

Cours de français par visioconférence comme mise en pratique de la perspective actionnelle¹

Sachiko KOMATSU

Cet article a pour but de rendre compte d'un essai de cours par visioconférence reliant deux classes de français, l'une au Japon et l'autre en Corée, et de réfléchir à l'apport de ce type d'activité de cours du point de vue de la perspective actionnelle, notion de base proposée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) pour l'enseignement/apprentissage des langues d'aujourd'hui. L'objectif de ce cours était d'offrir aux étudiants une occasion de pratiquer la langue apprise et de connaître des apprenants d'un autre pays, leur donnant ainsi une nouvelle motivation pour apprendre le français. Dans les pages qui suivent, nous procédons tout d'abord à un bref état des lieux de l'utilisation de la technologie de la visioconférence comme dispositif d'enseignement/apprentissage des langues, puis examinons la notion de perspective actionnelle : sa validité dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du français au Japon ainsi que le cours par visioconférences comme tâche d'apprentissage dans cette perspective. Nous passons ensuite à la présentation détaillée de notre entreprise ainsi que les analyses des résultats obtenus.

1. Les cours de langue par visioconférence

1.1. Exemples d'application dans l'enseignement du français au Japon

Le système de visioconférence (désormais VC) a fait son entrée en scène dans l'enseignement des langues il y a environ dix ans, suite au développement des technologies en réseaux. Elles ont atteint aujourd'hui un niveau de fiabilité suffisant pour une utilisation en classe et les universités japonaises sont pour la plupart équipées de ce système.

L'enseignement du français au Japon connaît deux précurseurs dans ce domaine : le département de langue française de l'université Sophia² d'une part, d'autre part l'équipe

¹ Cet article est basé sur un travail effectué en collaboration avec M^{lle} Nozomi TAKAHASHI pendant son séjour à Tsukuba en 2011-2012 comme chercheuse en contrat. Nous la remercions vivement pour son aide efficace ainsi que M. Pierre Martinez, son directeur de recherche, qui nous a donné une occasion précieuse d'essai de visioconférence entre Tsukuba et Séoul. Notre travail a fait l'objet d'une publication en japonais dont cet article est une version enrichie : 小松祐子・高橋希実, 「テレビ会議による交流型フランス語授業の試み : 行動中心主義にもとづく協同学習の実践として」, *Rencontres* no.26, pp.63-67, 2012.

² Tanaka, S., Harada, S., Himeta, M., Muroi, K., Tokiwa, R. et Mogi, R., « Le Projet FR2003, programme d'enseignement de français : utilisation d'un système de visioconférence et activités à distance », 『上智大学外国語学部紀要』 no. 38, pp.55-83, 2004.

du SFC (Syonan-Fujisawa-Campus) de l'université Keio³.

Le premier a mis en place des tutorats par VC dans le cadre d'un projet pilote visant à renforcer l'enseignement du français « Projet FR2003 », poursuivi pour une durée d'un an en collaboration avec l'Université de Besançon. Des séances de VC ont été tenues hors des cours réguliers avec un petit groupe d'étudiants de niveau avancé sélectionnés pour ce projet, de ce fait très motivés. En parallèle aux séances de VC, d'autres dispositifs d'échange à distance tel qu'un forum Internet ont été également utilisés. Les partenaires d'échanges étaient des professionnels natifs de l'enseignement du français (l'équipe de Besançon).

Le deuxième rend compte de son projet consistant en trois séances d'échange connecté avec des étudiants en japonais de l'université de Grenoble 3 pour faire des présentations et discuter de thèmes culturels (différences entre la France et le Japon).

À part ces deux exemples majeurs, nous connaissons d'autres essais d'utilisation de VC même s'ils ne sont pas officiellement rapportés⁴. La liste en devient longue si on tient compte des cas d'enseignement d'autres langues, en particulier de l'anglais⁵. De ces expériences nous obtenons la typologie des cours par VC ci-dessous.

