lors lesquelles il est possible d'interagir en ligne pour apprendre (ou acquérir<sup>2</sup>) une langue : les interactions au sein d'un groupe-classe, qu'il s'agisse d'apprenants tout à distance ou d'un dispositif hybride, la participation – parfois autodidactique, parfois dans le cadre d'un projet – d'apprenants à des discours en ligne non orientés vers l'apprentissage, la télécollaboration, qui amène des

<sup>1</sup>Médiation sémiocognitive, sensorimotrice, praxéologique, relationnelle, réflexive. Le point de vue est cognitif.

<sup>2</sup>L'acquisition, pour les psycholinguistes, correspond à une appropriation informelle, le plus souvent par immersion, tandis que l'apprentissage est formel.

apprenants de différentes langues à communiquer entre eux via Internet, dans le cadre de tel ou tel cyberprojet (cette dernière situation sera abordée dans l'atelier « Télécollaboration », mais le premier exemple fourni en 2.3. relève de ce type de projet).

### ***2.1. Les échanges en ligne dans le cadre du groupe-classe***

Je ne parlerai pas ici des dispositifs d'apprentissage des langues tout à distance (voir atelier « Tutorat »), comme en assure par exemple l'Open University (Vetter, 2004), mais simplement de ce que l'on nomme « dispositifs hybrides », à savoir un panachage d'activités réalisées en classe et d'activités en ligne (pour plus de détails, cf. Mangenot, 2008).

J'ai avancé dès 1998 que la meilleure manière d'exploiter Internet consistait à utiliser l'approche par tâches (« task-based approach ») des didacticiens anglo-saxons (Mangenot, 1998). Depuis cet article, un certain nombre d'éléments se sont précisés. Tout d'abord, un critère important quant à l'intérêt des tâches exploitant Internet est le caractère plausible des mises en situation et la probabilité que les apprenants puissent s'identifier avec les rôles qu'on leur fait endosser ; le fait que le réseau soit devenu un véritable espace de communication contribue bien sûr à la vraisemblance des mises en situation<sup>3</sup>. Ensuite, au fil des années, on s'est rendu compte qu'Internet n'était pas seulement une source d'information ou un canal de communication, mais qu'il s'agissait également d'un environnement à l'intérieur duquel on pouvait agir (achats en ligne, sites de rencontres, etc.). Ce qui nous ramène alors à la perspective actionnelle préconisée par le Cadre commun européen de référence pour les langues : n'y aurait-il pas des situations possibles d'action – et non plus simplement de simulation – sur Internet pour nos apprenants ? Par exemple, préparer à travers Internet un séjour dans un autre pays (séjour qui aura vraiment lieu) relèverait de cette perspective. Enfin, les tâches fondées sur Internet peuvent être socialisées en classe, sous la forme d'exposés ou de jeux de rôle, mais elles peuvent aussi donner lieu à des productions en ligne, sur des blogs, wikis, plateformes de formation. Le choix du meilleur outil est parfois difficile : il convient notamment de se demander si le discours attendu est en cohérence avec les usages sociaux de l'outil préconisé (il serait par exemple vain d'attendre d'un échange par clavardage qu'il respecte les normes orthographiques). Ce qui nous amène à la question des cyberdiscours.

#### ***L'immersion dans des discours en ligne***

Les outils de communication peuvent être synchrones ou asynchrones, fonctionner plutôt en mode un à un (courriel, Skype), un à tous (blog, site Web), tous à tous (forum), mêler l'écrit, l'image fixe et la vidéo, être « publics » ou « privés »<sup>4</sup>. On peut avancer que chacun de ces outils contraint dans une certaine mesure les discours qu'il véhicule et favorise l'apparition de nouveaux cybergenres, dépendant non seulement de l'outil mais aussi des sphères sociales dans lesquelles il est utilisé (voir Bakhtine). Exploiter la dimension discursive d'Internet consisterait alors à faire entrer nos apprenants dans ces cyberdiscours. Ce qui présuppose, pour les enseignants, d'en connaître un tant soit peu les caractéristiques sémiotiques, technologiques et stylistiques.

