

Quelle co-construction de sens face à un écran ? Discussion autour de deux expériences en didactique des langues s'appuyant sur les TICE

Which co-construction of meaning in front of a screen? Discussion about two experiences in language teaching and learning relying on ICTE

Eric NAVÉ
Université de Lorraine, CREM, EA3476
Université de la Sorbonne Nouvelle, DILTEC, EA2288
nave_eric@yahoo.fr
Magda ORABI
Université de Lorraine, CREM, EA3476
magda.orabi@univ-lorraine.fr

Reçu le : 12/10/2021, **Accepté le :** 30/10/2021, **Publié le:** 20/06/ 2022

Résumé:

Quelle co-construction de sens quand un écran nous sépare des autres apprenants et des enseignants ? C'est la question que nous souhaitons ici discuter en nous appuyant sur deux expériences qui font appel aux TICE en contexte FLE au profit d'apprenants adultes de niveaux variés, qui se sont déroulées respectivement en France et en Arabie saoudite. L'une d'entre elles s'appuie sur un jeu sérieux pensé pour l'apprentissage du français et l'autre sur un forum écrit sur le thème de la présentation de soi. Cette comparaison, basée sur des observations participantes, nous permet de faire le point sur les différentes instances de médiation intervenant dans de tels contextes d'enseignement-apprentissage. Ces deux contextes, sans doute peu communs, sont cependant susceptibles de gagner du terrain depuis la pandémie de Covid-19 qui affecte le monde entier depuis le début de l'année 2020. Nous montrons les différents types et niveaux d'interaction et de médiation qui entrent en jeu dans ce cadre (autrement dit, qui – et ce qui – contribue à construire du sens).

Mots-clés: (socio)didactique des langues-cultures – français langue étrangère – TICE – jeu sérieux – forum de discussion

Abstract:

Which co-construction of meaning when a screen separates us from other learners and teachers? This is the question that we wish to discuss here. For this purpose, we draw on two experiences that use ICTE in a FFL context for the benefit of adult learners of various levels, which took place in France and Saudi Arabia respectively. One of them has to do with a serious game designed for learning French and the other with a written forum about self-presentation. This comparison, based on participants' observations,

allows us to take stock of the different mediation bodies intervening in such teaching-learning contexts. The two contexts, undoubtedly uncommon, are however likely to gain ground with the current Covid-19 pandemic, which affects the whole world since the beginning of the year 2020. We present the different types and levels of interaction and mediation which come into play in this context (who and what contributes to meaning making).

Keywords: (social aspect of) teaching and learning foreign languages – French as a foreign language – ICTE – serious game – discussion forum

Introduction

Cet article est né de la comparaison de deux expériences mises en place par des enseignants de FLE doctorants, dont les terrains de recherche se situent respectivement en France et en Arabie saoudite. Avant tout, nous y ferons état des fondements théoriques sur lesquels nous nous appuyons. Nous présenterons ensuite les deux projets, dont la comparaison est à l'origine de la problématique : leurs différences et certains points communs appellent en effet des questionnements, notamment à propos des différents types d'interaction et de médiation dont il peut être question en didactique des langues et des cultures (DLC) et des systèmes didactiques dans lesquels ces interactions sont susceptibles de s'inscrire. C'est donc le croisement de ces deux contextes d'enseignement-apprentissage, que nous avons observés et vécus *in vivo* en tant qu'enseignants de FLE et didacticiens¹, couplé à nos expériences respectives d'enseignement, qui guidera notre analyse qualitative, interprétative (Astolfi, 1993) et dialogique (car dans une telle recherche comparative, le savoir est co-construit (Cord et Clements 2010 : 12)). Ajoutons que nous nous sommes aussi appuyés sur des questionnaires, notamment pour nous aider à déterminer le profil des apprenants concernés. La visée de nos recherches étant très différentes l'une de l'autre², nous ne nous aventurerons pas sur le terrain de l'acquisition et des apprentissages, du moins à un niveau quantitatif. Ce sont des concepts et une théorisation que nous visons surtout ici, pour mieux comprendre les mécanismes interactifs susceptible de mener à une co-construction de sens en DLC.

¹ Ayant tous deux eu la chance d'être présents sur le terrain à certains moments-clés de nos recherches, nous nous trouvions dans des positions privilégiées pour observer les apprentissages, les comportements, de même que, dans une certaine mesure, les sentiments des publics concernés (motivations, appréhensions, frustrations...)

² Magda Orabi s'intéresse dans le cadre de sa thèse en préparation au jeu sérieux en vue de l'acquisition d'une langue étrangère ; Eric Navé, quant à lui, travaille surtout sur le domaine de l'interculturel, qu'il interroge notamment à partir du concept de partage.

