

Tridem et interaction à l'oral et à l'écrit dans une formation à distance en langue.

Isabelle Audras, Thierry Chanier

► To cite this version:

Isabelle Audras, Thierry Chanier. Tridem et interaction à l'oral et à l'écrit dans une formation à distance en langue.. Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement supérieur et l'Entreprise 2006, 2006, Toulouse, France. 2006, <ISBN: 2-9527275-0-3; ISBN: 978-2-9527275-0-1>. <edutice-00087737>

HAL Id: edutice-00087737

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00087737>

Submitted on 26 Jul 2006

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.



Tridem et interaction à l'oral et à l'écrit dans une formation à distance en langue

Isabelle Audras, Thierry Chanier

Université de Franche-Comté, Laseldi, 30-32 rue Mégevand, 25030 Besançon cedex

Isabelle.Audras@univ-fcomte.fr, Thierry.Chanier@univ-fcomte.fr

Résumé

La question d'une articulation optimale entre production orale et production écrite se pose dans toute séquence de classe de langue, qu'elle soit en présentiel ou à distance. Quels sont les indices dans le discours de l'apprenant qui montrent que l'interaction entre écrit et oral a profité à l'apprentissage ? Nous allons nous poser cette question dans le cadre d'une formation en langue à distance originale qui dispose de deux environnements différents pour l'écrit et l'oral. Les apprenants sont initialement regroupés en tridems et viennent chacun d'une des trois universités partenaires du projet. Chaque tridem international dispose d'un blog dédié et bénéficie également d'un espace d'apprentissage audio-synchrone sur la plate-forme Lyceum. Nous nous intéressons : 1. à révéler des exemples de traces de références d'un écrit qui nourrit l'oral et vice-versa ; 2. à déceler, parmi ces traces, celles qui mettent à jour les situations d'étayage en semi-groupe, c'est-à-dire les situations d'accompagnement à l'expression orale et écrite d'un apprenant par un natif.

Mots-clés : tandem, blog, audio-synchrone, articulation entre écrit et oral

Abstract

The question of an optimal link between oral and written production arises in any language classes. Which indices in the speech of the learners show that the learner took advantage of the interaction between writing and oral? We will study this question in the case of a distance language learning program with 2 different technological environments. Language learners are initially gathered in tridems and come each one of three different universities. Each international tridem is in a blog and, for oral production, in the audio-synchronous platform Lyceum. We are interested here to find examples of linking between writing and oral production and to detect situations where a native helps the oral and written expression of a learner.

Key-words: tandem, blog, audio-synchronous, link between written and oral production

1. Introduction

Des recherches récentes en didactique ont introduit l'impact de la motivation chez l'apprenant dans le succès

de son apprentissage et montré qu'accompagner l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage signifie lui garantir un contexte motivant, c'est-à-dire un contexte dans lequel il perçoit la valeur de l'activité, sa compétence pour accomplir une tâche et le contrôle qu'il peut exercer sur l'activité (Viau 2003). Pour le formateur, ce souci de contexte motivant se retrouve dans la qualité de son scénario pédagogique et notamment dans sa capacité à mettre à disposition de l'apprenant des outils cognitifs favorables à la réussite des activités du scénario. Ici, dans le contexte de didactique d'une langue étrangère, nous cherchons à appuyer qu'une bonne articulation entre production orale et production écrite est un facteur déterminant dans le montage d'un scénario pédagogique et que les interactions avec un locuteur natif de la langue cible de l'apprenant offrent à celui-ci des situations d'étayage c'est-à-dire des situations d'accompagnement à l'expression orale et écrite qui s'avèrent pertinentes pour sa démarche (Mondada et Pekarek Doehler 2000).