1.2. Typologie des cours par visioconférence

Avec les technologies de VC, on peut réaliser des dispositifs d'enseignement de différents types par exemple :

- 1) émissions d'un cours magistral,
- 2) tutorat en groupe ou en individuel,
- 3) échange entre deux ou plusieurs classes (connexion multipolaire),
- 4) échange entre des particuliers.

Ce dernier usage se développe rapidement pour les cours particuliers privés notamment grâce à la diffusion de logiciel « skype ». Pour les cours collectifs de langues dans un cadre

3 國枝孝弘・倉館健一・古石篤子「テレビ会議を利用した交流型授業における言語使用の考察」、『フランス語教育』第33号, 2005, pp.136-145. 古石篤子・國枝孝弘・倉館健一「遠隔授業：テレビ会議利用の第一歩」, *Rencontres* no.18, pp.20-24, 2004.

4 Par exemple, le Professeur TACHIBANA Hidehiro de l'Université Waseda, donne depuis 4 ans un cours de français intégrant plusieurs séances de VC.

5 Quelques exemples dans d'autres langues : 坂本豊子「姉妹校との交流学習とテレビ会議を活用した英語指導」, 『岡山県総合教育センター研究報告』, 2007. / 坂本利子, 吉田信介, 宇根谷孝子, 本田明子, 片山智子, 和田綾子「立命館大学とアジア太平洋大学間の日英語クラス遠隔交流授業」, 『立命館高等教育研究』第6号, 2006. / 寺尾裕子「テレビ会議システムを用いた遠隔共同日本語教育の実践」, 『学校教育研究』第18巻, 2006. / 長谷川ユリ「4教育大学によるE-Learningの試み-テレビ会議システムを利用した日本語教育」『大阪教育大学情報処理センター年報9』, 2006.

institutionnel, les échanges à distance semblent être la forme la plus pratiquée avec l'aide de système de VC comme nous l'avons vu dans les exemples du français.

Pour les cours de type « échanges », comme partenaires d'échange, on fait appel le plus souvent à des natifs de la langue apprise ; pour la classe de français, des natifs francophones. Chez eux, deux profils sont les plus représentatifs : soit les apprenants de langue japonaise, soit les étudiants ou les professionnels en didactique des langues. On peut aussi envisager de relier des étudiants d'un autre pays apprenant la même langue, ou bien même à l'intérieur du même pays. Dans chaque cas, on peut relever des avantages et des inconvénients :

- 1) Natifs de la langue apprise apprenant la langue des étudiants : la réciprocité pourrait favoriser les échanges et l'exposition à la langue naturelle, mais il faut chercher à équilibrer l'emploi des deux langues.
- 2) Natifs de la langue apprise, étudiants ou professionnels en didactique de la langue cible : la qualité de langue et d'encadrement sera assurée, mais cela risque de ressembler plus à un tutorat qu'à un échange sur un pied d'égalité.
- 3) Apprenants étrangers de la même langue : on peut attendre des effets d'émulation, mais les accents ou les interlangues des apprenants risquent de rendre la communication difficile.
- 4) Apprenants compatriotes de la même langue : il s'agit du public sans doute le plus facile à trouver. Des effets d'émulation seront également attendus mais quand le partenaire est de la même langue maternelle, la situation de communication est fictive et on risque de voir surgir la langue maternelle à tout moment.

1.3. Avantages et désavantages des cours en échange par VC

Quels sont alors les avantages de ce type de cours ? Le premier en est la communication authentique en temps réel dans la langue apprise alors que les étudiants ont en général peu d'occasion de l'utiliser dans leur vie quotidienne. Outre l'amélioration des compétences communicatives, on peut également attendre celle en habileté culturelle, à travers des échanges d'opinions et des expériences culturelles qu'on ne peut pas obtenir par des activités ordinaires en classe ou dans le manuel d'apprentissage ; les apprenants auront une attitude ouverte vis-à-vis d'autres cultures que la leur. Ils comprendront mieux leur propre culture ainsi que celle des autres. L'interaction réelle en langue étrangère procure à la fois un sentiment de plaisir et de difficulté, stimule leur curiosité et enfin les motive pour leur apprentissage.

