

Échanges exolingues à distance entre apprenants de FLE japonais et mongols dans un cadre institutionnel

Laurence CHEVALIER

Nous proposons d'analyser une expérience d'échange à distance entre apprenants de FLE non-francophones et de nous interroger sur la singularité de la situation d'enseignement/apprentissage ainsi créée, sur le champ d'activités possibles dans ce cadre, ainsi que sur l'intérêt de développer des situations similaires en zones non-francophones.

1. Caractéristiques de la situation d'enseignement/apprentissage générée

L'échange que nous avons mis en place au printemps 2014 concerne des étudiants de français de l'université nationale de Mongolie et de l'université Seinan Gakuin, de niveau A2, et s'est effectué dans le cadre de la classe via une connexion Skype.

1.1. Échanges exolingues en milieu alloglotte

Le fait de faire échanger des apprenants de français, qui n'ont pas la même langue maternelle et ne se trouvent pas dans un pays où la langue cible, c'est à dire le français, est parlée, fait naître une situation d'enseignement/apprentissage particulière, que nous voudrions essayer de définir. Pour cela, nous allons reprendre les termes d'opposition homoglotte/alloglotte, et endolingue/exolingue utilisés pour qualifier les situations d'enseignement/apprentissage, en les distinguant selon les clarifications opérées par Laurent Gajo (2000).

L'opposition homoglotte/alloglotte sera utilisée pour qualifier le contexte des interactions, et l'opposition endolingue/exolingue pour parler des interactions elles-mêmes, de la communication. On parle communément de contexte homoglotte lorsque les interlocuteurs se trouvent dans un pays ou

une zone où la langue cible est parlée, et de contexte alloglotte lorsque cette langue est absente du contexte. Mais L. Gajo propose aussi de distinguer entre une conception externe du contexte, qui renvoie « à la société dans sa globalité » et une conception interne où « le contexte se construit dans l'interaction » (2000 : 20-21), et de prendre en compte l'opposition homoglotte/alloglotte par rapport à ces deux types de contexte. Par ailleurs, une communication est dite endolingue lorsque les locuteurs s'expriment avec une même langue maternelle, et exolingue lorsqu'ils échangent avec une (ou des) langue(s) qui n'est pas une langue maternelle commune.

Un examen de la situation d'apprentissage de notre échange permet de dégager les caractéristiques suivantes :

- il s'agit d'une situation d'enseignement/apprentissage scolaire puisque l'échange a été réalisé dans le cadre des classes de français.

- les deux publics se trouvent dans un environnement plutôt fortement alloglotte : le français n'est pas ou très peu présent dans le quotidien des apprenants en dehors de la classe, il n'a pas de statut particulier ni au Japon et ni en Mongolie.

- la communication est exolingue puisqu'ils ne partagent pas de langue maternelle.

- cependant, le fait de faire échanger des non-francophones de langue maternelle différente introduit, nous semble-t-il, une certaine hétérogénéité dans le contexte limité de la classe, d'autant plus qu'une des enseignantes est francophone. Le français devenant une langue privilégiée à l'intérieur de cet espace virtuel créé entre Japon et Mongolie, nous nous demandons si l'on peut toujours considérer le contexte comme pleinement alloglotte, si le français n'y acquiert pas un statut un peu particulier.

- enfin, les langues maternelles des apprenants, qui ne sont pas partagées, ne peuvent servir à communiquer, mais elles sont néanmoins présentes et ont été naturellement prises en compte par les apprenants lors de plusieurs activités (questions sur la langue de l'autre ; chanson dans sa langue maternelle ; recours à et explications de mots de sa langue maternelle pour décrire la réalité de son environnement, etc.). Il existe ainsi un certain degré de plurilinguisme, même s'il est resté faible.