1. Quelques repères théoriques

Parmi les thèmes centraux développés par le Cadre européen de référence pour les langues, dit CECR (Conseil de l'Europe, 2001), dont les idéaux sont loin d'être consensuels, mais qui peut nous donner une idée de certaines tendances très prégnantes en DLC de nos jours (du moins en Europe), mentionnons entre autres les aspects communicatif et actionnel (*ibid.* : 15), sous-tendus par la pragmatique et l'interactionnisme (Kerbrat-Orecchioni, 1990) et les théories socio-constructivistes (c'est dans les années 1980 que sont traduits en français les travaux de Lev Vygotski), et dont est dérivé un fort intérêt pour le plurilinguisme, le pluriculturalisme et l'interculturel. De même, la notion de médiation nous semble en lien direct avec l'interactionnisme, et donc avec la co-construction de sens. On la trouve dans le CECR (*ibid.* : 71-72) et un volume complémentaire au CECR, plus récent, lui accorde également une place centrale (Conseil de l'Europe, 2018 : 106-135). La médiation est en lien direct avec les stratégies d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Elle peut être, pour Coste et Cavalli (2015 : 109), cognitive, relationnelle et langagière. Pour ces auteurs, les médiateurs peuvent être professionnels (enseignants, traducteurs...) ou non (apprenants, parents...), voire non humains : sont mentionnés dans l'article en question les « instruments de médiation » (dictionnaires, manuels...), les « dispositifs particuliers de médiation » (classes, stages...) et même les « instances et institutions » (*ibid.* : 109).

Cela nous amène à faire état de la double médiation dont parle Rézeau (2002) dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, constituée d'un premier mouvement d'« instrumentalisation », transposition des savoir et des savoir-faire en instruments d'apprentissage, qui correspond quelque part à la transposition didactique de Chevallard (1985), puis d'un second mouvement d'« instrumentation », où l'apprenant utilise les instruments fournis, mais également ses pairs et l'enseignant ou d'autres acteurs pour s'appropriier les connaissances et savoir-faire concernés. C'est notamment lors de ce deuxième temps qu'il peut y avoir co-construction de sens. Dans une salle de classe « ordinaire », les instruments en question (premier mouvement) correspondent aux cours et aux matériaux pédagogiques fournis par l'enseignant, dont le fameux manuel scolaire qui, comme nous avons essayé de le montrer récemment, peut jouer un rôle de médiatisation central vis-à-vis de la découverte du « monde-cible » (Navé, 2021a ; 2021d). Pour apprendre une langue étrangère, l'apprenant ne peut cependant pas en rester là, à contempler le manuel ou à écouter l'enseignant faire son cours : une mise en pratique est également nécessaire, et c'est à ce stade que des interactions entre apprenants, et avec l'enseignant sont susceptibles d'avoir lieu : c'est la phase d'appropriation, plus active que la précédente à première vue.

Notons à ce sujet un dernier point qui nous semble ici pertinent : un apprenant, ses pairs (apprenants), et le/les enseignant(s) forment une communauté à la fois culturelle et langagière (Coste et Cavalli, 2015 : 106). Or la participation (de l'apprenant) dans une « communauté de pratique » (Wenger, 1999) est transformatrice (cf. aussi à ce sujet Kramsch, 2000 ; Pavlenko et Norton, 2007). De plus, ne pas appartenir à une communauté ne veut pas dire ne pas s'y investir : un apprenant peut tout à fait imaginer son lien vis-à-vis d'une certaine communauté à laquelle il souhaiterait appartenir, et cette aspiration peut avoir une forte incidence sur son implication dans le cours si cette communauté imaginée est en lien avec les langues-cultures étudiées (cf. Norton, 2000).

Nous souhaitons nous interroger ici sur ce qui se passe lorsque lesdites interactions et médiations en contexte d'enseignement-apprentissage – à partir desquelles du sens semble pouvoir émaner – ont lieu par écrans interposés : comment se font-elles ? Quels peuvent-être les publics concernés et avec qui sont-ils susceptibles d'interagir ? A travers quels dispositifs ? Quelles sont les modalités des interactions ?

Cela nous amène à présenter les deux projets dont il est question ici.

2. Présentation des deux projets

2.1. Un forum sur le thème de partages personnels

Le forum sur le thème de « partages personnels »³ a été actif entre octobre et décembre 2019 à l'Arab Open University de Djeddah, ville multiculturelle par excellence, par laquelle transitent chaque année de nombreux pèlerins musulmans venant visiter La Mecque et Médine, en Arabie saoudite. Le pays traverse actuellement des transformations économiques et politiques majeures dont nous avons fait état ailleurs (Cf. par ex. Navé, 2021c).

