



HAL
open science

Utilisation de la visioconférence dans un programme de FLE : tâches communicatives et interactions orales

Agnès Marcelli, David Gaveau, Ryoko Tokiwa

► To cite this version:

Agnès Marcelli, David Gaveau, Ryoko Tokiwa. Utilisation de la visioconférence dans un programme de FLE : tâches communicatives et interactions orales. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2005, 08 (1), pp.185-203. edutice-00109502

HAL Id: edutice-00109502

<https://edutice.hal.science/edutice-00109502>

Submitted on 24 Oct 2006

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Utilisation de la visioconférence dans un programme de FLE : tâches communicatives et interactions orales

Agnès MARCELLI¹, David GAVEAU¹, Ryoko TOKIWA²

¹Université de Franche-Comté, France ; ²université Sophia, Tokyo, Japon

Résumé : *Le projet FR 2003 est un cours expérimental de Français Langue Étrangère (FLE) qui conjugue un mode apprentissage présentiel intensif au Centre de Linguistique Appliquée à Besançon puis distant à l'université Sophia à Tokyo au Japon via une plate-forme de téléformation. Cette dernière phase qui avait pour but de prolonger l'apprentissage du français et l'expérience de l'environnement francophone du groupe d'apprenants japonais a donné lieu à une série d'activités orales (jeux de rôle, interviews, débats, travaux et présentations de projets) à travers l'utilisation régulière d'une station de visioconférence connectée à Internet. Les échanges entre apprenants et enseignants à l'intérieur de ces environnements numériques ont été enregistrés et font apparaître la visioconférence comme un outil privilégié pour le développement de tâches communicatives et interactives orales en FLE.*

- 1. Introduction
- 2. Présentation générale du projet FR 2003
- 3. Analyse des données dans les phases présentielle et distante
- 4. Résultats et discussion
- 5. Conclusion
- Références

1. Introduction

Le projet FR 2003 fait suite au projet FR 2000 qui avait permis le couplage, dans le cadre d'un cours de Français Langue Étrangère (FLE), d'un enseignement / apprentissage en présentiel au Centre de Linguistique Appliquée (CLA) à Besançon et à distance à l'université de technologie (QUT) à Brisbane en Australie, sur la plate-forme de téléformation *WebCT*TM.

Au terme de cette première expérimentation, malgré notre satisfaction d'avoir réussi à poursuivre le cours commencé en présentiel au bénéfice des apprenants, force est de reconnaître que l'utilisation d'une plate-forme de téléformation est apparue limitée pour la mise en place d'activités favorables à l'expression orale. En effet, seul l'outil de communication synchrone bavardage nous avait permis de proposer aux apprenants des tâches au sens de Nunan :

The communicative task [is] a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right ([Nunan89] : 10).

Si cet outil de communication a largement favorisé la communication et les interactions en FLE entre les apprenants, ces dernières ne se révèlent pas à proprement parler orales mais plutôt "*verbo-scripturales*" ([MarcelliMontredon02] : 93) puisqu'il s'agit d'une communication écrite qui se déroule simultanément et à distance entre deux ou plusieurs interlocuteurs et qui possède des marques distinctives propres au langage parlé sans pour autant avoir le caractère sonore de la parole. Ainsi, pour remédier à l'absence d'oral véritable dans les dispositifs d'enseignement / apprentissages distants, avons-nous souhaité expérimenter un kit de visioconférence dans le but principal de répondre aux besoins des apprenants en expression orale, compétence qui fait toujours figure de parent pauvre dans le domaine des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement (TICE), et de leur offrir une véritable continuité pédagogique dans leur activité d'apprentissage commencée en présentiel. Pour finir, nous souhaitions mesurer à travers l'expérimentation FR 2003 les apports véritables d'un point de vue pédagogique d'une communication distante, synchrone, utilisant la multicanalité, parfois aléatoire d'un point de vue purement technique. À savoir, la visioconférence permet-elle de mettre en place des tâches différenciées proches des pratiques de classe en présentiel et dans quelle mesure celles-ci doivent-elles être ajustées pour favoriser l'émergence de l'oral et les interactions en FLE entre les apprenants ?

2. Présentation générale du projet FR 2003

Le projet FR 2003 a réuni une équipe du CLA et une équipe japonaise^[1] de l'université Sophia à Tokyo appartenant au département d'études françaises, faculté de langues et études étrangères. Cette équipe cherchait d'abord à répondre aux besoins des apprenants japonais qui, selon une enquête réalisée au sein de l'université en 1998 et en 2000, souhaitaient équilibrer leurs compétences orales par rapport à leurs compétences écrites. En effet, bien que ces apprenants disposent de nombreuses méthodes et ressources pour l'amélioration de leur compétence orale, ils ont peu l'occasion d'éprouver cette compétence dans le cadre d'interactions orales authentiques.

2.1. Le déroulement de l'expérimentation

L'expérimentation s'est déroulée en trois phases : une phase préparatoire, une phase présentielle et une phase distante.

2.1.1. La phase préparatoire

Pendant l'été 2002, les deux équipes ont procédé à la mise en place du cours.

- **Les conditions de connexion** entre les deux établissements ont été discutées et vérifiées à plusieurs reprises afin de déceler les problèmes susceptibles d'entraver la qualité de la communication entre la France et le Japon mais aussi dans le but de familiariser l'équipe technique et les enseignants avec ce nouveau matériel.

- **La conception du programme** s'est faite en partie en s'inspirant du contenu du cours FR 2000. Les activités les plus intéressantes ont été sélectionnées^[2] et complétées par de nouvelles tâches et consignes en adéquation avec notre volonté d'engager un mode de travail collaboratif et coopératif entre les apprenants. Il a été décidé en outre que des activités seraient spécialement élaborées en fonction du contenu et du déroulement du cours présentiel.
- **La sélection du groupe d'apprenants**, (un groupe de huit étudiants de 2^e année, département de langue et études françaises, faculté de langue et études étrangères) a été effectuée à l'aide d'une enquête sur les styles d'apprentissage [Yoshida90], l'objectif étant de varier les types d'apprenants et de pouvoir ainsi tirer des conclusions d'ordre général.
- **La distribution des tâches d'encadrement** a été définie : l'équipe française s'est chargée de la réalisation du matériel, de la recherche des personnes-ressources, de l'organisation, de la mise en ligne, et, enfin, de la conduite du cycle intensif en présentiel à Besançon. De son côté, l'équipe japonaise a recruté le groupe d'apprenants, a communiqué leurs motivations et leurs centres d'intérêts à l'équipe française et a collecté des données relatives à chaque apprenant à différents moments de leur apprentissage.