1.2. Singularité de la situation

Les échanges entre étudiants dans le cas d'une communication exolingue en milieu homoglotte ou alloglotte ont souvent été décrits et ont conduit à développer de nombreuses activités, scolaires ou extra-scolaires (tandem, tutorat, etc.), mais il s'agit presque toujours d'interactions entre non-francophones et francophones. Les échanges entre non-francophones ont aussi été pris en compte, mais surtout en milieu homoglotte (par exemple, échanges entre étudiants non francophones de diverses nationalités dans une classe en France). En milieu alloglotte, il ne semble pas qu'on s'y soit spécialement intéressé, considérant qu'ils appartiennent au domaine de l'informel : « l'enseignement (tout comme la recherche) a tendance à oublier le rôle de l'interaction non-francophone/non-francophone dans l'apprentissage du français » (Gajo, 2000, pp.23-24). Quant aux échanges exolingues via Internet, « la plupart des études ont été conduites [...] entre natifs et non-natifs dans une seule langue » (Degache et Mangenot, 2007, p. 13), les natifs étant souvent des étudiants en didactique des langues (voire des professionnels) ou des étudiants apprenant la langue des non-natifs (Komatsu, 2012, p. 117).

Force est de constater que notre expérience d'échange par Skype, qui vise une communication exolingue entre apprenants de français non-francophones, en milieu alloglotte, et dans un cadre institutionnel, constitue a priori une situation d'enseignement/apprentissage peu répandue et peu étudiée. Dans le cas du Japon, nous ne connaissons qu'un seul cas similaire : celui d'un cours par visioconférence avec des apprenants de français japonais et coréens, mené par S. Komatsu (2012).

1.3. Quel intérêt ?

Cette dernière mentionne dans son article les avantages et inconvénients attendus dans les différents types d'échanges possibles, et note, pour le cas qui nous concerne, que si « on peut attendre des effets d'émulation, [...] les accents ou interlangues des apprenants risquent de rendre la communication difficile » (p. 117). Nous verrons plus loin que les difficultés se situaient finalement sur un autre plan, mais même si ces risques existent à cause d'une éventuelle maîtrise défaillante de la langue cible des deux côtés, les avantages présentés par ce type d'échanges sont loin d'être négligeables.

En premier lieu, il permet d'éviter les relations asymétriques qui sont inéluctables entre francophones et non-francophones, où le francophone assume le rôle d'expert. Dans notre cas, le statut des locuteurs est le même pour tous : ils sont non seulement apprenants de français, mais ils partagent aussi le statut d'apprenant asiatique, pour qui le français est une langue lointaine. Cette symétrie dans la relation permet des interactions moins anxiogènes, moins intimidantes.

Un autre avantage réside dans le fait que les deux publics sont très étrangers l'un pour l'autre. La Mongolie, pourtant pas si éloignée géographiquement parlant, ne fait pas partie des pays familiers aux Japonais. Les étudiants japonais n'avaient pas ou très peu d'images concernant ce pays. Il en résulte que la découverte de la culture de l'autre, ainsi que sa relation avec la France et le français, peut aisément devenir un objectif de communication authentique, ce qui facilite a priori la mise en place d'activités interculturelles et, grâce aux *information gaps* culturels, de tâches.

Enfin, comme pour tous les échanges exolingues dans un cadre institutionnel, la langue cible devient langue de communication à part entière : elle passe de statut de « langue d'études » à celui, actif, de « langue de communication » à l'intérieur de l'espace classe, ce qui est difficilement réalisable d'habitude. Cela offre donc aux apprenants la possibilité de mettre leur compétence de communication à l'épreuve, une occasion qu'ils ne rencontrent pas très fréquemment sur leur lieu d'habitation.

Signalons en outre que sur le plan logistique, l'échange par visioconférence avec un pays de la même zone géographique possède le gros avantage d'éviter les problèmes de décalage horaire.

2. Présentation des modalités de l'échange

Cet échange par visioconférence a été décidé à l'initiative de Mme Altangul Bolat, professeure à l'Université nationale de Mongolie, et de l'auteure de cet article, aucune des deux n'ayant mené d'expérience de ce type antérieurement. La description qui suit concerne la classe japonaise.

