

Le Projet FR2003, programme d'enseignement de français : utilisation d'un système de visioconférence et activités à distance

フランス語学習プログラムFR2003 テレビ会議システムとWebCTを利用した遠隔授業の試み

SACHIKO TANAKA, SANAE HARADA, MARIKO HIMETA,
KISEKO MUROI, RYOKO TOKIWA ET RYOJI MOGI

2003年度前期、フランシュコンテ・ブザンソン大学応用言語センター (CLAB) との共同研究により、フランス語学習プログラムFR2003を実施した。FR2003は前半のブザンソンにおける短期集中研修 (03年2月、3週間) および帰国後の学習プログラム (03年4~7月) によって構成され、後半においては、学習者はWeb上のプラットフォーム (WebCT) に展開された教材により課題に取り組みフランス側の教員からのフィードバックを受ける遠隔学習と、TV会議システムを利用したロールプレイ、インタビュー、ディベート、プレゼンテーション等、対面による学習活動とを並行して行った。フランス語話者との直接のコミュニケーションとインターアクティブな口頭表現練習の機会を提供するTV会議システムの教育現場での利用可能性を検証すると同時に、教材の内容や教授方法の検討、学習プロセスの詳細な記録を行った。本稿では、FR2003の概要を紹介する。

0. Introduction

Nos étudiants japonais se trouvent dans une situation d'apprentissage limitée d'une part par le temps et d'autre part par l'espace : ils ont un curriculum de 2 ans pour développer une compétence de communication de base et ils ont peu de chances de pratiquer des communications authentiques en dehors de la classe, étant donnée la situation du français au Japon, à moins de partir étudier en France.

Les résultats des deux enquêtes menées auprès des étudiants du département d'études françaises de l'Université Sophia (réalisées en 93 et 94) nous ont clairement indiqué leur aspiration à acquérir une compétence de communication orale et à équilibrer celle-ci avec leur compétence écrite - surtout de compréhension - qu'ils estiment avoir suffisamment d'occasions de développer.

Nous sommes donc dans la nécessité de leur fournir des ressources de travail, aussi bien pour l'apprentissage structural que pour la pratique orale. Aussi, avons-nous élaboré depuis 1998 une série de produits multimédia digital d'apprentissage de français afin de répondre à leurs besoins : *Tempo*, exercices de compréhension orale, *MarchéOpus*, exercices structuraux et *Francosympa*, base de données d'information socio-culturelle, ont été successivement mis à la disposition des étudiants et des professeurs, utilisables pendant les heures de travail collectif mais aussi pour un travail individuel en autonomie⁽¹⁾. Ces ressources fournissent un riche corpus linguistique à nos étudiants pour leur apprentissage en autonomie certes, mais leurs limites sont évidentes : elles présupposent un travail individuel et ne soutiennent pas un apprentissage oral en interaction. Aussi, nous sommes-nous tournés vers un autre outil, la visioconférence, qui ouvre la possibilité de confrontation directe avec des locuteurs francophones et donne lieu en l'occurrence à des situations de communication orale authentique, si recherchées par nos étudiants. Le projet FR2003 utilisant un système de visioconférence, s'inscrit donc dans une démarche cohérente et en est l'aboutissement logique. Dans cet article nous allons décrire l'ensemble du projet FR2003.

1. La mise en place du projet FR2003

Le projet FR2003 est né à partir d'un réseau de didacticiens travaillant ensemble depuis longtemps : des professeurs de Tokyo et de

(1) Muroi et al.(2000), Mogi (2002), Tanaka et al.(2001), 田中(2002), 原田他 (2003).

Besançon. La mise en place de budgets de recherches ⁽²⁾ ont permis de concrétiser, dès l'été 2002, les idées pédagogiques et les intérêts partagés par les deux équipes.

Pour l'équipe de Besançon, FR2003 se situe à la suite de FR2000, projet franco-australien, qu'elle avait réalisé avec l'Université du Queensland (Australie). L'objectif alors était d'observer les comportements de 5 étudiants australiens dans les conditions suivantes : phase présentielle à Besançon suivie d'une série d'activités à distance sur WebCT ⁽³⁾. Les activités étaient alors plus centrées sur l'écrit, même s'il y avait des jeux de rôle en utilisant le "bavardage". Compte tenu de ces limites ressenties par les professeurs français et étant donné les besoins des apprenants de l'autre, l'objectif principal du projet FR 2003 était de développer au maximum l'aspect oral, à l'aide de la visioconférence, tout en conservant les dispositifs d'apprentissage mis en place pour le projet antérieur.

1.1. Groupes de professeurs : collaboration franco-japonaise

L'équipe japonaise de Tokyo (Université Sophia) est constituée de 6 professeurs, tous ayant travaillé sur les aspects, soit de conception de méthodes, de création et d'application de matériel d'apprentissage, soit de formation et de recyclage de professeurs japonais de FLE et désireux de maîtriser les nouvelles technologies de l'information et de la communication : Sachiko Tanaka, Sanae Harada, Ryoji Mogi, Ryoko Tokiwa, Kiseko Muroi et Mariko Himeta. Ils ont été aidés dans cette tâche par l'équipe du Centre Informatique de l'Université Sophia. L'équipe française (Centre de Linguistique Appliquée, Université Franche-Comté Besançon, Laboratoire "Geste, parole, scripturalité et didactique des langues") est constituée de 2 professeurs (Jacques

(2) Le budget "Open Research Center" du Ministère des Sciences et de l'Éducation Japonaise d'une part et le budget du CLAB et de l'Institut des Sciences et Technologies de l'Information (L'ISTI) de l'autre.

(3) Marcelli et Montredon (2002).

Montredon, Agnès Marcelli) et d'un chercheur informaticien (David Gaveau). De plus, à Besançon, 4 personnes ressources ont contribué au programme dans des échanges avec nos étudiants.

