

L'apport des SIC dans les recherches sur l'enseignement-apprentissage des langues par écran

Les pratiques numériques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues constituent un objet de recherche multidimensionnel qui tire légitimement profit à s'alimenter de travaux issus de différents domaines des sciences humaines et sociales. Dès lors en effet que l'on cherche à prendre un peu de hauteur par rapport à une situation éducative précise pour l'inscrire dans un environnement, technique, économique ou institutionnel plus large, le cadre des sciences du langage et des sciences de l'éducation habituellement convoqué peut gagner à s'ouvrir aux SHS. Les SIC, en particulier, s'avèrent d'un intérêt heuristique certain en ce qu'elles permettent d'interroger sous un angle différent les objets de recherche associés aux TICE et entrent en complémentarité avec les autres disciplines dans la réflexion épistémologique des chercheurs.

Ce sera l'objectif de cet article que d'illustrer l'apport des recherches en SIC dans le champ de l'enseignement/apprentissage des langues principalement à travers les travaux conduits dans ce champ autour des écrans et des relations usagers/écrans. Dans un premier temps, nous partirons d'une mise en perspective historique récente pour montrer ce en quoi les recherches sur les techniques, sur les relations aux outils et sur les savoir-faire pratiques issus des SIC ont inspiré dès l'apparition de ce que l'on appelait alors le multimédia, les travaux des chercheurs intéressés par l'intégration des technologies dans les recherches menées autour de l'enseignement/apprentissage des langues. Dans un second temps, nous chercherons à montrer, à partir d'un exemple de dispositif d'enseignement en ligne, de quelle façon la réflexion actuellement menée en SIC autour des écrans vient inspirer les travaux menés en didactique des langues par écran. Enfin, nous évoquerons deux thématiques étudiées par les SIC pour montrer leur articulation avec les travaux menés actuellement en didactique des langues : l'intermédialité et l'étude de la présence à distance par écran.

L'apport des SIC à l'insertion du multimédia en classe de langue

C'est l'article de Geneviève Jacquinot « Ecrans du savoir, écrans au savoir », devenu classique en didactique des langues, qui nous permettra de donner un exemple de réflexion issue des SIC. Il se situe à l'irruption de ce que l'on appelait à l'époque les NTIC :

“On voit apparaître dans et hors l'école et l'université, pour l'enseignement des langues étrangères comme pour d'autres disciplines à côté des livres et manuels bien connus, de nouveaux outils ou écrans du savoir, comme on les appelle: didacticiels, multimédias, vidéodisques interactifs, hypertextes, hypermédias, CD-ROM, (compact-disc read only memory) CDI (compact disque interactif), autoroutes de l'information...autant de termes et d'objets techniques à apprivoiser, car c'est un peu vite, sans aucun doute, qu'on les dote d'une fonction éducative.” (Jacquinot, 1997,157)

Le propos de G. Jacquinot consiste à modérer les enthousiasmes des enseignants en s'inscrivant à contre-courant de ceux qui prônaient à l'époque ces NTIC pour faciliter l'apprentissage. Elle proposait dans cet article que l'on se pose la question de ce qu'apportaient les NTIC à l'apprentissage, en particulier celui des langues. Dans cette perspective, elle cherchait à caractériser les NTIC et plus précisément ce que l'on appelait l'interactivité, en distinguant deux types :

“l'interactivité machinique, fonctionnelle, transitive, celle qui permet à l'utilisateur de rétroagir sur le programme, qui concerne la partie du logiciel qui gère la communication entre l'utilisateur et le hard-

ware (logique et ergonomie des opérations à effectuer sur le clavier et l'écran) et l'interactivité mentale, intentionnelle, intransitive, celle qui permet à l'utilisateur de réagir mentalement, qui concerne la partie du logiciel qui gère la communication entre l'utilisateur et l'auteur du logiciel, présent à travers ses choix de contenu certes, mais aussi et surtout ses choix de structure et donc de navigation, de rhétorique, de contrat énonciatif" (op.cit, 160).

C'est sur cette distinction entre les deux types d'interactivité que s'appuie Thierry Lancien dans son article de 1998 intitulé "Les supports multimédias dans l'apprentissage des langues étrangères : attributs et potentialités". Il s'interroge sur la façon dont différents types d'interactivité machiniques sont susceptibles de produire telle ou tel type d'interaction linguistique. Ainsi, de son point de vue, "un premier type d'interactivité machinique qui permet d'apparier des objets graphiques, des énoncés et des images, en obtenant des réactions du système devrait faciliter les exercices testant la compréhension." (Lancien, 1998, 39).