Pour nourrir notre propos, nous allons analyser des parcours d'apprenants tout au long d'une formation à distance en langue, afin de reconstruire leurs discours, à plusieurs voix et plusieurs mains, entre production orale et écrite. Cette formation s'est déroulée sur 10 semaines, d'octobre à décembre 2005. Trois partenaires institutionnels internationaux se partagent la conception, le tutorat et l'exploitation des données recueillies de cette formation : l'Université Carnegie Mellon, CMU (Etats-Unis), l'Open University, OU (Grande-Bretagne) et l'Université de Franche-Comté, UFC (France).

Brièvement présentée, la formation a les caractéristiques suivantes :

- les apprenants sont initialement regroupés en tridems et viennent chacun d'une des trois universités partenaires du projet
 - il y a 2 langues cible d'apprentissage : l'anglais pour les francophones, le français pour les anglophones
 - un blog sert de support de production écrite pour chaque tridem
 - la plate-forme audio-graphique synchrone de l'Open University, Lyceum (Chanier et al. 2006), est utilisée pour les productions orales.
 - les apprenants produisent en semi-groupe : par trois (tridem) dans un blog, jusqu'à 7 ou 8 sur la plate-forme.
- Nous partons de l'hypothèse que les conditions pour

l'apprenant de remplir son contrat d'apprentissage tiennent dans son implication dans un semi-groupe avec lequel il doit réaliser certaines tâches à l'écrit et à l'oral. L'objectif pour les apprenants consiste à faire connaissance, en utilisant la langue cible ou sa langue maternelle, à travers des activités autour de 'parler de soi, de ses loisirs, de son lieu d'habitation' etc.

Du simple message laissé dans le blog par un membre du tridém au compte-rendu des séances audio-synchrones libres écrit à plusieurs mains, quelles sont les traces du travail à deux ou plusieurs laissés par les apprenants dans les blogs ?

Quel rôle joue l'activité orale dans la construction du blog à deux ou trois ? Que nous apprennent ces traces écrites sur la prise d'initiative, voire la prise de risque linguistique de certains apprenants, à l'oral comme à l'écrit ?

Nous nous intéressons ici, à travers l'étude de quelques cas suivis dans leurs parcours entre blogs et séances Lyceum :

- d'une part à révéler des traces de référence d'un écrit qui nourrit l'oral et vice-versa
- d'autre part à déceler, parmi ces traces, celles qui mettent à jour les situations d'étayage en semi-groupe, c'est-à-dire les situations d'accompagnement à l'expression orale et écrite d'un apprenant par un natif.

2. Cadre théorique

2.1. Articulation oral / écrit

Les nombreuses recherches sur différents aspects de l'acquisition des langues et sur les tâches langagières ainsi que les processus qui y sont impliqués ont apporté des informations sur les opérations d'apprentissage et orienté certaines pratiques pédagogiques (Gaonach 1990).

Loin d'être en contradiction, avec d'un côté un écrit qui fixerait et aiderait à la mémorisation et de l'autre un oral intimidant qui confronterait l'apprenant à l'inattendu de la communication, ces deux types de production construisent par leur interaction le discours de l'apprenant. Dans la situation oralo-graphique, non seulement l'oral n'implique pas le même processus cognitif mais il n'a pas non plus la même fonction que l'écrit. L'oral permet à la pensée de s'élaborer : il procède de façon linéaire. L'écrit utilise les matériaux ainsi produits pour déboucher sur un ensemble construit, rigoureux, organisé. L'écrit intelligible n'est jamais une simple notation de l'oral. C'est pourquoi la psychologie cognitive parle de « relative » autonomie (Bonin, Pacton et Fayol 2001) quant à l'acquisition des compétences de compétence écrite et orale. La méthode hybride qui consiste à les associer comme s'ils étaient consubstantiels ne semble pas de nature à favoriser l'acquisition des compétences de l'un ou de l'autre. C'est pourquoi, dans les activités de production collective qui mettent en jeu de l'oral et de l'écrit à plusieurs se jouent des modelages et des manipulations, des conflits cognitifs

qui se révèlent structurants. Ainsi, nous citons ici De Gaulmyn, Boucharde & Rabatel (2001, p. 24-40) :

L'observation des situations où l'écrit sert à créer de l'oral, et où l'oral sert à créer de l'écrit, offre un point de vue privilégié sur le processus de production écrite et sur la mise en œuvre de la compétence plurielle écrite et orale [...] Les recherches, tant sur les pratiques de la langue écrite que sur l'exercice de la parole peuvent s'en trouver profondément renouvelées [...]