Les membres de ces deux équipes se sont régulièrement consultés durant toute la durée du projet pour la définition de la méthodologie d'enseignement et du contenu du programme et enfin la mise en place de l'environnement technologique. L'équipe française s'est chargée de la réalisation du matériel, de la mise en ligne, de la recherche des personnes ressources, de l'organisation et enfin de la conduite du cycle en présentiel intensif à Besançon, tandis que l'équipe japonaise a recruté le groupe d'étudiants, communiqué leurs motivations et leurs intérêts à l'équipe française et collecté des données relatives à chaque étudiant à différentes étapes de leur apprentissage. Durant la deuxième phase, les deux équipes ont suivi les étudiants de chaque côté pour pouvoir évaluer ensuite aussi bien la qualité de leur travail que l'ensemble du dispositif.

1.2. La phase préparatoire

La phase de préparation a débuté dès l'été 2002 : les conditions de connexion, la conception du programme, la sélection du groupe étudiant, ainsi que les méthodes de collection de données ont été débattues entre les membres des deux équipes. Les séances de connexion visioconférences entre les deux établissements ont été organisées à plusieurs reprises pour dépister des problèmes technologiques, assurer la qualité de communication et entraîner les personnes en charge. La mise en place du même équipement des deux côtés (View Station FX IP) a renforcé la fiabilité du dispositif.

1.3. FR2003 : structure de base

Le projet FR2003 conjugue les trois modes d'apprentissage en deux phases :

(1) Première phase d'apprentissage présentiel en immersion (du 3

février au 21 février 2003) : programme intensif au CLA, 6 heures par jour, avec la pédagogie en contexte (Montredon, 1995), insistant sur des activités de compréhension et d'expression orale (voir document 1). C'est ainsi que des rencontres avec des Bisontins et des événements de découverte culturelle ont été organisés : visite de Vesoul et assistance à son festival de cinéma asiatique, participation à une émission de la radio régionale, visite interactive du Musée des Beaux Arts de Besançon, etc. Les étudiants ont habité dans des familles pendant toute la durée du programme intensif, ce qui les a plongés dans des contacts quotidiens avec des francophones en classe et hors classe.

(2) Deuxième phase qui a combiné 2 modes de travail en parallèle : apprentissage à distance avec l'utilisation des activités mises en ligne sur la plate-forme de télé-enseignement (WebCT) de l'Université de Besançon d'une part, et travail en présentiel avec l'utilisation de la visioconférence d'autre part (du 22 avril au 1^{er} juillet 2003) : l'apprentissage à distance s'est déroulé parallèlement aux séances de 90 minutes hebdomadaires consacrées aux travaux en groupe et/ou en visioconférence (voir document 3.). Sur la plate-forme WebCT, des exercices de compréhension orale, de compréhension et de production écrite ont été proposés ainsi que des travaux individuels. La correction ainsi que des commentaires ont été échangés, soit sur le forum soit en mél individuel. Pendant les séances en présentiel, les connexions en visioconférence ont été établies régulièrement pour des activités d'expression orale: jeux de rôle, interviews, débat, présentation orale. Les étudiants, encadrés par l'équipe japonaise, ont été amenés à répondre, à produire et à communiquer avec les professeurs et les personnes ressources. En dehors des connexions, ils se sont organisés pour la réalisation de travaux de groupe.

1.4. Définition des objectifs du projet

Les objectifs du programme FR2003 sont à la fois méthodologiques et technologiques. Il s'agit de :

- construire une série d'activités à la fois orales et écrites pour préparer les étudiants à mieux s'exprimer au moment de leurs échanges oraux ;
- trouver une progression systématique dans le déroulement de ces activités ;
- aider les étudiants à acquérir une autonomie dans leur processus d'apprentissage ;
- expérimenter le système de visioconférence, outil de connexion directe avec le monde francophone, normalement très éloigné du cadre d'apprentissage des étudiants japonais ;
- constater dans quelle mesure cette nouvelle technologie contribue à la réalisation de communications authentiques ;
- identifier des problèmes à la fois sur le plan de dispositifs de programme comme sur le plan technologique ;
- former les enseignants japonais à cette nouvelle forme d'enseignement.

Aussi, avons-nous systématiquement collecté des données auprès du groupe étudiant, dans le but de retracer au plus près le processus d'apprentissage de chaque étudiant et le dynamisme du groupe.

1.5. Sélection du groupe d'étudiants

Un groupe de 8 étudiants spécialistes en français (Département de langue et études françaises, Faculté de langue et études étrangères) ont été sélectionnés. Ils étaient à la fin de leur deuxième année d'études, ayant étudié le français à la cadence de 9 heures hebdomadaires. Nous les avons choisis en fonction de leur personnalité et de leur style d'apprentissage afin d'obtenir un groupe composé de personnes à tendances personnelles variées. Une enquête considérant les différences individuelles a été utilisée pour la sélection des étudiants

(Brown, 1989 ; Yoshida, 1990), en considérant des critères tels que : extraversion / introversion, préférence du son ou de l'image, attitude dans l'apprentissage (actif / passif) ou encore la tolérance de l'ambiguïté. Les performances linguistiques des deux années d'études ainsi que l'assiduité aux cours de français ont été également prises en considération.

1.6. Collection de données sur le processus d'apprentissage

Nous avons décidé de recueillir, durant les deux phases d'apprentissage, des données sur l'évolution de nos étudiants, leurs actes d'apprentissage et leur attitude vis-à-vis de l'apprentissage du français. Différentes méthodologies ont été utilisées: les observations, le journal de bord, les questionnaires concernant les stratégies d'apprentissage (Cyr, 1998) et les entretiens. Nous avons aussi enregistré les séquences de visioconférence et filmé toutes les séances de travail durant la deuxième phase. Pour ce qui est du travail individuel sur la plate-forme WebCT, les étudiants ont remis des rapports hebdomadaires. Nous pouvons également disposer leurs productions écrites : les tâches remises, les réponses émises au professeur français après la première correction et leurs commentaires, des productions libres sur le forum, les méls échangés avec le professeur et les personnes ressources dans différentes circonstances. Il s'agit d'une vaste quantité de données qui nous permettra de faire des analyses de cas très complets et de décrire par le menu le processus d'apprentissage de chaque étudiant.

