The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	L'écrit asynchrone dans un dispositif hybride de simulation globale en contexte universitaire japonais
Author(s)	Delbes, Sébastien
Citation	言語文化研究. 2022, 48, p. 175-204
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/87092
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

L'écrit asynchrone dans un dispositif hybride de simulation globale en contexte universitaire japonais

DELBES, Sébastien

Extract: Our study falls within the field of Didactics of French as a Foreign Language (FFL) and is situated in the area of Technology Mediated Language Learning. It is an action research study that measures the impact on student engagement in a global simulation of a blended learning (BL) environment. We begin by presenting the characteristics of the BL environment, focusing on its asynchronous dimension, materialized through a discussion forum. We then look for indicators of student engagement through the analysis of general participation and interactions in various threads. We show how the affordances of the forum, the nature and scripting of the tasks, and the behavior of the interactants and assessment method tend to influence the quality of engagement. Finally, we compile a list of several indicators of student engagement that could be helpful for designers of BL environment for language learning.
Keywords: blended learning, global simulation, discussion forum

Résumé: Notre étude relève du champ de la Didactique du Français Langue Étrangère (FLE) et se situe dans le domaine de l'Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies. Il s'agit d'une recherche-action qui mesure l'impact d'un dispositif hybride de simulation globale sur l'engagement d'une classe d'étudiants de 2e année d'une université japonaise. Nous commençons par présenter les caractéristiques du dispositif en focalisant notre attention sur sa dimension asynchrone, matérialisée par un forum de discussion. Nous cherchons ensuite des indicateurs de l'engagement des étudiants par l'analyse de la participation générale et des interactions dans divers fils de discussion. Nous montrons comment les affordances du forum, la nature et la scénarisation des tâches, le comportement des interactants et l'évaluation tendent à influer sur la qualité de l'engagement. Nous compilons enfin dans un tableau les manifestations de l'engagement repérées dans notre dispositif, ce qui sera susceptible d'alimenter la réflexion des concepteurs de dispositifs hybrides.

1. Introduction

Dans les universités japonaises, les étudiants non-spécialistes suivent en général deux cours de français de 90 minutes par semaine : un cours magistral de grammaire dispensé par un enseignant japonais, et un cours de communication assuré par un natif. Le plus souvent, ces deux cours fonctionnent en autonomie, sans coordination pédagogique. La durée de la formation varie de un à quatre semestres (un semestre équivalant à plus ou moins 15 semaines), selon les formats adoptés par les facultés.

On sait depuis longtemps que l'intérêt des apprenants est l'une des composantes principales d'un apprentissage réussi (Tricot, 2017 : 148). On s'accorde aussi sur le fait que c'est en communiquant en langue étrangère qu'on apprend à communiquer en langue étrangère. Or, nous observons que l'enseignement/apprentissage du français à l'université au Japon souffre d'un double manque. Tout d'abord, un manque de pratique : rares sont les occasions offertes aux étudiants de communiquer et d'agir en langue cible, et d'acquérir ainsi d'essentiels «*savoir-agir*» (Bourguignon, 2008). Ensuite, et c'est lié, un manque de sens. Les apprenants n'ont jamais l'occasion de se comporter en réels usagers de la langue, puisqu'ils utilisent le français seulement entre pairs ou avec l'enseignant, et seulement en classe. Par ailleurs, les leçons «*atomisées*» (Yaiche, 1996 : 10) des manuels sont dépourvues de liant thématique, laissant l'impression d'un défaut général de cohérence. De fait, il apparaît légitime que dans ces conditions, les étudiants n'éprouvent que peu d'intérêt à apprendre, hormis celui d'obtenir leurs crédits.

Comment, alors, proposer aux étudiants un environnement d'apprentissage qui ait du sens à leurs yeux ? Comment favoriser leur engagement et leur participation, sans trop alourdir leur charge de travail ?

Cette réflexion nous a amené à concevoir un dispositif de simulation globale hybride, durant laquelle les apprenants simulent leur vie d'étudiant en échange universitaire en France. Les tâches sont interreliées *via* un scénario qui se veut réaliste et plausible. La dimension 'simulation globale' doit ainsi renforcer la cohésion de la formation, et par conséquent concourir à ce que les étudiants s'impliquent davantage dans leur apprentissage. D'autre part, l'hybridation du cours, par le biais des activités en ligne, devrait permettre d'augmenter les contacts des apprenants avec la langue-culture en dehors des heures de classe. En accord avec Garrison & Vaughan qui estiment que la communication verbale en face-à-face et la communication textuelle en ligne ont un fort potentiel de complémentarité (2008 : 27), nous avons matérialisé le versant distanciel de notre dispositif par un forum de discussion.

Dans un premier temps, nous décrivons les caractéristiques de notre projet, intitulé

'Kolybris'. Nous analysons ensuite les données issues des interactions. Pour cette étude, nous avons limité l'analyse aux données écrites asynchrones. Nous y recherchons des indicateurs de l'engagement des apprenants envers le groupe et les tâches. Enfin, après avoir arrimé nos résultats à l'état d'avancement de la connaissance, nous esquissons une liste de ces indicateurs susceptible d'alimenter la réflexion des concepteurs de dispositifs hybrides. Mais revenons d'abord sur quelques concepts clés de notre champ d'études, à commencer par la notion de formation hybride.

2. Revue de la littérature

2.1. Des définitions de la formation hybride qui varient selon le contexte

Comme nous le rappelle McCarthy (2016: 1), la formation hybride (FH) existe, d'une certaine manière, depuis bien longtemps: le stylo et le papier ont permis à des générations d'élèves de continuer à étudier en dehors des heures de classe. L'hybridation du cours se réalisait par la séparation entre *classwork* et *homework*. Cependant, si l'on tente de définir précisément ce à quoi la FH fait désormais référence, l'entreprise s'avère délicate. Le terme renvoie systématiquement à une dimension technologique, mais la définition reste vague et varie selon le contexte. De plus, le basculement soudain des cours en ligne qu'a entraîné la pandémie de Covid-19 a semé un peu plus la confusion. On emploie désormais le terme «hybride» sans retenue, au risque de le rendre inopérant. Il convient donc de s'accorder sur sa définition pour la suite de l'article.

Dans le contexte anglo-saxon, le *blended learning* fait toujours référence à des formes d'apprentissage intégrant des technologies, mais il recouvre une variété de définitions, ainsi qu'une réalité de pratiques et d'approches pédagogiques tellement vastes que cela le rend difficile à appréhender (Oliver & Trigwell, 2005; Nicolson, Murphy & Southgate, 2011: 5; Nissen, 2019: 31). Le terme a néanmoins été largement adopté et désigne le plus souvent une combinaison entre enseignement/apprentissage en face-à-face et à distance (en ligne).

Le site web de l'université d'Osaka[1)] propose quant à lui la typologie des FH («ブレンデッド教育») suivante:

- ローテーション型授業 (rotation-gata jugyou): les étudiants alternent les cours en ligne et en présentiel à intervalles réguliers.
- 反転授業 (hanten jugyou): la «classe inversée», où les étudiants préparent les cours chez eux à l'aide de vidéos ou autres documents explicatifs, et reçoivent des conseils ou participent à des

1) https://www.tlsc.osaka-u.ac.jp/project/onlinelecture/blended-education.html

projets collaboratifs durant les séances en présentiel.

- 分散型授業 (bunsan-gata jugyou): les étudiants sont divisés en groupes. Lorsque le premier groupe assiste au cours en présentiel, le deuxième le suit en ligne. On inverse la semaine suivante.

- ハイフレックス型授業 (HyFlex-gata jugyou): les étudiants peuvent choisir librement entre les cours en face-à-face, en ligne synchrones, ou en ligne asynchrones.

Cette présentation n'a bien sûr pas vocation à exposer de manière détaillée ou exhaustive les subtilités de la FH. On a ici affaire à une typologie assez englobante, qui résume les différences entre plusieurs configurations d'un point de vue organisationnel. Les aspects d'ordre pédagogique, l'articulation des modes, ne sont cependant pas abordés. Ajoutons que de son côté, l'université municipale de langues étrangères de Kobe distingue *HyFlex* et *Hybrid*. La méthode *Hybrid* ne propose simultanément «que» des sessions en face-à-face et en ligne synchrones, sans proposer l'option de l'asynchrone.

Dans le microcosme[2)] des enseignants de français au Japon, depuis le début de la pandémie de Covid-19, l'adjectif «hybride» semble plutôt faire référence à ce que l'université d'Osaka nomme «*HyFlex*», soit un cours dispensé à la fois en présentiel et à distance.

En revanche, dans la littérature francophone du domaine, le terme «formation hybride» tend à se stabiliser et se réfère à un type de formation plus restreint, qui focalise son attention sur l'articulation des modes présentiel et distanciel. Nissen en propose à notre connaissance la définition la plus rigoureuse:

«*La formation hybride en langues (FHL) articule au sein de son ou de ses scénario(s) pédagogique(s) deux modes, le distanciel et le présentiel. Elle correspond à une forme de formation spécifique, dont chacun des modes est également spécifique par rapport à une formation qui se déroulerait entièrement, respectivement, à distance ou en présentiel. La FHL fait appel à un accompagnement, et elle intègre l'interaction, dans un mode comme dans l'autre, à travers la présence d'un (ou de plusieurs) scénario(s) de communication. Elle se base, au moins partiellement, sur une pédagogie active*» (Nissen, 2019: 35).

C'est avec cette définition à l'esprit que nous avons conçu le dispositif hybride de simulation globale dont il est question dans cet article.