De même Robert Bouchard et François Mangenot, tous les deux spécialistes de didactique des langues, dans leur présentation du numéro de la revue NEQ qu'ils coordonnent sur le thème "Interactivité, interactions et multimédias" convoquent non seulement cette référence de G. Jacquinot mais également les travaux de Durand, Laulin et Leleu-Merviel qui lient l'importance de l'interactivité à celle du flux d'information qui passé de l'homme à la machine et de la machine à l'homme (Bouchard, Mangenot, 2001 :15).

On voit donc que sur ce point précis, la réflexion scientifique initiée par G. Jacquinot est venue nourrir celle des chercheurs en didactique des langues.

Les limites de cet article nous impose de nous en tenir à ce seul exemple d'insertion de la réflexion d'un chercheur en SIC dans les travaux des didacticiens en langue, nous préférons maintenant montrer que cet intérêt perdure, certains espaces rendant d'ailleurs compte de cette porosité des frontières disciplinaires (Pignier, 2013).

De la communication médiée par ordinateur à la perspective des écrans en didactique des langues

Depuis 20 ans, le paysage technologique de la communication s'est diversifié tout autant à travers l'emploi en ligne de modalités différentes (texte, audio, vidéo, voire multimodalité) qu'à travers des formats d'écran variés également. Des formes d'enseignement prenant en compte les affordances (Gibson, 1986) de maniabilité des écrans se sont développées (à travers par exemple, le *mobile learning*).

Après avoir investi les écrans d'ordinateur à travers la communication asynchrone associée aux écrans sur forum, les occasions de communication synchrone se sont développées et ont conduit à utiliser la visioconférence poste à poste (désormais VPP) à des fins d'enseignement-apprentissage des langues.

L'exemple de la visioconférence poste à poste dans l'enseignement-apprentissage des langues

Dans la partie qui suit, nous nous proposons de nous centrer sur le dispositif que nous utilisons pour la communication entre nos étudiants de l'université Lumière-Lyon 2 et ceux de l'UC Berkeley, à savoir un système de VPP de type Skype.

Dans le cadre d'un enseignement donné en master professionnel, nous¹ mettons en relation de futurs enseignants de langue (appelons-les « les tuteurs ») avec des étudiants apprenant le français à l'université UC Berkeley (appelons les « les apprenants ») afin que les uns apprennent à enseigner et que les autres pratiquent le français en interaction. Les étudiants communiquent par Skype (ou un dispositif de visioconférence poste à poste équivalent) et ont accès à l'image dynamique de leurs interlo-

¹ Noms des enseignants de cette formation

cuteurs. Les travaux de recherche effectués sur ces données (Drissi, 2011 Nicolaev, 2012, Vincent 2012) ont mis au jour la complexité constitutive de ces interactions. L'écran de l'ordinateur constitue l'espace central de la communication en ligne : c'est en effet par son truchement que transitent tous les messages qu'ils soient textuels, iconiques, audio ou vidéo. Sur ce point et pour la clarté du propos, il convient de distinguer deux types de donnée vidéo : l'image vidéo qui provient d'une source extérieure (par exemple, un clip tiré de *Youtube*) et l'image dynamique de l'interlocuteur dans la fenêtre du logiciel de communication, que nous nommerons l'image visio, pour la différencier de la première.

Nous allons nous arrêter sur certaines questions qui méritent que l'on cherche à y répondre si l'on veut comprendre dans sa complexité le fonctionnement de la communication en ligne.

Nous nous appuyerons pour cela sur la structuration de la situation de communication pédagogique en ligne en trois espaces (XXX, 2008) : le « champ » renvoyant à ce qui se passe sur l'écran du locuteur, le « hors champ », à ce qui se passe hors de l'écran, c'est-à-dire dans l'espace physique des deux participants (aussi bien le bureau sur lequel peut se trouver l'ordinateur que la pièce, ou l'endroit, où a lieu la communication), et le « contre-champ », c'est-à-dire ce qui se passe sur l'écran de l'interlocuteur.

Nous centrerons ici notre réflexion sur deux espaces uniquement : celui du champ et celui du contre-champ pour en faire émerger les questions qui sont mises en lumière en termes de communication dans ces deux espaces.