2. Programme intensif présentiel

2.1. Description du programme

Les activités sont axées sur 1) le renforcement des routines linguistiques à partir de lectures de bandes dessinées, 2) l'entraînement à la compréhension et à l'expression orale à partir d'événements vécus en commun et d'un va et vient entre les

vidéographies présentées, de débats et de jeux de rôle, 3) l'entraînement au travail collaboratif à partir d'un projet auquel est associée l'une des personnes ressources autres que les professeurs.

Le programme de cette phase est bien conçu pour la bonne préparation du projet de la phase suivante. Des rencontres avec les personnes ressources, qui aideront par la suite les étudiants à préparer et à réaliser leur projet, ont été prévues dès le début de leur séjour et amorcées par des vidéographies. Ces rencontres se sont faites sur le lieu de travail des personnes ressources pour mettre les étudiants en situation réelle et les motiver ainsi à trouver le sujet de leur projet. Voir Document 1.

2.2. Procédés utilisés pour suivre les apprentissages

Dans le cadre du programme intensif en présentiel, nous avons suivi l'apprentissage de chaque étudiant de trois façons différentes:

- 1) Un questionnaire a été préparé dans le but de repérer les grosses tendances dans l'évolution des stratégies d'apprentissage. Les étudiants ont répondu trois fois au même questionnaire à des stades différents (avant leur départ en France, à la fin du programme intensif et avant le commencement des cours à distance). Parmi les divers types de questionnaire qui existent sur les stratégies d'apprentissage, nous avons choisi celui de Cyr (1998) pour les raisons suivantes : après une analyse minutieuse des typologies de stratégies d'apprentissage proposées par Rubin (1989), Oxford (1990) et O'Malley et Chamot (1990), Cyr (1998) fait une synthèse pour proposer son propre questionnaire. Autrement dit, Cyr, tout en tenant compte des trois classifications majeures (stratégies cognitives, méta-cognitives et socio-affectives) propose des questions plus simples et moins nombreuses, ce qui convenait parfaitement à des étudiants qui devaient répondre à plusieurs reprises au même questionnaire.
- 2) Un journal de bord a été tenu par chaque étudiant pendant toute la

durée du stage. L'objectif était de suivre de plus près possible les réactions des étudiants et de les amener à prendre conscience de leur processus d'apprentissage (Oxford et al. 1996), que ce soit sur une activité faite en classe ou que ce soit sur leur vie quotidienne en France, en dehors des classes.

- 3) Des entretiens ont été réalisées auprès des étudiants pendant et à la fin du stage. Ces entretiens ont permis d'éclaircir les points flous qui apparaissent dans le journal de bord ou encore d'approfondir un sujet mentionné dans le journal.

2.3. Evolution des stratégies d'apprentissage

Les chiffres des résultats du questionnaire montrent qu'à la fin du stage, les étudiants en général font plus appel aux stratégies cognitives qu'avant leur départ et que cette tendance se maintient même un mois après leur retour au Japon.

En ce qui concerne les stratégies méta-cognitives et socio-affectives, l'évolution varie selon les étudiants. Chez certains, l'utilisation de ces stratégies a augmenté en France tandis que chez d'autres, elle a baissé. En consultant leur journal de bord, nous pouvons parfois trouver les causes de cette baisse (par exemple, conflits entre mentalité japonaise et mentalité française).

Ces résultats nous amènent à penser que l'utilisation des stratégies cognitives est activée de façon générale quand l'apprenant est mis dans un environnement nouveau. Par contre, l'étude des stratégies méta-cognitives et socio-affectives demande une analyse plus individuelle et qualitative⁽⁴⁾.

2.4. Réactions différentes selon les activités

Le journal de bord et les entretiens nous montrent que les activités préférées diffèrent selon les apprenants et cela, pour des raisons

(4) Voir Tokiwa et al. (2004) pour les détails.

variées. Voici quelques facteurs que nous avons relevés :

- Le niveau du matériel pédagogique : quand il est trop élevé, l'apprenant à du mal à suivre et ne comprend pas ce qu'on lui demande.
- L'ambiance de la classe : quand elle est bonne, il y a une sorte d'entraide qui fonctionne positivement mais nous avons noté également des cas où, au contraire, la mauvaise volonté de quelques étudiants (par exemple, celui qui n'arrête pas de dire qu'il est fatigué) influence négativement sur l'ambiance générale.
- Le degré de familiarité aux activités : lorsqu'il s'agit d'activités qu'ils ont déjà faites au Japon (par exemple, les jeux de rôles), les étudiants s'y lancent sans appréhension.

Pour surmonter les difficultés qu'ils rencontrent à travers les activités en classe ou en dehors des classes, les apprenants ont dû utiliser diverses stratégies, ce qui a amené des changements tels que nous avons vus plus haut.

3. Description des activités de la deuxième phase : tâches

WebCT et activités par visioconférence

3.1. Tâches sur la plate-forme WebCT

Dans la phase à distance, les étudiants avaient à leur disposition des outils de communication et des tâches à effectuer sur la plate-forme de télé-enseignement WebCT de l'Université de Franche-Comté à Besançon. Ils ont reçu des consignes et ils avaient à remettre le travail, suivant les dates de remise indiquées, soit par mél ou sur le forum. Le professeur français (A.Marcelli) a régulièrement répondu, corrigé et discuté avec chaque étudiant pour accompagner leur parcours d'apprentissage. Les professeurs japonais ont aidé les étudiants dans la compréhension du fonctionnement de ces outils de communication et les ont observés pour les conseiller dans l'organisation de leur travail,

en envoyant des méls au besoin. Ils ont par contre limité leurs interventions au strict minimum et n'ont corrigé le contenu de leur travail individuel que pour le projet final.