2.2. Tandem / Tridém

En choisissant de regrouper initialement les apprenants en tridém, nous parions pour un partage interculturel enrichissant et une prise en charge à trois du contrat d'apprentissage.

L'apprentissage d'une langue étrangère en tandem a pour principe, désormais bien connu, le regroupement autour d'activités de conversation généralement, de deux locuteurs dont chacun a pour langue d'apprentissage cible la langue maternelle de l'autre. De nombreuses recherches, dont des récentes (Lewis & Walker 2003), ont montré que les critères de réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère en tandem sont liés au développement des compétences de :

- réciprocité : dépendance réciproque et soutien mutuel des partenaires,
- autonomie : chacun des deux partenaires de tandem est responsable de son propre processus d'apprentissage,
- interculturalité : le travail collaboratif en tandem, entre deux locuteurs de culture différente, permet à chaque partenaire du tandem de se positionner par rapport à sa propre culture (se poser et se remettre en question), et de découvrir la culture de l'autre (Kramsch 1993)

Ce n'est pas le propos ici de reprendre de façon exhaustive ces concepts déjà bien définis dans la littérature mais nous souhaitons mettre en avant certaines de leurs caractéristiques qui alimentent notre problématique.

Dans un tandem, chaque individu a deux statuts. D'une part, il est pourvoyeur d'informations sur sa société : il parlera des représentations qu'il a sur sa société. Pour que ses représentations soient verbalisées, il faut le mettre dans une démarche d'introspection. D'autre part, sur le plan linguistique : il est la personne qui a naturellement les outils linguistiques pour rétro-agir sur le discours de l'autre qui est apprenant de sa langue et l'autre s'exprime pour être compris de lui. Ainsi, dans l'interaction en tandem le dialogue est à la fois partage de sens et outil cognitif. C'est pourquoi l'acquisition de cette compétence d'interculturalité dans un tel contexte d'apprentissage soulève de nombreuses questions (Kern, Ware et Warschauer 2004) qui ne seront pas directement traitées ici mais que nous soumettons, puisque nous avons postulé plus haut que cette compétence est un critère de réussite du tandem (ou tridém) :

- comment se construit l'identité de l'apprenant dans l'échange interculturel ?
- quel est l'impact du niveau d'habitation à l'outil informatique ?
- quel est le rôle du contexte pédagogique et culturel dans la communication interculturelle ? (Belz 2003)

2.3. Blog, forum comme support de production écrite

Dans cette formation à distance originale en langue, chaque tridém américano-anglo-français est réparti dans un blog.

Le blog est un espace de production individuelle, qui peut s'étendre à celui d'un journal personnel à plusieurs.

Tous s'accordent à reconnaître au blog la définition de journal personnel 'ouvert au monde'. De même, il apparaît clairement dans la littérature à ce sujet que les avantages des blogs sont : absence de difficulté technique dans son utilisation, capacité d'archivage des messages pour mieux y revenir, possibilité pour toute personne invitée à venir déposer des messages de commentaires, possibilité de poster des graphes, dessins, photos etc.

Dans le domaine de l'acquisition/ enseignement des langues, il existe également différents exemples d'utilisation du blog : comme contenu de cours, comme support de production écrites, etc. (Godwin-Jones 2003).