Questions liées au champ de l'interaction pédagogique

Le champ est celui des trois espaces sur lequel l'interactant a le plus d'emprise car il peut, dans certains logiciels, le configurer selon ses goûts. Ainsi avec l'utilisation de *Skype*, nous avons pu noter que certains tuteurs configurent leur écran de façon à voir leurs interlocuteurs en plein écran, d'autres, au contraire, organisent l'espace de l'écran de façon à avoir toujours la fenêtre de chat visible et préfèrent garder l'image visio de leurs interlocuteurs dans des dimensions restreintes.

Quelles incidences les différents positionnements des fenêtres ont-ils sur les interactions ? Y a-t-il une relation entre le fait de voir ses interlocuteurs « en grand » et la façon de s'adresser à eux ? De quelle façon fonctionne l'analyseur corporel (Cosnier, 2012) du locuteur à travers l'image visio de son interlocuteur ? Cette dimension de l'interaction reste-elle pertinente dans la communication en visioconférence poste à poste ?

On voit que ces questions dépassent d'une certaine façon le contexte restreint de celui de l'enseignement/apprentissage des langues dans lequel elles sont posées et qu'elles sont susceptibles d'intéresser tous les chercheurs qui étudient la communication.

Questions liées au contre-champ de l'interaction pédagogique

Quelle est la configuration de l'écran par le récepteur ? A-t-il affiché la fenêtre visio en grand écran ? A-t-il ouvert sa fenêtre de chat ? A ces questions l'émetteur ne peut répondre puisqu'il n'est maître que de la configuration de son propre écran. Si nous reprenons notre exemple de communication pédagogique en ligne, lorsqu'un tuteur envoie un document vidéo à l'apprenant pour que ce dernier le visionne, comment peut-il suivre le déroulement de l'action de l'apprenant ? Comment doit-il interpréter le silence qui peut durer davantage que la durée de la vidéo ? Dans certains cas de figure, l'attente signifie simplement que l'apprenant n'a pas encore reçu la vidéo... On voit donc ici que les régulations sont très difficiles à ajuster lorsque certaines variables font défaut. Il est très intéressant de noter que la communication s'effectue cependant en fonction de l'idée que le locuteur se fait du contre-champ c'est à dire de l'écran que va regarder son interlocuteur. Nous en prendrons un exemple : il est fourni par un tuteur à qui il était demandé pourquoi il prenait des notes (relatives aux corrections à apporter à l'apprenant) sur un papier situé à côté de son ordinateur plutôt que sur son écran (dans une partie réservée à cela dans le logiciel utilisé). La réponse du tuteur a été la suivante : « pour que mes apprenants

ne me voit pas baisser la tête en tapant sur le clavier. Je peux écrire à la main en continuant à les regarder, pas sur le clavier. En plus, le clavier fait du bruit. L'apprenant l'entendrait. » Cet exemple illustre d'une part l'affordance entre compétences personnelles et outil : le fait de savoir ou non taper sur le clavier de l'ordinateur sans en regarder les touches incite à privilégier un mode d'écriture par rapport à un autre et d'autre part le rôle que joue l'empathie (Berthoz, Jorland, 2004) dans la communication en ligne. On voit ici que les comportements s'effectuent en tenant compte des attentes supposées de l'interlocuteur en ligne et dans l'effort de produire pour lui, le plus d'effets possibles de « présence à distance » en gardant son visage toujours visible par l'apprenant et non le sommet de son crâne s'il penchait la tête pour regarder le clavier (Weissberg, 1999).

Les pratiques de communication ne sont pas stabilisées et ne sont pas encore établies en normes interactionnelles mais l'on peut déjà noter l'évolution des comportements chez nos étudiants. Ainsi en 2007-2008, nous avons noté (XXX et alii, 2010) qu'une seule des tutrices portait, de temps en temps, son regard sur la webcam de façon à donner l'illusion à ses apprenants qu'elle les regardait¹. En 2011-2012, nous constatons que la plupart des tuteurs ont pris conscience de l'importance de cet effet de présence et que l'affordance de la webcam est meilleure dans ce contexte précis de communication pédagogique à distance.

Nous allons maintenant chercher à montrer que, pour alimenter la réflexion autour de ces questions certains travaux actuellement menés en SIC se révèlent tout à fait pertinents.

