

Elena Moltó
Département de Philologie Française et Italienne
Universitat de València, Espagne



Résumé: *Utiliser les TIC en cours de français sur objectifs spécifiques peut s'inscrire dans une démarche actionnelle telle que le conseille le CECR, tout en donnant réponse à certaines insuffisances dans la gestion de groupes bien concrets. On sent la nécessité de changer de paradigme en enseignement-apprentissage même si au fond on ne fait que reprendre une pédagogie du projet en profitant des avantages que les nouveaux outils nous offrent. On continue à dire "nouvelles" technologies, mais de fait elles ne le sont pas pour nos étudiants, que l'on accepte d'appeler les natifs numériques. Or, le fait que ces instruments leur soient familiers ne signifie pas forcément qu'ils sachent faire un usage productif, créatif de leurs compétences. Surtout lorsque l'on met l'accent sur la communication, sur l'intention et sur l'effet que nos choix rhétoriques auront sur les autres à l'heure de prendre des décisions stratégiques.*

Mots-clés: *FOS, TIC, perspective actionnelle, pédagogie du projet, webquest, autonomie, créativité.*

Los nativos digitales y la retórica

Resumen: *Utilizar las TIC en clase de francés para fines específicos puede inscribirse en una dinámica accional tal y como lo aconseja el Marco Común de Referencia para las Lenguas, y a la vez dar respuesta a ciertas insuficiencias en la gestión de grupos de estudiantes concretos. Se siente la necesidad de cambiar de paradigma de enseñanza-aprendizaje aunque en el fondo se retome una pedagogía por proyectos aprovechando las ventajas que las nuevas herramientas nos brindan. Seguimos diciendo "nuevas" tecnologías, aunque de hecho no lo son para nuestros estudiantes, a los que se conviene en denominar nativos digitales. Aunque el hecho de que estos instrumentos les sean familiares no significa forzosamente que sepan realizar un uso productivo, creativo de sus competencias. Sobre todo cuando se pone el acento en la comunicación, en la intención y en el efecto que nuestras elecciones retóricas tendrán sobre los demás a la hora de tomar decisiones estratégicas.*

Palabras clave: *Francés para fines específicos, TIC, perspectiva accional, aprendizaje por proyectos, webquest, autonomía, creatividad.*

Digital natives and rhetoric

Abstract : *The use of ICTs in the French for specific purposes classroom points to an actional dynamics which has been recommended in the Common European Framework for Languages, whilst they can also be seen to tackle the issue of certain insufficiencies in the management of particular student groups. It is felt that there is a need to change the actual teaching-learning paradigm although basically what is advocated is the use of a project-based pedagogy which takes advantage of the new tools available. Although we still make reference to 'new' tools, they are not considered as such by our students, who we may nickname as 'digital natives'. However, despite the fact that they are familiar with these tools does not mean that they always know how to use their competences in a productive and creative way. This happens above all when dealing with communication, intention and the effect that our rhetorical choices have on others when making strategic decisions.*

Keywords: *French for specific purposes, ICT, actional perspective, Project-based learning, webquest, autonomy, creativity.*

Introduction: le projet des étudiants

Le groupe *Camembert*, du cours Français du Tourisme III à l'Université de Valence, vient de me présenter la version définitive du PowerPoint. La semaine suivante ils exposent oralement leur projet: un itinéraire touristique de cinq jours en France ou dans un autre territoire francophone pour des clients bien ciblés. La consigne pour cette première activité est centrée sur le marketing. Ils doivent concevoir leur proposition comme une publicité afin de convaincre d'éventuels clients, et nous en l'occurrence, puisque tous les groupes devront voter sur une page du wiki et justifier leurs choix des meilleurs produits. Je les vois contents du travail réalisé, c'est soigné et original. Ils se sont centrés sur les couleurs pour présenter leur voyage à la Martinique et à la Guadeloupe: "Si le marron automnal vous attriste (nouvelle diapo) réjouissez-vous du marron de notre rhum"; "si vous êtes fatigués du rouge des feux (nouvelle diapo) choisissez le rouge de notre volcan"...