2.1. Présentation générale

L'échange s'est déroulé entre début avril et fin mai 2014. Il a mis en contact une classe optionnelle de troisième année de la section française de

l'université Seinan Gakuin (Japon), d'un effectif de 9 étudiants, et une classe de fin de première année du département d'études françaises de l'université nationale de Mongolie qui comptait 15 apprenants. Le niveau moyen dans ces deux classes correspondait plus ou moins au niveau A2. Six séances de 1h30 ont été consacrées à l'échange : la première était une classe préparatoire à l'échange proprement dit, et les 5 autres ont été utilisées pour l'échange par Skype qui durait 1 heure. Les 30 minutes restantes servaient à faire des mises au point et à préparer la séance suivante.

L'équipement requis dans la salle de classe était simple : ordinateur avec connexion Internet, grand écran et haut-parleurs. Des groupes de 2 ou 3 étudiants se relayaient devant l'ordinateur pour parler avec les groupes d'apprenants mongols, pendant que le reste des étudiants suivaient l'échange sur le grand écran.

2.2. Objectifs

Les objectifs généraux de cet échange se situaient à la fois dans le domaine de l'interculturel et du langagier : il s'agissait d'ouvrir la salle de classe au monde, d'aller à la rencontre d'un autre public, géographiquement pas très éloigné, qui apprend aussi le français, et par là de mettre à l'épreuve le français comme langue de communication et de le renforcer. Chaque séance était organisée autour d'un thème à visée interculturelle qui déterminait les compétences communicatives à mettre en œuvre, à savoir : parler de soi, de ses études, de ses langues, exprimer des raisons et des désirs, obtenir des informations factuelles, présenter un événement culturel de son pays (entre autres).

2.3. Tâches et contenus

Pensant à l'instar de Mangenot et Zourou (2007) qu'il « ne suffit pas de mettre en contact des groupes d'apprenants distants pour que la rencontre interculturelle ait lieu » (p. 45), nous avons préparé pour chaque séance des tâches qui essayaient d'articuler activités interculturelles et compétences langagières. De manière générale, les étudiants étaient mis au courant du thème de la séance suivante, qui était préparé (un peu) en classe et hors classe, et avaient des fiches à remplir pendant ou aussitôt après leurs interactions avec les apprenants mongols. Nous avons en cela suivi les

principes de base de la perspective actionnelle, que Rosen (2009) résume ainsi : « Se situer dans une perspective actionnelle fondée sur une approche par tâche, c'est ainsi répondre aux exigences suivantes [...] : l'action doit être motivée par un objectif communicatif clair et donner lieu à un résultat tangible » (pp. 7-8). Il était prévu que les tâches accomplies soient suivies d'un retour l'évaluant de façon formative (soit collectivement en classe, soit par le seul enseignant), mais nous n'avons malheureusement pas toujours pu consacrer le temps nécessaire à ces retours, souvent beaucoup trop courts.

Voici une présentation synthétique des thèmes et tâches de chaque séance :

Séance 1 (sans Skype) : Introduction à la Mongolie. Représentations des étudiants sur ce pays. Fiche : « Informations de base sur la Mongolie » à remplir.

Séance 2 (Skype) : Faire connaissance. Fiche d'identité sur ses interlocuteurs à remplir.

Séance 3 (Skype) : les langues que je parle, que j'ai apprises. Moi et le français. Suite de la fiche d'identité à remplir.

Séance 4 (Skype) : les fêtes traditionnelles au Japon. Présentation, avec photos, d'une fête du choix de l'étudiant.

Séance 5 (Skype) : les fêtes traditionnelles en Mongolie. Prise de notes et questions.

Séance 6 (Skype) : Ce que vous voulez savoir sur la Mongolie (thème du choix des étudiants). Cette dernière séance, laissée (presque) entièrement au libre-arbitre des étudiants, a vu surgir des thèmes très porteurs à propos de la langue de l'autre (« Comment dit-on « ... » en mongol ?, etc.), de la cuisine, pour finalement se terminer, de manière très spontanée, en chansons. Fiche de commentaires sur l'échange à remplir pour le cours suivant.

3. Bilan de l'expérience

Afin d'effectuer un bilan exploratoire de l'échange, nous nous appuyerons sur nos notes personnelles prises pendant ou juste après chaque séance et sur les commentaires des étudiants. Ces derniers ont été recueillis à deux occasions distinctes : commentaires écrits, à notre demande, une semaine après la fin de l'échange, et commentaires écrits lors de l'évaluation obligatoire du cours à la fin du semestre sur une fiche distribuée par l'administration.