Recherches actuelles autour des écrans en SIC

Les écrans et l'intermédialité

Peut-être sous l'effet de la multiplicité de leurs formats et des fonctionnalités qui y sont attachées, les écrans ont suscité de façon récente un renouveau de travaux scientifiques dont nous prendrons pour illustration la publication en 2012 d'un numéro de la revue MEI coordonné par T. Lancien et M. J. Catoir. Dans ce numéro, « Ecrans et médias » les coordonnateurs interrogent « la relation entretenue avec deux écrans en particulier : celui de l'ordinateur et celui du téléphone portable de type Smartphone, et plus spécifiquement, sur la circulation de contenus entre ces deux écrans numériques. » C'est toute la question de ce que ces auteurs appellent l'intermédialité qui se pose avec ses incidences en termes de postures induites chez les interactants. D'ailleurs les auteurs de ce numéro parlent de « l'acteur appareillé » (Jean-Claude Soulages), du « regardeur » (Marie-Julie Catoir et Thierry Lancien) ou de l'« interacteur » et du « smartphonaute » (Virginie Sonet) exprimant ainsi le manque actuel de désignations appropriées pour spécifier des comportements nouveaux tout autant que la multiplicité des points de vue pour le faire (en associant outil et personne ou en pointant un aspect particulier).

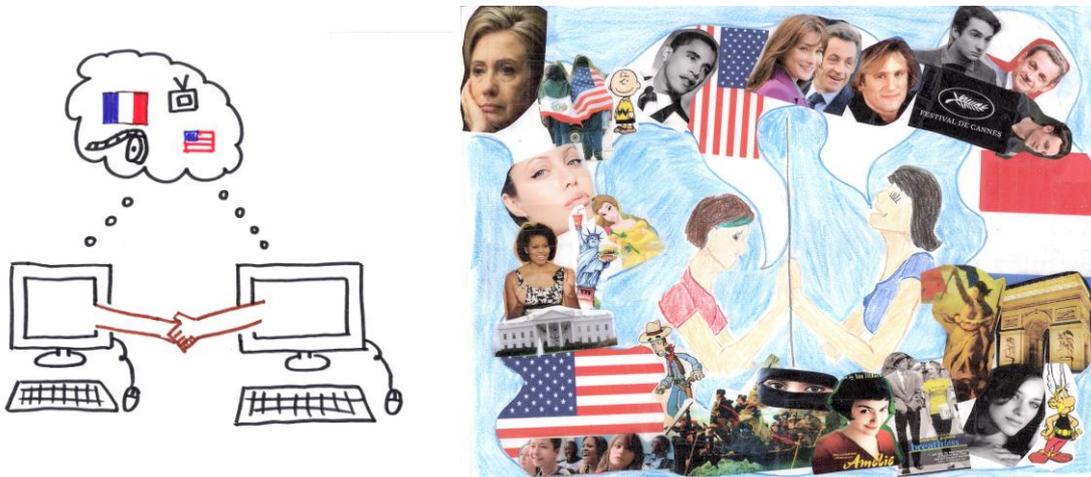
Du côté de l'enseignement /apprentissage des langues quelle place « apprenacteurs » ou « interactants » viendront-ils prendre ? Selon la taille de l'écran qu'ils auront face à eux, la possibilité ou non de se mouvoir en même temps qu'ils parlent, de montrer leur environnement ou non, quel type de communication va pouvoir s'établir ?

Dans ce même numéro de MEI, Ghislaine Chabert a précisément travaillé sur l'espace de l'écran et reprenant la formule de Jewitt & Triggs (2006) parle de l'écran comme d'« un lieu qui fait lien, un lieu qui est lieu² ». Pour elle, l'écran est un « lieu frontière, d'entre deux mondes, [il] articule des espaces hétérogènes, des espaces dans l'écran et aussi des espaces hors écrans » (Chabert, 2012, 210).

A partir de là, elle distingue « trois environnements associés à l'écran : l'espace physique (bureau et environnement de chaque personne), l'espace imaginé (hors champ de l'autre à distance (...)) et

² sa traduction de « Screen as a site and site as screen »

l'espace de l'écran (espace surface, espace touché) (2012 : 210). Ce découpage en trois environnements enrichit la catégorisation précédemment évoquée (champ/hors champ) en faisant une place à l'imaginaire qui vient informer les communications écraniques. Nous en donnons pour illustration les dessins réalisés par des étudiants de l'UC Berkeley en 2010 qui montrent les associations effectuées avec les médias et le cinéma à travers les écrans qui sont « touchés » (dessin de droite) ou anthropomorphisés (avec des bras à gauche), dans les deux cas lieu de contact de la communication.