Pendant ce temps pas moins de quatre groupes essayent de relever le défi qu'avait lancé Alena au début du cours. La panoplie de clients que je leur proposais ne semblait pas la satisfaire. Elle m'avait suggéré une autre simulation. Quelqu'un qui ne s'assujettit pas aux consignes? Pas tout à fait, son idée est bonne: Paris, cinq jours, et que 250 euros par personne. Irréalizable? *Très bien, rédige-moi un court paragraphe et je l'inclue sur la liste des choix possibles.* C'est la première fois que mes instructions sur la page web se modifient grâce à l'apport direct des élèves. Et ce ne sera pas la dernière fois, je trouve intéressant, et ils apprécient. En classe j'avais présenté la nouvelle possibilité. Léger scepticisme de la part de deux ou trois élèves connaisseurs. Une parisienne s'exclame tout de suite "Impossible, ou bien tu ne manges pas, ou bien tu ne dors pas à couvert". Petit ébranlement dans le groupe d'Alena.

Mais cela a beaucoup plu en général et a obligé les quatre groupes qui se sont penchés sur ce cas à chercher des solutions inattendues. Cela nous a permis de jouer d'approches pittoresques et singulières de la capitale française, aspect non négligeable lorsque les présentations orales se succèdent et qu'on risque de voir sous le même angle, la même image de la Tour Eiffel sur plusieurs PowerPoints.

Parallèlement, mon groupe de français des affaires travaille une autre simulation: je leur ai proposé de créer une entreprise en France pour lancer un produit ou un service innovant, inexistant sur l'hexagone. L'implication des différents groupes varie, certains ne se prennent pas facilement au jeu et fournissent une étude de marché assez mécanique. Mais d'autres s'appliquent à la tâche, jouent la simulation. Ils ont bien réalisé des recherches d'information sur les blogs des innovations durables, sur les réalisations d'inventeurs, ou des laboratoire d'innovations que je leur ai proposés. Eux aussi préparent une présentation orale pour nous convaincre de la viabilité de leur projet et permettre ainsi aux collègues de laisser sur le wiki leurs appréciations et conseils sur le produit/service en question, leurs votes et la justification de ceux-ci. Le groupe Le Soleil travaille par exemple sur un nouveau garde-manger très inventif. Ils ont créé une brochure d'une belle qualité professionnelle pour la faire circuler lors de l'oral. À nouveau, je me surprends de la complexité de certains travaux. Le Diamant Bleu vient de me demander comment inclure sur le wiki de l'université une vidéo qu'ils viennent de filmer et de télécharger sur Youtube. Cela produit un certain effet en classe, de voir Paula interpréter dans les rues de notre ville un petit rôle à propos de cette montre anti-agression sur laquelle l'équipe travaille formellement depuis le début du cours.

Les doutes et les questions

Ces environnements d'apprentissage à peine esquissés, fondés sur l'utilisation des TIC dans une pédagogie du projet de type webquest, ont été mis en marche après de nombreuses années d'enseignement peu satisfaisantes. Je crains que le morcellement des connaissances, la distillation des informations, l'excellence visée dans toutes les compétences et le rythme de travail uniforme qu'une approche traditionnelle impose aux étudiants, nuit en grande mesure les plus nobles objectifs qu'un professeur puisse envisager. En fin de compte, je ne préparais mes élèves qu'à une épreuve de langue. Je n'évaluais que des connaissances linguistiques telles que nous pouvons les trouver sur la plupart de manuels de langue étrangère, en négligeant du même coup ce que l'on pouvait faire *avec* la langue. Lorsque je me suis intéressée aux groupes de Français sur Objectifs Spécifiques, ce constat a été plus évident encore: les tâches purement langagières, centrées sur des actes de parole, ne semblaient pas suffire. Ce public en particulier sera sur le monde du travail d'ici très peu, certains le sont déjà. Ils gagneraient beaucoup à suivre une approche professionnelle, actionnelle, suivant les recommandations du CECR, avec des tâches vraisemblables qui aient un rapport direct avec leurs filières.

D'autre part, je me suis fourvoyée pendant longtemps à la recherche de mon élève "moyen", d'un prototype de destinataire auquel adresser mon discours. Ces groupes dont je parle présentent un éventail extrêmement varié de connaissances

en langue française. J'ai essayé de créer des sous-groupes et de maintenir ainsi plusieurs démarches, différentes tâches, diverses modalités d'évaluation dans le même groupe-classe. Cette pédagogie différenciée s'est révélée non seulement chronophage, mais les résultats ne brillaient pas pour autant, la disparité d'objectifs sans un cadre commun avait une touche schizophrène.