Par contre, les difficultés pour la mise en place de la VC consistent tout d'abord à trouver un partenaire correspondant bien aux objectifs d'échanges et à l'organisation pratique

du point de vue du calendrier et du décalage horaire. Chaque cours a des contraintes spécifiques qui peuvent devenir des obstacles à la réalisation d'échanges. Il est évident que le contenu des échanges nécessite une concertation préalable et une intégration didactique consistant en une préparation et un suivi en aval et en amont des séances de VC. Afin de bien tirer profit des échanges, il faut une mise au point réfléchie sur la méthodologie et aussi sur l'évaluation. Même si la limite technologique est aujourd'hui dans la plupart des cas franchie, ce type d'activité nécessite un équipement de pointe ainsi que le soutien des personnels techniques.

2. Fondement pédagogique : la perspective actionnelle

2.1. La perspective actionnelle pour l'enseignement/apprentissage des langues

Nous essayons de considérer le cours par VC du point de vue de la perspective actionnelle (PA) proposée par le Cadre européen commun de référence (CECR). Commençons par examiner cette notion qui constitue le socle de ce document. Elle a initié en Europe et même au-delà un renouvellement de la didactique des langues qui met au centre de ses préoccupations « la tâche » et « l'acteur social ». Elle est ainsi présentée au début du 2^{ème} chapitre :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.» (CECR, p.15)

L'apprenant, au même titre que l'utilisateur d'une langue, est un acteur social ayant une tâche à accomplir dans la société. Sur la base de cette perspective, l'apprentissage des langues n'est pas une fin en lui-même, mais présuppose un usage des langues en amont : « La PA ne vise plus seulement à l'apprentissage de la langue mais à l'apprentissage-usage de la langue. » (Bourguignon, p.15) L'apprentissage de langue est ainsi associé avec son usage. Dans cette optique, la notion de « tâche » devient primordiale. « Une des volontés du CECRL était de décloisonner apprentissage et usage de la langue en nous invitant à confronter les apprenants à des tâches qui ne sont pas seulement langagières. » (*ibid.*, p.28) On considère donc que les langues sont apprises dans le cadre d'une action sociale constituée de tâches à accomplir. Les tâches deviennent le pivot de l'apprentissage et elles ne sont plus seulement langagières car elles contiennent aussi différents gestes ou des procédures non-verbales.

Or, cette approche actionnelle de l'apprentissage des langues ne vise pas à remplacer l'approche communicative (AC) qui nous est familière, mais vient en « adaptation additive » (Puren, p.126),

elle reprend les concepts de l'AC, y ajoute l'idée de « tâche » à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. Bourgignons propose donc l'appellation « approche communic'actionnelle » (Bourgignon, p.38).

Mais la principale différence entre l'AC et la PA se trouve au niveau de l'objectif de formation qui passe de « parler avec l'autre » à « agir avec l'autre » comme l'explique Rosen : (de l'AC à la PA, il s'agit du) « passage d'un apprentissage individuel (que l'on peut associer à la centration sur l'apprenant, caractéristique de l'approche communicative et qui s'exerce parfaitement lors des jeux de rôle et des simulations) à un apprentissage collaboratif et solidaire misant sur un agir social et communicationnel (que l'on peut associer, pour tenter le parallèle, à une centration sur le groupe qui trouve son expression dans la pédagogie du projet). » (Rosen, p.8)

Si la forme d'apprentissage représentative de l'AC était les jeux de rôle et les simulations, pour la PA, la pédagogie par tâche et la pédagogie par projet sont les formes privilégiées de l'apprentissage, le travail collectif et collaboratif y étant recherché.