Deux exemples de telles pratiques seront présentés lors de la conférence : Hanna & de Nooy (2003) font participer leurs étudiants de français à des forums de discussion du Monde et Ollivier (2007) fait réaliser à ses étudiants autrichiens des pages pour Wikipédia sur leur village d'origine ; dans les deux cas, on voit bien que les apprenants sont obligés de se plier aux « lois du genre », ce qui leur est éminemment profitable. Faire créer des blogs à ses étudiants est également une pratique devenue assez courante, notamment dans le cadre d'une écriture créative ainsi socialisée : certains ont montré que le blog valorisait la figure de l'auteur ; la fonction commentaires invite en tout cas au dialogue entre l'auteur en herbe et ses lecteurs. Enfin, les mondes virtuels comme Second Life constituent des environnements dans lesquels on peut pratiquer les langues, voire les apprendre quand des cours y sont proposés, comme c'est maintenant le cas. Une équipe du CNRS a conçu un monde virtuel spécifiquement dédié à l'apprentissage ou à la pratique du français, Thélème, mais la spécialisation de cet environnement risque, par rapport à Second Life, de faire perdre la dimension d'ouverture sur des interactions non pédagogiques. En tout cas, il me semble qu'il devient de plus en plus possible de vivre sur Internet des situations d'immersion dans une langue étrangère, ce qui n'est pas le moindre atout du réseau.

#### ***Deux exemples de tâches mêlant interactivité et interactions***

Une tâche consultable sur le site du projet « Le français en (première) ligne »<sup>5</sup> illustre assez bien le jeu possible entre interactivité et interaction. Les deux étudiantes de master qui ont conçu cette tâche ont trouvé une ressource particulièrement interactive, un didacticiel en ligne de prévention des risques, et font réaliser une production ouverte qui amène à échanger, de manière interculturelle, sur la manière dont est perçue la prévention dans un pays

<sup>3</sup> A propos des interactions en classe, Ellis (2003) distingue l'authenticité interactionnelle (les apprenants ont-ils une véritable raison d'échanger ?) de l'authenticité situationnelle (les tâches correspondent-elles à une activité du monde réel ?), jugeant les deux souhaitables.

<sup>4</sup> Voir le tableau proposé dans Mangenot & Louveau (2006 : p. 31), auquel il faudrait maintenant ajouter, dans la dernière case en bas à droite, les sites de partage de vidéos (U-Tube, Daily Motion, etc).

<sup>5</sup> <http://w3.u-grenoble3.fr/file-1-ligne/acte0809.php>, tâche « Au feu !!! ». Un extrait d'échange auquel cette tâche a donné lieu est également disponible.

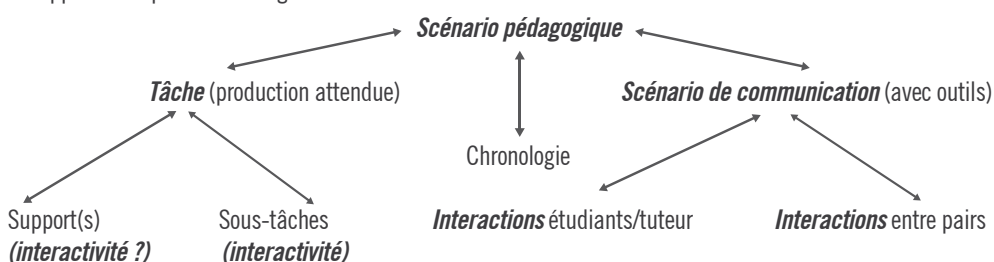
hautement sismique comme le Japon. L'étudiante japonaise dont la production est disponible sur le site a trouvé à son tour un document authentique en japonais (avec des images) et elle le commente oralement en français. Une des tutrices corrige sa production en insérant sa voix dans le fichier son produit. L'interaction se déroule donc en mode sonore et asynchrone, mode qui peut sembler artificiel mais qui ne l'est pas tant que cela, du fait du contenu de l'interaction (cf. partie 3).

Une autre tâche qui peut être donnée en exemple pour la variété des supports et des outils qu'elle met en œuvre s'intitule « A la rescousse du français » et a été réalisée cette fois par des étudiants de master 2 à distance <sup>6</sup>. Concernant le résultat de la tâche, il s'agit de réaliser une « pub » pour la langue française, sous forme d'affiche ou de prospectus. Le scénario est prévu pour de jeunes adultes de niveau B1. Le processus de réalisation se déroule en plusieurs étapes, la plupart du temps par équipes de trois, et préconise des interactions par forum mais également en classe (il s'agit donc d'un scénario hybride). Les supports sont variés tant du point de vue du genre que de celui du canal (vidéos, articles en ligne, blog sur la francophonie). Une dernière étape avant la rédaction de la pub proprement dite fait sortir du groupe classe en invitant les apprenants à aller participer à des forums de discussion sur la langue française, ce qui correspond à la dimension immersive dont il était question plus haut. Cette tâche aurait néanmoins pu utiliser Internet comme vecteur de la production finale, au lieu de faire réaliser une affiche ou un prospectus « papier », en proposant par exemple la création d'un blog collectif sur la défense du français.