L'ensemble de ces tâches préalables nous a permis d'aborder la phase présentielle dans de bonnes conditions.

2.1.2. La phase présentielle

Le cours en présentiel s'est déroulé du 3 février 2003 au 21 février 2003 au CLA à Besançon, à raison de cinq heures de cours par jour. L'ensemble du cours était sous-tendu par une pédagogie en contexte [Montredon95] qui s'apparente véritablement à une recherche de la part de l'enseignant pour aménager un cadre d'enseignement dont l'objectif est double :

- favoriser un mode d'acquisition incident de la langue étrangère ;
- faciliter chez les apprenants l'entrée en communication exolingue.

Dans cette perspective, l'intérêt premier des vidéographies *Itinéraires*^[3] présentées est de permettre l'introduction d'éléments linguistiques et de thèmes à même de favoriser la pratique des "habiletés" langagières telles que la compréhension orale et l'expression orale ainsi que l'étude des "éléments de la langue" en classe. Par ailleurs, la proximité géographique des personnes interviewées et la possibilité offerte par ces dernières d'entrer en contact direct avec les apprenants offrent un cadre idéal à la mise en place d'une communication exolingue. L'intérêt de la situation créée par la vidéographie est double : d'une part, elle diminue la prise de risque de l'apprenant en le préparant en amont, c'est-à-dire en classe, à la rencontre d'un interlocuteur natif par le biais de son portrait, d'autre part, elle facilite en quelque sorte la mise en place d'un contrat didactique entre l'apprenant et son interlocuteur afin que les soucis liés à la face soient moindres [Veronique92]. Dans ce cadre précis de la communication, l'apprenant est amené à accomplir une "*performance communicative*", autrement dit, il participe à une conversation réelle et non plus simulée à travers laquelle il doit non seulement se livrer à un faisceau d'activités simultanées qui consistent à combler les "*trous informationnels*" [Clark80], motif même de la communication, mais aussi focaliser son attention sur la forme de cette communication, selon le principe de "*bifocalisation*" mis en évidence par [Bange96]. L'intérêt de la pédagogie en contexte est donc de créer les conditions d'une "*tension communicative*" qui correspond au moment où l'apprenant est, en quelque sorte, personnellement

contraint d'agir et de réagir en langue étrangère face à un locuteur natif coopératif, garant d'un apprentissage en tandem.

Ainsi, pendant le cours présentiel FR 2003 on retrouve les activités suivantes (Tableau 1).

Activités systématiques de compréhension orale et d'expression orale en classe
Vidéographies "Itinéraires"
Extraits du film <i>Amélie Poulain</i> de J.-P. Jeunet
Jeux de rôles contextualisés
Rencontres et événements en dehors de la classe
Rencontre avec Marie du "Futon"
Participation au festival du cinéma asiatique à Vesoul (premier week-end)
Plusieurs contacts avec les personnes-ressources
Visite du musée des Beaux-Arts de Besançon sous la conduite de Cathy, personne-ressource
Enregistrement d'une émission radio sur Radio Chrétienne Française (RCF)

Tableau 1 - Activités en phase présentielle.

Comme nous l'avions préconisé dans le cours FR 2000, de nouvelles activités ont été développées de manière à axer davantage le cours sur l'oralité en français autour de jeux rythmiques et phonétiques, notamment à l'aide de Régine Llorca, enseignante au CLA et connue pour ses recherches théoriques et appliquées [Llorca93]. Notre objectif était également de familiariser les apprenants avec le travail à distance sur la plate-forme *WebCT*TM. C'est ainsi, par exemple, que les activités de compréhension orale ont eu lieu dans la salle multimédia du CLA permettant aux apprenants une manipulation des ordinateurs. De façon plus ciblée, la rédaction d'une biographie "atypique" à l'écrit a été publiée *a posteriori* sur la plate-forme *WebCT*TM. Enfin deux séances en présentiel ont été consacrées à la réflexion-définition de projets pour chaque groupe d'apprenants et leur tuteur, projets qui se présentaient ainsi au terme du cours à Besançon (E = étudiant(e)) :

- E1 et E3 voulaient travailler sur les différences culturelles entre les Japonais et les Français, leur tuteur et personne-ressource étant Jérôme ;
- E5 et E8 s'intéressaient aux jeunes artistes Japonais, leur tuteur et personne-ressource étant Thomas ;
- E4 et E7 s'intéressaient à la mode chez les jeunes Japonais, leur tuteur et personne-ressource étant Jérôme ;
- E2 et E6 s'intéressaient à la peinture et à la représentation de la nourriture dans les tableaux, leur tuteur et personne-ressource étant Cathy.

Les rencontres à Besançon avec les personnes-ressources, amorcées à travers leurs vidéographies, annonçaient les échanges qui se poursuivraient via Internet sur la plate-forme de téléformation ainsi que dans les séances de visioconférence. De même, la forte contextualisation des jeux de rôles préparait les apprenants à se sentir à l'aise lors de jeux de rôles qui se dérouleraient plus tard par le

truchement de la station de visioconférence.

Pendant toute la durée du cours, les apprenants ont été logés dans des familles d'accueil de manière à profiter pleinement de leur séjour en France, sur le plan à la fois linguistique et culturel. Au terme de la phase présentielle, les apprenants disposaient d'une période de vacances, et de ce fait, nous avons disposé de trois semaines pour préparer et planifier les activités du cours à distance.