2.2. La PA dans le contexte de l'apprentissage du français au Japon.

Le contexte européen où la mobilité des citoyens est importante et recherchée et celui du Japon ne sont certes pas les mêmes. En Europe, si on apprend une langue, c'est pour être un acteur social, comme le dit Rosen : « On n'apprend pas une langue pour le plaisir d'apprendre une langue, mais en vue de s'intégrer dans une communauté différente et pour y devenir, autant que faire se peut, un acteur social à part entière. » (Rosen, pp.17-18)

Quand on pense à la situation au Japon, il faut admettre que nous en sommes loin, et souvent on continue à apprendre une langue « pour le plaisir ». Pour les apprenants japonais de français, les occasions de pratiquer la langue apprise sont extrêmement limitées dans la vie quotidienne et le travail effectué pour son étude reste souvent focalisé sur la réception. On a d'ailleurs tendance à donner comme objectif à son apprentissage/enseignement la découverte d'une nouvelle culture, sa compréhension et l'approfondissement de connaissances sur la langue et la culture. C'est ainsi que la méthode qu'on appelle « grammaire-traduction » semble toujours être dominante dans les classes de français des universités japonaises. Nous ne nions pas les qualités de ce type d'instruction, mais on peut envisager de donner une perspective plus ambitieuse à l'apprentissage d'une langue.

Car le problème au Japon, étant donné l'objectif d'apprentissage trop culturel et vague, est qu'on cherche la maîtrise de la langue dans l'absolu ; l'accumulation de connaissances, ou dans les meilleurs cas, le renforcement des compétences (language skills) y étant visées sans qu'elles soient mises en pratique concrète du point de vue social. Mais comme le disent

les Européens, les connaissances ou les compétences et la mobilisation de celles-ci diffèrent largement. Si beaucoup de Japonais ne sont pas satisfaits de leurs performances en langue étrangère, c'est simplement qu'ils ne sont pas entraînés à mobiliser ni leurs connaissances ni leurs compétences, qui relèvent du domaine de la stratégie d'action (Bourgignon, p.25).

Afin de faire évoluer cette situation, il serait utile d'associer l'apprentissage des langues à l'usage de celle-ci, à travers des « tâches » comme le font les Européens. On pourra commencer par des tâches pédagogiques qui mettent les apprenants en action simulée comme la rédaction d'un message fictif. Mais il ne faut pas oublier que même étant au Japon, de nos jours, les occasions ne manquent pas d'utiliser des langues étrangères, surtout grâce aux technologies de la communication. Nous disposons d'une abondance de ressources et d'occasion de communiquer en langue apprise, à partir desquelles on peut très bien développer des tâches réelles.

Autre problème que nous constatons au Japon, c'est que l'apprentissage se fait ou est censé se faire en individuel, et que l'habitude d'apprentissage solitaire est très forte. Nous entendons souvent dire des enseignants que les apprenants japonais n'aiment pas les activités en groupe alors qu'ils s'appliquent sérieusement aux exercices. Ceci est un grave problème car nous savons que les langues ne s'acquièrent qu'à travers les interactions. L'adoption de la pédagogie du projet pourrait remédier à cette situation.

Au cours de la réalisation d'une tâche en groupe, les apprenants apprennent activement ce dont ils ont besoin, prennent conscience de ce qu'ils maîtrisent et ce qui leur manque, enfin ils éprouvent un certain sentiment d'accomplissement ce qui leur fournira une motivation dans leur apprentissage. Ceci procurera de la satisfaction aux apprenants qui sont trop habitués jusqu'ici à l'apprentissage par cœur de règles grammaticales ou aux exercices purement linguistiques en classe. Mais afin de mener à bien ces démarches, il est important de bien organiser des unités de tâches et le projet. Nous examinons le cas de la VC.