Les apprenants sont des adultes débutants de 18-25 ans en moyenne, qui étudient le français en tant que seconde langue étrangère (après l'anglais), deux groupes de femmes et un groupe d'hommes⁴, soit un peu plus de soixante-dix apprenants au total. La grande majorité d'entre eux sont arabophones, d'Arabie saoudite ou des pays arabes voisins, et tous sont également anglophones à des niveaux variés (A2-C2). La méthode utilisée en classe est Objectif Express, par Hachette (Dubois et Tauzin, 2013) ; elle est basée sur l'approche communicative et axée plus particulièrement sur le monde professionnel⁵. La situation semble

³ ... mis en place par Eric Navé.

⁴ Les classes ne sont en effet pas mixtes généralement.

⁵ Il nous semble cependant difficile de parler de FOS à un tel niveau débutant, les objectifs de la formation recoupant à peu de choses près ceux d'un cours de FLE habituel.

particulièrement adaptée à une solution que l'on pourrait qualifier d'« hybride » selon la définition proposée par Nissen (2014 : 4-5), ce que vise l'Arab Open University⁶ même si elle n'y parvient pas pour l'instant sur tous les plans (voir à ce sujet Sharafuddin et Allani, 2012). Un suivi à distance apparaît en effet nécessaire pour compléter le travail mené en présentiel : le faible nombre d'heures de cours, trente au total sur le semestre, soit quinze cours de deux heures, est nettement insuffisant pour atteindre le niveau A1 du CECR (Conseil de l'Europe, 2001) pourtant visé par le programme.

C'est dans ce contexte qu'un forum a été mis en place, entre le début du mois d'octobre et la mi-décembre 2019, fortement recommandé aux étudiants, mais non obligatoire, autour de « partages personnels », divisé en quatre thèmes – à raison d'un thème environ toutes les deux semaines – pensés en phase avec le découpage des chapitres du livre abordés en classe : se présenter ; présenter une personne qui nous est chère ; présenter un objet qui a une importance particulière pour soi ; partager des problèmes concrets rencontrés et tenter de trouver des solutions aux problèmes des autres. Pour chaque thème appréhendé, un exemple a été fourni, dont les étudiants pouvaient librement s'inspirer sans y être tenus. Ils ont été encouragés à utiliser des formes vues en classe. Outre leur message principal, les apprenants ont été invités, pour chaque forum, à réagir à deux ou trois messages de leurs collègues. Ces tâches ont été réalisées par les apprenants depuis leurs maisons. Les retours correctifs se sont faits de deux façon : 1) à travers des corrections en ligne ; 2) en classe, en groupe, selon une sélection que nous avons été contraint de faire parmi les différents messages.

2.2. Un jeu vidéo « sérieux » pour apprendre le français

Cette seconde étude⁷ a débuté le 19 juin 2019 et s'est achevée le 16 décembre. Elle s'est déroulée au sein du département des Sciences humaines et sociales de la faculté des Lettres de l'université Paris-Sorbonne, dans la bibliothèque universitaire, auprès d'un public d'apprenants en première année de DU FLS. Elle s'est intéressée à l'acquisition du français (en tant que langue étrangère) par le biais d'un médium peu commun dans ce champ disciplinaire : le jeu vidéo sérieux, ou *serious game*. Il s'agissait en effet d'évaluer la compétence lexicale de douze apprenants hommes et femmes, âgés de 18 à 19 ans, d'origine chinoise, à travers le jeu « Les Éonaves », développé par la société Almedia (cf.

⁶ L'Arab Open University regroupe à l'heure actuelle sept pays : le Koweït, l'Arabie saoudite, le Liban, la Jordanie, l'Égypte, Bahreïn et l'Oman.

⁷ Elle a été mise en place par Magda Al-Orabi, qui en profite pour remercier ici Céline Robillard (formatrice FLE et chargée de cours à l'université Paris-Sorbonne) pour son aide précieuse au bon déroulement du projet.

Schmoll, 2016 : 98-99). Ce logiciel, dédié à l'apprentissage du Français langue étrangère à un niveau A2/B1, était bien adapté à la situation des apprenants ayant accepté de prendre part à l'étude. Ces derniers ont été invités à valider deux des trois missions du jeu vidéo, se situant à la période des Gaulois (ces missions correspondaient bien aux objectifs d'apprentissage visés), en investissant des tournures syntaxiques liées de près ou de loin à la présentation de soi⁸, à travers une série d'interactions avec des personnages non-joueurs (PNJ) programmés dans le jeu⁹. Les deux missions en question correspondaient à deux « voyages » dans l'univers historique gaulois, à l'aide d'une machine à remonter dans le temps. Elles consistaient à apporter au chef du village un remède et une poterie violette à rayures. Les apprenant entraient dans le jeu par le biais d'un avatar, représentation informatique d'un joueur sous forme 3D, et dialoguaient – à l'aide d'expressions/de tournures lexicales liées à la présentation de soi – avec différents PNJ, recevant par leur entremise les directives nécessaires au bon déroulement de leurs missions et à la progression dans le jeu.