Document 2. FR2003 Plate-forme WebCT

Activités

Référence	Nom	Outil principal	Temps estimé	Évaluation
UIA1	<u>Tau vu du côté Vesral</u>	 Forum	2 h	15%
UIA2	<u>Abélard, courtois...</u>	 Questionnaire	1 h	15%
UIA3	<u>Le programmeur ciné</u>	 Forum	2 h	15%
UIA4	<u>Si on allait au ciné ?</u>	 Vidéoconférence	3 h 30	25%
UIA5	<u>Personn 3 : Les sautois</u>	  Forum / Vidéoconférence	4 h 30	30%

3.2. Activités orales par visioconférence

Parallèlement aux activités WebCT, les étudiants ont été amenés à utiliser la visioconférence pour une série d'activités orales : jeux de rôle, interview, débat, présentation, exercices rythmiques et projet.

Ces tâches orales se sont déroulées de façon systématique, pour progresser des plus faciles aux plus difficiles, des plus courtes aux plus longues, des activités dirigées aux communications plus authentiques, des interactions avec des personnes ressources.

Voir Documents 3 et 4.

Le Projet FR2003, programme d'enseignement de français 13

Document 3. FR2003 Programme de la deuxième phase (du 15 avril au 1er juillet 2003)

visio-visioconférence

CO: compréhension orale, CE: compréhension écrite,

EO: expression orale, EE: expression écrite

dates		séance		Tâches et consignes sur WebCT
0	15 avril	-Orientation générale -Enquêtes de l'environnement PC et du profil individuel -CD de l'émission radio (enregistré pendant le séjour à Besançon)	Préparation du travail WebCT	- Comment travailler sur WebCT: log in etc -Regarder la page du profil (=texte préparé à Besançon avec la photo de chacun)
1	22 avril visio	-Début des activités sur WebCT Regarder le contenu des activités de l'Unité 1, les dates de remise et commencer à s'organiser -Première expérience de connexion visio (15 minutes) Rencontre et discussions avec les professeurs français	Unité 1 En liberté	U1 Activité 1 : CO Chanson de Jacques Brel U1 Activité 2 : Quiz Bâtons rompus U1 Activité 3 : CE+EE Recherches des sites cinéma sur web Écrire le résumé d'un film
2	6 mai visio	U1 Activité 4 : Jeux de rôle (2 groupes de 3)		U1 Activité 4 : CO «Quel film aller voir?» + EO Jeux de rôle
3	13 mai --	U1 Activité 5 :(travail en groupe) U1 Activité 6 : Préparation de l'interview		U1 Activité 5 : CE+ EE BD Lire une biographie de M.Satrapé et publier un résumé sur le forum : Étudiante iranienne Moçjane Préparation de l'interview
4	20 mai visio	U1 Activité 5 : Interview (4 groupes de 2) Commentaires sur le jeu de rôle du 6 mai		
	21 mai	Réunion pédagogique Visio		
5	27 mai visio	U2 Activité3 : Débat (2 groupes de 3) - Projet (1) choisir le sujet, commencer à définir le contenu du projet ; envoyer un mail aux tuteurs français	Unité 2 Attention fragile	U2 Activité 1 : CO Vidéo de l'interview M.Satrapé U2 Activité 2 : CO+ CE + EE Regarder l'extrait du film, publier son opinion sur le forum. U2 Activité 3 : EE Écrire les arguments du débat U2 Activité 4 : CE+ EE Lire la biographie de M.Satrapé sur les sites web, comparer avec le contenu des séquences vidéo et écrire sur le forum Préparation de la présentation d'un Manga japonais (correction du professeur français)
6	3 juin visio	U2 Activité4 : Présentation (x 7) : travail individuel Présentation d'un manga japonais		
7	10 juin visio	U3 Activité 3 : Projet(2) Rencontres et discussions avec les tuteurs français (4 groupes) Explication des sujets de projet Questions-réponses Mise en place des profs japonais en charge pour chaque groupe	Unité 3 Rencontres	U3 Activité 1 : CO vidéo des interviews des tuteursfrançais U3 Activité 2 Quiz «A qui sont ces objets ? » U3 Activité 3 : EO+ CO Préparation des discussions avec les tuteurs Projet (3) : Recevoir des commentaires sur la construction du projet (par mail et visio) Projet (4) : Rédaction du texte du projet
8	17 juin visio	U3 Activité 4: Prononciation / Rythme Projet (3) (suite) Discussions avec les tuteurs français (4 groupes) Explication dessujets de projet + Questions-réponses		U3 Activité 4 : EO+ C Prononciation / Rythme (Régine)
9	24 juin --	Projet (4) :Rédaction du texte du projet (4 groupes) Discussions avec les tuteurs japonais		Projet (4) : Rédaction du texte du projet
10	1 juillet visio	Projet (5) Présentation (15 mn par groupe) Discussions avec les profs et tuteurs français		
11	8 juillet	Questionnaires et interviews Evaluation du programme FR 2003		

Document 4. Phases de préparation pour les activités d'expression orale de Visio

activités orales avec Visio			activités préalables	
Unité 1	jeu de rôle	↓	Quiz (les différents genres de film)	
			CE Recherches des sites cinéma sur web	
			EE Écrire le résumé d'un film	
			CO « Quel film aller voir? »	
			EO Jeux de rôle «Quel film aller voir?»	
	interview	↓	CE Lire une biographie de M.Satrapi	
			EE Publier le résumé de la biographie sur le forum	
			EO Interview d'une étudiante iranienne Mocjan habitant à Besançon	
	Unité 2	débat exposé court	↓	CO Vidéo de l'interview M.Satrapi
				CO Regarder l'extrait du film «Attention fragile» qui sera le sujet du débat
EE publier ses opinions sur le forum				
EE Écrire les arguments du débat				
EO Débat «Faut-il renvoyer l'élève qui a écrit des graffiti sur le mur ?» (extrait du film)				
EE Lire la biographie de M.Satrapi sur les sites web, comparer avec le contenu des séquences vidéo et écrire sur le forum				
EO Présentation de son Manga japonais préféré				
Unité 3				exposé long
	Quiz «A qui sont ces objets ? »			
	CO Discussions avec les tuteurs français			
	EO			
	CE Echanges de mails avec les tuteurs français			
	EE			
EO Présentation du projet				

Beaucoup de travaux ont été réalisés en groupe ou en paire, mais certaines activités étaient individuelles.