2.2. Le concept de simulation globale

Les simulations globales ont vu le jour dans les années 1970 au BELC (Bureau pour l'Ensei-

2) Voir par exemple les échanges sur la page Facebook du groupe public «大学でフランス語教育をどうやってオンラインできるか？ Cours en ligne - FLE Japon» (140 membres en août 2021) https://www.facebook.com/groups/606005953324802

gnement de la Langue et de la Civilisation Françaises à l'étranger), sous l'impulsion de Francis Debyser. Le BELC était alors influencé par deux courants. D'un côté, les surréalistes, pour qui la créativité ne pouvait s'épanouir que dans la liberté totale. De l'autre, les oulipiens, qui attribuaient aux règles et aux contraintes une importance primordiale dans le développement de l'imaginaire (Yaiche, 1996 : 12). Debyser (1991), cité par Yaiche (1996 : 10) définit la simulation globale ainsi :

«*Il s'agit de l'extension de la simulation, pratique pédagogique commune à de nombreux apprentissages ; cette technique est particulièrement utile en didactique des langues vivantes où l'acquisition d'une compétence de communication en langue étrangère passe par la simulation de situations de communication. Par rapport à des simulations simples, [...] la simulation globale est plus ambitieuse : il s'agit de créer progressivement avec le groupe-classe un univers du discours complet, avec son cadre, ses personnages, leur vécu individuel et collectif et leurs relations, leurs interactions ; c'est la construction collective d'un monde vécu, d'une symbolique et donc d'une culture partagée, ... en langue étrangère*» (Debyser, 1991).

Bourguignon (2009), prenant en compte les orientations du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), s'inspire du concept de la simulation globale avec son «scénario d'apprentissage-action», qu'elle définit comme «*une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif*» (2009 : 72).

Une simulation globale comporte nécessairement les deux éléments suivants : un «lieu-thème», qui doit permettre de créer du liant entre des activités traditionnellement réalisées de façon atomisée dans la classe, et des identités fictives (Yaiche, 1996 : 10). La simulation globale permet selon Yaiche de «*faire entrer le réel dans l'univers de la classe, ce réel qui est le plus souvent laissé à la porte de la classe et qui n'apparaît que d'une façon fantomatique, au mieux épisodique et donc désarticulée au gré d'exercices ou de débats faits autour de questions existentielles*» (Yaiche, 1996 : 11).

Intégrer ce concept de simulation globale à un dispositif hybride recourant aux outils actuels de la communication médiatisée par ordinateur nous a semblé particulièrement intéressant. En effet, alors qu'à l'origine, une simulation globale permettait de pratiquer des activités communicatives seulement en classe, les artefacts technologiques du 21e siècle brisent les contraintes de temps et d'espace, démultipliant par là même les possibilités d'actions/interactions des interactants.

2.3. L'importance des interactions sociales pour l'apprentissage

La pensée socio-constructiviste vygotskienne (Vygotsky, 1934/1997), dans laquelle s'inscrit notre démarche, estime primordial le rôle joué par les interactions sociales dans la construction des connaissances. Ceci vaut également pour l'apprentissage des langues étrangères. Dans cette perspective, deux types de négociation participent à l'apprentissage : une négociation intra-individuelle, pour laquelle l'apprenant mène une réflexion méta-cognitive sur ses propres connaissances. Et une négociation inter-individuelle qui a lieu lors d'interactions sociales, permettant à l'apprenant d'ajuster ses propres représentations à la culture du milieu. Le processus d'apprentissage est donc autant social qu'individuel, puisque dépendant du milieu dans lequel il se réalise (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001 : 17 ; Nissen, 2019 : 232).

Le CECR (2001) considère la capacité à mener des interactions sociales comme un objectif majeur de l'apprentissage des langues. Le volume complémentaire (VC, 2018) du CECR, indique par ailleurs que «*l'interaction est également fondamentale dans l'apprentissage*» (2018 : 84). Une échelle de descripteurs concernant l'interaction y a été définie. Cependant, on peut lui reprocher de ne pas distinguer interaction orale et interaction écrite, ce que le VC justifie ainsi :

«*La majorité des échelles de l'interaction concernent l'interaction orale. Au moment de l'élaboration du CECR, la notion d'interaction écrite n'était pas reconnue de façon générale et n'a donc pas été très développée. Avec le recul, on peut constater que l'interaction écrite (= écrire comme on parlerait, comme un dialogue au ralenti) a acquis un rôle de plus en plus significatif ces 20 dernières années. Alors, plutôt que de développer une échelle pour l'interaction écrite, les descripteurs supplémentaires portent sur la nouvelle catégorie d'interaction en ligne*» (VC, 2018 : 84).

Maurer & Puren (2019 : 124–125) désapprouvent vivement ces propos. Ils reprochent aux auteurs du CECR et du VC de ne pas considérer l'écrit comme un mode de communication interactif, et d'ignorer les travaux des interactionnistes. La nouvelle catégorie du VC 'interaction en ligne' leur paraît artificielle et réductrice, mais permet au CECR de se donner «*des airs de modernité*» (*id.*).

3. Cadre et méthodologie d'analyse

3.1. Scénario pédagogique du projet Kolybris

Tout d'abord, il convient de préciser que la pandémie de Covid-19 a fortement perturbé l'organisation des cours. La première semaine s'est déroulée en présentiel, puis nous sommes passés en ligne suite à la déclaration de l'état d'urgence. Pour les six dernières semaines, les

cours ont eu lieu en *HyFlex* (voir 2.1.), la plupart des étudiants choisissant de rester en ligne. Tout cela a nécessairement eu un impact qu'il sera intéressant d'analyser et de comparer à de futures études.

3.1.1. Les participants

Le dispositif s'adresse à une classe d'étudiants de 2e année, spécialistes de relations internationales. Ils ont le français comme matière obligatoire pendant 2 ans, soit environ 60 semaines, à raison de 2 séances par semaine (voir 1.). Le dispositif ne concerne que le cours de communication. Les cours sont assurés par un enseignant différent en 1ère et en 2e année. Les étudiants abordent la 2e année avec un bagage d'environ 90 heures d'apprentissage en présentiel, soit, en principe, le niveau A1 du CECR. Pour l'année 2021−2022, le groupe-classe comporte 25 étudiants (18 filles, 7 garçons).

Nous avons opéré un changement significatif pour la deuxième version du dispositif: en 2020−2021, seuls les étudiants japonais et l'enseignant (l'auteur de cet article) participaient au projet. Pour l'année 2021−2022, nous avons souhaité y ajouter une dimension interculturelle, c'est-à-dire permettre aux étudiants de communiquer en français avec des locuteurs natifs «authentiques».

De nombreux projets de télécollaboration[3)] interuniversitaire ont été mis en place dès l'apparition d'Internet et même avant, avec le Minitel (Mangenot, 2017: 113). Citons par exemple *e-Tandem*, *Cultura*, ou encore *Le Français en (première) ligne*.

Dans *e-Tandem*, des binômes d'étudiants s'échangent des courriels tantôt dans leur langue maternelle, tantôt dans la langue de leur partenaire, et sont censés se corriger mutuellement. Mangenot (2017: 116) relève qu'un tel dispositif nécessite une grande autonomie de la part des étudiants, ainsi que des compétences pédagogiques et linguistiques qu'ils ne possèdent pas nécessairement. En effet, les apprenants doivent non seulement alimenter les discussions, mais aussi expliquer comment fonctionne leur langue maternelle.

Cultura est un projet mis en place par Furstenberg en 1996 au Massachusetts Institute of Technology. Il met l'accent sur le développement de la compétence interculturelle. Les étudiants (une classe d'Américains et une de Français) s'expriment dans leur langue maternelle par le biais de forums de discussion, sur des sujets tels que les films français et leur adaptation aux États-Unis (Furstenberg, 2016: 248).

---

3) O'Dowd & Ritter (2006) définissent le terme télécollaboration comme «*l'usage d'outils de communication en ligne pour rapprocher des apprenants de langues de divers pays en vue de mener un projet commun et des échanges interculturels*» (O'Dowd & Ritter, 2006, traduction reprise de Mangenot, 2017: 113).

Le français en (première) ligne met en relation des étudiants en master de l'Université Stendhal Grenoble 3 qui se destinent à l'enseignement du FLE et des apprenants distants. Les étudiants en master font réaliser des tâches aux étudiants étrangers par le biais de divers outils (forum, *chat*, visioconférence, etc.). Les futurs enseignants semblent tirer grandement profit de ce dispositif, mais nous émettrions une réserve quant aux bénéfices langagiers qu'en retirent les apprenants étrangers. En effet, les étudiants en master n'ont que peu de connaissances sur le contexte local (niveau des étudiants, culture d'apprentissage, etc.), et risquent à notre sens de proposer des tâches inadaptées, surtout s'il s'agit de classes de niveau élémentaire. L'action des coordinateurs et leur entente mutuelle sont ici cruciales pour le bon déroulement du projet (Mangenot & Tanaka, 2008).

L'une des principales critiques adressées aux projets de télécollaboration est que les échanges manquent d'authenticité, car ils ont seulement lieu entre apprenants. Pour pallier ce problème, Hanna & de Nooy (2009) ont fait participer leurs étudiants à des forums publics, comme le forum des lecteurs du magazine *Le Nouvel Observateur*. Selon ces auteures, le désir d'exprimer ses opinions et d'échanger des idées prend le pas sur celui d'étudier ou d'obtenir une bonne note (Hanna & de Nooy, 2009 : 89). Mais pour O'Dowd (2016 : 276), cette alternative est difficilement réplicable à grande échelle : si de nombreuses classes commencent à fréquenter les forums publics, ils risquent d'être abandonnés par les natifs, lassés de la faible correction linguistique des étudiants.