Ils ont été soumis l'un après l'autre à l'expérience, par groupes de trois : une personne jouait dans la salle de la bibliothèque dédiée à l'informatique pendant que les deux autres attendaient leur tour. Pour chaque passage, l'expérience s'est donc déroulée dans un cadre serein en présence de la formatrice : une fois la consigne donnée, les apprenants entraient dans le jeu progressivement. S'ils rencontraient une difficulté, ils pouvaient demander de l'aide. Globalement, les sollicitations ont été assez rares. Elles étaient surtout liées aux erreurs orthographiques de certains mots tels que « rayures » ou « poterie », qui ralentissaient la progression du jeu.

Chaque passage a duré environ une heure ; il a été accompagné d'un questionnaire post lexical permettant de tester les acquis des joueurs.

2.3. Points communs et divergences entre les deux expériences

Parmi les points communs entre les deux expériences, on peut souligner le profil adulte des apprenants, l'utilisation des TICE, le cadre à la limite du formel et de l'informel, avec quelques contraintes mais également une certaine liberté

⁸ Ces tournures se présentaient sous forme de phrases interrogatives et déclaratives : *j'ai (pour l'âge), je m'appelle, je viens de (tel ou tel endroit), je viens/ je suis venu(e) pour, je dois, je voudrais, je cherche, je vous propose, connais-tu... ?, d'où viens-tu ?, que viens-tu faire ici ?*

⁹ Il ne s'agissait donc pas d'un jeu en réseau. Les PNJ sont contrôlés par l'ordinateur selon un système algorithmique, prédéterminé ou réactif. Ils jouent à la fois le rôle d'opposants aux personnages des joueurs (PJ) et d'auxiliaires, qui accompagnent ces derniers, ou représentent encore les habitants du « monde » visité, dont la « vie » se déroule indépendamment de celle des PJ.

Quelle co-construction de sens face à un écran ?

d'action, une atmosphère plutôt « décontractée » et surtout le fait que les tâches requises passent entre autres par une présentation de soi.

Quant aux différences, on peut évoquer les supports spécifiques utilisés (forum/jeu vidéo), le pays, les niveaux, et d'autres éléments que nous allons tenter de synthétiser dans le tableau 1 ci-après.

| Contextes \ Expériences | Forum | Jeu vidéo |
|--|---|---|
| Pays où la langue étrangère est apprise | Arabie saoudite | France |
| Tranche d'âge, sexe, nationalités/culture(s) d'origine | Saoudiens, arabes (Arabie saoudite et pays arabes voisins), quelques asiatiques (Inde, Pakistan, Bangladesh) | Apprenants chinois (hommes et femmes) majeurs (18-19 ans) en 1 ^{ère} année de DU FLS |
| Cadre des expériences | Université privée (Djeddah, Arabie saoudite) et travail en distanciel, activité non obligatoire mais recommandée | Université publique (Paris, France), médiathèque, non obligatoire (les étudiants étaient bénévoles) |
| Modalité des expériences | Distanciel, dans le cadre d'une formation « hybride » ; asynchrone ; diachronique | Présentiel ; synchrone ; une seule séance d'environ une heure par apprenant. |
| Niveau approximatif des apprenants | A1 | A2/B1 |
| Tâche(s) didactique(s) proposées | Sur un forum, présentation de soi, d'autres personnes, d'un objet, et conseiller quelqu'un | Jouer au <i>serious game</i> « Les Eonautes » (valider deux des trois voyages : au temps des Gaulois) |
| Apprentissage visé | Emploi de tournures lexicales et grammaticales où une présentation de soi intervient ; décrire ; conseiller quelqu'un (utilisation des verbes modaux) ; interactions « interculturelles » | Apprentissage de tournures lexicales liées à la présentation de soi : se présenter, parler de soi, demander quelque chose |

Tableau 1 : points communs et divergences entre les deux expériences concernées

3. Quelle co-construction de sens dans quel contexte ?

Suite à la présentation des deux expériences *supra*, et à une première réflexion sur les points communs et les différences qui les caractérisent, mais également à la lumière des points théoriques soulevés précédemment, nous souhaitons tenter de répondre à nos questions de recherche. Nous prendrons également en compte une situation de base, en classe de langue, qui n'inclut pas de médiatisation par écrans interposés.