2.3. VC : tâche complexe et projet pédagogique

Nous considérons le cours par VC comme une mise en pratique de la PA, puisqu'il fait interagir les apprenants. Il s'agit d'une tâche non seulement communicative mais co-actionnelle : on agit aussi bien à travers l'écran de la VC avec le partenaire qu'avec le groupe en classe ; les apprenants y travaillent de façon collaborative pour mener à bien les échanges avant, pendant et même après la séance de VC. Ce travail est la marque d'une véritable pédagogie du projet.

Il faut cependant rester prudent comme la VC représente une « tâche complexe » qui

requiert plusieurs savoirs et savoir-faire, comprenant les actions de production, réception et interaction. Mener à bien ce travail complexe convient donc à un public capable de traiter cette complexité, maîtrisant les bases de la langue apprise. Et comme le dit Puren, il nécessite ce qu'on appelle « un étayage » par l'enseignant en trois étapes : « Par rapport à la réalisation de ces actions, l'étayage peut s'effectuer avant (a1, préparation), pendant (a2, soutien) ou après (a3, exploitation) leur réalisation » (Puren, p.127), et « la préparation (a1) se fait en fonction des pré-requis nécessaires à la réalisation du projet (...). Le soutien (a2) est donné par l'enseignant en cours de réalisation d'un projet en classe ou en société (...) et les exploitations langagière et culturelle (a3) seront assurées après la réalisation du projet (...)» . (Puren, p.130)

3. Pratique de cours par VC

3.1. Aperçu de la classe en question et de l'environnement technique

Il s'agit d'une classe de deuxième année du collège des cultures comparées de l'Université de Tsukuba, intitulée « Cours de deuxième langue étrangère spécialisée – français » qui vise à faire acquérir aux étudiants des compétences en langue pour mener des études spécialisées sur les cultures. Il comporte deux séances par semaine : normalement une des deux porte sur une activité de lecture et est dispensé par un enseignant japonais tandis que l'autre, sur une activité orale, est assurée par un enseignant natif. En 2011, pourtant, suite à un incident (départ pour raisons personnelles à la fin du premier trimestre d'un enseignant natif), les deux séances ont été assurées par des enseignants japonais à partir du deuxième trimestre. Une de ces deux séances a fait l'objet de notre expérience.

Notre partenaire d'échange était la classe de M. Pierre Martinez de l'Université nationale de Séoul. Composée d'étudiants d'un séminaire de troisième et quatrième année de la faculté d'éducation, pour la plupart spécialisés en étude de didactique du français. Leur degré de maîtrise de la langue était donc bien supérieur à celui de la classe de Tsukuba. Malgré ces différences de niveau linguistique et de profil, cet échange avait la particularité d'être celui d'étudiants de la région d'Asie apprenant la même langue, ce qui constitue une curiosité culturelle.

Comme cadre technique, nous avons utilisé une salle de réunion du « Academic computing & communication center » de l'Université de Tsukuba, équipée d'un système POLYCOM HDX8002 avec deux moniteurs qui servent à projeter chacun les images des caméras (celle de Tsukuba et aussi celle du partenaire) et par ailleurs d'un grand écran pour projeter l'écran d'un ordinateur. Nous avons bénéficié de l'accompagnement du personnel du centre qui nous a permis de réaliser une séance de VC sans même toucher au

matériel, et de nous concentrer sur le contenu de l'enseignement. La qualité de connexion était excellente, sans décalage sonore ni oscillation de l'image, pas de stress donc pour les échanges à distance.

3.2. Activités en classe

Nous avons conçu les cours en trois étapes y compris les séances en amont et en aval, qui consistaient respectivement en la préparation, l'exécution, et le suivi, essayant ainsi de réaliser un apprentissage par projet, un travail coopératif en groupe des étudiants.

Les activités lors de la séance VC avaient été convenues avec Séoul : un tour de table pour la présentation individuelle des étudiants, suivi de présentation orale en groupe de chaque université ou d'autres sujets avec Powerpoint. Nous avons donc procédé comme suit.