Le projet Kolybris explore une autre voie. Tout d'abord, nous avons mis en place un forum semi-fermé (voir 3.1.3.). Seuls les étudiants et les personnes disposant de l'adresse du forum peuvent y accéder. Cela réduit les risques de violences verbales, insultes, trolls, etc., fréquemment rencontrés dans les espaces virtuels publics. Ensuite, nous n'avons pas cherché de classe partenaire en France, pour deux raisons. Premièrement, pour un souci de calendrier : au Japon, l'année universitaire commence en avril alors qu'elle se termine presque en France. Deuxièmement, nous voulions un dispositif léger et réactif. La prise en compte des contraintes et des attentes de la partie française aurait inévitablement alourdi le dispositif.

Ainsi, en mai 2021, nous avons contacté la responsable du département de japonais de l'université d'Orléans pour qu'elle présente succinctement le projet et le forum à ses classes. La participation des étudiants français repose donc sur le volontariat. Selon nous, cette manière de procéder comporte deux avantages. D'abord, du fait du volontariat, les participants éprouvent déjà un intérêt pour le Japon et sa culture. Ils sont probablement motivés à l'idée de pouvoir communiquer avec des Japonais. Ensuite, ils participent sans pression d'une quelconque évaluation, ce qui rend de notre point de vue les échanges plus authentiques. En revanche, il

existe un important risque de défection puisque ces participants ne sont pas captifs. C'est pourquoi nous considérons, pour l'heure, les échanges interculturels au sein du dispositif comme un supplément bienvenu, mais nous faisons en sorte qu'ils ne soient pas vitaux à son fonctionnement. Trois étudiantes françaises se sont inscrites au forum au cours de la session printemps-été 2021−2022 (voir 4.4. et 4.5. pour une analyse des échanges).

3.1.2. Le scénario de la simulation globale

Le scénario se focalise sur la vie sociale extra-universitaire d'un étudiant japonais à Orléans. La simulation débute avec l'accueil de l'étudiant par sa famille d'accueil à l'aéroport de Roissy. S'en suivent les péripéties habituelles d'un étudiant étranger en France : recherche d'un appartement en colocation, d'un petit boulot, voyages, sorties shopping, et problèmes divers (vol de sac, souci de santé...). L'histoire prend fin avec l'organisation d'une grande fête pour le retour au Japon de l'étudiant.

Nous remettons aux étudiants la trame principale de la simulation lors de la première séance, sous forme de feuille A4 (annexe 1). Nous consultons cette feuille de route tout au long de l'année, au début de chaque nouveau chapitre. Les termes en gras correspondent aux principales actions que les étudiants doivent accomplir. Pour souligner la dimension actionnelle plutôt que communicative, les tâches ne sont pas toutes présentées comme langagières : «acheter quelques meubles», «vous envoyez votre colis», etc.

Généralement, les étudiants japonais en échange universitaire restent une année ou moins en France[4)], rarement plus. C'est pour cette raison que nous avons imaginé un scénario sur un an. Enfin, par souci de réalisme, nous avons fait coïncider la chronologie de la simulation avec la chronologie réelle. Par exemple, le début de la simulation correspond au début de l'année universitaire. Ou encore, le chapitre 12 à propos des achats de Noël est abordé en décembre.

3.1.3. Les outils

Les apprenants disposent d'un ordinateur, d'un *smartphone* et/ou d'une tablette personnels, et de la méthode *Communication progressive du français - Niveau débutant, deuxième édition* (Clé International, 2018). Nous avons opté pour ce manuel car il offre une grande souplesse : les leçons visent à progresser vers le niveau A2 du CECR (l'objectif de la formation), mais chacune est autonome. Une méthode classique nous aurait enfermés dans sa logique de progression linéaire. Nous avons conçu le scénario à partir de 14 leçons du manuel, que nous avons ajustées

4) *Les DOSSIERS* de Campus France, volume n°8 sur le Japon (2011 : 11)
https://ressources.campusfrance.org/publications/dossiers_pays/fr/dossier_08_fr.pdf

aux objectifs de la simulation. Les séances synchrones ont lieu simultanément en présentiel et sur le logiciel de visioconférence *Zoom*. Un forum[5] (annexe 2), dont l'affichage s'adapte aux appareils mobiles, complète le dispositif. Il est structuré en trois blocs principaux + un bloc annexe :

- le bloc 'Projets', où les étudiants interagissent en petits groupes pour réaliser des tâches de la simulation telles que «organiser un week-end à la campagne», «meubler l'appartement», etc. ;
- le bloc 'Ma classe', où nous postons chaque semaine le contenu du cours hebdomadaire ;
- le bloc 'Koly's Café', dont le nom et l'apparence visent à créer une ambiance conviviale, qui a deux fonctions : premièrement, proposer des discussions et des activités ludiques auxquelles tous les membres peuvent participer. Deuxièmement, c'est à cet endroit que les apprenants viennent déposer certains devoirs (productions écrites sur des thèmes abordés en classe) : «Quels cadeaux offrir à une famille d'accueil française ?», «Présentez votre région natale.», etc. ;
- un dernier bloc 'Ressources en ligne', que nous n'exploitons que très peu pour l'instant. Il comporte à l'heure actuelle seulement des liens vers les sites des principaux médias français.

Le forum joue selon nous un rôle d'autant plus décisif dans la constitution d'un sentiment d'appartenance à la communauté d'apprentissage qu'au premier semestre 2021–2022, les cours se sont surtout déroulés en ligne.

Ajoutons, pour clore cette revue des outils, que plusieurs tutoriels vidéo sur la manière d'utiliser le forum ont été réalisés avec l'extension *Screencastify* du navigateur *Chrome*.

3.1.4. Les cours

Pour la conduite des cours, nous suivons d'ordinaire – et dans la mesure du possible – les orientations du CECR, et privilégions la perspective actionnelle :

«*La perspective privilégiée ici, est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification*» (CECR, 2001 : 15).

Chaque chapitre est traité sur deux semaines, et comporte une variété de tâches communicatives écrites et orales, en présentiel et à distance, au service d'une «*tâche-action*[6]». Par exemple,

5) Nous utilisons les services payants de *forumactif.com*, l'un des leaders francophones, qui propose des forums plus ergonomiques et complets qu'un forum de plateforme universitaire.

6) Terme employé par Bourguignon (2008) lors d'un colloque sur l'approche «communic'actionnelle».

la séquence sur la recherche d'un appartement comprend les sous-tâches suivantes:
- deux discussions (hors simulation, à l'oral): «C'est comment chez toi?» et «Qu'est-ce que tu aimes faire chez toi?»;
- activités du manuel: compréhension orale, lecture et étude du dialogue, exercices de grammaire et de vocabulaire, jeu de rôle «se renseigner par téléphone sur un appartement à louer»;
- deux cybertâches (*webquest* et interactions écrites asynchrones sur le forum): «Cherchez un appartement à Orléans sur le site *leboncoin.fr.*» et, une fois l'appartement trouvé, «Qu'est-ce que tu voudrais faire dans l'appartement?».

Pris globalement, le scénario de la simulation correspond à une macro-tâche actionnelle que l'on pourrait intituler «réussir son année en France».

3.1.5. L'évaluation

50 points de la note finale sont attribués à la compétence de l'oral, et 50 points à l'activité des étudiants sur le forum. Pour l'évaluation de l'oral, 10 points sont accordés à un test de phonétique, 20 points à deux discussions thématiques, et 20 points à deux jeux de rôles, sur la base de critères linguistiques, socio-linguistiques et pragmatiques.

Pour l'évaluation de l'écrit sur le forum, chaque cybertâche de la simulation (jeu de rôle en interaction, *webquest*…) rapporte un point, soit 25 au total puisque la simulation comporte 25 cybertâches. Afin d'encourager les étudiants à s'exprimer, l'évaluation porte sur le respect de la consigne (longueur, date-butoir, dimension pragmatique de la tâche), mais pas sur le degré de correction linguistique. Les étudiants pourront obtenir entre 0 et 25 points supplémentaires selon leur niveau de participation à la vie du forum durant l'année: création de sujets, participation aux activités ludiques, aux sujets non contraints, et interactions avec les locuteurs natifs. En substance, leur note sera fortement corrélée à leur nombre de messages et au nombre de sujets différents auxquels ils auront participé. Nous ne mentionnons cependant pas clairement de seuils à atteindre, ce qui à notre sens pourrait nuire à la qualité des échanges, avec par exemple très peu d'échanges durant l'année et un pic de participation vers la fin. Nous préférons user d'encouragements ou de rappels à l'ordre ponctuels. La qualité linguistique globale des messages sera aussi prise en compte dans la notation. Nous supposons que ce système d'évaluation «bitemporelle» aura une influence sur l'engagement des étudiants. Les tâches contraintes évaluées hebdomadairement devraient favoriser une plus grande régularité dans l'apprentissage. Quant aux activités non contraintes[7], avec leur évaluation à long terme, elles ont deux objectifs: guider les étudiants

7) S'agissant d'un public captif, il faudrait trouver un terme plus adéquat.

vers l'autonomie en les responsabilisant, et donner lieu à une communication plus authentique. Ce mode d'évaluation peut sembler excessivement directif, mais nous considérons comme Mangenot (2017 : 26) qu'il ne faut pas surestimer l'autonomie des apprenants, et qu'en général, à l'université, si une activité n'est pas notée, elle n'est pas faite. C'est d'autant plus vrai qu'au Japon, de nombreux étudiants ont tendance à privilégier leurs activités de club ou leur petit boulot au détriment de leurs études, le prestige de l'université ayant plus de poids que le diplôme obtenu.