Rappelons les grands points que nous souhaitons aborder pour comprendre comment la co-construction de sens en DLC se fait dans des situations où les interactions sont médiatisées par des écrans :

- Quels sont les publics concernés ?
- Avec qui interagissent-ils ?
- A travers quels dispositifs ?
- Quelles sont les modalités des interactions ?
- ... et les contenus des échanges ?

Un tableau comparatif nous semble, là encore, utile pour visualiser les différentes situations que nous cherchons à comparer : le forum, le jeu sérieux, et la situation « de base » en classe de langue étrangère.

| Situations didactiques | Situation de base, en présentiel | Situation avec écran interposé | |
|---|---|--|--|
| | | Forum | Jeu vidéo |
| Âges et niveaux des apprenants | Enfants, adultes ; à partir du niveau A1 - C2 | Adultes A1 | Adultes A2/B1 |
| Dispositif de médiatisation : quel « monde » ? | Les cours, le manuel, les cahiers d'activité... Ces instruments invitent l'apprenant, par des tâches réelles et des simulations (dialogues...), à se projeter dans le monde-cible (des langues et cultures étudiées). | Un forum : il s'agit d'un monde connu, appréhendé à travers une tâche réelle, qui s'apparente aux activités que les étudiants peuvent avoir sur les réseaux sociaux. La nouveauté du monde en question tient du recours à la langue étudiée en tant que <i>lingua franca</i> | Un jeu sérieux : ce monde irréel, simulé, projette les apprenants dans un univers « autre », en français. Les tâches (missions) qu'ils doivent accomplir peuvent contribuer à les motiver. |
| Interactions avec qui ? | Apprenants, enseignant | Apprenants d'un même pays et d'une même université, enseignant | PNJ, enseignante-formatrice |
| Modalité des interactions | Orales et écrites | Écrites | Écrites (mais aussi compréhension orale) |
| Contenu-objet des échanges lié aux tâches proposées | Selon les niveaux, le contenu des échanges varie. Présentation de soi, demande d'objets ou d'informations, réponses à des questions, descriptions, explications, argumentation... | Présentation de soi, d'autres personnes, d'un objet, et conseiller quelqu'un ; réactions vis-à-vis des publications des pairs ; l'enseignant réagit également et corrige à l'écrit et en classe | Se présenter, demander des objets et des informations sur une personne, exprimer un besoin, etc. |

Tableau 2 : quelles co-constructions dans quelles situations ?

4. Discussion

Quelques remarques s'imposent ici.

- La première ligne du tableau, sur les âges et les niveaux, vient nous rappeler que la co-construction de sens dépend profondément du contexte d'enseignement-apprentissage. Des adultes par exemple seront beaucoup plus autonomes que des enfants dans cette perspective. De même, des apprenants de niveaux élevés seront beaucoup plus autonomes dans la co-construction de sens avec leurs pairs que des débutants. Le rôle de l'enseignant dans la co-construction de sens variera également selon le degré d'autonomie des apprenants. D'autres facteurs non mentionnés dans le tableau peuvent aussi intervenir dans la co-construction de sens, comme le sexe, la/les culture(s) d'origine, etc.¹⁰ Mentionnons finalement l'importance dans le processus d'apprentissage d'une langue des projets de chaque étudiant (Castellotti, 2017). Ce point est à relier à l'aspect imaginaire, lié aux représentations des apprenants sur le monde-cible, mentionné précédemment.
- Le « dispositif » de médiatisation (cours en présentiel, forum, jeu, etc. ; cf. Coste et Cavalli, 2015, cité plus haut) influe indirectement sur la co-construction du sens. On peut dire qu'à travers de tels dispositifs, les apprenants *sont projetés* dans un monde donné, où peut avoir lieu la co-construction de sens. C'est la phase *subie* d'instrumentalisation, dont nous avons parlé plus haut. Dans les situations habituelles, ce monde est présenté à travers les manuels scolaires, des dialogues, des vidéos, etc. Dans le forum, les étudiants étaient projetés dans un monde francophone, mais en terrain connu (celui des réseaux sociaux notamment). Dans le jeu sérieux, les apprenants ont été projetés dans un monde pensé en amont par des concepteurs informatiques et des didacticiens. Ainsi, on voit que le monde médiatisé est présenté différemment selon les époques et les situations (ex. France, francophonie, forum francophone, France d'autrefois (les Gaulois)...). Ce dispositif de médiatisation peut être plus ou moins motivant, plus ou moins engageant. Il dépend souvent d'un cadre institutionnel, mentionné par Coste et Cavalli (2015).