2.1.3. La phase à distance

Le cours à distance a eu lieu du 15 avril au 1er juillet 2003. Il a donné lieu à de nouvelles activités en lien direct avec le contenu du cours en présentiel comme par exemple, en introduction, la chanson de Jacques Brel "Vesoul" en rappel d'une journée passée ensemble dans cette ville de Haute-Saône dans le cadre d'un festival de films asiatiques, ou encore Persépolis 3, bande dessinée de Marjane Satrapi [Satrapi02], dont un volume avait été étudié à Besançon (de plus nous avons pu faire profiter nos apprenants d'une interview vidéo de cette auteure de BD par B. Pivot dans le cadre de l'émission "Double je"). À la grande différence du cours FR 2000, FR 2003 n'a pas comporté de tâches utilisant l'outil de bavardage mais des séances régulières de visioconférences à travers lesquelles nous avons pu mettre en place des tâches orales véritablement interactives et collectives.

Le dispositif technique

Pour réaliser le projet FR 2003, les deux universités partenaires ont dû s'équiper de matériel de visioconférence compatible. L'université Sophia possédant déjà un matériel de visioconférence (*Polycom ViewStation H323*) fonctionnant avec le protocole IP (*Internet Protocol*), le CLA a décidé de s'équiper d'un matériel du même type (*Polycom ViewStation FX*) fonctionnant également avec le protocole Internet. Ces machines peuvent également se connecter à l'aide d'un réseau numérique RNIS (Réseau Numérique à Intégration de Services) garantissant un débit constant, mais le coût horaire de ce type de connexion (plusieurs dizaines d'euros de l'heure pour une connexion France-Japon) nous a conduits à opter pour une solution IP. Les connexions durant les séances de visioconférence ont donc été réalisées par Internet, permettant ainsi aux universités d'utiliser un réseau à moindre frais.

Par ailleurs, les stations de visioconférence *Polycom* permettent de choisir le débit auquel l'utilisateur souhaite travailler. Les choix possibles s'étendent de 64 kbps à 2 Mbps. À 64 kbps, le son et l'image sont de qualité moyenne et ne permettent pas de pratiquer des activités de compréhension ou d'expression orales dans des conditions acceptables. C'est pourquoi nous avons choisi d'établir nos connexions à un débit de 512 kbps, débit auquel la qualité de l'image et du son est très acceptable.

Au niveau de l'infrastructure, la salle de l'université Sophia où se déroulaient les séances de visioconférence est directement reliée à un réseau local en fibre optique autorisant un débit de 1,5 Mbps. Le routeur de l'université Sophia a été configuré à partir de la 4^e séance de manière à assurer une connexion point à point directe à 512 kbps avec l'adresse IP du laboratoire du CLA à Besançon. De son côté, le CLA n'a pas pu dédier une bande passante réservée de 512 kbps pour sa station de visioconférence lors de l'expérimentation.

Le problème de la constance du débit, qui aurait pu être résolu par l'utilisation d'une connexion RNIS, s'est traduit lors de plusieurs séances par des moments où la qualité du son et de l'image s'est

détériorée, nous poussant même à interrompre une séance de visioconférence (le 3 juin 2003). Lors de périodes où le son et l'image se dégradent, nous avons essayé d'améliorer la situation en changeant les débits auxquels travaillent les stations. Initialement configurées à 512 kbps, nous avons mutuellement baissé les valeurs de connexion à 384, 256 puis 128 kbps. Cependant nous n'avons observé aucune amélioration de la situation. Nous en avons déduit que la fluctuation de l'utilisation du réseau interne des deux universités influe sur la qualité de la transmission, surtout du côté français où aucune réservation de bande n'avait été faite comme nous l'avons déjà mentionné.

Pour continuer à utiliser le réseau Internet et par conséquent profiter de l'économie substantielle qu'il nous permet de réaliser, il apparaît nécessaire de trouver un moyen qui nous permette de bénéficier d'une bande passante constante entre les deux pays.

Si d'un point de vue technique l'utilisation de la visioconférence a nécessité quelques ajustements, d'un point de vue pédagogique son utilisation nous a largement permis de mettre en place des tâches communicatives différenciées.

Visioconférences

Sept visioconférences d'une heure trente à deux heures chacune ont donné l'occasion aux apprenants de retrouver leurs professeurs et les personnes-ressources de ce cours, en situation d'oralité.

- La première visioconférence (6 mai) a réuni les apprenants japonais en deux groupes pour un jeu de rôle qui avait pour thème "Si on allait au ciné ?". Comme en présentiel, la préparation avait été rigoureuse.
- La deuxième visioconférence (20 mai) a mis en contact nos sujets (4 groupes), motivés par la BD Persépolis, l'interview de Bernard Pivot et leurs récentes recherches sur la Toile, avec une étudiante iranienne de Besançon parlant couramment français (Mocjane).
- La troisième visioconférence (27 mai) a eu pour objet un débat (par groupes de deux) ; une introduction au projet : confirmation du choix, programmation, rôle des personnes-ressources.
- La quatrième visioconférence (3 juin) a permis aux apprenants de présenter à leurs interlocuteurs français un manga de leur choix.
- Le 10 juin, lors de la cinquième visioconférence, des discussions avec les personnes-ressources ont fait avancer le projet de chaque groupe d'apprenants (4).
- Le 17 juin (sixième visioconférence), Régine Llorca a animé une séance consacrée au rythme du français et les discussions avec les personnes-ressources se sont poursuivies.
- Le 1er juillet (septième et dernière visioconférence), les apprenants ont présenté par tandems un exposé de 15 minutes, c'est-à-dire une synthèse des résultats de leurs investigations quant au projet qu'ils avaient choisi de développer. Certaines interventions ont été suivies de discussion avec les personnes-ressources et les professeurs.

Comme on peut le voir dans le Tableau 2 ci-dessous, chaque séance de visioconférence était précédée d'activités orientées selon l'objectif visé.