3.2. Les données étudiées

Pour cette étude, nous avons circonscrit l'analyse aux données écrites asynchrones suivantes :
- participation générale au premier semestre 2021−2022 : nombre de messages, nombre de sujets ;
- données d'interactions de 4 fils de discussion :
  - 1 jeu de rôle : « Chercher un appartement » ;
  - 1 sujet créé par une étudiante : « Vos animations / bandes dessinées préférées » ;
  - 1 activité contrainte : « Présentez votre région / ville natale. » ;
  - 1 activité ludique : « C'est quel plat ? » ;
- 1 exemple de feed-back correctif sur l'emploi de l'adjectif 'délicieux'.

Nous avons sélectionné ces données suite à un scannage des fils de discussion qui a fait apparaître des indicateurs intéressants de l'engagement des étudiants. Par « engagement », nous retenons la définition d'Astin : « *student involvement refers to the amount of physical and psychological energy that the student devotes to the academic experience* » (1984/1999 : 518).

4. Analyse et interprétation des résultats

4.1. Nombre de messages, nombre de sujets

Sur les 16 semaines du premier semestre 2021−2022 (du 8 avril au 5 août), 2071 messages ont été postés par l'ensemble des participants. Les 25 étudiants ont posté un total de 1732 messages, soit une moyenne de 69,28 messages par étudiant. Les 3 locutrices natives ont posté 55 messages (dont 46 par une seule intervenante). Nous avons, en tant qu'enseignant-tuteur, posté 284 messages, soit 13,71% du total. Nous avons pratiqué un tutorat tantôt proactif tantôt réactif selon la nature des activités.

Voyons maintenant les statistiques détaillées des messages des étudiants (tableau 1 & figure 1) :

Tableau 1 répartition du nombre de messages des étudiants pour le 1er semestre 2021–2022

nombre de messages	nombre d'étudiants (1er semestre 2021–2022)	pourcentage
21–40	6	24,00 %
41–60	3	12,00 %
61–80	7	28,00 %
81–100	5	20,00 %
101–120	4	16,00 %
TOTAL	25	100,00 %

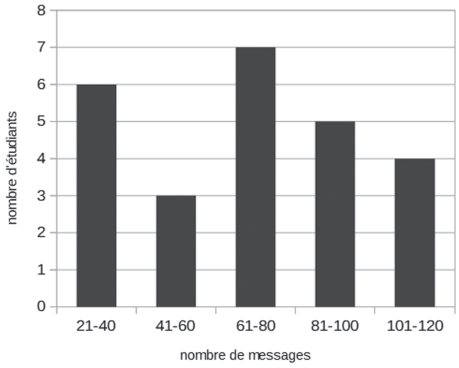


Figure 1 répartition du nombre de messages des étudiants pour le 1er semestre 2021–2022

L'annexe 3 présente des statistiques individuelles : nombre de messages postés, nombre de sujets investis, et taux de participation à l'ensemble des sujets. Afin de faciliter la lecture, nous appliquons désormais la notation suivante : E = étudiant, Ens = enseignant-tuteur, LN = locutrice native, SA = sans avatar.

Outre le nombre de messages postés, un des premiers indicateurs visibles de l'engagement des participants pourrait résider dans la présence ou non d'un avatar personnalisé. Sur les 25 étudiants, 3 ont choisi de ne pas ajouter d'avatar à leur profil (E3SA, E16SA, E17SA). Quand on compare le nombre moyen de messages des participants avec et sans avatar personnalisé, la différence est assez nette :

- moyenne générale par étudiant : 69,28 messages ;
- moyenne des 22 étudiants avec avatar : 74,18 ;
- moyenne des 3 étudiants sans avatar : 33,33.

3 étudiants avec avatar (E1=33, E10=23, E15=29) se situent néanmoins sous cette moyenne.

Ensuite, sur les sujets de discussion, 49 ont été ouverts[8]:

- 31 (annexe 4) dans le Koly's Café (27 non contraints dont 6 activités ludiques, + 4 contraints);
- 18 contraints dans le bloc 'Projets', répartis de la manière suivante:

- 1 par groupe de 3 étudiants, pour la réalisation de 2 tâches en interaction (trouver un appartement et organiser un week-end à la campagne). Il y avait 8 groupes, donc 16 sujets ouverts;

- 2 sujets indépendants pour la rédaction d'un CV et la rédaction d'un SMS de remerciement à la famille d'accueil.

Chaque étudiant pouvait donc participer à 35 sujets durant le semestre, dont 8 contraints (22,86% du total). En moyenne, chaque apprenant à participé à 19,72 sujets, soit 56,34% du total des sujets ouverts. Là encore, une différence se fait jour entre les 'avec' et les 'sans avatar': les 'sans avatar' ont participé en moyenne à 33,33% des sujets, contre 59,47% pour les 'avec avatar'.

Par ailleurs, on remarque (tableau 2) une assez forte corrélation entre le nombre de messages et le taux de participation aux sujets[9]:

Tableau 2 relation entre nombre de messages et taux de participation aux sujets

nb de messages	taux de participation aux sujets
21–40	31,42 %
41–60	45,71 %
61–80	61,63 %
81–100	61,14 %
101–120	86,36 %

Pour la fourchette basse, il est somme toute attendu que le peu de messages entraîne peu de participation à une grande variété de sujets. Mais pour la fourchette haute, cela nous donne une indication intéressante sur l'engagement: les étudiants ont profité des diverses occasions d'expression qui leur ont été proposées. Ils n'ont pas limité leur participation à un nombre restreint de sujets. On remarque aussi un plateau pour les 12 étudiants qui ont écrit entre 61 et 100 messages, avec un taux de participation avoisinant 61%, assez nettement supérieur aux 22,86% contraints.

4.2. Analyse d'un jeu de rôle: «chercher un appartement»

Les chapitres 3 et 5 de la simulation (voir annexe 1) ont donné lieu à des tâches à réaliser en

8) Précisons que les sujets n'ont pas tous été créés au début de l'année.

9) Exemple de lecture: les étudiants ayant écrit entre 61 et 80 messages ont participé à 61,63% des sujets.

petits groupes sur le forum. L'idée était ici d'engager les apprenants dans une forme de discours quasiment absente des formations classiques alors qu'utilisée en permanence dans le monde réel : la conversation quotidienne par interactions écrites asynchrones ou quasi-synchrones (ex : *LINE*, *Whatsapp*, *Messenger*...). Les étudiants devaient y communiquer à la manière d'un *group chat* et collaborer pour réaliser les tâches suivantes :

- trouver un appartement à Orléans (durée de la tâche : 2 semaines) sur *leboncoin.fr* ;
- discuter de ce qu'ils aimeraient y faire (1 semaine) ;
- meubler/décorer l'appartement, avec un budget collectif de 1000€ (2 semaines), en allant sur les sites *maisonsdumonde.com*, *habitat.fr*, *ikea.com/fr/*, et *conforama.fr* ;
- créer un règlement de la maison et préparer une liste de 10 questions à poser à un futur candidat à la colocation (1 semaine).

Suite à la constitution aléatoire des groupes au début de l'année, nous avons ouvert un sujet par groupe. S'agissant de tâches et simulées et contraintes, il nous paraît vain de tenter d'y déceler des signes d'engagement authentique, bien que plusieurs étudiants aient manifesté un certain enthousiasme à travers l'utilisation d'émojis, leur ponctuation, ou la teneur de leurs messages (exemple : «*Ohhh!!! [E24], c'est amusant!! Moi aussi, je veux donner une réception du vin* 🍷🍾 *et regarder Amélie et Leon ensemble*^^»). En revanche, certaines données nous renseignent sur l'aspect contraignant de l'engagement envers le groupe : date et heure de publication de messages proches de l'échéance, et traces langagières : «*Je suis désolée de te repondre si tard.*» *(E5),* «*Salut! Excusez-moi d'être en retard.*» *(E15),* «*Hi, Je suis desolee de te repondre si tard...*» *(E15),* «*Je suis désolé de ne pas avoir répondu plus tôt.*» *(E2),* «*Je suis désolé de ne pas avoir répondu plus tôt et je remercie de penser beaucoup de questions et règles.*» *(E2),* «*Je suis désolé pour la réponse tardive.*» (E9). Toutefois, nous n'avons repéré que ces 6 messages de 4 étudiants sur les 376 messages échangés. Il se pourrait donc que l'absence de ce type de trace soit un marqueur de l'adhésion du groupe à l'égard des tâches.