¹⁰ Un certain nombre d'études anglo-saxonnes ont montré qu'en didactique des langues, l'investissement des apprenants dans une langue étrangère relève de facteurs identitaires tels que le genre, la race, la classe et l'ethnicité – pour *gender, race, class, ethnicity* en anglais (cf. par ex. Norton, 2000 ; Ogulnick, 1999 ; Polanyi, 1995). Ainsi, selon son identité, mais également en fonction de la langue-culture cible dans laquelle l'étudiant se projette, il/elle pourra soit se sentir encouragé(e), soit rencontrer des difficultés (complexe d'infériorité, discriminations, etc.).

- La deuxième phase dont nous avons parlé dans la partie théorique est plus *active*. A ce stade, les apprenants peuvent, à partir du dispositif dans lequel ils sont placés, décider de *s'approprier* les langues-cultures étudiées, en *se projetant* de leur propre gré dans le monde qui leur est présenté/proposé. Cette appropriation se fait généralement grâce à des *interactions* et des *médiations*. Les interactions peuvent se diviser ainsi :
 - Interactions avec les « pairs »
 - avec des humains ou des non humains
 - avec des natifs ou des non-natifs
 - Interaction avec le ou les enseignants ou formateurs
 - Interactions directes ou indirectes (à distance, médiatisées par un écran, parfois asynchrones / en présentiel, synchrones)
 - Interactions en tant qu'émetteur et/ou récepteur d'un message lors d'une interaction

La co-construction de sens varie selon chacun de ces cas. Dans le cas du forum (avec des personnages réels), les apprenants se lisent, se traduisent (souvent avec Google traduction, mais aussi avec Linguee et Reverso), se questionnent, se répondent autour de thèmes spécifiques et contribuent donc à la construction d'un monde de sens en commun. En ce sens, on peut dire que tous ces acteurs actifs (apprenants et pairs) sont médiateurs de sens (cognitif, langagier, et relationnel ; cf. Coste et Cavalli *supra*). Face à du fictionnel, du non-réel, des personnages non-humains (comme dans le jeu sérieux dont il est question ici), il est légitime de se demander si on peut parler de co-construction de sens. Il nous semble que du point de vue de l'apprenant en tout cas, il y a bien co-construction de sens, qui se fait par l'entremise des PNJ programmés : le joueur les comprends (en les lisant/les écoutant), leur écrit (leur demande et/ou donne des informations, leur répond, etc.), et ce faisant apprend la langue étudiée. Selon nos observations, les situations les plus réelles, les plus authentiques, ne sont pas nécessairement les plus significatives. Le jeu le montre bien : les apprenants entrent dans un monde qui n'est pas réel, qui de plus se passe dans le passé – et qui pourtant est susceptible de les toucher, de les intéresser. Les « missions » qui leur sont confiées semblent contribuer à leur engagement.

Par ailleurs, les deux projets considérés n'incluaient pas d'interactions avec des natifs. De telles interactions (ex. rencontre de natifs dans le cadre d'une télécollaboration) peuvent s'avérer stimulantes et particulièrement significatives pour certains apprenants, puisque ces derniers sont placés en lien direct avec des représentants du monde-cible, ou au contraire démotivantes pour d'autres (situations d'insécurité linguistique). Dans tous les cas, du sens est co-construit, mais différemment. De plus, en cas

d'interaction avec des natifs, la distance culturelle séparant les deux groupes étant plus importante, le contact peut être plus difficile, mais aussi plus dépaysant, plus transformateur ; donc éventuellement à l'origine de plus de sens.

La co-construction de sens qui ressort des interactions avec l'enseignant est également spécifique. Le rôle de l'enseignant, s'il est également didacticien et qu'il contribue à mettre en place le dispositif de médiatisation, relève souvent de la « méta-médiatisation », telle que nous l'avons définie récemment lors d'un colloque (Navé, 2021b). De plus, ses corrections/suggestions (médiation « simple ») sont souvent prises au sérieux par les apprenants, davantage que les retours des pairs, pour la simple raison qu'il représente (au sens littéral du mot) pour eux la « norme », la porte d'entrée « royale » vers les langues-cultures cibles. Dans le cas du jeu, nous avons vu plus haut que les apprenants, « pris » par le jeu, ne sollicitaient que rarement l'enseignante-formatrice.

Quant à la dichotomie interactions directes/indirectes, ajoutons simplement que les interactions directes nous semblent plus stimulantes, car plus réelles. Par contre, les rencontres par écrans interposés ont l'avantage de fournir une distance de sécurité aux apprenants timides. En outre, chacun des aspects de l'interaction « voilés » par l'écran et la distance sont susceptible de stimuler l'imagination de l'apprenant.