Nous utilisons ici des blogs ouverts à partir du site www.blogger.com. Le choix du blog plutôt que du forum s'est imposé ici du fait de la modalité de travail en semi groupe, dans le souhait de lui laisser la possibilité de créer un espace personnalisable. Plus précisément, contrairement au forum où chaque intervenant a le même statut, les intervenants extérieurs au blog ont un statut différent et ne peuvent participer que sous forme de commentaire. De plus, l'espace d'écriture peut être différent d'un blog à l'autre, ce que nous ne pouvons trouver dans un forum. Enfin, du point de vue de l'organisation de l'écriture, alors que dans le forum les thèmes peuvent être rangés en fils de discussion, dans le blog nous observons une écriture en continu, à plusieurs mains certes, mais unie.

3. Présentation de l'expérience

3.1. Brève description des participants

Voici quelques informations quantitatives et descriptives sur les effectifs : 7 apprenants de l'OU, 13 du CMU et 10 de l'UFC forment 10 tridems. Les apprenants en français de l'OU sont de niveau avancé à bilingue, ils sont volontaires (formation non imposée dans leur cursus) et ils ont l'habitude de l'utilisation de la plate-forme Lyceum. A l'inverse, les apprenants de CMU sont débutants en français et il s'agit de leur première expérience de formation à distance ; de même pour les apprenants de l'UFC, qui sont de niveau en anglais intermédiaire à avancé (entre les niveaux B1 et C2 du Cadre Européen de

Référence, après auto-positionnement avant la formation).

Il y a également 4 tuteurs pour les rencontres plénières sur Lyceum. Tous sont issus de l'équipe conceptrice du projet, 2 provenant de l'OU, 1 de CMU et 1 de l'UFC.

3.2. Objectifs d'apprentissage

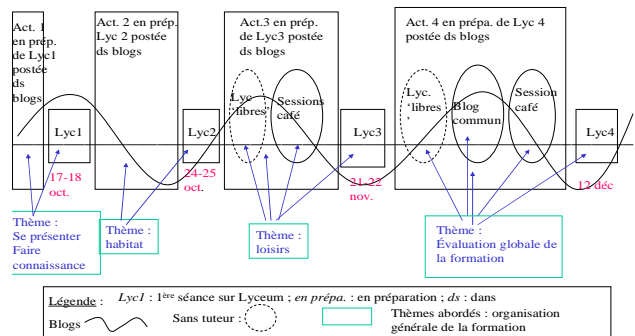


Figure 1 : Déroulement de la formation.

L'objectif pour les apprenants consiste à faire connaissance, en utilisant la langue cible (l'anglais pour les francophones et le français pour les anglophones) ou sa langue maternelle, à travers des activités autour de 'parler de soi, de ses loisirs, de son lieu d'habitation' etc. Outre ces objectifs d'apprentissage linguistiques et culturels, il y avait aussi un objectif spécifique pour les apprenants de l'UFC inscrits en master 2^{ème} année professionnel, intitulé Formation Ouverte et à Distance, à savoir découvrir et réfléchir sur l'enseignement des langues dans un système d'information et de communication.

3.3. Modalité des activités

L'activité finale est une production écrite collective de réflexion sur l'assemblage global proposé. Les activités, intermédiaires et finale, sont proposées à l'écrit aux apprenants dans les blogs. Les séances audio-synchrones sont de la forme soit de séances tutorées dites séances plénières – au nombre de 4 durant la période de la formation - où le groupe est élargi à 7 ou 8 apprenants de blogs différents, soit de séances dites libres, c'est-à-dire décidées et gérées par deux ou plusieurs apprenants.

Quatre activités intermédiaires sont successivement proposées et préparent la production finale. Le blog sert de support écrit, dans lequel les apprenants déposent des messages sur lesquels ils peuvent revenir pour réagir à leur propre écrit ou à celui d'autre(s), ou suite à une séance audio-synchrone (tutorée ou libre). Les séances audio-synchrones tutorées permettent à l'apprenant de présenter le travail du blog (ou son propre travail), pour chaque activité (intermédiaire ou finale) et les séances audio-synchrones libres sont un espace de négociation (à deux ou plusieurs) en vue de la préparation d'une des activités (intermédiaire ou finale).

Il y a également un blog commun dans lequel chaque

apprenant peut déposer un message destiné à tous (apprenants et tuteurs).