4.3. Analyse du sujet créé par une étudiante : «vos animations / bandes dessinées préférées»

Une seule étudiante (E18) a pris l'initiative de créer un sujet, le 19 juin : «vos animations / bandes dessinées préférées». Il contient à ce jour 16 messages de 9 participants (E1, E7, E11, E13, E18, E20, E21, E22, Ens). Il s'agit tous de «gros» contributeurs (≥ 75 messages), sauf une (33). L'enseignant-tuteur y a posté un message en tant que pair. On relève plusieurs indicateurs

d'engagement socio-affectif: utilisation d'émojis (7), de tags[10] (5), ajout de photos (6) et vidéos (3) aux messages, preuves de lecture et réponses aux messages précédents (pas de succession de monologues, considérée comme le fléau des discussions sur forum), animation du sujet par E18, et traces langagières: «*Bonjour!*», «*j'ai vu ce dessin animé aussi!*», «*Si tu connais cette animation, dis-moi ta personnage préfère!*», «*Merci, pour tes présentations [émoji]*», «*Après avoir lu tes présentations, je suis plus intéressé par le Violet Evergarden!*», «*Merci pour ta présentation! J'aime aussi «HUNTER×HUNTER»!!!!!!*», «*Je suis très heureux de l'entendre!!!*», «*Quel est chapitre que tu aimes??*», «*Saviez-vous que le frère cadet de My (little My) est Snufkin?*», «*Merci pour ta présentation. Je connais cette animation, mais je n'ai pas regardé… Je veux aller au parc de Moominvalley! Tu as déjà aller au parc de Moominvalley?*».

4.4. Analyse d'une activité ludique: «C'est quel plat?»

Dans ce fil ouvert le 7 mai, l'animateur poste la photo d'un plat, et les participants posent des questions jusqu'à ce qu'ils trouvent son nom. Jusqu'à présent, 15 membres y ont échangé 73 messages (E=37, Ens=34, LN=2). On retrouve le schéma classique de l'interaction pédagogique, avec l'enseignant-tuteur dispensateur de savoir, et une structure des interactions de type question/réponse. Cependant, l'objectif (outre les objectifs langagiers et socio-culturels) est surtout d'établir une présence sociale, de créer un sentiment d'appartenance au groupe. L'animation simultanée de plusieurs activités légères comme celle-ci participe à entretenir la dynamique du forum.

L'autre objectif est d'obtenir à terme un fil de discussion où l'enseignant-tuteur n'intervient presque plus, laissant étudiants et locuteurs natifs interagir en autonomie. Après une première incitation infructueuse à animer le sujet le 3 juin suite à 12 devinettes de l'enseignant-tuteur, et l'essoufflement du sujet entre le 16 juin et le 6 juillet, une étudiante (E12) a pris le rôle de l'animateur et a posté une photo d'un plat de sa région natale le 13 juillet. Il s'agissait d'un plat de nouilles présenté sur une tuile traditionnelle. Le gâteau creusois (réponse à la devinette précédente) étant lui-même traditionnellement cuit dans une tuile, cela a donné lieu à la discussion suivante:

E12 13/7/22: 33	Voici une cuisine locale de Yamaguchi: [photo]
Ens 15/7/15: 13	@E12 ça a l'air bon! Le truc noir, c'est une tuile? C'est intéressant, car traditionnellement, on fait cuire le gâteau creusois dans une tuile: [photo]

10) Taguer un membre revient à s'adresser personnellement à lui dans un fil de discussion. Une notification par e-mail est automatiquement envoyée au membre tagué. Il suffit d'ajouter «@» devant le pseudo d'un membre dans le corps du message pour le taguer. Ex: «*@Mélodie, merci pour la présentation de Gojira!!*»

E12 15/7/15 : 51	@Ens Vous avez raison !! Oh ! Je ne connais pas le gâteau. Il est intéressant que le Japon et la France ont des cultures similaires [émoji] "Tuile" est "kawara" en japonais. "Kawara" fait partie du nom du plat. Le nom est " kawara○○" en japonais.
LN 15/7/18 : 59	@E12 C'est très beau comme plat ! Ça donne faim [émoji] Pourquoi les nouilles sont-elles vertes ? Y a-t-il un ingrédient spécial qui leur donne cette couleur ?
E12 16/7/18 : 44	@LN Les nouilles de ce plat sont du thé soba. Le thé soba est vert parce que du matcha(thé de cérémonie) est ajouté au soba. [émoji]
LN 16/7/19 : 38	@E12 Est ce que ce sont des kawara soba ? Merci pour les explications, je ne pensais pas qu'on pouvait mélanger du thé avec des sobas ! Ça a l'air vraiment appétissant, j'aimerai bien y goûter [émoji]
E12 16/7/22 : 54	@LN C'est vrai !! Ce sont des kawara soba. Ce sont très bon ! Si tu viens un jour à Yamaguchi, essayez-le ! Je veux aussi essayer le gâteau creusois que Monsieur [Ens] a présenté si je visite la France. [émoji]

On repère dans ces échanges des traces d'engagement authentique éloignées du schéma classique de l'interaction pédagogique : ponctuation enjouée, utilisation d'émojis, échanges avec la LN, et traces langagières : «*il est intéressant que...*», «*Si tu viens un jour à Kawaguchi, essayez-le !*», «*je veux aussi essayer le gâteau creusois...*».

4.5. Analyse d'un sujet contraint : «présentez votre région / ville natale.»

Dans un cours classique, ce type d'activité est donné en devoir à rendre sur feuille. L'enseignant est le seul destinataire des productions. L'étudiant est aussi le seul destinataire du feed-back correctif. Sur le forum, les productions comme le feed-back sont collectifs et profitent donc à tous, ce qui peut devenir une source de motivation. Nous avons en présentiel et dans la consigne encouragé les apprenants à laisser des commentaires à leurs pairs en plus de leur présentation. Une LN a aussi contribué au sujet, ce qui a entraîné les échanges suivants avec E6 :

LN 17/5/21 : 50	Je suis née dans l'Orne en Basse Normandie en France. Là-bas, il y a beaucoup de grands espaces verts, de prés et des petits villages. C'est calme et reposant. On y fabrique beaucoup de spécialités culinaires comme le camembert, la crème fraîche d'Isigny, le beurre d'isigny... Ce sont des classiques de la cuisine du terroir français. C'est aussi là-bas que la marinière est née ! [émoji] En Normandie, il y a aussi beaucoup de musées, un mémorial et les plages du débarquement de la Seconde Guerre Mondiale. C'est une partie très importante de l'Histoire française. Beaucoup d'écoles proposent des voyages scolaires là-bas pour que les élèves puissent visiter les sites historiques.
E6 27/5/12 : 17	@LN Merci j'ai appris quelque chose aujourd'hui.[émoji] Tu as déjà visite de musées, un mémorial et les plages du débarquement de la Seconde Guerre Mondiale ? Comment s'est passé ?
LN 27/5/18 : 26	@E6 Je suis contente si tu as trouvé ça intéressant ! Oui, j'y suis allée plusieurs fois. Une fois avec avec ma classe au collège (quand j'avais 14 ans) et une fois avec ma classe au lycée (quand j'avais 17 ans). A chaque fois j'ai trouvé ça intéressant et émouvant. Allons y ensemble si on a l'occasion de se rencontrer !
E6 27/5/22 : 50	@LN Oui, allons y ensemble ! Il y a une place appelée <広島記念博物館（Hiroshima peace memorial museum)> au Japon. C'est un musée sur la bombe atomique. Tu avec entendu parler à ce sujet avant ? http://hpmmuseum.jp/
LN 28/5/15 : 47	Bonjour @E6 ! Je ne connaissais pas ce musée, ça à l'air très intéressant ! J'aimerai beaucoup y aller pour approfondir mes connaissances sur l'Histoire du Japon, merci beaucoup de m'en avoir parlé ! Allons y ensemble si un jour on peut !

E6 avait déjà posté sa présentation et commenté le message d'un pair. Elle n'avait donc aucune obligation de commenter le message de la LN. On remarque aussi qu'elle semble sincèrement engagée dans les échanges: «*Merci j'ai appris quelque chose aujourd'hui.[émoji]*», «*allons-y ensemble!*». Elle pose même des questions pour alimenter la discussion: «*Tu as déjà visite de musées, un mémorial et les plages du débarquement de la Seconde Guerre Mondiale? Comment s'est passé?*», «*Tu avec entendu parler à ce sujet avant?*».

Au total, ce sujet a regroupé 27 participants (Ens + 25 étudiants + LN) et généré 49 messages (voir annexe 5 pour la structure des interactions et les types d'interventions).

En opposition à ces traces langagières semblant indiquer un engagement sincère, nous avons remarqué que le respect *a minima* de la consigne de longueur pointait vers un engagement forcé dans la tâche. L'année dernière, nous avions oublié de préciser la consigne de longueur pour cette tâche. Le nombre moyen de mots par message avait été de 125,74. Cette année, nous avons précisé: «au moins 80 mots». Résultat: 88,76 mots, soit presque 37 mots de différence. Ce phénomène pourrait aussi s'expliquer par un effet de conformisme ou d'émulation: l'année dernière, un premier étudiant avait posté un message de 331 mots, ce qui a sans doute rendu ses pairs loquaces.

4.6. Analyse d'un feed-back correctif

D'un point de vue pédagogique, il n'est à notre avis pas souhaitable de corriger tous les messages. Une correction individuelle systématique risquerait de faire perdre la face aux étudiants et de les démotiver. Qui plus est, vu la quantité de messages postés, ce n'est même pas envisageable. Nous pratiquons donc deux types de feed-back correctifs. Le premier survient ponctuellement à l'intérieur même du message d'un apprenant, lors d'un scannage rapide des derniers messages publiés, notamment si l'on sent un risque d'effet boule de neige de l'erreur. Le deuxième intervient systématiquement en fin de tâche. Nous compilons et corrigeons les erreurs principales du groupe-classe dans un message unique posté à la fin du fil de discussion sous la forme suivante:

✕ *Merci pour l'introduction.*
☑ *Merci pour la présentation.*

✕ *Les légumes sont très délicieux.*
☑ *Les légumes sont (vraiment) délicieux.*

Afin de ménager les faces, nous postons le feed-back correctif sous un alias différent, avec un personnage fictif à la moue antipathique baptisé «Monsieur Sévère». Ce personnage n'intervient que pour cette mission, et débute toujours ses interventions par un message faussement belli-

queux : «*Bonjour, c'est moi Monsieur Sévère, je viens corriger vos fautes les plus horrrrrrrrribles !*». À la fin du message, le ton se veut bienveillant, avec un petit mot d'encouragement en français et en japonais.