	Tâches orales avec visioconférence	Activités préalables CE : compréhension écrite ; EE : expression écrite ; CO : compréhension orale ; EO : expression orale	
Unité 1	Jeu de rôle		Quiz : les différents genres de film
		CE	Recherches des sites cinéma sur la Toile
		EE	Écrire le résumé d'un film
		CO	"Si on allait au ciné ?"
		EO	Jeux de rôle "Si on allait au ciné ?"
	Interview	CE	Lire une biographie de M. Satrapi
		EE	Publier le résumé de la biographie sur le forum de <i>WebCT™</i>
		EO	Interview d'une étudiante iranienne Mocjane habitant à Besançon
	Unité 2	Débat et exposé court	CO
CO			Regarder l'extrait du film <i>Attention fragile</i> qui sera le sujet du débat
EE			Publier ses opinions sur le forum
EE			Écrire les arguments du débat
EO			Débat "Faut-il renvoyer l'élève qui a écrit des graffitis sur le mur ?" (extrait du film)
EE			Lire la biographie de M. Satrapi sur les sites Internet, comparer avec le contenu des séquences vidéo et écrire sur le forum
EO			Présentation de son Manga japonais préféré

Unité 3	Exposé long	CO	Vidéo des interviews des tuteurs français
			Quiz "À qui sont ces objets ?"
		CO EO	Discussions avec les tuteurs français
		CE EE	Échanges de messages avec les tuteurs français
		EO	Présentation du projet

Tableau 2 - Activités en phase à distance [TanakaEtAl04].

On peut constater que les séances de visioconférence se sont inscrites dans un parcours didactique programmé par les enseignants allant des tâches communicatives les plus simples aux plus compliquées.

Typologies des tâches communicatives

Notre objectif principal était de favoriser les compétences orales des apprenants par le biais de tâches communicatives. Cependant le cadre de leur réalisation présupposait la mise en place d'interactions qui se sont avérées plus ou moins intéressantes et bénéfiques du point de vue de l'apprentissage pour les apprenants selon, notamment, le degré "d'authenticité" de la communication.

La plupart des tâches étaient familières aux apprenants parce qu'elles étaient de même nature que celles qui avaient été pratiquées en présentiel. Beaucoup de travaux ont été réalisés en groupe ou en paire, mais certains étaient individuels. Par ailleurs, si certaines tâches comme les interviews / discussions ou les exercices rythmiques exigeaient une interaction médiatisée par visioconférence, d'autres, telles que les présentations de projets avaient une exigence moindre puisqu'il suffisait aux apprenants de présenter le contenu tel qu'ils l'avaient préparé.

Ci-dessous nous présentons un schéma (Tableau 3) qui résume les caractéristiques de chaque tâche.

	Familiarité (thème)	Familiarité (interaction)	Mode de travail	Temps de préparation	Interaction médiatisée
Jeux de rôles	++ ^[4]	++	Groupe	+	-
Interview	+ ^[5]	+	Paire	+/- ^[6]	+
Débat	-	-	Groupe	+/- ^[7]	-
Présentation d'une BD	+	+	Individuelle	+	-
Discussions avec une personne ressource	+	+	Paire	+/-	+
Exercices rythmiques	++	++	Groupe	-	+
Présentation du projet	+	+	Paire	+/-	-/+ ^[8]

Tableau 3 – Tâches réalisées par visioconférence.

Les tâches de type jeux de rôles ont un double intérêt :

- permettre aux apprenants de se familiariser avec la caméra ;
- être en continuité avec les tâches menées en classe, en présentiel.

Au terme de l'expérimentation, il apparaît que les tâches de type interview sont les plus difficiles à gérer pour les apprenants. Ce sont en effet les séances les plus propices aux échanges spontanés entre les apprenants et les personnes-ressources. Pour les professeurs japonais, il s'agit là des tâches les plus intéressantes à mettre en place à l'aide de la visioconférence dans la mesure où ce type de communication est difficile à réaliser dans les espaces-classes au Japon où, communément, les professeurs francophones adaptent leurs énoncés au niveau de compréhension des apprenants.

Pour mieux comprendre comment ce programme d'enseignement et d'apprentissage a été perçu par les apprenants et dans quelle mesure le cours à distance a été un prolongement du cours en présentiel, nous allons nous pencher maintenant sur l'ensemble des données recueillies auprès des apprenants à travers leurs journaux de bord et les entretiens.

3. Analyse des données dans les phases présentielle et distante

3.1. Réactions des apprenants dans la phase présentielle

Les apprenants notent un changement dans leur attitude pendant la phase présentielle du cours, notamment à l'oral, lorsqu'il s'agit d'atteindre un but communicatif. En effet, ceux-ci reconnaissent avoir développé de nouvelles stratégies d'apprentissage leur ayant permis de renforcer voire d'élargir leur compétence orale. Ce constat a lieu en classe mais aussi en dehors de la classe. Par exemple, l'apprenante E2 a conscience de développer une stratégie d'auto-évaluation qui lui est utile dans le cadre d'une séance où l'enseignante invite les apprenants à regarder et à corriger leur propre performance enregistrée sur une cassette vidéo.

E2 - (À propos des jeux de rôles) Je me demandais comment je pouvais jouer mon rôle sans le préparer. En fin de compte, je ne pouvais pas dire grand chose. Mais, je crois que c'était un très bon exercice de créer une conversation longue à partir d'informations limitées. Je peux aussi vérifier mon niveau de français. En plus, grâce au corrigé des professeurs à partir de notre performance enregistrée sur vidéo, nous avons appris de meilleures expressions. Je trouve ça très bien. J'étais très contente parce que c'était très utile. Je souhaitais faire ce genre d'activité depuis longtemps. (*Journal de bord du 13 février*)

Par ailleurs, en dehors de la classe, l'apprenante E5 identifie bien la source de ses difficultés en compréhension orale par l'intermédiaire d'un journal télévisé et soucieuse de remédier à son incompréhension déploie une stratégie à même de l'exposer aux difficultés tout en s'aménageant un contexte d'aide à la résolution de celles-ci. Elle s'appuie sur sa famille d'accueil et procède par questions et simplifications pour atteindre un niveau de clarification suffisant à la compréhension des informations télévisées.