### 3. Susciter les interactions en ligne : le scénario de communication

Un consensus existe sur l'idée que les situations de communication en ligne, en langues, doivent toujours être déclenchées par des tâches, au sens que le Cadre européen commun de référence pour les langues donne à ce terme. Les outils de communication sont alors mis au service d'une approche actionnelle. Dans tous les cas, il me semble capital d'inclure dans la conception pédagogique un scénario de communication, à savoir une prévision des échanges en ligne susceptibles de se produire. D'autres auteurs évoquent un scénario d'encadrement, mais il me semble que cela constitue un sous-ensemble du scénario de communication.

N'aurait-on pas alors intérêt à considérer que la tâche et le scénario pédagogique relèvent de deux niveaux différents de décision, afin de mieux prendre en compte le choix des modalités de travail collectif ou individuel - et donc les interactions ? Je propose alors, pour le domaine de la formation en ligne en langues, de définir la tâche comme un agencement d'activités d'apprentissage (appelées par certains « micro-tâches » ou « sous-tâches »), appuyé sur des supports langagiers et prévoyant une production, et le scénario pédagogique comme une tâche combinée avec un scénario de communication et prévoyant une chronologie des échanges. Les ressources et les sous-tâches peuvent comporter une part plus ou moins grande d'interactivité, la tâche globale, elle, conduit à des interactions, tant entre les apprenants qu'avec l'enseignant-tuteur.



Le but de ce schéma est de mieux mettre en avant les interactions pédagogiques, telles que le concepteur peut les anticiper, et de dissocier la tâche du mode de fonctionnement collectif, ce qui permet une plus grande adaptabilité du scénario en fonction des caractéristiques du public (la collaboration étant considérée comme plus exigeante). Si l'on reprend l'exemple du scénario « A la rescousse du français », la tâche consistant à rédiger une pub pour le français et s'appuyant sur divers supports trouvés sur Internet peut se réaliser selon différents scénarios de communication, amenant les apprenants à communiquer plutôt en ligne (avec un choix d'outils) ou plutôt en classe.

Certains remarqueront peut-être que la question du scénario de communication se pose également dans le cas de cours en présentiel lors desquels on fait travailler les apprenants par petits groupes : Ellis (2003) parle dans ce cas de « participatory structure » et en fait un des paramètres de la tâche. Mais à distance, la question se complique à cause de la profusion d'outils technologiques permettant la communication en ligne : quel outil utiliser et à quelle fin ? Quelles sont les caractéristiques (notamment au plan de la temporalité) des différents outils ? Quel effet les outils risquent-ils d'avoir sur la communication ? Le scénario de communication devra prendre en compte les paramètres suivants :

- **Paramètres temporels** : travaille-t-on en synchronie ou en asynchronie ou les deux ? Dans le cas d'échanges asynchrones, quel est leur rythme, les délais posés, les incitations à participer envoyées aux apprenants peu actifs ?
- **Paramètres de travail collectif** : Quel degré de collaboration entre les apprenants envisage-t-on, sachant

<sup>6</sup> Le scénario est disponible en ligne : <http://home.arcor.de/pub.file/>. Les auteures en sont, comme il est précisé sur le site, Carine Aubin, Odile Duterque, Coralie Jardel, Christèle Joly, encadrées par Katerina Zourou. Elles ont réalisé ce scénario en collaboration sans jamais se rencontrer, à travers des outils de communication à distance.

que le travail collaboratif à distance est la forme la plus exigeante ? Dans le cas d'une production en groupes restreints, mettra-t-on en place des procédures destinées à éviter que les apprenants se répartissent le travail en entretenant un minimum d'interactions les uns avec les autres (comme cela a été observé dans Mangenot & Nissen, 2006) ? Dans le cas d'une simple mutualisation, quelles dispositions prendra-t-on pour que les apprenants se lisent bien les uns les autres (par exemple, consigne de commenter les productions) ?

- **Paramètres sociaux et communicationnels** : Qui communique avec qui ? De manière publique ou privée ? A-t-on des interlocuteurs extra-institutionnels ou s'insère-t-on dans un circuit de communication social (par exemple, en faisant écrire les étudiants sur des forums grand public) ? Quel rôle endossent les participants aux échanges (par exemple, le tuteur peut parfois prendre part à une interaction en se mettant sur un pied d'égalité avec les apprenants) ? Quelle information y a-t-il à échanger ? Y a-t-il un « information gap » (Ellis, 2003) ? Une négociation, des décisions sont-elles requises ?

- **Paramètres d'encadrement** : le tuteur est-il toujours disponible ? Si non, à quel rythme se connecte-t-il ? Comment corrige-t-il ? <sup>7</sup> Est-il dans une posture plutôt réactive ou proactive ? Dans le cas d'un travail par groupes restreints, comment répartira-t-il ses interventions (avec les clavardages, l'expérience montre qu'un tuteur peut se partager entre trois groupes simultanément mais guère au-delà) ? Les modes d'intervention du (ou des) tuteur(s) devraient découler à la fois des autres paramètres retenus et du degré d'autonomie des apprenants auxquels on a affaire ; des contraintes financières liées à la rémunération des tuteurs peuvent également venir influencer ces choix.