Nous allons voir maintenant que cette forme de feed-back pourrait avoir une influence sur la performance des apprenants. Prenons l'exemple de l'adjectif 'délicieux'. Les Japonais expriment souvent leur enthousiasme pour un aliment par l'emploi de 'très délicieux' (interférence avec 'とても美味しい', où 'とても' signifie 'très'), alors qu'il conviendrait d'utiliser '(vraiment) délicieux'. Une recherche des occurrences de 'délicieux' a donné 83 résultats, répartis de la sorte (tableau 3) :

Tableau 3 occurrences correctes/fautives de l'adjectif «délicieux» sur le semestre

	Emploi correct: «(vraiment) délicieux»	**Emploi fautif: «très délicieux»**
du 8 au 15 avril	3 (50%)	3 (50%)
feed-back collectif le 15 avril		
du 15 au 22 avril	3 (50%)	3 (50%)
feed-back collectif le 22 avril		
du 22 avril au 27 mai	21 (70%), dont 2 «vraiment délicieux»	9 (30%)
feed-back collectif le 27 mai		
du 27 mai au 5 août	34 (83%), dont 2 «vraiment délicieux»	7 (17%)

Après une semaine d'utilisation du forum, nous avons rencontré 50% de formes erronées contre 50% de formes correctes. Même résultat une semaine plus tard après un premier feed-back correctif collectif. On voit ensuite la proportion chuter à 30% après la deuxième rétroaction, puis à 17% après la troisième, ce qui semble indiquer que les apprenants ont tenu compte des feed-back. La dimension collective du forum a aussi vraisemblablement eu une influence, avec l'apparition de plus en plus de formes correctes. Nous avons toutefois également insisté sur ce point de vive voix. Il serait donc imprudent d'accorder trop de mérite à cette forme spécifique de feed-back, mais il n'est pas à exclure qu'elle ait eu un impact. D'ailleurs, un feed-back sur l'utilisation correcte de «introduction / présentation» (voir annexe 5) corrobore cette tendance : 100% de formes incorrectes (4/4), puis feed-back collectif, puis baisse à 57% (4/7), dont un message édité par E18 après notre feed-back. La disparition progressive de ces énoncés fautifs semble donc indiquer un engagement envers le dispositif dans son ensemble. En effet, nous estimons qu'on trouverait plus d'occurrences d'énoncés fautifs chez un public peu investi. En revanche, un seul feed-back correctif ne suffit à l'évidence pas. Pour obtenir des statistiques plus fiables, il faudrait aussi attendre que plus d'énoncés fautifs soient postés avant de procéder à un premier feed-back, mais d'un point de vue pédagogique, cela nous semble plutôt discutable.

5. Discussion

5.1. Une augmentation sensible de la participation d'une année sur l'autre

Le projet Kolybris en est à sa deuxième année. Comparons maintenant les statistiques de participation d'une année sur l'autre (figures 2 & 3):

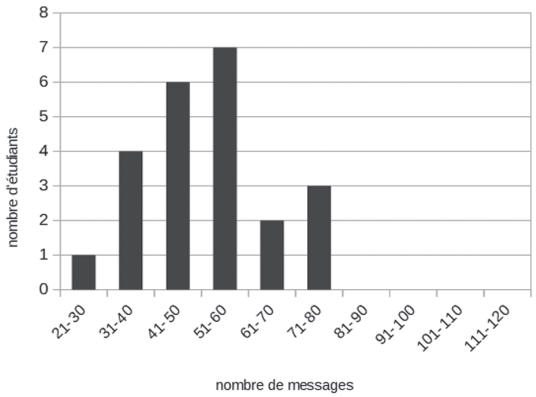


Figure 2 répartition du nombre de messages des 23 étudiants pour l'ensemble de l'année 2020–2021 (total: 1187)

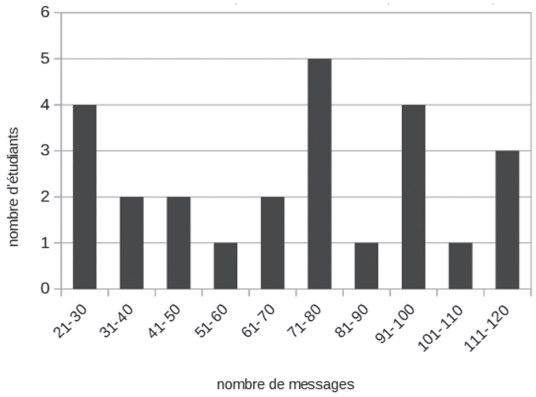


Figure 3 répartition du nombre de messages des 25 étudiants pour le premier semestre 2021–2022 (total: 1732)

Lorsqu'on compare les données des figures 2 et 3, on remarque une forte augmentation du nombre de messages cette année par rapport à l'année dernière. Sur l'ensemble de l'année dernière, aucun étudiant n'a posté plus de 80 messages, alors que pour le seul premier semestre 2021–2022, ce nombre s'établit à 9. Le nombre moyen de messages par étudiant était de 51,6 pour les 32 semaines de formation, alors qu'il est déjà de 69,28 pour ces 16 premières semaines. Plusieurs raisons pourraient en partie expliquer ce phénomène:

1. Nous avons fait évoluer le système d'évaluation. L'année dernière, seules les tâches contraintes comptaient pour la note finale. Cette année, une part conséquente (25%) est attribuée à la participation générale (voir 3.1.5.).
2. L'année dernière, l'enquête de satisfaction a fait ressortir une frustration que nous n'avions pas perçue : certains étudiants ne savaient pas comment poster une photo ou une vidéo. Cette année, nous avons expliqué la démarche à suivre et, en effet, le nombre de messages agrémentés d'un visuel a augmenté.
3. Cette année, nous avons aussi présenté la fonction de tag aux étudiants, qu'ils utilisent régulièrement, et qui permet de notifier un membre par e-mail qu'on s'adresse à lui dans un sujet.
4. Des locutrices natives participent cette année. Plusieurs étudiants saisissent cette occasion pour converser avec elles.
5. L'année dernière, nous avions présenté le bloc Koly's Café du forum à plusieurs classes de 1ère année en plus de la classe de 2e année. Nous n'avions à ce moment-là pas une vision très claire de qui participait à quoi, ce qui a altéré notre manière de tutorer les participants au projet.
6. Une étude de Temperman, De Lièvre & Depover à propos de l'influence de la taille du groupe (binôme ou trinôme) sur l'engagement des étudiants conclut que «*les étudiants au sein des trios sont contraints de s'engager davantage dans la tâche pour assurer le travail collaboratif dont la mise en œuvre exige un plus grand nombre d'interactions*» (2009). Ces résultats nous ont incité à passer de groupes de 2 en 2020–2021 à des groupes de 3 cette année pour les jeux de rôles écrits asynchrones. Nos résultats indiquent une tendance analogue : pour la tâche sur la recherche d'un appartement en colocation, le nombre moyen de messages par étudiant était de 11,5 pour les duos et 16,14 pour les trios.
7. Enfin, notre expérience acquise au cours de l'année dernière a sans doute joué un rôle. Même si nous animons des forums pour l'apprentissage du français depuis 2006 (Alliance française, Institut français), c'était la première fois que nous le faisions en milieu universitaire. Libéré de la partie analyse/design/développement très chronophage, nous pouvons plus facilement consacrer notre temps à l'amélioration du dispositif.

5.2. Ébauche d'une liste des indicateurs de l'engagement des étudiants dans notre dispositif

Pour Amadieu & Tricot, «*la motivation des apprenants [est] souvent évaluée par des questionnaires plutôt que sur la base de comportements réels traduisant un investissement des apprenants dans leurs apprentissages*» (2014 : 16). Bayle & Foucher (2013) ont étudié l'engagement des étudiants envers le groupe dans un dispositif de télécollaboration utilisant le monde

synthétique *Second Life*. Elles ont relevé dans les transcriptions d'interactions synchrones diverses manifestations de l'engagement : niveau de participation, types d'interventions, structures de l'interaction, et manifestations de l'existence du groupe. D'après leurs conclusions, un animateur moins directif dans la gestion des interactions permettrait aux étudiants de «*prendre en considération leurs partenaires, interagir, développer une identité collective, déployer une démarche collaborative et donc s'engager envers le groupe*» (2013).

À notre tour, nous soumettons une ébauche de liste des indicateurs de l'engagement que notre étude a semble-t-il fait apparaître (tableau 4). Nous avons emprunté quelques éléments de notre tableau au schéma de modélisation de l'engagement par Bayle & Foucher (*id.*). Nous y avons ajouté une catégorie : celle de la qualité de l'engagement, que nous avons gradué ainsi : contraint (C), mixte (M), franc (F). Le positionnement des croix à droite ou à gauche dans la colonne «M» indique que l'engagement tend vers le contraint ou vers le franc.