Finalement, rappelons qu'une communication nécessite au minimum un émetteur, un récepteur et un message. Le rôle de récepteur n'implique pas nécessairement une passivité : ce dernier peut tout à fait être actif dans son interprétation (écoute, lecture...) du message du communicant (Charaudeau, 1984). Ses expériences étant différentes de celles du communicant, il tente, à partir de son propre vécu, de préjugés (au sens juridique du mot), de comprendre, d'interpréter son interlocuteur, selon une approche que certains qualifient d'herméneutique (voir à ce sujet et au sujet des préjugés, entre autres, Debono et De Robillard, 2010). Parler d'interprétation et d'herméneutique nous renvoie à nouveau au rôle primordial de l'imagination en interaction, pouvant déboucher sur une co-construction de sens : pour que l'interaction fonctionne bien et débouche sur du sens, il faut que l'imagination fonctionne bien.

- La modalité (écrite ou orale) des interactions a également une incidence sur la co-construction du sens. L'écrit est souvent plus réfléchi que l'oral. En revanche, l'oral est plus spontané, et peut paraître pour certains plus authentique. Plusieurs modes sémiotiques (textes écrits, images/photos/dessins, émojis, documents sonores, vidéos, liens hypertextes...), peuvent coexister dans une communication : ces combinaisons de textes sont dites multimodales. Les échanges en ligne

sont pratiquement toujours multimodaux. Mais la multimodalité n'est pas l'apanage des nouvelles technologies, comme nous l'avons montré ailleurs (Navé et Farini, 2021). Les combinaisons multimodales jouent des rôles bien particuliers que nous avons cherché à cerner dans l'article en question (*ibid.* : 67-69). Disons simplement ici qu'elles intensifient l'expérience de communication (*ibid.* : 69). Dans le jeu, des vidéos étaient ainsi accompagnées de textes écrits et d'enregistrements sonores. Dans le forum, les étudiants ont parfois eu recours à des émojis pour accompagner leurs textes, et les textes écrits postés en exemple étaient souvent accompagnés d'enregistrements sonores.

- Notons pour finir que le contenu des échanges, terreau de la co-construction de sens, est en lien direct avec l'engagement/la motivation des apprenants. Des situations qui impliquent une présentation de soi par exemple (comme dans le cas du forum mais aussi du jeu sérieux, dans une certaine mesure), seront particulièrement stimulantes, surtout face à des personnages réels : les étudiants sont heureux et fiers de partager des choses qu'ils ou elles considèrent importantes.

Conclusion

Nous avons essayé, à partir de deux contextes d'enseignement-apprentissage très différents l'un de l'autre, et à la lumière de nos expériences respectives d'enseignants de FLE, de réfléchir à la co-construction de sens qui a lieu non seulement en classe de langue, mais aussi dans des situations particulières (qui peuvent résulter de situations comme la pandémie du Covid-19 qui touche le monde entier depuis le début de l'année 2020), où les interactions se font par écrans interposés, et, parfois même, avec des personnages non humains. Cela nous a amené à proposer une typologie relativement détaillée, mais très probablement non exhaustive, d'un certain nombre de facteurs influant sur la construction de sens en DLC. Cependant, nous reconnaissons qu'il y a autant de possibilités de co-construction de sens que de contextes d'enseignement-apprentissage. Autant dire que ces possibilités sont infinies.

Cette co-construction de sens est liée entre autres à l'identité des apprenants, à leurs projets, à leurs niveaux d'apprentissage, au dispositif didactique qu'ils se voient imposer (qui lui-même peut dépendre d'un cadre institutionnel), aux modalités/contenus des interactions, aux différents co-acteurs, réels ou imaginaires, à leur faculté d'imaginer et d'interpréter, aux tâches réalisées et à l'appropriation (ou non) par les apprenants des situations didactiques proposées.

L'intérêt de cette réflexion tient également de la démonstration selon laquelle les apprenants seraient à la fois projetés dans un monde (phase subie) puis auraient le choix (phase active) de s'y projeter eux-mêmes (ou non), de s'y investir (ou non), de la même façon que lorsque nous sommes projetés dans le monde, nous tentons à donner sens à notre expérience par la force des choses. Cela nous renvoie à des réflexions plus philosophiques, voire métaphysiques, au sujet desquelles on pourra trouver des idées complémentaires dans Robillard (2009) entre autres.

Finalement, on peut dire que dans cette réflexion fondée sur deux expériences didactiques, nous nous trouvons entre Piaget et Vygotski, là où le premier s'est intéressé davantage à la relation entre l'apprenant et des objets, quand le second s'est plutôt concentré sur la relation entre un apprenant et les personnes qui l'entourent, notamment celles qui sont plus avancées dans la connaissance et peuvent l'aider à progresser. D'une certaine façon, en didactique des langues médiatisée par des écrans, l'apprenant se retrouve en interaction avec des « personnes-objets ». Ce qui nous semble importer, au-delà des personnes et des objets, ce sur quoi Piaget et Vygotski tomberaient sans doute d'accord s'ils se retrouvaient aujourd'hui, c'est l'interaction, le face-à-face avec une certaine altérité, autrement dit la dialectique qui sous-tend tout apprentissage.