E5 - J'ai regardé un journal télévisé avec ma famille d'accueil. Le commentateur parlait tellement vite que je ne comprenais pas bien ce qu'il disait. Mais grâce aux images, j'ai pu vérifier le contenu en posant des questions à ma famille. Comme j'étais capable de saisir des choses difficiles en communiquant en langue facile, je me suis aperçue que je pouvais comprendre beaucoup de choses à partir de ma capacité en français très limitée. J'étais donc très contente. (*Journal de bord du 3 février*)

Le recueil des données montre ainsi que le cours en présentiel a permis aux apprenants de mettre en place différentes stratégies d'apprentissage et d'effectuer en même temps une prise de conscience de leur compétence et de leur progrès en français tel que l'extrait de l'entretien suivant le démontre.

E7 - Au début, il me manquait tellement de vocabulaire que je ne pouvais pas très bien m'exprimer. Mais petit à petit, j'ai appris à reformuler des phrases, par exemple, en changeant le sujet de la phrase.

Intervieweur (I) : *Depuis quand ?*

E7 - Depuis... je pense que c'était depuis la deuxième semaine de mon séjour, quand j'ai visité Lausanne. (...) Quand je suis allée à la SNCF pour acheter des billets, je n'ai pas pu me faire comprendre. Alors, j'ai reformulé plusieurs fois ce que je disais, puisque je voulais vraiment partir. À ce moment-là, je me suis aperçue que j'avais plusieurs expressions en tête pour dire la même chose. (*Entretien du 21 février*)

Pendant le cours en présentiel, les apprenants ont bénéficié des activités pédagogiques en classe, des contacts avec les locuteurs natifs et par conséquent du contexte immersif dans lequel ils se trouvaient pour renforcer et développer leur compétence orale de la langue tel que le souhaitent

les enseignants. La gageure était de pouvoir poursuivre le travail amorcé à l'oral dans la phase distante du cours.

3.2. Les distances perçues par les apprenants

Marquet et Nissen [MarquetNissen03] proposent une décomposition de la notion de distance : matérielle et immatérielle. La dimension matérielle est constituée par la distance technologique (obstacle à l'utilisation des systèmes techniques nécessaires à la formation), la distance temporelle (par exemple le décalage entre l'émission et la réception du message) et la distance spatiale (la distance géographique, le fait de ne pas pouvoir capturer le regard de l'autre, le cadrage...). En revanche, la dimension immatérielle réunit la distance interpersonnelle (le degré de sympathie que les interlocuteurs ont les uns vis-à-vis des autres), la distance pédagogique (le rapport entre les interlocuteurs et entre leurs actions verbales et gestuelles) et la distance sociale (les différences de statuts entre les interlocuteurs).

Dans notre recherche, sur le plan immatériel, on peut dire que les apprenants ne ressentaient pas la distance comme un obstacle à la communication avec les enseignants, au contraire. Au début du cours à distance les apprenants étaient tous très contents de revoir leurs professeurs français de Besançon. Cette reconnaissance semble avoir eu une incidence positive au niveau du renforcement de leur motivation face aux difficultés d'ordre linguistique ou technique qu'ils ont pu rencontrer tout au long des séances de visioconférence. La phase en présentiel apparaît donc comme un préalable indispensable à la réussite des apprenants dans le cours à distance.

Par contre, la distance matérielle a influencé la formation. En effet, au début du cours à distance les apprenants se sont sentis oralement limités face à cette nouvelle expérience de communication par visioconférence. Ils ont eu l'impression d'avoir "régressé" par rapport au moment où ils pratiquaient la communication orale tous les jours sur place, en face à face.

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

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

Trois obstacles ont surtout entravé leur participation.

- **Le décalage entre l'émission et la réception du message.** Les apprenants étaient souvent mal à l'aise à cause de la réponse tardive de leur interlocuteur et ils craignaient, dans ces conditions, de ne pas être compris à leur tour. Le cours de Régine Llorca sur la rythmique leur a posé des problèmes de suivi.

E7 - Par exemple, c'est le cas où le côté français réagissait à ce que j'avais dit seulement après quelques instants et donc je m'inquiétais, me demandant si ma prononciation n'était pas compréhensible. En outre, par exemple dans le cours de Régine, il y avait des moments où le rythme de ce côté ne correspondait pas à celui de l'autre côté. Régine disait "Non Non!" mais nous ne savions pas ce qu'il fallait faire. Les problèmes techniques ont causé un décalage que je regrette car ce n'était pas de notre faute. (*Entretien du 8 juillet*)

- **La difficulté de prise de parole.** Quand ils étaient réunis, certains apprenants ont éprouvé des difficultés pour prendre la parole sans être désignés par l'enseignant :

E5 - Si je parle en face à face avec celui qui est dans l'écran, c'est bien, malgré la présence des autres. Mais s'il y a des personnes qui sont à côté de moi, je pense que certains d'entre eux vont vouloir prendre la parole et cela me gêne. Je crois que tout le monde a cette idée et quand on se chevauche, on se dit "Vas-y !". Par contre quand je ne peux pas répondre toute seule c'est favorable parce que quelqu'un peut m'aider. De toute façon j'ai pensé qu'il vaudrait mieux avoir une conversation en face à face. (*Entretien du 8 juillet*)

- **Le problème du cadrage.** Quand l'interlocuteur dans l'écran apparaissait trop petit, les apprenants ne semblaient pas très à l'aise. Les signes mimo-gestuels étaient difficiles à suivre et à interpréter. Lorsque l'interlocuteur apparaissait en gros plan, on peut dire que la proximité "virtuelle" entre les interlocuteurs relançait la dynamique des échanges.

S'il est vrai que la visioconférence a parfois entravé la communication, elle n'en a pas moins permis la production et la poursuite de certaines tâches communicatives semblables aux tâches proposées par les enseignants en présentiel.

3.3. Les interactions orales

3.3.1. Jeux de rôle et exposé oral

On peut tout d'abord constater que les apprenants n'ont pas eu de problèmes pour réaliser les jeux de rôles, et ce parce qu'ils les avaient beaucoup pratiqués à Besançon. On peut donc dire qu'ils y étaient déjà habitués.