Tableau 4 Liste non exhaustive d'indicateurs de l'engagement des étudiants dans la partie écrite asynchrone de notre dispositif

Liste non exhaustive d'indicateurs de l'engagement des étudiants dans la partie écrite asynchrone de notre dispositif	Composantes		Porte sur		Qualité		
	Socio-affectif	Cognitif	Groupe	Tâches	C	M	F
Nombre de messages postés	X	X	X	X		X	
Taux de participation aux sujets	X	X	X	X			X
Ajout d'un avatar à son profil	X		X				X
Création de sujets	X	X	X	X			X
Animation de sujets	X	X	X	X			X
Utilisation d'émojis	X		X	X			X
Utilisation de tags	X		X	X			X
Ponctuation enjouée	X		X	X			X
Ajout de photos / vidéos aux messages	X	X	X	X			X
Disparition progressive d'énoncés fautifs		X		X			X
Trace d'édition d'un message (par exemple après un feed-back)		X		X			X
Échanges spontanés avec des locuteurs natifs	X	X	X	X			X
Reprise de messages précédents	X	X	X	X		X	
Proportion élevée d'interventions réactives	X	X	X	X		X	
Nombre d'interventions initiatives	X	X	X	X		X	
Message d'excuse suite à un retard	X		X	X	X		
Respect *a minima* de la consigne de longueur	X	X	X	X	X		
Date de publication de message proche de l'heure-butoir		X	X	X	X		

6. Conclusion et perspectives

D'après les indicateurs d'engagement relevés, une majorité d'étudiants semble bien réagir au dispositif. Les chiffres de la participation sont clairs : l'hybridation du cours permet aux étudiants

d'augmenter sensiblement leurs contacts avec la langue-culture, et de s'entraîner à écrire et interagir en français par le biais d'activités et de tâches variées. Mais comme l'expliquent Amadieu & Tricot (2014: 16), on ne peut pas vraiment mesurer l'engagement des apprenants envers un dispositif dans sa globalité. Il faut se situer au niveau des activités d'apprentissage, donc à un niveau de granularité plus fin, car l'engagement dépend en grande partie de la nature de l'activité à réaliser.

Il s'agirait désormais de confirmer ces résultats en les croisant avec des entretiens, des questionnaires, et de vérifier scrupuleusement si progrès ou non il y a, avec des tests en entrée et en sortie de dispositif. De plus, cette étude ne portait que sur la première moitié de la simulation, et ne s'est intéressée qu'à la dimension écrite asynchrone du dispositif. Il faudrait aussi analyser des données issues du présentiel, à condition de pouvoir tester le dispositif dans sa formule d'origine.

Pour finir, nous ne connaissons pas de dispositif semblable accueillant des membres de la société civile. La littérature présente soit des expériences de télécollaboration entre universités, soit des cas de groupes d'apprenants invités à interagir dans des forums publics. Les blogs disposent bien d'un espace destiné aux commentaires des internautes, mais blogs et forums n'ont pas la même vocation ni les mêmes affordances. La qualité – à défaut de quantité – des échanges ce semestre entre les étudiants et les locutrices natives nous encourage à persévérer dans cette voie. Nous voyons cela comme un bon compromis entre le vœu d'une communication plus authentique et le besoin d'interagir dans un espace virtuel contrôlable.

Références bibliographiques

AMADIEU F. & TRICOT A. (2014): *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*, Paris, Retz.

ASTIN A. (1984/1999): «Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education». *Journal of College Student Development*. 40. 518–529. Consulté le 7 septembre 2021, https://www.researchgate.net/publication/220017441_Student_Involvement_A_Development_Theory_for_Higher_Education

BAYLE A. & FOUCHER A-L. (2013): «Manifestations de l'engagement des étudiants envers le groupe dans un dispositif de télécollaboration utilisant un monde synthétique», *Colloque EPAL (Échanger pour Apprendre en Ligne)*, Juin 2013, France. hal01070621

BOURGUIGNON C. (2008): Le scénario apprentissage-action / Claire Bourguignon. *Colloque Le japonais, c'est possible: états généraux de l'enseignement du japonais en France.* Consulté

le 6 septembre 2021, https://www.canal-u.tv/video/universite_toulouse_ii_le_mirail/le_scenario_apprentissage_action_claire_bourguignon.4235

BOURGUIGNON C. (2009): «L'apprentissage des langues par l'action», in *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Maison des Langues, Paris.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001): C*adre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

CONSEIL DE L'EUROPE (2018): C*adre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Consulté le 6 septembre 2021, https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5

DEBYSER F. (1991): «Les Simulations globales», Éducation et Pédagogies, Éd. CIEP, n°10, mai 1991.

FURSTENBERG G. (2016): «The Cultura Exchange Programme», in O'DOWD R. & LEWIS T., *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*, Routledge, New York.

GARRISON D-R. & VAUGHAN N-D. (2008): *Blended learning in higher education : Framework, principles, and guidelines* (1st ed). Jossey-Bass.

HANNA B-E. & DE NOOY J. (2009): *Learning language and culture via public Internet discussion forums*. Palgrave Macmillan.

HENRI F. & LUNDGREN-CAYROL K. (2001): *Apprentissage collaboratif à distance : Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Presses de l'Université du Québec.

MANGENOT F. (2017): *Formation en ligne et MOOC: Apprendre et se former en langue avec le numérique*, Paris, Hachette.

MANGENOT F. & TANAKA S. (2008): «Les coordonnateurs comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne: Le cas d'un échange franco-japonais». *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, *Vol. 11, n° 1*. Consulté le 7 septembre 2021, https://doi.org/10.4000/alsic.472

MAURER B. & PUREN C. (2019): *CECR : Par ici la sortie!,* Editions des archives contemporaines, France. Consluté le 7 septembre 2021, https://doi.org/10.17184/eac.9782813003522

McCARTHY M. (Éd.). (2016): *The Cambridge Guide to blended learning for language teaching*. Cambridge University Press.

NICOLSON M., MURPHY L., & SOUTHGATE M. (Éds.). (2011): *Language teaching in blended contexts*. Dunedin.

NISSEN E. (2019): *Formation hybride en langues : Articuler présentiel et distanciel*, Paris,

Didier.

O'DOWD R. (2016): «Learning From the Past and Looking to the Future of Online Intercultural Exchange», in O'DOWD R. & LEWIS T., *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*, Routledge, New York.

O'DOWD R. & RITTER M. (2006): «Understanding and Working with «Failed Communication» in Telecollaborative Exchanges», *CALICO Journal*, *23*(3), 623−642.

OLIVER M. & TRIGWELL K. (2005): «Can «Blended Learning» Be Redeemed?», *E-learning*, *2*. Consulté le 7 septembre 2021, https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.17

TEMPERMAN G., DE LIÈVRE B., & DEPOVER C. (2009): «Effets de l'enchaînement des tâches et de la taille du groupe sur les processus et sur les produits collaboratifs». Consulté le 7 septembre 2021, https://www.researchgate.net/publication/259390164_Effets_de_l'enchainement_des_taches_et_de_la_taille_du_groupe_sur_les_processus_et_sur_les_produits_collaboratifs

TRICOT A. (2017): *L'innovation pédagogique. Mythes et réalités*, Paris, Retz.

VYGOTSKY L. (1934/1997): *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

YAICHE F. (1996): *Les simulations globales : Mode d'emploi*, Paris, Hachette.

Annexes

Annexe 1 : scénario de la simulation

Un an à Orléans

Avec votre université, vous avez eu l'opportunité de partir étudier un an à l'université d'Orléans en tant qu'étudiant en échange universitaire.

1/ Vous arrivez en France à 17h, à l'aéroport Roissy-CDG. Vous rencontrez votre famille d'accueil qui est venue vous chercher, et **vous vous présentez**.

2/ Vous arrivez à la maison de votre famille d'accueil à Orléans. Vous vous installez dans votre chambre, vous posez votre valise, et vous leur donnez un petit cadeau du Japon. A 20h, vous prenez le repas ensemble, **vous parlez de votre ville / région natale**, et **vous faites des compliments sur le repas**.

3/ Après un mois dans votre famille d'accueil, vous avez bien progressé en français. Vous décidez de prendre votre indépendance et de **chercher un appartement** meublé en colocation avec vos ami(e)s.

4/ Après quelques recherches/visites, vous avez trouvé un bel appartement pas trop cher situé près du campus. Pour remercier votre famille d'accueil pour ces deux mois passés ensemble, vous préparez un repas japonais de «sayonara party». **Vous allez acheter les ingrédients au marché**. Après les séparations, **vous leur envoyez un petit message de remerciement**.

5/ Votre appartement est meublé, mais pas complètement. En plus, il est un peu grand pour seulement trois personnes. Vous décidez donc d'**acheter quelques meubles** et de **chercher un nouveau colocataire**.

6/ Maintenant que vous êtes bien installé(e), vous décidez de **chercher un petit boulot** (serveur, baby-sitter, prof de japonais…) pour «mettre du beurre dans les épinards» (= mener une vie plus confortable financièrement).

7/ Grâce à l'argent gagné avec votre petit boulot, vous pouvez partir un week-end à la campagne avec deux ami(e)s. Ensemble, **vous comparez différentes destinations**.

8/ Vous avez choisi votre destination. **Vous allez donc acheter des billets de train** à la gare. Mais au moment de payer, vous vous rendez-compte que vous avez oublié votre sac à l'appartement. Vous décidez donc d'**acheter les billets sur Internet.**

9/ Pour votre petit voyage, **vous comparez plusieurs hôtels sur Internet**, puis **vous réservez 2 chambres par téléphone.**

10/ Vous arrivez au village le matin. A l'office du tourisme, **vous demandez des renseignements sur les endroits touristiques et les événements.**

11/ A midi, vous mangez dans un petit restaurant sympa. **Vous posez des questions sur le menu puis commandez**.