Les professeurs japonais se sont souvent tenus dans la position d'observateurs, mais ils ont aussi corrigé certaines productions orales et écrites. Toutes les séances visio ont été enregistrées pour une analyse ultérieure. Les étudiants ont répondu aux enquêtes et entretiens oraux (au début et à la fin du cycle présentiel, ainsi qu'à la fin du programme à distance). Leurs journaux de bord (quotidien pendant leur séjour à Besançon, ensuite hebdomadaire pendant le cycle à distance) nous permettent de suivre de près leur évolution.

4. Réactions des étudiants

Il nous reste à analyser l'ensemble des données que nous avons pu collecter. Une évaluation détaillée est nécessaire, basée à la fois sur la perception des étudiants de ces activités (journaux de bord, entretiens) et l'analyse de leurs productions linguistiques. Pour le moment, nous nous proposons d'esquisser rapidement leur évolution à partir de ce qu'ils ont écrit dans leurs journaux de bord hebdomadaires⁽⁵⁾.

4.1. L'expérience visio

Au début du deuxième cycle du programme (le 22 avril), face à la nouvelle expérience de communication par visioconférence, les étudiants se sentent d'abord oralement limités, même s'ils sont tous émerveillés par la performance technologique. Ils ont l'impression d'avoir "régressé" par rapport au moment où ils pratiquaient la communication orale tous les jours sur place, en face à face.

"C'était la première fois que je parlais à la télé et j'étais tendue, je n'entendais pas bien. Je ne savais pas comment je pouvais prendre la parole." (E2, journal de bord hebdomadaire du 22-28 avril)

(5) Les journaux de bord ont été tenus en japonais par les étudiants. Nous en avons extrait certains passages et traduit en français.

“Très heureuse d’avoir parlé avec Agnès et les autres au téléphone télévisé. C’est incroyable de pouvoir parler ainsi ! Ça faisait longtemps que je ne les avais pas vus, alors ça m’a fait plaisir de les voir.” (E8, 22-28 avril)

“Très contente d’avoir parlé avec Jacques et les autres, ça faisait longtemps et en plus en temps réel.” (E6, 22-28 avril)

“C’était intéressant d’utiliser la visio, c’est vraiment hi-tech, impressionnant (...) mais j’ai franchement du mal à parler (par visioconférence) parce que je ne partage pas le même espace, le même air (avec mes interlocuteurs). En face à face je me gêne moins, je ne comprends pas pourquoi en visio je suis gênée.” (E7, 22-28 avril)

Au fur et à mesure des séances, ils s’habituent à la visioconférence. Ils n’ont pas de problème pour y réaliser des activités orales, surtout le jeu de rôle qu’ils ont souvent pratiqué.

“Par visio, j’étais tendu, mais j’aime bien créer et jouer une situation. C’était sympathique.” (E2, 6-12 mai)

“On a souvent fait le jeu de rôle à Besançon, on est habitué à ça, donc c’était bien.” (E6, 6-12 mai)

“J’étais assez tendu, parce que David et Agnès nous regardaient faire... c’est quand même formidable qu’on puisse voir les mouvements des autres et les entendre en temps réel alors que nous sommes si loin.” (E3, 6-12 mai)

Document 5. L'écran du système visioconférence: Jeu de rôle



Les étudiants apprécient le forum et les échanges de méls individuels. Ils apprennent vite que s'ils envoient les productions écrites, ils recevront des versions corrigées et des commentaires.

“Je me dis que finalement, je dois bien aimer écrire aussi.” (E8, 3-9 juin)

“Ces temps-ci, je prends plaisir à faire des tâches d'écrit.” (E5, 24-30 juin)

Dans des interactions orales, certains étudiants prennent conscience des aspects dans lesquels ils ont besoin de progresser.

“J'étais gênée parce que je ne savais pas comment faire pour montrer à Mocjane que je comprenais.” (E8, 20-27 mai)

“Les autres ont choisi des sujets difficiles, alors j'ai décidé de poser des questions plus quotidiennes.” (E7, 13-19 mai)

Ils constatent que les productions orales sont plus faciles et modulables sur le moment à condition que le contenu soit préparé à l'écrit et corrigé, débattu dans les échanges avec le professeur. Certains arrivent à dépasser ce qu'ils ont préparé pour arriver à une communication plus libre.

“J’ai pu présenter sans trop regarder le texte que j’avais préparé. Agnès et les autres (interlocuteurs français) ont bien compris ma présentation et ils ont posé des questions dessus, j’ai bien compris les questions et j’ai pu répondre correctement.” (E3, 2-9 juin)

“Je suis assez habituée à la visio.” (E2, 3-9 juillet)

4.2. Acquisition orale en interaction

Durant les séances de l'interview (le 20 mai) et des présentations suivies de question-réponses avec les personnes ressources (le 3 juin, le 10 juin, le 17 juin et le 1^{er} juillet), il y a eu des moments de fluidité. Les étudiants profitent des interactions authentiques pour progresser dans leur pratique orale.

Nous allons voir ci-dessous quelques extraits des interviews qu'ont faites les étudiants auprès d'une jeune Iranienne, Mocjane qui est, elle aussi, étudiante à Besançon.

Extrait 1 :

E1 et E3:étudiants M : Mocjane Ens: enseignant

E3 : Vous êtes Iranienne?

M : Oui, je suis Iranienne.

E3 : Votre pays a de relations avec..., relations étroites avec Irak.