A) Préparation :

Vers la fin du mois de novembre, l'annonce a été faite à l'aide d'un document précisant la date et le but du travail de VC avec Séoul. Pendant les congés d'automne (L'université de Tsukuba ayant un système original de trimestre, nous avons une semaine de vacances d'automne à la fin novembre après l'examen final du deuxième trimestre), la consigne a été donnée à chacun de préparer une brève présentation de soi en français. Le cours précédant la séance VC (le premier cours de décembre) a été consacré à la préparation des présentations de l'université. Ce travail s'est effectué en groupe de trois ou quatre étudiants, suivi et guidé par l'enseignant ainsi que les assistants d'enseignement (une étudiante en maîtrise et un étudiant étranger, tunisien francophone). Après le travail effectué en cours, les étudiants avaient à terminer leur document Powerpoint en dehors de la classe et de l'envoyer à l'enseignant pour qu'il soit corrigé.

B) Visioconférence :

Le jour de la VC, la première moitié du cours a servi à faire des répétitions, mises au point des présentations, corrections de la prononciation, etc. Pendant la séance en ligne qui a duré 45 minutes, se sont succédé les tours de table pour la présentation individuelle des étudiants, les présentations des deux universités en groupe et une présentation sur un thème culturel (comparaison Corée-Japon) par les étudiants coréens, et enfin des échanges (question-réponse). Nous avons filmé la séance avec deux caméscopes, un fixe et un mobile, grâce à l'aide d'une étudiante assistante. Après la connexion, les étudiants ont rempli un mini-questionnaire.

C) Suivi :

Le cours de la semaine suivante a été consacré à la révision de la séance de VC avec le manuscrit des présentations des étudiants coréens, leur documents Powerpoint et les vidéos, ainsi qu'à faire un bilan avec les étudiants qui ont exprimé leurs résolutions pour la nouvelle année concernant l'apprentissage du français.

3.3. Résultat de l'enquête

Les étudiants ont répondu à un questionnaire après la séance de VC. Leurs réponses témoignent d'un haut niveau de satisfaction suite à ce cours.

Précédant les questions concernant le cours lui-même, nous les avons interrogés sur leur motivation d'apprentissage du français. Ils ont répondu unanimement que c'était « pour des raisons culturelles » et « pour le plaisir » ; aucun n'a dit « pour communiquer avec des autres », ni évoqué le côté pragmatique (« pour un futur travail », « pour les études », etc). Ce résultat correspond bien au profil général des apprenants japonais, et justifie d'autant plus l'importance de leur ouvrir une nouvelle perspective dans leur apprentissage.

Concernant les échanges avec les étudiants coréens, les nôtres ont montré des réactions très favorables : « C'était sympathique d'échanger avec des apprenants d'un autre pays qui étudient aussi le français », « Echanger avec des étudiants coréens en langue française est une très bonne expérience », « C'était très stimulant de voir le niveau d'étude du français en Corée ».

Pour la séance de VC elle-même, nous avons obtenu une haute satisfaction de la part des étudiants : « ce qui est bien, c'est que c'était interactif », « c'est bien qu'on puisse voir les visages des autres », « les réactions des interlocuteurs m'ont fait plaisir », « c'était passionnant », « c'est une bonne expérience », etc.

Plusieurs commentaires nous laissent comprendre que ce cours leur a permis une prise de conscience de leur apprentissage du français, de se fixer un objectif pour un futur apprentissage, et d'augmenter leur motivation pour l'apprentissage : « Il a été difficile de répondre aux questions », « Je n'ai pas bien compris ce qu'ils disaient, je voudrais améliorer ma compréhension orale », « Je me suis rendu compte que je devais travailler l'écoute », « (comme il n'y a plus de cours de conversation avec l'enseignant natif,) je voudrais qu'on fasse plus de travail d'écoute en classe », « J'espère avoir encore d'autres occasions d'échange », « Je me promets d'étudier plus le français ».