3.1. Difficultés techniques et logistiques

Nous avons constaté très vite qu'un certain nombre de difficultés et de contraintes ont entravé notre marge de manœuvre par rapport à la conception initiale de l'échange :

- Problèmes techniques de connexion et vitesse d'Internet. Le son n'était quelquefois pas clair et a augmenté les difficultés de compréhension des étudiants. Un autre système de visioconférence que Skype est à envisager.

- Déséquilibre entre le nombre d'étudiants des deux classes. La classe japonaise étant optionnelle, il était impossible de prévoir la quantité d'étudiants, qui s'est révélée moins nombreuse qu'attendue. Cela a rendu l'organisation des interactions par paire avec les apprenants mongols délicate.

- Déséquilibre dans le volume horaire hebdomadaire du cours. A la différence des apprenants mongols qui avaient deux cours par semaine, les étudiants japonais n'en avaient qu'un. Le temps dont on disposait pour préparer la séance suivante et discuter des interactions passées s'est révélé nettement insuffisant.

- Calendriers scolaires différents, qui ne permettaient pas d'avoir plus de séances en commun, ni de les espacer. Les étudiants ont commencé à se reconnaître et à se sentir à l'aise à partir de la troisième séance Skype. On aurait tiré davantage de profit d'un plus grand nombre de séances.

Pour certaines de ces difficultés, les solutions de remédiation dépendent d'éléments externes à organiser très en amont, d'autres nécessitent des recadrages, mais toutes sont à prendre en compte pour un prochain projet, notamment afin de permettre un étayage approprié des tâches (cf. Puren, 2009, p.127 pour cette notion).

3.2. Motivation

Dans les commentaires des étudiants, les deux remarques les plus fréquentes concernent leur satisfaction à être entré en contact avec des étudiants qu'ils n'auraient jamais connus autrement et à avoir utilisé un dispositif d'échange à distance en classe. L'attrait représenté par la découverte d'apprenants d'un pays peu connu par eux (avec peut-être un certain effet d'exotisme ?) et un format de cours nouveau semblent avoir joué à plein sur leur motivation. La comparaison, implicite ou explicite, de leur compétence en français par rapport aux apprenants mongols a également eu

un effet stimulant. Pour notre part, nous avons noté pendant ces séances une attitude enthousiaste de leur part et des efforts considérables pour communiquer. Cette constatation renforce à notre avis le bien-fondé d'échanges exolingues dans le cadre de la classe.

3.3. Compétences interculturelles

Si l'interculturel était au centre des échanges, il est cependant mal aisé de dire en quoi les compétences interculturelles ont réellement évolué à cause du manque de retours sur les interactions. Les étudiants précisent tous dans leurs commentaires qu'ils ont été très intéressés d'apprendre des choses sur la Mongolie, certains soulignent ce qui les a étonnés, mais ceci ne renseigne pas sur la présence d'une réflexion interculturelle. La seule véritable trace que nous avons relevée d'une telle réflexion provient d'une difficulté au départ langagière : il est arrivé à plusieurs reprises que le dialogue se bloque parce que les étudiants japonais ne réagissaient pas lorsqu'un problème de compréhension se présentait ; ils restaient silencieux, ce qui est une réaction habituelle au Japon, mais que les étudiants mongols ne comprenaient pas. Les apprenants japonais ont alors pris conscience que cette réaction était culturellement marquée, et qu'elle n'était pas adaptée à une communication internationale. Certains ont trouvé une remédiation en utilisant le tchat de Skype lorsqu'ils ne savaient pas comment réagir à l'oral, mais certains blocages ont nécessité l'intervention de l'enseignant. Cet accident de communication a donné lieu à une discussion en aval, que plusieurs ont cité dans leurs commentaires. Cela nous incite à penser qu'il est indispensable de prévoir systématiquement des moments de feedback pour que la réflexion interculturelle ait lieu.