E1 : Que pensez-vous de la guerre entre l'Irak et les Etats-Unis ?

M : Oh là là ...De toute façon, je ne suis pas d'accord avec

la guerre entre n'importe quels pays, entre les pays. Je suis pas d'accord en tant qu'Iranienne, j'étais contre la guerre entre l'Irak et les Etats-Unis.

Ens : Vous avez compris?

E3 et E1 : Oui, oui.

Ens : Vous avez entendu ?

E3 et E1 : Oui, vous n'êtes pas d'accord avec la guerre.

M : Non, je ne suis pas d'accord avec la guerre.

E1 : Moi aussi...Moi non plus (rires)

E3: Merci beaucoup Mocjane.

E1 : Merci.

Tous : Au revoir !

Les deux étudiants ont posé une seule question sur la guerre en Irak. Cette question qui traite un sujet difficile a été posée sans préliminaires et nous sentons que Mocjane a été prise un peu au dépourvu. De plus, la prononciation et l'intonation difficilement compréhensibles des deux étudiants ne facilitaient pas les échanges.

Les étudiants ont donc d'abord du mal à faire comprendre la question mais une fois qu'ils réussissent à se faire comprendre, ils sont tellement satisfaits qu'ils n'écoutent pas la réponse de leur interlocutrice. Ils ont bien compris la réponse mais ils n'enchaînent pas sur d'autres questions pour développer le sujet. La communication se termine donc brutalement.

Extrait 2

E6 et E8 :étudiants M : Mocjane Ens: enseignant

E8 : Pourquoi vous avez choisi le français et la France ?

M : Est-ce que vous pouvez répéter s'il vous plaît ?

E8 : Pourquoi vous avez choisi la France et le français ?

M : J'ai choisi la France parce que je voulais poursuivre mes études en France et la langue française parce que

j'aimais bien le français et la langue française.

E8 : Est-ce que le français est utile en Iran ?

M : Oui, pendant ces années, on a ..., les gens ont envie d'apprendre les langues pour des raisons variées par exemple, parce qu'ils veulent trouver du travail ou bien avoir un avenir assuré, voilà.

E8 : Donc, il y a beaucoup de gens qui étudient le français en Iran ?

M : Oui, oui, oui, il y a beaucoup de gens, surtout les filles qui veulent apprendre le français parce qu'elles savent déjà l'anglais et puis pour apprendre une autre langue, ils choisissent le français.

E6 : Merci. Qu'est-ce que vous intéresse le plus en ce moment ?

M : En France ?

E6 : En France, oui, par exemple, le film, l'actrice préférée, etc.

M : Moi, j'ai pas très bien compris la question. Est-ce que vous pouvez répéter la question ? Vous pouvez reformuler la question ?

E6 : Qu'est-ce qui vous intéresse le plus en ce moment ?

(Problèmes de transmission dûs à l'état de connexion)

E6 : J'ai changé de question. Vous avez vu un film intéressant ?

M : Oui, en France, oui, j'ai vu des films intéressants. Je vais au cinéma comme...

Ces deux étudiantes se présentent, elles posent plusieurs questions et elles arrivent à comprendre la réponse de l'étudiante iranienne. Elles peuvent également formuler d'autres questions à partir de la réponse qu'elles obtiennent. Elles se sentent linguistiquement limitées, car elles ne savent pas approuver ou rétorquer verbalement. Elles ne peuvent

que hocher la tête et se sentent finalement un peu gênées.

Extrait 3

E4 et E7 : étudiants M : Mocjane Ens: enseignant

E7: Nous sommes très contentes de vous voir, aujourd'hui, merci beaucoup, aujourd'hui et ...tutoyer ?

E4: On se tutoyer, ça va?

M : Oui, oui.

E7: On peut tutoyer ?

M : Bien sûr.

E7: OK.

E4: Qu'est-ce que tu connais sur le Japon ?

E7: Qu'est-ce que tu connais sur le Japon ?
(L'enseignant lui souffle la phrase "Tu as des amis japonais ?")

E4: Tu as des amis japonais ?

M : Des amis japonais ? Oui, oui, oui, j'ai une amie japonaise.

E4: Qu'est-ce que tu connais sur le Japon ?

E7: Est-ce que tu connais la culture japonaise ?

M : Je connais où se trouve le Japon, je connais la capitale et puis... voilà. Je connais pas mal de choses sur le Japon, je sais pas si je peux dire.

Ens: Oui, oui.

E7 : Oui, merci. Qu'est-ce que tu fais au pays, qu'est-ce que tu fais week-end entre des amis en Iran ?

(L'enseignant reformule la question)

M : En week-end, puisque j'habitais à Téhéran, il y avait, il y a beaucoup de montagnes autour de Téhéran, donc on va faire de la montagne et puis, on va au cinéma et puis on va au restaurant.

(...)

E7 : A tout à l'heure, tu as répondu, tu nous as répondu que tu as une amie japonaise mais tu dis, tu peux avoir un ami japonais ?

M : Oui, pourquoi pas ? Je peux avoir un ami japonais aussi mais j'ai des amis chinois, j'ai beaucoup d'amis chinois et coréens.

Ces étudiants commencent leur interview en se présentant, en demandant à l'étudiante iranienne si elle est d'accord pour se tutoyer. Ils se disent "très contents" de la rencontrer à cette occasion. On constate donc un effort plus prononcé de socialisation que dans les autres groupes.

Ils posent une question à laquelle Mocjane ne réagit pas instantanément : "Qu'est-ce que tu connais sur le Japon ?". Devant Mocjane qui reste sans réaction et qui semble hésiter longuement, ils se demandent si elle n'a pas compris la question à cause du micro qui est trop loin ou à cause de leur mauvaise prononciation. Ils répètent donc la même question plusieurs fois en s'approchant du micro et en essayant de mieux prononcer. L'étudiant 4 paraphrase la question en disant "Tu as des amis japonais ?" (sur le conseil du professeur qui est à leurs côtés) et obtient la réponse "Oui, oui, j'ai une amie japonaise.". Il insiste ensuite de nouveau en revenant à la question initiale "Qu'est-ce que tu connais sur le Japon ?". Finalement, Mocjane répond qu'elle sait seulement où se trouve la capitale et ils éclatent de rires.