D'autres remarques relèvent de problèmes sur l'organisation du temps de travail : « On a dépensé trop de temps pour d'autres choses que de préparer la présentation », « On aurait aimé avoir plus de temps pour s'entraîner à la présentation orale ». Il est vrai que pour

des raisons de calendrier en particulier, il nous a été difficile de prendre autant de temps qu'on l'aurait voulu pour préparer la séance de VC, mais avec le peu dont on disposait, les étudiants ont montré une concentration remarquable dans les travaux de préparation en groupe et ont accompli la tâche complexe qu'était la présentation. Cette expérience doit leur avoir donné confiance en leur travail.

En guise de conclusion

Une seule séance de VC a fortement marqué les étudiants et a été fort utile. Comme le résultat de l'enquête le démontre, le cours par VC a eu pour effet entre autres de faire pratiquer la langue apprise et de permettre aux étudiants une prise de conscience de leur propre apprentissage : à travers cette expérience ils ont compris ce dont ils étaient capables et ce qui leur faisait défaut. Ceci les a amenés à redéfinir leur objectif d'apprentissage. Conformément à la notion de PA, dans ce cours, l'apprentissage d'une langue, intégré dans l'usage réel de celle-ci, est devenu une formation collaborative pour « agir avec l'autre », permettant aux étudiants de préciser leurs besoins et donnant de la motivation et de la satisfaction.

Cette expérience nous a fait comprendre que les technologies de la VC sont suffisamment au point pour être intégré parfaitement en cours des langues. Pourtant, le système de VC n'est qu'un dispositif et le cours doit être élaboré par l'enseignant avec soin. Afin de bien tirer profit de ce type de travail, il est important d'établir un solide plan de cours basé sur une méthodologie d'enseignement. Non seulement pendant la séance par VC, mais en amont et en aval, l'organisation d'ensemble compte et l'enseignant a le rôle fondamental d'encadrer et médiatiser le travail des étudiants.

Le plus grand problème pour la pratique d'un cours par VC semble être de trouver une classe partenaire qui puisse remplir les conditions d'échanges. Dans la plupart des cas, les enseignants doivent le faire sur la base de relations personnelles. Il existe cependant des sites Internet où on trouve une liste de classes souhaitant échanger avec d'autres par courriel⁶, et il est possible que certaines d'entre elles puissent être intéressées par les échanges par VC. Il faut noter tout de même qu'en général, les technologies de VC ne sont pas aussi banalisées que celle de messagerie électronique et que notre pays est un des rares où l'accès au système de VC pour les cours de langue est relativement aisé. La VC a certes l'intérêt d'être une forme de communication authentique en temps réel, mais pour réaliser une pédagogie du projet, on peut aussi concevoir d'autres tâches telles que des échanges de messages vidéo ou écrits, en temps différé mais aussi authentiques et peut-être aussi motivants pour les étudiants.

Références :

- Bourguignon, C. (2010) *Pour Enseigner les Langues avec le CECRL*, Paris, Delagrave.
- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Éditions Didier. Egalement disponible en ligne : www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf (dernière consultation : juin 2012)
- Komatsu, S. (2011) Cadre européen commun de référence pour les langues et perspective actionnelle au Japon : quelle réception, quel avenir ?, *Geibunkenkyu*, no.101, pp.211-227.
- Lions-Olivieri, M.-L. & Liria, Ph. (coord.) (2009) *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Paris, Maison des langues.
- Puren, Ch. (2009) La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Paris, Maison des langues, pp.119-137.
- Rosen, É. (coord.) (2009) La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, *Le français dans le monde - Recherche et applications*, no.45.

⁶ Par exemple, le site de l'Organisation Internationale de la Francophonie (<http://francparler-oif.org/>) offre un forum pour les correspondances de classes de français. E-pals Global Community (<http://www.epals.com>) est un site en anglais pour trouver des partenaires d'échanges électroniques, on peut y effectuer des tris de classes répertoriées par langue (langue cible / langue maternelle) ou par pays.