Je sais bien que les élèves francophones par exemple ne devraient pas se trouver là, mais officiellement ils en ont le droit. Que faire ? Je crée un itinéraire spécial pour eux ? Différentes tâches, différentes ressources et différentes évaluations à nouveau ? Mais, de fait, je suis sûre que mélanger des élèves aux bagages linguistiques et culturels si différents pourrait renforcer l'apprentissage entre pairs. Or, comment retenir leur attention ? Et que faire des élèves qui appartiennent déjà au monde du travail ? La plupart sont pris par des stages en entreprise à un moment ou à un autre du cours, ou bien ils travaillent à temps complet dès le début. Je leur crée à nouveau un itinéraire *ad hoc* ? Dans ce cours de français des affaires, par exemple, le seul qu'ils auront dans tout leur cursus, je peux avoir 30% d'étudiants qui n'a jamais fait de français, à côté de niveaux A2, B1... ou bien compter sur un nombre significatif de francophones, jusqu'à 50% parfois, cela varie d'une année sur autre. Comment prévoir la structure de mon cours si je ne peux même pas calculer le type de public auquel je vais m'adresser ? Et plus inquiétant encore : comment maintenir l'intérêt, la motivation de ce public varié, si je dois les faire travailler au même rythme, selon les mêmes contenus linguistiques ?

Les TIC sont-elles la réponse ?

C'est à ce moment-là que l'utilisation des instruments de communication présents sur la plateforme de l'université est venue me rendre quelques services. Au moins je pouvais communiquer avec tout le monde, les consignes demeuraient sur le web, des forums étaient activés pour faciliter les échanges. Le côté positif était donc représenté par ce travail en virtuel qui prolongeait, qui enrichissait l'espace de la salle de classe, qui permettait de rassembler les ressources et de maintenir le contact, surtout avec les étudiants ne pouvant pas assister au cours. Or, ce qui se présentait comme prometteur s'est révélé tout de suite insuffisant à partir du moment où j'utilisais les TIC pour renforcer le paradigme d'enseignement en vigueur, une dynamique plutôt axée sur le travail du professeur, même si l'objectif était de faire participer les élèves. Utiliser ainsi les TIC est déjà un pas, mais cela ne modifie pas grand-chose au déroulement prévu du cours, à ce qui se passe concrètement en classe.

En définitive, faire servir les TIC pour reproduire la même démarche tout en rajoutant des "couleurs" ne semble pas très effectif. D'autant plus que la prise en main de ces technologies demande parfois un investissement personnel important. D'autant plus que les TIC, c'est connu, ne font rien par elles-mêmes, ne produisent aucun miracle, il faut *faire* quelque chose avec elles. Ou plutôt *faire faire*. Un peu comme cette réflexion à propos des tâches en cours de FLE : les tâches linguistiques ne suffisaient pas, il fallait utiliser la langue pour faire autre chose que de la réflexion linguistique. Autrement l'apprentissage du français devient une fin en soi, et pas un moyen d'interagir socialement, de travailler avec d'autres personnes, comme propose à nouveau le CECR¹.

Le changement de paradigme a débuté lorsque j'ai choisi la pédagogie du projet tout en faisant servir des ressources web pour mener à terme des cyberenquêtes². Ces cybermissions, aussi appelées webquests, sont des projets de recherche sur le Net répondant à une tâche bien précise, avec des ressources sélectionnées au préalable par le professeur, afin de mener l'apprenant à construire un artéfact concret. Cela me permettait de structurer tout le travail des élèves sur la plateforme de l'université, en leur faisant s'approprier des outils tels que les wikis pour élaborer leurs travaux en équipe. L'idée étant de leur proposer une tâche qui engloberait les contenus du cours de FOS. Et c'est à travers les activités que les étudiants accéderaient aux contenus, comme une étape pour mener à bout leur projet global, pas comme un aboutissement en soi. Du coup, le professeur se voit déchargé d'une bonne partie de ce qui se passe en salle de classe habituellement pour se centrer sur de nouveaux rôles. L'attention est fixée sur cette tâche à accomplir en équipe et pas uniquement sur ce qui sort de la bouche du professeur. En principe, les étudiants sont plus responsables, prennent en charge une bonne partie de leur apprentissage, travaillent vers une plus grande autonomie personnelle.