Références bibliographiques

- ASTOLFI, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 5-18.
- CASTELLOTTI, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation : Diversité, compréhension, relation*. Didier.
- CHARAUDEAU, P. (1984). Une théorie des sujets du langage. *Langage & société*, 28(1), 37-51. <https://doi.org/10.3406/lsoc.1984.1989>
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer* (Didier). Council of Europe.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (Programme des Politiques linguistiques; Division des Politiques éducatives; Service de l'Éducation).
- CORD, B., et CLEMENTS, M. (2010). Reward through collective reflection : An autoethnography. *E-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 4(1), 11-18.

- COSTE, D., et CAVALLI, M. (2015). Extension du domaine de la médiation. *Lingue Culture Mediazioni-Languages Cultures Mediation (LCM Journal)*, 1(1-2), 101-117.
- DEBONO, M., et DE ROBILLARD, D. (2010). L'interculturel au risque de l'herméneutique : Faire droit aux autres? In *Regards critiques sur la notion d' 'interculturalité' . Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle* (p. 173-190). L'Harmattan. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01376293>
- DUBOIS, A.-L., et TAUZIN, B. (2013). *Objectif Express 1 : Le monde professionnelle en français. Nouvelle édition. A1-A2*. Paris : Hachette Livre.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales*. (Armand Colin, Vol. 1). Armand Colin.
- KRAMSCH, C. (2000). Social discursive constructions of self in L2 learning. In *Sociocultural theory and second language learning* (p. 133-153). Oxford University Press.
- NAVÉ, É. (2021a). *40 ans de représentations d'un monde-cible en constante évolution : Étude diachronique de manuels de FLE dits universalistes à destination d'adultes débutants* [Mémoire de Master]. Université de Lorraine.
- NAVÉ, É. (2021b). *Des apprenants-enseignants face à des enseignants-apprenants sur un forum en ligne France/Arabie saoudite*. Colloque Médiations et médiatisations en classe de langue, Université catholique de l'Ouest, Angers.
- NAVÉ, É. (2021c). D'un apprentissage à un autre : Étude anthropologique d'un groupe d'échange culturel et linguistique non institutionnel en Arabie saoudite. *¿ Interrogations ?*, 32, Article 32.
- NAVÉ, É. (2021d). Le rapport identité/altérité dans trois méthodes de FLE à destination de publics adultes débutants des années 1980 à nos jours. *Revue plurilingue ÉLLiC, Les manuels scolaires de langues étrangères face aux évolutions des méthodologies et des technologies numériques* (4).
- NAVÉ, É., et FARINI, C. (2021). Quelles multimodalités pour quelles correspondances dans le cadre d'une didactique du français fondée sur l'approche interculturelle ? *La Lettre de l'AIRDF, Lire, comprendre, interpréter et apprécier des supports composites* (68).
- NISSEN, E. (2014). Les spécificités des formations hybrides en langues. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 17. <https://doi.org/10.4000/alsic.2773>
- NORTON, B. (2000). *Identity and language learning : Gender, ethnicity and educational change*. Pearson Education.
- OGULNICK, K. L. (1999). Introspection as a Method of Raising Critical Language Awareness. *The Journal of Humanistic Education and*

Development, 37(3), 145-159. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4683.1999.tb00416.x>

- PAVLENKO, A., et NORTON, B. (2007). Imagined communities, identity, and English language learning. In *International handbook of English language teaching* (p. 669-680). Springer.
- POLANYI, L. (1995). Language Learning and Living Abroad : Stories from the field. In B. Freed (ed.) : *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* (p. 271-291). John Benjamins.
<https://benjamins.com/catalog/sibil.9.17pol>
- RÉZEAU, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : Du triangle au «carré pédagogique». *ASp. la revue du GERAS*, 35 -36, 183-200.
- ROBILLARD, D. de. (2009). Réflexivité : Sémiotique ou herméneutique ? Comprendre ou donner signification ? *Cahiers de sociolinguistique*, n° 14(1), 153-175.
- SHARAFUDDIN, H., et ALLANI, C. (2012). Evaluation of the blended learning system in higher education : AOU-Kuwait. *International Journal of Information and Education Technology*, 2(4), 412.
- SCHMOLL, L. (2016). *Concevoir un scénario de jeu vidéo sérieux pour l'enseignement-apprentissage des langues ou comment dominer un oxymore*. Thèse de doctorat. Université de Strasbourg.
- WENGER, E. (1999). *Communities of practice : Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.