12/ Après avoir passé un excellent week-end, vous retournez à Orléans. Noël approche, alors **vous achetez des petits cadeaux** pour vos amis ou votre famille restés au Japon.

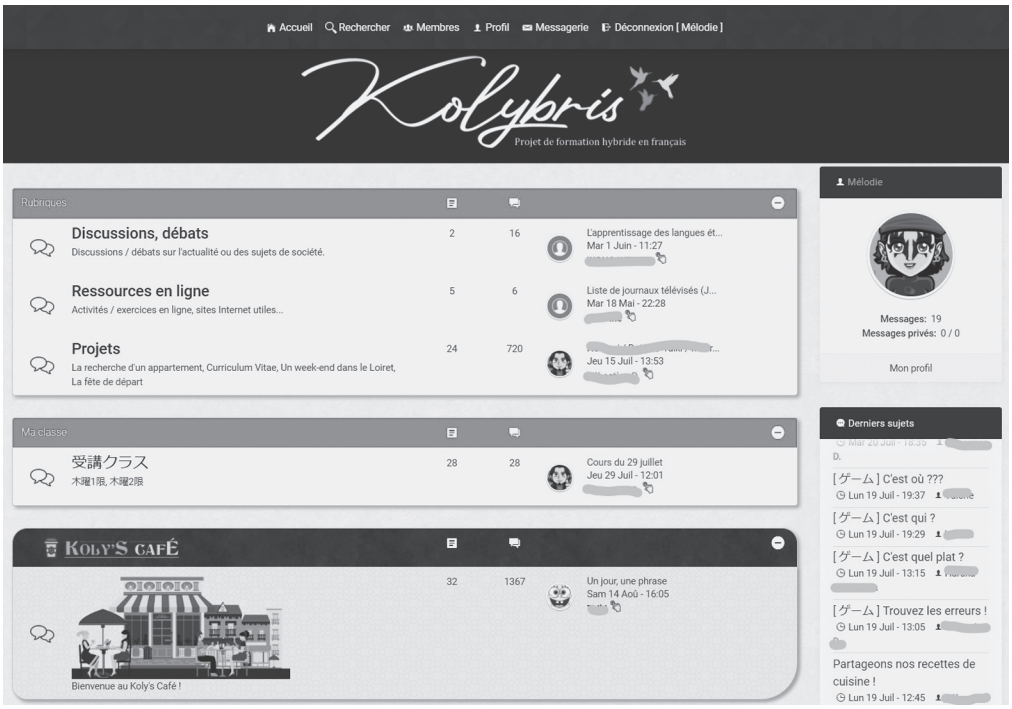
13/ Pendant que vous faites du shopping, on vous vole votre sac. Vous allez au commissariat de police pour **décrire le voleur et le sac.**

14/ Tout est bien qui finit bien. La police a retrouvé votre sac avec tous vos papiers. Il manquait seulement 20€. Vous allez à la poste, et **vous envoyez votre colis** au Japon.

15/ Il fait froid, vous attrapez un gros rhume, alors **vous allez à la pharmacie pour acheter des médicaments.**

16/ Votre séjour arrive à sa fin… **Vous organisez une grande fête de départ** avant votre retour au Japon.

Annexe 2 : version ordinateur du forum



Nous n’avons pas mentionné le bloc ‘discussions, débats’ dans cet article, car nous ne l’utilisons pas dans le cadre de la simulation globale. Il est seulement destiné à une classe de niveau avancé de l’université d’Osaka.

Annexe 3 : statistiques générales par étudiant (SA = sans avatar)

Étudiants	Nb de messages	Nb de sujets investis	Taux de participation aux sujets
E1	33	14	40,00 %
E2	73	25	71,43 %
E3 (SA)	29	9	25,71 %
E4	95	20	57,14 %
E5	80	22	62,86 %
E6	92	18	51,43 %
E7	105	29	82,86 %
E8	76	27	77,14 %
E9	70	21	60,00 %
E10	23	9	25,71 %
E11	93	27	77,14 %
E12	92	25	71,43 %
E13	75	19	54,29 %
E14	65	16	45,71 %
E15	29	10	28,57 %
E16 (SA)	41	16	45,71 %
E17 (SA)	30	10	28,57 %
E18	113	30	85,71 %
E19	72	21	60,00 %
E20	81	17	48,57 %
E21	111	32	91,14 %
E22	115	30	85,71 %
E23	35	14	40,00 %
E24	50	12	34,29 %
E25	54	20	57,14 %

Annexe 4 : liste de tous les sujets ouverts dans le Koly's Café entre le 8/4 et le 5/8

Titre du sujet	Nb de participants	Nb de messages	Contraint (C) / non contraint (NC)	Date de création du sujet
On trouve du français partout !	2	3	NC	1/7
Un jour, une phrase	29	324	NC	9/4
Vos chanteurs / chanteuses / groupes préférés	22	68	NC	14/4
Humeur du jour	23	134	NC	8/4
[ゲーム] Phonétique : retrouvez la phrase d'origine !	8	43	NC	8/4
[ゲーム] Charades	8	39	NC	8/4
[ゲーム] C'est où ???	10	71	NC	8/4
[ゲーム] C'est qui ?	14	57	NC	8/4
[ゲーム] C'est quel plat ?	15	73	NC	7/5
[ゲーム] Trouvez les erreurs !	7	23	NC	16/6
Partageons nos recettes de cuisine !	27	36	C puis NC	27/5
Présentons nos photos !	17	46	NC	17/5
Vos films et séries préférés	15	33	NC	2/6
Vos animations / bandes dessinées préférées	9	16	NC	19/6
Qu'est-ce que tu aimais faire quand tu étais petit(e) ?	17	24	NC	20/5
Qu'est-ce que vous avez fait ce week-end ?	14	33	NC	13/5
Vos œuvres d'art préférées (peinture, sculpture, photographie, etc.)	7	13	NC	9/6
Comment faire des progrès quand on apprend une langue ?	5	5	NC	11/6
Tu préfères habiter seul(e) ou avec ta famille ?	13	12	NC	13/5
Qu'est-ce que vous allez faire ce week-end ?	18	36	NC	13/5
Vous avez déjà reçu un très joli cadeau ?	8	10	NC	13/5
Qu'est-ce que tu aimes faire chez toi ?	22	27	NC	13/5
Votre petit boulot	14	21	NC	3/6
Quelle image avez-vous de la France ?	11	18	NC	2/6
Quel cadeau français offrir à une famille d'accueil japonaise ?	5	10	NC	13/5
Votre avatar	16	16	NC	20/5
Vous avez déjà séjourné dans une famille d'accueil ?	9	9	NC	13/5
C'est comment ton quartier ?	11	15	NC	13/5
Présentez votre région / ville natale	27	49	C puis NC	15/4
Présentation des membres	35*	72	C puis NC	8/4
Quel cadeau japonais offrir à une famille d'accueil française ?	29	29	C puis NC	9/4

* 35 membres ont participé au sujet alors que le forum ne compte que 29 participants. Explication : Afin d'optimiser le lancement d'un sujet et de désinhiber les membres (certains hésitant à poster en premier), nous usons très occasionnellement d'un subterfuge : nous postons plusieurs messages successifs sous des alias de personnages fictifs (Mélodie, Chef Robert, Blagounette, Pipelette, Débat Didier).

Annexe 5: structure des interactions du sujet «présentez votre ville / région natale»

Message n°	Expéditeur	Destinataire(s)	'introduction' / 'présentation'
1	Ens: consigne de la tâche	tous	
2	E6	tous	
3	E7	tous	
4	E25	tous	
5	E9	tous	
6	E8	tous	
7	E24	tous	
8	E23	tous	
9	E16 (SA)	tous	
10	E1	tous	
11	E6	tous+E7	«Merci pour votre merveilleuse introduction»
12	E13	tous	
13	E13	tous+E23	«Merci pour l'introduction.»
14	E20	tous	
15	E20	tous+E8	
16	E4	tous	
17	E22	tous	
18	E9	tous+E24	
19	E12	tous	
20	E4	tous+E1	«Merci pour l'introduction.»
21	E18	tous	
22	E18	tous+E7	«Merci pour l'introduction.» puis «Merci pour la présentation.» après édition de son message suite au feed-back correctif 23.
23	Ens: feed-back socio-affectif + feed-back correctif: dire 'présentation', pas 'introduction')	tous	
24	E21	tous	
25	E11	tous	
26	E11	tous+E22	«Merci pour l'introduction.»
27	E21	tous+E18	«Merci pour la présentation.»
28	E23	tous+E8	«Merci pour votre excellente introduction!!»
29	E3 (SA)	tous	
30	E12	tous+E16	
31	E14	tous	
32	E19	tous	
33	E14	tous+E3	
34	E5	tous	
35	E5	tous+E19	«Merci pour l'introduction!»
36	E2	tous	
37	E2	tous+E1	«Merci pour votre belle présentation»
38	E10	tous	
39	E15	tous	
40	E15	tous+E23	«Merci pour d'introduction!»
41	E17 (SA)	tous	
42	E17 (SA)	tous+E15	
43	Ens, profil de Monsieur Sévère: feed-back correctif + feed-back socio-affectif	tous	
44	Ens: rôle de pair, présentation de sa région natale	tous	
45	LN	tous	
46	E6	tous+LN	
47	LN	tous+E6	
48	E6	tous+LN	
49	LN	tous+E6	