Encore faut-il trouver l'équilibre approprié, puisque les élèves sont aussi habitués à une dynamique qui a peu changé en général depuis le début de leurs études. Je dirais même qu'ils sont experts en cours de langues. Ils possèdent en tout cas certaines attentes bien arrêtées quant à ce qu'ils peuvent trouver dans un cours de français. Que la structure de ce qu'ils avaient envisagé change totalement, il n'est pas rare de les voir opposer un refus manifeste à la technologie et à ses usages. C'est ce qui s'est passé avec un cours de langue française pour Tourisme I. Une erreur douloureuse dont j'espère tirer des leçons productives. Il s'agissait d'une webquest centrée sur la gestion d'un hôtel en France³. L'activité s'inscrivait dans le cadre des simulations globales. Par groupes, ils créaient les personnages sur leurs pages web du wiki: des employés à la direction, à la réception, au restaurant, à l'animation et quelques clients (en s'aidant de ressources sur les descriptions physiques, psychologiques, les présentations, etc.), ils choisissaient un emplacement pour leur hôtel (ressources sur les localisations, cartes, géographie de la France, etc.), et établissaient l'infrastructure minimale pour faire fonctionner l'hôtel et recevoir les clients des autres groupes (ressources pour créer la brochure/web de l'hôtel, accueil clients à la réception, menus au restaurant, sorties organisées). Finalement, les clients de chaque groupe se déplaçaient dans les hôtels des autres équipes, tout en créant des échanges à la réception, au restaurant/bar et avec le personnel d'animation. À la fin du procès était prévu un concours pour évaluer le meilleur hôtel, le groupe le plus voyageur et celui qui avait créé avec ses clients les échanges écrits/oraux les plus riches. Nous avons même organisé de petites représentations tirées de ces échanges. Sur le papier une bonne idée.

Quant aux contenus linguistiques et culturels attendus dans un cours de FOS-tourisme, je pense que la webquest les intégrait avec cohérence. Ce scénario pédagogique médiatisé gardait toujours le même esprit: les apprenants accédaient à ces contenus lorsqu'ils devaient aborder des tâches bien précises dans le but de compléter et de faire vivre leur hôtel. Le niveau exigé était

abordable, les étudiants en convenaient, mais la soixantaine d'élèves inscrits ne facilitait point une évaluation formative, continue, comme je le prétendais. J'y suis parvenue, mais au prix fort: le nombre d'activités à évaluer redevenait chronophage, écrasant; mon découpage temporel des activités s'est vite vu débordé et le rythme de travail des étudiants s'en ressentait. On aurait eu besoin du double du temps assigné, et cela sans compter les problèmes techniques incessants de toutes sortes. Du coup, les activités linguistiques traditionnelles sur la grammaire, sur la phonétique, etc. leur manquaient énormément. Certains réalisaient de sérieux diagnostics: on n'apprendrait rien si on ne se recentrait pas sur ces deux types d'activités en particulier. On réduirait ainsi selon eux l'étude de la langue à des activités d'entraînement (parce que c'est l'activité la plus confortable pour eux? Celle qui les met moins en cause?). Aucun regard pour d'autres compétences linguistiques, numériques, de travail en groupe, de savoir-apprendre, de savoir-faire qu'ils étaient en train d'exercer aussi. Je l'ai dit auparavant, il s'agit d'experts en cours de langues...

Je trouvais problématique de continuer à travailler avec un manuel de FOS ou de FLE et d'envisager à la fois une perspective actionnelle pour ma webquest. La tâche et les outils pour mener à bien cette dernière sont suffisamment riches et complexes, au moins au début, pour leur consacrer un bon pourcentage du temps assigné en présentiel. Par ailleurs, si on écoutait certains "experts" on ne ferait que des exercices structurels sur les relatifs ou les verbes irréguliers. Je ne veux pas dire qu'ils ne sont pas nécessaires, intéressants, mais étant donné la qualité de nombreuses ressources de ce type d'exercices autocorrectifs sur le web, s'il faut sacrifier du temps présentiel, ce ne sera pas le temps donné au projet en équipe. Une foule de ces activités peut parfaitement être réalisée par les apprenants en autonomie. Ils apprécient même l'indépendance et le loisir d'y accéder au moment de les aborder sous ce format.