La présence à distance par écran

L'étude de l'engagement corporel est un thème qui a été abordé par Jeanneret Y, et alii (2003) en ce qui concerne l'activité de lecture à l'écran d'ordinateur. Cet engagement corporel se trouve complexifié dans la communication multimodale par écran qui place les étudiants en situation de « présence à distance » (Weissberg, 1999). L'écran apparaît à maints égards comme un espace paradoxal qui désagrège les dimensions spatio-temporelles habituelles (quand il est 18 heures en France il est 9 heures du matin à l'UC Berkeley) et brouille le rapport à l'autre. C'est ce que montrent David Malinowski et Claire Kramsch (2013) en s'appuyant sur la situation d'interactions par VPP entre les deux groupes d'étudiants précédemment évoqués. A partir d'exemples d'interactions par écran, ils montrent que le regard sur l'Autre est modifié, reconstruit à partir de règles conversationnelles spécifiques liées à la double caractéristique de l'écran lequel, en même temps qu'il protège, permet d'oser des comportements inhabituels (Chabert, 2012, 210).

Par ailleurs, dans une interaction par VPP, l'image de l'interlocuteur est associée au gros plan (tête du locuteur uniquement) ou au plan américain (buste) selon la distance du locuteur par rapport à la webcam. Ces effets de cadrage, pour limités qu'ils soient, peuvent induire des comportements renvoyant à l'imaginaire en particulier en ce qui concerne l'image que les étudiants cherchent à donner d'eux mêmes à leurs interlocuteurs. Nous avons ainsi pu voir qu'un étudiant handicapé, en fauteuil roulant, avait occulté cet aspect de lui-même dans toutes ses interactions par écran, se présentant comme personne valide auprès de ses interlocuteurs et mettant ainsi en scène à l'écran une dimension imaginée de lui-même. Dans de telles situations les travaux actuellement développés autour de l'identité numérique par Fanny Georges (2009, 2011) viennent également informer les recherches effectuées sur les comportements des étudiants de langue. Les trois dimensions constitutives de l'identité numérique qui sont selon sa terminologie : l'identité déclarée, l'identité agissante et l'identité calculée ayant leurs déclinaisons spécifiques que ce soit sur les plates-formes synchrones de VPP ou encore les forums asynchrones.

Nous voyons donc émerger les différentes facettes par lesquelles la présence par écran peut être appréhendée. On est en fait renvoyé aux idées d'hétérotopie et d'hétérochronie développées par Michel Foucault (1984). « L'hétérotopie a le pouvoir de juxtaposer en un seul lieu réel plusieurs espaces, plusieurs emplacements qui sont en eux-mêmes incompatibles. » (...), c'est ce que propose l'écran montrant à la

fois mon image et celle de l'autre. Par ailleurs, « l'hétérotopie ouvre sur des hétérochronies, [elle] se met à fonctionner à plein lorsque les hommes se trouvent dans une sorte de rupture absolue avec leur temps traditionnel ». L'accès à l'autre par écran se distingue donc par son altérité par rapport aux modes de communication que nous connaissions. C'est en ce sens que Stéphane Vial propose une analyse du numérique sous l'angle phénoménologique ou plutôt selon ses termes « technophénoménologique » et propose la notion d'« ontophanie » (manière dont les êtres apparaissent), arguant du fait que la technique « conditionne la manière dont le réel nous apparaît » (Vial, 2013, 99). Pour lui, c'est la phénoménalité même des êtres qui est redéfinie et renégociée par la culture technique.

Conclusion

Nous avons, dans les lignes qui précèdent, voulu montrer comment le travail conceptuel actuellement mené dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues en « face à face distanciel » (XXX, 2011) se trouve dynamisé par les récents travaux en SIC, incitant certains chercheurs à passer de la « communication médiée par ordinateur » (Anis, J., 1998) à « la communication par écran » (XXX, 2011).

A travers les quelques exemples d'entrelacs entre SIC et didactique des langues que nous avons cherché à mettre en lumière, nous cherchions aussi à avancer quelques éléments de réponse à la question énoncée dans l'argumentaire du colloque : « S'agit-il de former par le numérique ou de former au numérique, voire à la "culture numérique" ?

De notre point de vue, il est crucial de favoriser la réflexion concernant les trois dimensions du numérique évoquées dans la question pour précisément pouvoir en apprécier les aspects non directement instrumentaux.