Enfin, des 'séances café' rythment la deuxième moitié de la formation. Tutorées, les séances café sont des espaces de discussions libres où chacun est invité, donc libre de venir ou pas, à échanger sur une consigne mal comprise, un fait d'actualité local ou international, etc.

3.4. Contrat pédagogique et habitude à l'outil informatique

Un contrat pédagogique contenant une feuille de route globale est affiché et approuvé par tous avant le début de la formation. Dans celui-ci, il est notamment spécifié les objectifs de la formation, les modalités de travail mais aussi l'éthique d'utilisation des blogs et Lyceum (nombre de messages par semaine, participation aux plénières sur Lyceum, utilisation de la langue maternelle vs. la langue d'apprentissage, etc.)

Avant la formation, chaque apprenant a bénéficié d'essais sur la plate-forme afin de ne pas être gêné par d'éventuels problèmes techniques ou autres.

4. Analyses d'interactions écrit/oral et de situations d'étayages dans quelques parcours d'apprenants

Nous avons recueilli et organisé les différentes données de la façon suivante : les blogs ont été archivés, des vidéos ont été montées à partir des enregistrements son et images des séances Lyceum tutorées, pour les séances Lyceum libres ont été extraits les fichiers de traces des connexions à la plate-forme durant la période de la formation

4.1. Présentation des apprenants

Nous avons choisi ici de suivre 4 apprenants dans leur parcours d'apprentissage, à travers blogs et Lyceum :

- B est française, elle fait partie du blog 6
- J est anglais, il fait partie du blog 9
- M est étasunienne, elle fait partie du blog 6 avec B
- G. est anglais, il fait partie du blog 6 avec B

B J et M font partie du même semi-groupe qui se retrouve sur Lyceum lors des 4 rencontres plénières.

Nous avons choisi ces 4 apprenants car ils font partie de 2 blogs qui ont été particulièrement actifs, comme le montre le graphe ci-dessous. Chronologiquement, les apprenants font d'abord connaissance dans les blogs avant que ne commence la première séance plénière. Nous allons nous intéresser particulièrement au parcours à partir du pic de la semaine 3. La semaine 3 correspond à la semaine du 24 au 30 octobre 2005. Elle commence pour les apprenants avec la deuxième séance plénière sur Lyceum. Ils ont pris l'habitude de se retrouver librement sur Lyceum. La prochaine activité à préparer pour la troisième rencontre

plénière sur Lyceum a pour thème les loisirs.

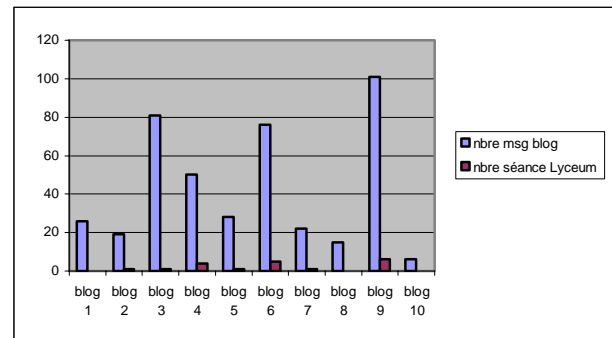


Figure 2 : Graphe représentant par blog le nombre de messages et de séances Lyceum libres pour toute la durée de la formation.

4.2. Observation de phénomènes de reprise entre l'écrit et l'oral

Nous présentons ici deux moments de la formation où ce qui se passe dans les blogs et sur Lyceum est lié.

4.2.1. Articulation blog-Lyceum

B poste un message dans son blog sur les stéréotypes sportifs. G. ne répond pas directement sur le document mais ouvre la discussion sur un jeu particulier, le jeu de puces. S'ensuivent plusieurs messages de réaction sur ce jeu. Voici l'extrait d'un message du blog 6 de G. :

Puisque les sports d'équipe traditionnels ne sont que des exercices de guerre déguisés [cf. le message de B] et qu'actuellement nous avons marre de ce genre de passe-temps, je vous propose que le monde abandonne le foot, le basket et consorts pour mettre au premier plan les Tiddlywinks [NDLR : le jeu de puces].