Autonomie, transparence et supports numériques

Puisque je ne trouvais pas de cours en ligne de FOS adapté à leurs caractéristiques et riche en ressources audio/vidéo, l'année suivante, j'ai décidé de leur proposer le cours de *Dynamots* de l'université de Padoue⁴. Je compléteraï les contenus spécifiques en leur proposant des ressources linguistiques et culturelles *ad hoc* sur le web⁵. Pour suivre ce travail en autonomie, je leur demandais de réaliser une sorte de portfolio, un mémoire d'apprentissage où garder une trace des acquis linguistiques, culturels et des avancés dans le travail en groupe. Semaine après semaine, ils devaient rendre compte ainsi du terrain parcouru, des problèmes rencontrés et des possibles solutions envisagées. En définitive, je comptais sur leur travail en autonomie pour favoriser la réflexion après l'expérience. Et la plupart du temps, ce travail devient plus productif si on laisse l'apprenant choisir le moment et le temps dépensé pour chaque activité, en fonction de son bagage linguistique, culturel, technologique, etc.

En salle de classe, on peut centrer l'attention sur de nombreuses questions, mais c'est grâce à leurs mémoires d'apprentissage électroniques que je peux réellement me rendre compte des problèmes linguistiques rencontrés par chacun d'eux. L'apprentissage peut mieux s'adapter, peut devenir plus personnalisé.

En conséquence, je suis en mesure de leur faciliter de nouvelles explications, de nouvelles ressources, une pédagogie plus différenciée. Là où cela ne marche pas, inutile de perdre du temps avec des contenus qui ne posent aucun problème pour eux. Inutile aussi d'employer le même temps aux différents problèmes linguistiques, à l'image du découpage que proposent la plupart des manuels avec toutes ces unités à structure identique, au poids identique, quels que soient les objectifs visés. J'ai été finalement assez surprise de lire sur ces mémoires leurs réactions devant les activités proposées. Cela joue le rôle d'une enquête d'évaluation continue du cours et me permet d'avancer, d'affiner et de prévenir les possibles dérapages.

Il faut remarquer le fait que tout le matériel du cours, toutes ces activités et réflexions des élèves, se réalisent en ouvert pour tout le groupe-classe, et sont rassemblés sur un instrument comme le wiki. Cela représente un support flexible pour les tâches collectives aussi. En effet, cet outil est conçu tout spécialement pour travailler en équipe, de façon synchrone ou asynchrone. Un instrument adapté aux recommandations de l'Espace Européen d'Education Supérieure à propos des compétences dans lesquelles on devrait former les élèves. Adapté comme un gant aussi à l'apprentissage des langues-cultures selon la perspective actionnelle, du moment que le noyau central du cours est représenté par la création et la communication d'un projet en équipe. Parce que nous voulons les préparer au monde du travail où ils devront collaborer avec d'autres collègues, discuter, arriver à des accords, créer du contenu.

Cet ensemble de pages web facilement éditables, compte sur un index de groupes à travers lequel les étudiants accèdent à leur propre espace web, à un espace de travail qu'ils sont les seuls à gérer, mais qui est ouvert à la participation de toute la communauté. Chaque groupe réserve une page pour les conseils et appréciations des collègues, puis une page pour mes commentaires. Mais de fait, ils sont libres de créer autant de pages qu'ils le désirent. La première constatation est donc que le travail des différents groupes se réalise en transparence. Tous les étudiants inscrits peuvent constater les progrès de leurs « collègues », savoir sur quoi ils travaillent en ce moment (tous ne travaillent pas au même rythme ni sur le même point), comment ils organisent leurs recherches, où est-ce qu'ils ont enlacé la webgraphie, quels commentaires ils reçoivent de la part des « collègues » et de la mienne.