E2 - Par visio, j'étais tendu, mais j'aime bien créer et jouer une situation. C'était sympathique. (*Journal de bord hebdomadaire du 6-12 mai*)

E6 - On a souvent fait les jeux de rôle à Besançon, on est habitué à ça, donc c'était bien. (*Journal de bord hebdomadaire du 6-12 mai*)

Les apprenants ont pu préparer les jeux de rôles en groupe avant la connexion. Grâce à ce travail préparatoire, ils se sentaient plus à l'aise. De plus, certains apprenants ont trouvé ce type de travail collaboratif très ludique :

I - *Pourquoi vous aimez cette activité ?*

E8 - Parce que c'est amusant. (rires) On peut travailler ensemble. Parce que ce n'est pas un travail solitaire. Donc, c'est amusant. (*Entretien du 8 juillet*)

Par ailleurs, les apprenants ont eu l'impression de bien s'exprimer dans le cadre des exposés oraux, tels que la présentation de leur bande dessinée préférée. Étant donné qu'il s'agissait d'une activité individuelle, ils ont pu la préparer à leur rythme.

I - *Pourquoi cette présentation vous a semblé plus facile que les autres exposés ?*

E5 - Euh, peut-être parce que j'ai pu faire le travail toute seule, à mon rythme, aux moments qui me convenaient. En plus, comme la conclusion de ce manga était déjà préparée, ce n'était pas la peine d'y réfléchir. Donc, je n'avais qu'à la traduire du japonais au français, à la mémoriser et à le dire. J'ai procédé comme ça. Je n'étais pas sûre si j'avais tout mémorisé, mais en réalité, j'ai senti que j'avais bien le texte en tête lors de la présentation et j'étais contente d'avoir bien pu m'exprimer ainsi. (*Entretien du 8 juillet*)

Enfin, un apprenant a aimé cette activité parce qu'il a pu présenter quelque chose de personnel qui lui plaisait particulièrement.

E1 - C'est difficile d'expliquer. Ça m'a demandé beaucoup de réflexions mais en fin de compte, j'aime bien ce genre d'activité où on doit présenter aux autres ce qu'on aime. Je sens que j'y travaille d'une façon positive. C'est cette activité que je dois aimer le mieux. (*Entretien du 8 juillet*)

En résumé, nous nous sommes aperçus que les activités qui ont bien marché avaient certains points communs :

- les apprenants avaient le temps de les préparer (individuellement ou en groupe) ;
- ils étaient habitués aux tâches à réaliser ;
- enfin la communication était plutôt unilatérale.

Les apprenants éprouvaient plus de difficulté dans des tâches comme l'interview ou les discussions à bâtons rompus à propos de leur projet. En effet, ce type d'échanges plus proche de la réalité de la communication en temps réel sollicite davantage la spontanéité des apprenants.

3.3.2. Mocjane

En présentiel, les apprenants avaient eu l'occasion d'étudier avec J. Montredon des extraits de la bande dessinée de Satrapi [Satrapi02]. Les activités préliminaires à la visioconférence ont également permis aux apprenants de se familiariser, notamment en compréhension écrite, avec la biographie de cette auteure, dessinatrice iranienne à succès. Nous les avons orientés, dans ce but, vers différents sites Internet. Suite à leur navigation, les apprenants devaient reconstituer et publier leur version de la biographie de M. Satrapi. En deuxième phase à distance, les apprenants ont été invités à interviewer une étudiante iranienne Mocjane, qui est apparue en deuxième séance (le 20

mai 2003). La planification des énoncés de départ avait donné à chaque apprenant une amorce conversationnelle sur laquelle s'appuyer. Quatre groupes d'apprenants sont intervenus tour à tour. (NB : E : étudiant(e) ; M : Mocjane ; Ens : Enseignant)

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

E4 - On se tutoyer, ça va?

M - Oui, oui.

E7 - On peut tutoyer ?

M - Bien sûr.

E7 - OK.

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

E7 - Qu'est-ce que tu connais sur le Japon ?

(L'enseignant japonais lui souffle la phrase "Tu as des amis japonais ?")

E4 - Tu as des amis japonais ?

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

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

E7 - Est-ce que tu connais la culture japonaise.

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

Ens - Oui, oui.

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

(L'enseignant japonais reformule la question)

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

(...)

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

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

Ces apprenants commencent leur interview en se présentant puis demandent à Mocjane si elle est d'accord pour qu'ils se tutoient. Ils se disent "*très contents*" de la rencontrer à cette occasion. On constate ici un effort prononcé de socialisation. Tout d'abord, ils posent une question à laquelle Mocjane ne réagit pas instantanément : "*Qu'est-ce que tu connais sur le Japon ?*". Devant Mocjane qui reste sans réaction et qui semble hésiter longuement, ils se demandent si elle n'a pas compris la question à cause du micro qui est trop loin ou à cause de leur mauvaise prononciation. Ils répètent donc la même question plusieurs fois en s'approchant du micro et en essayant de mieux prononcer. E4 paraphrase la question en disant "*Tu as des copains japonais ?*" (sur le conseil du professeur qui est à leurs côtés) et obtient la réponse "*Oui, oui, j'ai une amie japonaise.*" Il insiste ensuite de nouveau en revenant à la question initiale "*Qu'est-ce que tu connais sur le Japon ?*". Finalement, Mocjane répond qu'elle sait seulement où se trouve la capitale et ils éclatent de rire. E7 arrive ensuite à poser une question qui a un lien avec une réponse de Mocjane : "*À tout à l'heure, tu as*

répondu, tu nous as répondu que tu as une amie japonaise mais tu dis, tu peux avoir un ami japonais ?". Il s'agit là d'une question d'ordre socioculturel. En effet, E7 cherche à savoir si c'est acceptable, pour Mocjane, de fréquenter des garçons.

Dans cet extrait, on peut remarquer que les apprenants ont le plus fréquemment recours à la technique de la reformulation qui est employée, d'une part, pour améliorer le niveau de compréhension de leur interlocutrice mais, d'autre part, aussi comme simple répétition dans le but de pallier les insuffisances sonores du kit de visioconférence. Globalement, dans les échanges avec Mocjane, on note peu de phénomènes d'autocorrection et d'improvisation au niveau des questions, les interventions des apprenants se limitant généralement aux énoncés qu'ils ont préparés. On peut donc constater qu'un échange spontané pose de réels problèmes aux apprenants.