Le 22 novembre, lors de la séance plénière sur Lyceum, le document de stéréotypes est présenté par B et aide à la prise de parole. J réagit tout de suite et critique le document de B il met en garde contre les dangers des stéréotypes et notamment dans un groupe d'origines diverses comme c'est la cas ici. B acquiesce que le document n'a pas fait l'unanimité dans son blog également et présente le message de G.

Extrait de la prise de parole de B :

Excellent [...] Je vois que ce document fait un flop formidable [...] sinon moi ce que j'ai appris c'est que G qui est intervenu, qui m'a parlé d'un sport haut-voltige, c'est le jeu de puces [...]

Suite à cet échange va naître dans le blog une discussion autour de la citoyenneté, entre B J et G. Extrait du témoignage de B lors de la dernière séance plénière Lyceum :

Suite à ça, on a voulu une discussion un peu plus durable, et c'est comme ça qu'est née la discussion sur la citoyenneté [...]

M prend également part à la discussion mais le contenu de

son message achève le fil de discussion. Voici un extrait du message de M en anglais dans le blog 6 :

[...] my thoughts have been very preoccupied with my brother. he was wounded fighting in Iraq and he is not doing so well, [...] I am not in the right frame of mind to answer a political question on how I feel about citizenship when I am losing my brother to this war.

Extrait de la réponse de G, en anglais :

[...] We're all very sorry to hear about your brother and hope that he recovers completely

A la suite de cela, le tridém va se concentrer sur la production finale collective, la fin de la formation approche.

4.2.2 Préparation d'une séance Lyceum dans le blog

Plus loin dans la formation, les fichiers des login, ainsi qu'un compte-rendu dans le blog 6 témoignent de rencontres sur Lyceum entre B et G (M n'est pas présente) pour préparer la production écrite collective finale. La capture d'écran ci-dessous montre deux colonnes : l'une s'intitule « choses positives », l'autre « choses négatives ». Le contenu des colonnes est rédigé en anglais et en français et servira de base à l'écrit qui suit ainsi qu'à la dernière séance Lyceum. Durant celle-ci, deux mêmes colonnes seront remplies mais collectivement avec l'ensemble des participants à la plénière, en français et en anglais

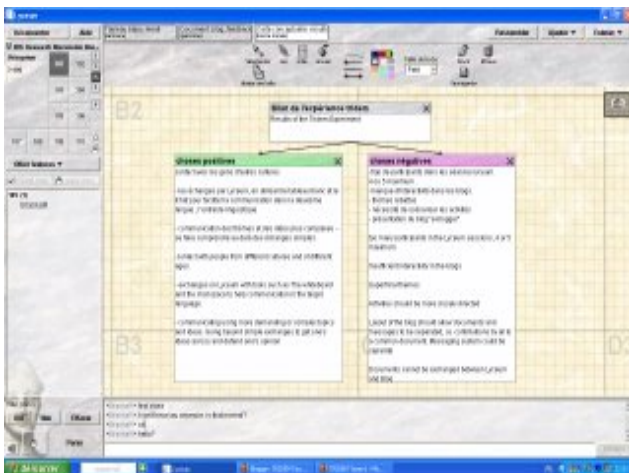


Figure 3 : Extrait d'un message du blog 6 présentant une capture d'écran de la séance Lyceum libre au cours de laquelle s'est préparée la production écrite finale.