3.4. Compétences langagières

Plusieurs étudiants affirment avoir senti une progression de leur niveau de français grâce à cet échange. Pourtant, au vu des fiches et des moments de préparation et de feed-back, nous n'avons pas eu le sentiment que leur compétence linguistique avait notablement évolué. Il est possible que ces étudiants aient voulu parlé de leur compétence pragmatique, qui n'avait jamais ou très peu été mise à l'épreuve avant. En revanche, il est certain que certaines activités (la présentation d'une fête traditionnelle en particulier)

n'était pas en adéquation avec leur compétence linguistique. Des étudiants ont exprimé leur frustration de ne pas avoir pu dire ce qu'ils voulaient ; une étudiante l'impute à son manque de vocabulaire. Nous pouvons en tirer deux conclusions : d'une part, la préparation ne leur a sans doute pas fourni les outils linguistiques suffisants et est donc à repenser, et d'autre part, l'échange a permis aux étudiants d'auto-évaluer leur compétence, notamment à travers la confrontation avec les compétences des apprenants mongols.

4. Comment améliorer cet échange exolingue ?

Si cet échange nous a paru très positif en terme de motivation, de réflexion des apprenants sur leur propres compétences et dans une certaine mesure en terme de développement de la curiosité interculturelle, il reste largement améliorable sur le plan de la gestion des tâches.

Il nous paraît absolument nécessaire de prévoir des séances plus nombreuses sur une période plus longue qui permettent d'alterner temps de préparation et de feedback et temps de communication simultanée.

Les tâches pourraient ne pas se dérouler uniquement via le canal oral, on pourrait utiliser d'autres moyens d'échange, par exemple par la réalisation et l'envoi de dossier photos, de petites vidéos, pour nourrir l'échange par Skype, ou encore utiliser le web 2.0 pour échanger des commentaires. Cela permettrait sans doute de mieux travailler la compétence langagière, tout en restant inscrit dans la logique d'échange exolingue, et d'offrir le recul nécessaire à un approfondissement de la réflexion interculturelle. L'utilisation alternée et complémentaire de tâches reposant sur ces différents modes de communication nous semble susceptible d'être la plus adaptée à un échange exolingue à distance entre apprenants non-natifs.

Conclusion

À un niveau plus global, un des atouts majeurs d'un tel échange est qu'il permet de nouer des liens au niveau local entre les futurs acteurs sociaux que sont les étudiants, et aussi entre les enseignants-chercheurs, voire institutions académiques. L'émergence d'initiatives régionales ne passant pas par la France ou d'autre grand pays francophone, tels que des échanges entre non-francophones, pourrait offrir un nouveau dynamisme au français dans les zones non francophones, se révéler la meilleure protection contre le

« tout-anglais », et être finalement une condition essentielle du développement de l'enseignement/apprentissage du français.

Références bibliographiques

- Degache C., Mangenot F. (2007), Les échanges exolingues via Internet, *Lidil 36*, Grenoble, pp. 5-20.
- Gajot, L. (2000), Lieux et modes d'acquisition du FLE : enseignements, pratiques, pratiques d'enseignements, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 71, pp. 15-33.
- Ishikawa, F. (2010), Enseignement du français auprès de Japonais au Japon et en France : quelques spécificités de la situation, du système éducatif et des interactions en classe, *Education et société plurilingue N° 28*, pp. 41-52.
- Komatsu, S. (2012), Cours de français par visioconférence comme mise en pratique de la perspective actionnelle, *Journal of modern languages and cultures, Université de Tsukuba N°9*, pp. 115-125.
- Mangenot, F. et Penilla, F. (2009), Internet, tâches et vie réelle, *Recherches et Applications n° 45, Le Français dans le Monde*, Clé International, pp.82-90.
- Mangenot, F et Zourou, K. (2007), Susciter le dialogue interculturel en ligne, *Lidil 36*, Grenoble, pp.43-67.
- Puren, C. (2009), La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue, in *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Barcelone : éditions maison des langues, pp. 119-137.
- Puren, L. et Ollivier, C. (2011), *Le web 2.0 en classe de langue : une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*, Paris : Éditions Maison des langues.
- Rosen, E. (2009), Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue, *Recherches et Applications n° 45, Le Français dans le Monde*, Clé International, pp. 6-14.