Nous terminerons donc en plaidant pour des formations de futurs enseignants prenant appui sur l'apport pluri-disciplinaire des recherches, en particulier dans leurs potentialités de réflexion critique par rapport à la communication par écran (Vial, 2013). Il semble que ce mouvement soit déjà largement amorcé au niveau scientifique si l'on en juge, aujourd'hui, par le nombre de colloques explicitement pluri-disciplinaires dans leur approche de la communication numérique. Dans le sens de ce mouvement, la spécification d'un sous-domaine centré autour des écrans et de leurs usages semble susceptible de faire avancer la réflexion.

Bibliographie

Anis, J., (1998) *Du texte à l'ordinateur : L'écriture réinventée ?*, Paris - Bruxelles, De Boeck université.

Catoir M. J, & Lancien T. (2012), « Multiplication des écrans et relations aux médias : de l'écran d'ordinateur à celui du Smartphone » In Lancien Th., (dir), *Ecrans et médias, Revue MEI n° 34*, Paris, L'Harmattan, 53-65

Chabert G. (2012), « Les espaces de l'écran », *Médiation et Information MEI*, n°34 sous la direction de Lancien T., 201-215

Cosnier J. (2012), *L'empathie, un sixième sens*, Lyon, PUL.

Durand A., Laubin J. M., Leleu-Merviel S. (1997), « Vers une classification des procédés d'interactivité par niveaux corrélés aux données », Balpe, J-P., et al. (coord.) *Hypertextes et hypermédiat*, H2PTM'97, Paris Hermès, vol. 1, n°2-3-4/1997, 367-382

Foucault M. (1984) "Des Espace Autres," *Architecture /Mouvement/ Continuité* n° 5 Octobre, 46-49

- Georges F. (2009), « Représentation de soi et identité numérique. Une approche sémiotique et quantitative de l'emprise culturelle du web 2.0 », *Réseaux*, 2009/2 n° 154, 165-193
- Georges F. (2011), "L'identité numérique sous emprise culturelle. De l'expression de soi à sa standardisation », *Les cahiers du numérique*, 7 (1): 31-48
- Gibson J-J. (1986), *The Ecological Approach to Visual Perception*, London, Lawrence Erlbaum.
- Ibnelkaïd S., XXXXXX (2012), « Le webinaire, ou quand communications distancielles et présentielle s'articulent » *Actes du colloque Jocaïr*, Amiens, 51-71
- Jacquinet J. (1996), « Les NTIC. Écrans du savoir ou écrans au savoir? », *Outils multimedia et stratégies d'apprentissage du Français Langue étrangère*, 157-164
- Jeanneret Y, Souchier E, Le Marec J., (dir) (2003), *Lire, écrire, récrire*, Paris, BPI collection Etudes et recherche.
- Jewitt C., Triggs T. (2006), « Screens and the social landscape », *Visual Communication*, Vol 5(2), Sage Publications (London, Thousand Oaks, CA and New Delhi), 131–140.
- Lancien Th., (dir) (2012), « Ecrans et médias », *Revue MEI n° 34*, Paris, L'Harmattan.
- Malinowski, D., Kramsch C. (2013), « The ambiguous world of heteroglossic computer-mediated language learning », in Norton, B. *Identity and Language Learning : Extending the conversation*, Bristol, Multilingual Matters, 155-178
- Nicolaev, V. (2012), « L'apprentissage du FLE dans un dispositif vidéographique synchrone : études des séquences métalinguistiques », Thèse de doctorat en sciences du langage, ENS de Lyon.
- Perriault J. (1989), *La communication du savoir à distance*, Paris, L'Harmattan.
- Perriault J., rééd. (2008), *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*, Paris, L'Harmattan.
- Poyet F., Develotte C. (2011), *L'éducation à l'heure du numérique. État des lieux, enjeux et perspectives*, Lyon, ENS de Lyon-INRP.
- Turkle S. (1995), *Life on the Screen. Identity at the age of the Internet*, New York, Touchstone, Simon and Schuster.
- Vial S. (2013), *L'être et l'écran. Comment le numérique change la perception*, Paris, PUF.
- Vincent C. (2012), « Interactions pédagogiques "fortement multimodales" en ligne: le cas de tuteurs en formation », Thèse de doctorat en sciences du langage, ENS de Lyon.
- Weissberg J-L. (1999), *Présences à distance*, Paris, L'Harmattan Communication.
- XXX, XXXX, 2011
- XXX et alii, 2011,
- XXX et alii, 2010,
- XXX et alii, 2008,