4.3. Aide à la correction et à l'expression à l'écrit

A l'intérieur des blogs, les interactions sont organisées pour certains. Prenons l'exemple du blog 6 avec B, M et G. L'analyse des fichiers login d'accès Lyceum montre 2 rencontres successives entre B et M la semaine 3. Probablement pour une aide pour un devoir comme le note ce message, qui fait preuve de compte-rendu dans cet extrait du blog 6, M à B :

PS. Merci pour votre aide moi avec mes devoirs - J'ai

une "A" :)

Les interactions entre les membres du blog 6 sont de nature différente, avec un pivot commun qui est B. En résumé, les interactions entre B et M sont plutôt axées sur de la correction et celles entre B et G sur une aide à la production collective. B le dit elle-même dans son compte-rendu écrit rédigé après la formation :

Le concept du Tridém n'a pas vraiment pris forme dans notre blog ; je parlerais plutôt de deux tandems. L'un avec M , l'autre avec G. Quoi qu'il en soit, j'ai vu cette expérience comme une véritable opportunité de converser avec des interlocuteurs natifs, de travailler et de construire des productions communes avec des personnes de culture et d'âge différents[...]

Un autre exemple, qui se trouve semaine 3, appuie ce caractère complice dans l'écriture du blog dévoilé ci-dessus. J laisse un message dans le blog 6 et commence ainsi une conversation avec B (3 messages en 2 jours) . Voici un extrait du message dans le blog 6 de B :

Back to our subject (expression in French: "pour en revenir à nos moutons") [...]

Le message dans le blog 6 de J à B commence ainsi :

Pour en revenir à nos moutons. I was really encouraged to see the cellar and cycle park [...]

4.4 Qualité de l'écrit

D'une façon générale, les anglophones participent en français et les francophones en anglais dans les blogs. Cependant, nous avons pu remarquer deux alternatives. D'une part, le message est parfois traduit dans la langue cible à la suite du message écrit d'abord dans la langue maternelle, les deux versions faisant un seul ou deux messages successifs. D'autre part, le message commence dans la langue maternelle et il est ensuite traduit dans la langue-cible. M, entre autres, utilise l'une ou l'autre alternative. Nous nous posons la question : est-il plus facile pour M de passer à l'écrit en langue étrangère quand le même message est écrit ou commencé en langue maternelle ?

Lors des plénières, il a été décidé que la première partie de la séance serait dans une langue et la seconde dans l'autre. Cette répartition linguistique est respectée.

Nous avons noté ici quelques situations où une prise de risque linguistique à l'écrit est à noter.

Tout d'abord, considérons W, apprenante étasunienne. Elle envoie un message dans son blog pour prévenir ses partenaires qu'elle n'est plus disponible pour les rencontrer sur Lyceum à l'heure fixée. Le message comporte une certaine urgence car le rendez-vous était fixé pour le jour même alors que tous ses autres messages sont de forme traduits version anglaise, version française, celui-ci est seulement en français. Dans une situation aussi délicate et apparemment source de stress, la forme la plus simple n'aurait-elle pas été de poster un message uniquement en anglais ? W, dans un souci de compréhension directe chez

sa partenaire de blog française de l'objet de son message, a décidé d'utiliser cette langue, comme le montre cet extrait de message du blog 4.

J'ai des difficultés de te joindre à Lyceum. Je serai connecté à Lyceum jusqu'à 2 pm (uk) 3pm (France) puis je vais reconnecter à 2.30 (uk puis 3.30 (uk) puis à 4.30 pm (uk) et chaque fois je t'attendrai dix minutes. Amitiés

De plus, certains messages de G, à l'expression particulièrement soutenue, sont des indices du soin apporté à la rédaction du message comme le montre cet extrait d'un de ses messages dans le blog 6.

rien n'empêche d'aller acheter ou confectionner quelques puces et d'essayer de leur donner une chiquenaude pour [...]

Enfin, dernier exemple, il a fallu 5 brouillons de message de G et de N, sa partenaire de blog française, pour achever leur production finale, ce qui traduit non seulement le souci de construire à plusieurs mains mais également celui d'atteindre une certaine qualité de langue à deux.