L'étudiante 7 arrive ensuite à poser une question qui a un lien avec une réponse de Mocjane : "A tout à l'heure, tu as répondu, tu nous as répondu que tu as une amie japonaise mais tu dis, tu peux avoir un ami japonais ?" (pour savoir si c'est acceptable de fréquenter des garçons).

Extrait 4

E2 et E5 : étudiantes M : Mocjane Ens: enseignant

E2 : Moi, je voudrais vous demander sur la religion. Moi, j'ai une amie turque et elle m'a dit que les Turcs, les jeunes Turcs ne pratiquent pas la religion islamique et donc, je voudrais vous demander si les jeunes Iraniens pratiquent l'Islam.

M : Tu sais, il y a des gens..., il y a des jeunes Iraniens qui pratiquent mais je peux dire maintenant que la plupart des jeunes gens, ils pratiquent pas.

E2 : Donc...les jeunes Iraniens pratiquent quelle religion massivement ?

M : Islam.

Ens : Tu as dit qu'ils pratiquaient pas et après, qu'ils pratiquaient massivement. C'est une autre religion...

M : Non, que l'Islam. Il y a une minorité de catholiques.

A la différence des autres étudiants, l'étudiante 2 formule bien sa phrase en expliquant pourquoi elle veut poser cette question sur la religion. Elle comprend également bien la réponse de Mocjane et tente d'approfondir le sujet en posant une autre question. Cependant, la réponse de Mocjane étant très brève, il y a un "court-circuit" et l'enseignant est obligé d'intervenir pour réparer la communication.

Ainsi que nous le montrent les quatre extraits mentionnés ci-dessus, les étudiants sont confrontés chacun à divers types de problèmes de communication. Certains sont arrivés à surmonter des moments critiques, alors que dans d'autres cas, les échanges ont brusquement pris fin. Nous pouvons cependant remarquer que chaque groupe a poursuivi leur communication jusqu'à la fin quel que soit le parcours et qu'aucun groupe n'a échoué à accomplir leur interview. Une analyse plus rigoureuse de ces interactions verbales et non verbales, ainsi que des réflexions méthodologiques nous permettront de mettre en valeur une telle situation d'apprentissage.

5. Problèmes techniques

L'appareil utilisé est Polycom Viewstation 128 (Tokyo) et PolycomH323FX (Besançon). La connexion a été réalisée via internet, avec des connexions IP fixes et aucun frais de connexion n'a été nécessaire. Ce mode de travail nécessite un débit de connexion assez élevée (bande passante de 512 à 1024 ko pour une utilisation confortable). Le flux internet variait suivant les séances et la qualité de l'image et du son n'était pas toujours constante. Toutefois, nous avons pu constater qu'un programme d'apprentissage d'une langue étrangère est tout à fait réalisable avec un tel dispositif.

À part les réseaux informatiques, l'installation de postes visioconférences et les problèmes concernant leur configuration, la mise en scène de l'espace classe, la position de la caméra et du micro ainsi que les attitudes des étudiants et des professeurs face à ces appareils peuvent influencer les conditions de la communication. Par exemple, la présence d'autres personnes à l'arrière-plan peut être extrêmement gênant. Au moment des interactions orales, il est important de mettre son interlocuteur au milieu de l'écran en gros plan ou en plan américain pour qu'on puisse clairement identifier les expressions faciales et les gestes. Il est aussi nécessaire d'entraîner les étudiants à prendre la parole dans un tour de table entre plusieurs locuteurs, à utiliser les indices et les signes aidant à enchaîner le discours, alors que cet aspect est pour l'instant peu traité dans notre programme d'enseignement.

Le décalage horaire (7 ou 8 heures suivant les périodes de l'année) est enfin un dernier point que nous ne pouvons pas ignorer. Les séances de connexion devaient se placer en fin d'après-midi au Japon et l'effet de fatigue était souvent difficile à surmonter.

6. Conclusion

Dans cet article, nous avons présenté les grandes lignes du projet FR2003. Une série de travaux de recherches doit résulter de l'ensemble

des données que nous avons collectées durant le programme, que ce soit sur le processus d'apprentissage des étudiants, ou sur les questions méthodologiques.

Nous citons ici quelques points à développer dans des analyses ultérieures :

- La place de l'apprentissage à distance dans le cursus universitaire japonais : nous avons choisi, dans le deuxième volet du programme FR2003, d'encadrer cette nouvelle forme d'apprentissage en relation avec des séances hebdomadaires de cours habituel. On pouvait constater que certains étudiants ont très vite pris l'habitude de consulter la plate-forme, de communiquer avec les professeurs à l'aide du forum et des méls et de s'organiser dans leur progression en fonction des tâches requises et de leur position dans le groupe. Certains autres, par contre, n'auraient pas pu aboutir à la fin du cycle d'apprentissage, s'il n'y avait pas eu de séances en présentiel parallèlement. La formule à deux volets -séjour d'expérience culturelle et d'apprentissage linguistique de courte durée en France, suivi d'un programme à distance après le retour au Japon- est donc une initiative réalisable et semble-t-il positive. Cette formule est préférable à celle qui consiste à organiser des cursus à distance indépendants, où il est connu qu'un certain nombre d'étudiants finissent par échouer.
- L'autonomie d'apprentissage des étudiants japonais : le groupe d'enseignants japonais a pris conscience du fait que nos étudiants ont besoin de plus d'autonomie.
- Réflexions sur notre propre formation : notre rôle a peu d'occasions d'être évalué, ce qui nous empêche d'évoluer. Un travail en commun avec l'équipe homologue française est un excellent système pour mieux déconstruire nos pratiques pédagogiques et considérer les besoins de nos étudiants sous un autre angle.
- La visioconférence comme outil de travail pédagogique en langue

étrangère : les différents types d'activités orales expérimentés via la visioconférence ont bien fonctionné et nous avons pu faire la preuve que la visioconférence était un outil de communication exploitable, sans problème majeur, dans le contexte de l'enseignement des langues. La seule activité qui a posé problème était celle qui consistait en des exercices d'intonation et de rythme avec des mouvements corporels, à cause d'un décalage temporel minime de la transmission du son.