D'une manière générale, les échanges entre les apprenants et Mocjane sont "bienveillants". Lorsque des difficultés de compréhension mutuelle apparaissent, les intervenants se tournent vers les enseignants afin d'obtenir un soutien et une aide linguistique si le besoin s'en fait sentir.

3.3.3. Discussion à bâtons rompus sur les projets

Enfin, nous terminerons par un bel exemple de séquence pédagogique reproduite à distance. Il s'agit d'un extrait dans lequel un enseignant français pose une question de clarification aux apprenants pour vérifier le sens du mot japonais "*freeteer*" (mot qui désigne les jeunes japonais qui ont un emploi précaire).

Ens - Une question, simplement une question, E7, une question pour tout le monde. Qu'est-ce que c'est que les *freeteers* ? (Aux autres Français) Vous avez compris ? Tous ? Tu peux expliquer un peu pour tout le monde ?

E7 - Oui, les *freeteers*, ils sont des jeunes japonais qui...

E4 - qui n'attachent pas à un emploi stable.

Ens - Ils ont un emploi précaire, alors ce n'est pas stable, c'est ça ? Ils ont un emploi précaire, c'est ça ?

E4 & E7 - Oui.

Ens - Et les petits boulots. On va dire que ce sont des petits boulots.

E7 - Ils gagnent que des petits boulots. Il n'ont pas de travail stable.

Ens - Très bien, parfait, merci beaucoup. Continuez.

Dans cette séquence, l'enseignant pose une question de clarification aux apprenants en la répétant et en la reformulant afin que les apprenants puissent comprendre son intervention. Les apprenants essaient d'abord de coopérer pour expliquer le mot "*freeteers*". L'enseignant corrige ensuite leur énoncé en leur donnant une expression plus appropriée. E7 a compris le mot "*petit boulot*" et elle finit par reformuler la phrase pour montrer qu'elle a assimilé cette nouvelle expression. Nous assistons ici à une négociation du sens souvent pratiquée en classe de langue. Grâce à ce professeur habitué à la communication exolingue, les apprenants n'ont pas eu de problème cette fois-ci, même dans un échange spontané. On constate donc que l'interlocuteur joue un rôle très important dans la réussite de l'interaction.

4. Résultats et discussion

Au terme de cette expérimentation, l'utilisation de la visioconférence nous apparaît comme un véritable moyen de favoriser l'actualisation et le développement des compétences orales en FLE des apprenants, tant du point de vue de la compréhension que de l'expression. En effet, ce dispositif permet de valoriser l'oral en produisant un effet de face-à-face aux différents interlocuteurs qui participent de ce fait à une communication multicanal, c'est-à-dire mimo-gestuelle et verbale, sollicitant une écoute active et une attention soutenue de la part des interactants. Par ailleurs, ce dispositif permet visiblement de recréer l'atmosphère d'une classe et de favoriser un travail de groupe qu'il soit collaboratif ou coopératif. La téléprésence renforce ainsi la "tension communicative" ou "l'urgence à être compris" par l'autre, la motivation des apprenants trouvant soudain une finalité concrète dans le cadre d'une communication authentique. Cependant, la distance matérielle entre les enseignants et les apprenants a entravé parfois la communication. Au début du cours, la vision des professeurs ou des personnes-ressources sur un petit écran a intimidé les apprenants. Par ailleurs, la désynchronisation entre le son et l'image apparaît comme l'élément perturbateur principal dans ce type d'échanges, comme le remarque Château ([Chateau00] : 28) : en effet, lorsque le débit s'avère insuffisant, des distorsions temporelles, spatiales, d'intensité et cognitives apparaissent. Ces distorsions expliquent notamment les difficultés rencontrées tant par l'enseignante que par les apprenants lors d'une séance de visioconférence consacrée à un travail sur le rythme.

Enfin, suite à Guihot ([Guihot98] : 8), nous constatons que l'utilisation de la visioconférence fait appel à une "*réelle pédagogie de communication*" dans la mesure où les difficultés rencontrées par les apprenants sont en rapport avec le type de tâche. Ainsi dans des tâches telles que l'interview et la discussion où la communication demande des compétences de compréhension et d'expression simultanées, il apparaît que les apprenants ont plus de mal à gérer la conversation, faute de moyens linguistiques disponibles immédiatement. Cependant, malgré ces difficultés, la communication naturelle avec des personnes-ressources est une source de motivation non négligeable pour les apprenants en terme d'authenticité de la tâche. L'utilisation de la visioconférence a pour effet d'accroître la nécessité pour les enseignants de préparer davantage les apprenants à l'utilisation de stratégies de communication afin qu'ils puissent pleinement poursuivre leur apprentissage en FLE en utilisant ce média.

5. Conclusion

Afin de limiter l'anxiété et la perte de confiance chez certains apprenants et d'optimiser les séances de visioconférence dans le cadre d'un cours tel que le nôtre, il paraît important de suivre les procédures suivantes.

- 1) Proposer des séances de visioconférences individuelles (4 apprenants sur 7 le souhaitent), plus précisément au début du cours pour que les apprenants puissent se familiariser à ce mode de communication.
- 2) Canaliser la conversation plutôt que de s'adresser en même temps à plusieurs apprenants, (exemple : nommer un apprenant pour qu'il puisse prendre la parole plus facilement).
- 3) Montrer les interlocuteurs en gros plan pour mieux voir et apprécier l'expression de leurs visages.

4) Rendre attentifs les participants à tous les signes phatiques qui soutiennent habituellement la communication en face à face, visuels (suivi du regard en particulier) et sonores.

5) Développer des stratégies de communication chez les apprenants.

Références

Les liens externes étaient valides à la date de publication.

Bibliographie

[Bange96]

Bange, P. (1996). "Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère". *Les cahiers du Cediscor*, n° 4. pp.189-203.

[Chateau00]

Château, N. (2000). "La place de l'image dans les réunions à distance". In Thierry, D. (dir.). *Nouvelles technologies de communication - Nouveaux usages ? Nouveaux métiers ?*. Paris : L'Harmattan. pp. 25-43.