4. Conclusion

A travers ces études de cas, nous avons pu, d'une part révéler certaines traces de référence d'un écrit qui nourrit l'oral et vice-versa, et d'autre part mettre à jour parmi ces traces celles qui révèlent des situations d'étayage visant :

- la correction d'un écrit ;
- l'écriture à plusieurs mains d'une production ;
- l'aide à la prise de parole, à l'oral comme à l'écrit.

Enfin, l'accompagnement à la prise de parole, orale ou écrite, par un locuteur natif s'avère positif en terme d'apprentissage d'une langue étrangère.

Ces quelques exemples montrent bien la complémentarité des deux environnements utilisés, l'un pour l'écrit et l'autre pour l'oral. Ils rendent compte de phénomènes de reprise de l'oral sur l'écrit et vice-versa qui sont autant de situations d'accompagnement par un locuteur natif où sont en jeu, dans un souci de compréhension du message ou de respect du contrat d'apprentissage, la qualité d'expression. L'échange suivant entre les apprenants Jet B, extrait de la séance plénière Lyceum du 22 novembre, illustrera notre propos :

J : - la voix communique la confiance, beaucoup de choses, beaucoup plus qu'avec un texte

B : - l'entr'aide

J : - oui, c'est ça. Le blog c'est pour les comptes-rendus des Lyceum, dates, les agendas, les autres regardent, c'est motivant, c'est exigeant une bonne qualité de réponse pour celui qui écrit.

Cette idée rejoint celle énoncée dans le cadre théorique, selon laquelle dans un travail collaboratif la production orale sert à la négociation (de compréhension de la consigne, de la construction d'une réponse lui correspondant etc.) alors que la production écrite à la

présentation finale de ces mêmes négociations.

Ces deux environnements offrent la possibilité de construire un discours entre communication écrite et orale à plusieurs apprenants. Il nous reste maintenant à définir ce que signifie, dans cet environnement motivant, la compétence plurielle citée plus haut, et notamment auprès d'apprenants qui ont laissé des traces singulières (traces quantitativement singulières par exemple, comme peu de messages dans les blogs, faible prise de parole etc.)

Références

Belz 2003. Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration', *Language Learning and Technology*, 7:68-117

Bonin P., Pacton S. et Fayol M. 2001. La production verbale écrite : évidences en faveur d'une (relative) autonomie de l'écrit *Psychologie Française* 46:77-88.

Chanier, T., Vetter, A., Betbeder, M.-L., Reffay, C. (01/07/2006). Retrouver le chemin de la parole en environnement audio-graphique synchrone. Dans Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F (Dir.), "Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation", *Le Français dans le Monde, Recherche et applications* (40). 139-150 <ISSN 0015-9395>.[OAI : oai:archive-dutice.ccsd.cnrs.fr:edutice-00084388_v1] - <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/edutice-00084388>

De Gaulmyn, M.-M., Bouchard R. et Rabatel A. 2001. *Le processus rédactionnel – Ecrire à plusieurs voix*. L'Harmattan : Paris.

Furstenberg G. et Levet S. 2001. Giving A Virtual Voice To The Silent Language Of Culture: The *Cultura Project*'. *Language learning & technology* 5:55-102.

Gaonac'h D. 1990 La gestion des ressources cognitives dans les activités de langage en langue étrangère. *Revue de phonétique appliquée*, 95-96-97 : 165-184.

Godwin-Jones R. 2003. Emerging technologies, skype and podcasting: disruptive technologies for language learning. *Language learning & technology* 9:9-12.

Kern, Ware et Warschauer 2004. Crossing frontiers : new directions in online pedagogy and research, *Annual review of applied linguistics*, 24:243-260

Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lewis, T. et Walker, L. (Eds.) 2003. *Autonomous language learning in tandem*. Academy Electronic Publications : Sheffield.

Mondada L. et Pekarek Doehler S. 2000. Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ?. *Acquisition et Interaction en langue étrangère (AILE)*, n°12. <http://aile.revues.org/document947.html>

Viau R. 1996. La motivation, condition essentielle de réussite. *Sciences Humaines*, 12 : 44-46.