- **Paramètres instrumentaux** : quelles sont les caractéristiques sémio-pragmatiques des outils utilisés ? Par exemple, quelles différences induit l'utilisation d'un blog par rapport à celle d'un forum ? D'une messagerie instantanée plutôt que du clavardage d'une plateforme ? Ces questions sont liées aux usages sociaux des outils, l'idéal étant de ne pas trop s'en éloigner pour des raisons de proximité avec la vie réelle. Concernant la modalité, décidera-t-on de se limiter à la communication écrite (en se disant que l'oral se pratique mieux lors de regroupements présentsiels), ou au contraire envisagera-t-on une communication orale en ligne ?

Finalement, définir un scénario de communication revient en partie 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 sémiopragmatiques 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.

### **Conclusion**

Si l'on veut mêler interactivité et interaction en exploitant Internet, il convient de trouver sur la Toile des supports les plus interactifs possibles, d'inventer des tâches qui exploitent bien ces supports (notamment par le lien entre support et production demandée, comme on l'a vu dans les deux tâches présentées) et enfin de concevoir un scénario de communication suscitant des interactions diverses et variées, tant à l'intérieur du groupe-classe qu'éventuellement aussi avec le monde extérieur. D'autres exemples de tâches et d'interactions seront fournies lors des ateliers « La télécollaboration » et « Le tutorat en ligne ».

---

<sup>7</sup>Ce point de l'évaluation est évidemment important, mais il se pose également en classe. Pour une discussion sur la manière dont peut s'effectuer la correction langagière en ligne, lire (Mangenot & Zourou, 2007).

## Références

- Ashworth, D. (1995). *Hypermedia and CALL*. In Pennington M.C. (éd.) *The Power of CALL*, p. 79-95. Houston, Athelstan.
- Bruillard, E. (1997). *Les machines à enseigner*. Paris, Hermès.
- Degache, C., Mangenot, F. (coord.) (2007). *Echanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures*, Lidil n°36 (décembre 2007). Grenoble, Ellug.
- Dejean-Thircuir, C., Mangenot, F. (coord.) (2006). *Le Français dans le monde*, Recherches et applications n°40, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation.
- De Rosnay, J. (1997). *La communication au troisième millénaire*, Entretien avec Joël de Rosnay. Sciences humaines, hors-série n°16 (mars-avril 1997), p. 75.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au "e-learning"*. Paris, PUF.
- Hanna, B., de Nooy, J. (2003). *A Funny Thing Happened on the Way to the Forum: Electronic Discussion and Foreign Language Learning*. *Language Learning & Technology* vol.7, num.1, 71-85. <http://llt.msu.edu>
- 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.
- Mangenot, F. (1998). *Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues*. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* Vol. 1 / 2, 133-146. <http://alsic.revues.org>
- Mangenot, F. (2002a) *Produits multimédias : médiation ou médiatisation ? Le Français dans le monde* 322 (juillet-août 2002), 34-35.
- Mangenot, F. (2002b). *Forums et formation à distance : une étude de cas*. *Education permanente* 152, Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation, 109-119.
- 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. (2008) *Formations hybrides utilisant Internet : l'importance du scénario de communication*. In *Atti del seminario nazionale LEND, Lingua e nuova didattica* 3/2008 (Anno XXXVII) (pp. 78-88).
- Mangenot, F., Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris, CLE International.
- Mangenot, F., Nissen, E. (2006). *Collective activity and tutor involvement in e-learning environments for language teachers and learners*. *Calico Journal* Vol. 23 (3), *What does it Take to Teach On Line?*, 601-622. Computer Assisted Language Instruction Consortium, Southwest Texas State University.
- Mangenot, F., Potolia, A. (2000). *Les cédéroms ludo-culturels : quelques repères sémiologiques et énonciatifs*. *Cahiers du français contemporain* 6, *Multimédia : les mutations du texte*, p. 139-156. Lyon, ENS Editions.
- 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>
- Ollivier, C. (2007). *Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant*. In Lamy, M.-N., Mangenot, F., Nissen, E. (coord.) *Actes du colloque Epal 2007*. <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.htm>
- 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/](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.
- Vetter, A. (2004). *Les spécificités du tutorat à distance à l'Open University : enseigner les langues avec Lyceum*. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* (7), 107-129. <http://alsic.revues.org>



*af*

Alliance Française

Francês com cultura