[Clark80]

Clark, J.-L. (1980). "Une approche communicative dans un contexte scolaire". *Le Français dans le monde*, n° 160. pp. 29-38.

[Guihot98]

Guihot, P. (1998). "Applications éducatives de la visioconférence numérique (n° 40206) : Rapport de synthèse". *Institut National de Recherche Pédagogique*. pp.1-11. <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/docs/00/00/19/06/PDF/Syn40206.pdf>

[Llorca93]

Llorca, R. (1993). *Éléments d'analyse du rythme de la parole en français*. Thèse de doctorat. Université de Franche-Comté.

[MarcelliMontredon02]

Marcelli, A. & Montredon, J. (2002). "Le présentiel prolongé par l'Internet". In Barbot, M.-J. & Pugibet, V. (dir.). *Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence*. Collection "Le Français dans le monde - Recherches et applications". Paris : Hachette. pp. 84-94.

[MarquetNissen03]

Marquet, P. & Nissen, E. (2003). "La distance en formation aux langues par visioconférence : dimensions, mesures, conséquences". *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol. 6, n° 2. pp. 3-19. http://alsic.u-strasbg.fr/Num11/marquet/alsic_n11-rec1.htm

[Montredon95]

Montredon, J. (1995). "Principes et exemples d'une pédagogie en contexte". In Coste, D. (dir.). *La didactique au quotidien*. Collection "Le Français dans le monde - Recherches et applications". pp. 94-99.

[Nunan89]

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

[Satrapi02]

Satrapi, M. (2002). *Persépolis, Tome 3*. L'Association. Collection "Ciboulette".

[TanakaEtAl04]

Tanaka, S., Harada, S., Himeta, M., Muroi, K., Tokiwa, R. & Mogi, R. (2004). "Le projet FR 2003, programme d'enseignement du français : utilisation d'un système de visioconférence et activités à distance". *Bulletin du département de langue et d'études françaises de l'Université Sophia*, no 38. pp.55-83.

[Veronique92]

Véronique, D. (1992). " Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives.". In Véronique, D. (dir.). *Nouvelles perspectives dans l'étude de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire et en milieu social. Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*. Revue de l'association Encrages, n° 1. pp. 5-35.

[Yoshida90]

Yoshida, K. (1990), *Eigojyoutatsu 15 no menyū* (15 Ways to Develop English Proficiency). (trad. de H. D. Brown, *A Practical Guide to Language Learning*). Tokyo: Japan Times.

Notes

[1] L'équipe française était composée de J. Montredon, A. Marcelli et D. Gaveau. L'équipe japonaise comprenait des enseignants-chercheurs et des chercheurs (niveau DEA et thèse) : Sachiko Tanaka, Sanae Harada, Ryoji Mogi, Ryoko Tokiwa, Kiseko Muroi et Mariko Himeta.

[2] Au terme du cours à distance FR 2000, il est apparu que les activités les plus intéressantes selon les apprenants étaient des activités de compréhension qui nécessitaient globalement, un travail à partir d'un ou plusieurs supports visuels (photos, BD), audio ou audio-visuel et des activités de production qui nécessitaient d'une façon plus spécifique soit une recherche sur des sites Internet français ou francophones soit une recherche active de contacts auprès des francophones présents dans leur pays.

[3] Selon le même schéma que le cours FR 2000, le cours FR 2003 a donc donné lieu à la réalisation de trois vidéographies intitulées "Itinéraires" où l'on découvre Cathy, conservatrice au Musée des Beaux-Arts de Besançon, passionnée par la culture et la langue japonaise qu'elle pratique, Thomas, étudiant en cinquième année à l'École des Beaux-Arts de Besançon et Jérôme, étudiant en informatique reconverti en producteur musical.

[4] Tâche presque identique en présentiel et à distance.

[5] Tâche ayant une certaine continuité avec une activité pratiquée en présentiel.

[6] Oui et non, parce qu'on ne peut pas préparer la discussion qui suit la présentation.

[7] *idem*.

[8] Oui et non, parce que la discussion qui suit la présentation demandait une interaction médiatisée.

À propos des auteurs

Agnès MARCELLI est docteur en sciences du langage, ses recherches en didactique portent sur les moyens d'optimiser les compétences orales des apprenants par le biais de dispositifs hybrides d'enseignement et d'apprentissage. Elle est actuellement enseignante vacataire au Centre de Linguistique Appliquée à Besançon.

Courriel : agnes.marcelli@univ-fcomte.fr

Adresse : Centre de Linguistique Appliquée, université de Franche-Comté, 6, rue Gabriel Plançon, 25000 Besançon, France.

David GAVEAU est ingénieur pédagogique TICE au Centre de Linguistique Appliquée de l'université de Franche-Comté à Besançon et son travail de recherche porte sur l'étude des interactions langagières dans les environnements multimédias.

Courriel : david.gaveau@univ-fcomte.fr

Adresse : Centre de Linguistique Appliquée, université de Franche-Comté, 6, rue Gabriel Plançon, 25000 Besançon, France.

Ryoko TOKIWA est chargée de cours à l'université Sophia et étudiante en doctorat à l'université de Nancy 2. Sa thèse porte sur les stratégies d'apprentissage dans l'enseignement à distance.

Courriel : r-tokiwa@moon.email.ne.jp

Adresse : Université Sophia, Tokyo, Japon.

Cet article fait partie des textes venant du colloque Untele 2004 qui font l'objet d'un numéro spécial d'*Alsic*.

Date de réception de l'article : 17 janvier 2005 ; date d'acceptation : 30 mars 2005.

Référence de l'article :

Marcelli, A., Gaveau, D. & Tokiwa, R. (2005). "Utilisation de la visioconférence dans un programme de FLE : tâches communicatives et interactions orales". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 8, n° 1. pp. 185-203. http://alsic.u-strasbg.fr/v08/marcelli/alsic_v08_18-pra2.htm, mis en ligne le 15/11/2005.



[ALSIC](#) | [Sommaire](#) | [Consignes aux auteurs](#) | [Comité de rédaction](#) | [Inscription](#)

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, novembre 2005