- Le rôle des enseignants : ce rôle était différent selon la position géographique occupée : de notre côté (Japon), notre principale tâche, en dehors de notre activité d'enseignant-chercheur, consistait à aider les étudiants à mener à bien les tâches et le projet dans lequel ils s'étaient engagés. Notre soutien était constant, et pour les séances de visioconférence notre présence s'est révélée indispensable pour remédier parfois au blocage de communication.
- Le coût : il est bien évident qu'il a été élevé en ressources humaines et technologiques. Une juste évaluation ne pourra cependant être faite qu'après une application de routine, suite à notre expérimentation.

Il nous reste maintenant à produire, en collaboration avec nos collègues français, une modélisation de ce type de programme, prenant en compte les différentes phases de conception et de réalisation.

Bibliographie

1. Ouvrages généraux

Barbot, M-J. *Les auto-apprentissages*. CLE international, Paris, 2001.

Brown, H. D. *A practical guide to language learning: Creating your own pathway to success*. McGraw-Hill, New York, 1989.

Cohen, A D. et Scott, K. "A synthesis of approaches to assessing language learning strategies". Dans R.L. Oxford (Ed.), *Language*

learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives
Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii, 1996, p.89-106.

Cyr, P. *Les Stratégies d'apprentissage*. CLE international, Paris, 1998.

Marcelli, A. et Montredon, J. "Le présentiel prolongé par l'Internet".
Le français dans le monde, Recherches et applications "*Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence*", 2002.

Montredon, J. "Pédagogie en contexte". Le français dans le monde, Recherches et applications *La didactique au quotidien*, 1995.

O'Malley J. M. et Chamot, A. U. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge, 1990.

Oxford, R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House Publishers, New York, 1990.

Oxford, R., Lavine. R., Felkins, G., Hollaway, M E. et Saleh, A. "Telling their stories: language students use diaries and recollection." Dans R.L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii, 1996, p.19-34.

Rubin, J. "How learner strategies can inform language teaching". Dans V. Bickley (dir.), *Proceedings of LULTAC*, Institute of Language in Education, Department of Education, Hong Kong, 1989. (citation: Cyr, 1998).

吉田研作 『英語上達15のメニュー』ジャパンタイムズ, 東京, 1990.

2. Articles et rapports déjà parus des auteurs

Harada Sanae, Tokiwa Ryoko. "Progression et difficultés perçues en classe de compréhension orale." 『上智大学外国語学部紀要』第34号, 1999年, 25-41頁.

原田早苗・長谷川イザベル・田中幸子 『「フランス研究」向けマルチメディア教材の研究 文化・社会情報の資料データベースFrancosympa 2001年度・2002年度上智大学学内共同研究報告書』, 2003年.

- 原田早苗・田中幸子「CALL教材開発とフランス語学習支援-Tempo, MarchéOpus, Francosympa, FR2003 -」, *Sophia Linguistica* 50, 2004年.(à paraître)
- 峰内暁世・大久保成・田中幸子・佐々木健治.「上智大学におけるマルチメディア教材作成・講義利用環境 - 学生参加型作成環境の構築・運用 - 」『パソコンリテラシ』第27巻第9号, 2002年, 48-54頁.
- 峰内暁世・大久保成・佐々木健治・田中幸子.「上智大学における語学学習環境の構築 - コンピュータネットワーク利用例 - 」『パーソナルコンピュータユーザ利用協会第20回パソコン利用技術研究発表会講演論文集』, 2003年, 1-4頁.
- 茂木良治、田中幸子、原田早苗、室井幾世子、田村恭久.「個別化へ向けた教材の開発と検証 フランス語聴解教材学習を支援するインターアクション型Web教材 (Developing the web based French listening tasks: feedback and assessment).」『日本教育工学会第17回大会講演論文集』, 2001年, 37-38頁.
- Mogi, Ryoji. “Apprentissage du francais assisté par un système informatique interactif : comparaison entre les feedbacks déductif et inductif.” 上智大学大学院外国語学研究科言語学専攻博士前期課程 修士論文, 2002年.
- 茂木良治・常盤僚子 「フランス語教育における学習ストラテジー研究」 *Etudes didactiques du FLE au Japon*. 12号, 2003年, 68-87頁.
- Muroi Kiseko, Harada Sanae, Tokiwa Ryoko, Tanaka Sachiko et Mizuno Nobutaka. “Utilisation d'un outil informatique: premières réactions.” 『フランス語教育』 28, 2000年, 27-36頁.
- 田中幸子.「外国語教育におけるコンピュータ利用 - フランス語作文の授業実践を通して - 」『大東語学教育論集』 7, 1999年, 29-33頁.
- Tanaka Sachiko, Harada Sanae et Okubo Naru. “Création et mise en place des matériels numériques d'apprentissage: collaboration, interaction et évaluation.” 『上智大学外国語学部紀要』 36, 2001年, 49-75頁.
- 田中幸子.「CALLを利用したフランス語学習用リソースの構築 - 上智大学外国語学部フランス語学科における試み - 」『大学教育と情報』 3月号,

2002年, 14-16頁.

Tokiwa Ryoko, Mogi Ryoji, Himeta Mariko, Tanaka Sachiko, Harada Sanae, Muroi Kiseko. “Analyse qualitative des stratégies d'apprentissage dans le cadre d'un stage linguistique.” 『フランス語教育』 32, 2004年.(à paraître)