La transparence du procédé permet en définitive de mettre en relief les bonnes pratiques. Parce que c'est un plaisir de résoudre une question ou un doute d'un groupe grâce à la solution qu'un autre groupe a trouvée. Si l'explication ou le modèle provient de la table d'à côté, s'ils peuvent devenir eux-mêmes des modèles pour les autres, l'apprentissage se fait vraiment significatif et les compétences linguistiques et numériques se voient renforcées. L'une des sous-tâches les plus productives en ce sens est la co-évaluation des projets, par exemple, dans le cours du français des affaires, où une fois la première phase du projet achevée, les équipes vont visiter les autres travaux pour y laisser leurs commentaires. Après l'appréciation générale du produit ou service innovant, ils doivent signaler les possibles problèmes que leurs collègues rencontreront, ainsi que proposer de possibles solutions. L'outil nous a donc

facilité l'interaction entre les différents groupes et une évaluation continue, la même pour tous, indépendamment du niveau de l'étudiant, indépendamment de son assistance en présentiel ou en virtuel. Tous peuvent mener à bout un projet digne, riche et complexe. De fait, le succès de leur quête ne dépend pas seulement de la maîtrise de la langue, ici les francophones se font aider par les hispanophones et vice versa. Cet apprentissage entre pairs dont je parlais auparavant se matérialise donc souvent grâce à ces échanges.

Or, la communication ne se produit pas seulement à l'intérieur de la salle réelle ou virtuelle, mais aussi vers l'extérieur. Et là, sans les TIC je vois mal comment on ferait. A travers le wiki, ils disposent sur le réseau de ressources variées en langue et cultures francophones. La facilité de la prise en main de l'outil mobilise des compétences qu'ils ne pensaient pas eux-mêmes mettre en marche. Parfois la motivation pour leur projet peut les mener à réaliser des contacts spontanés en dehors des quatre murs de la salle. Comme le groupe *La Puce Noire* (Ce sont eux qui choisissent tous les noms de groupe) qui veut sélectionner un lieu d'implantation pour son entreprise en fonction d'un organisme qu'ils ont découvert sur une page web et qui pourrait les financer. Mais comme ils n'y trouvent pas l'adresse, seulement un courriel, ils décident de leur écrire en demande d'informations. On reconnaîtra facilement une activité qui peut se retrouver sur n'importe quel manuel de FLE ou de FOS: "*Vous allez écrire un mail à l'entreprise X en demandant des informations....*" Mais la motivation de ces étudiants devant la tâche à réaliser ne peut pas se comparer. Et j'aime citer ce groupe parce que leur méfiance initiale devant la matière et devant leurs propres compétences linguistiques était évidente au début du cours.

Lorsqu'ils me communiquent la tâche qu'ils mènent, les différents membres sont en train d'utiliser les dictionnaires, les traducteurs, les correcteurs linguistiques, tous ces instruments en ligne que je m'efforce d'intégrer dans leurs démarches afin de les rendre plus autonomes dans la résolution de problèmes spécifiques. C'est à ce moment-là que les contenus sur l'emploi de la correspondance professionnelle se voient pleinement légitimés. Juste à ce moment-là, pas avant. Parce que c'est à ce moment-là qu'ils ont besoin de les apprendre, et que ces contenus manquent de référent lorsqu'on les étudie *in absentia*. Ou bien, ils sont peu motivés à cause de l'artificialité du cadre dans laquelle ils s'inscrivent. Sans compter que l'objectif du groupe n'était pas simplement linguistique, ils voulaient obtenir un résultat réel, une information concrète pour justifier une partie de leur projet. Ils ne visaient donc pas la correction linguistique, qui est un objectif difficilement motivant pour eux, ou pas aussi motivant que l'obtention de résultats pratiques pour leur travail en groupe. Et sans le savoir, ils sont en train de mettre à profit les outils du web 2.0.

Accéder aux contenus seulement lorsqu'ils sont nécessaires pour accomplir la tâche, c'est une façon de mettre les documents au service de l'action, et de ne pas mettre la tâche au service des documents. Puisque tous les étudiants ne fonctionnent pas au même rythme, cela peut mener, comme j'ai signalé plus haut, à un apprentissage différencié auquel les *professeurs* ne sont pas entraînés. Cela peut rebuter de prime abord, mais la réaction des étudiants me renforce dans l'idée que c'est bien le chemin à suivre. Mon groupe en question

m'accueille le lendemain tout exalté avec un *“On a déjà la réponse!”...“de la page web française!”*

Créativité et communication

On ne peut pas nier que ces technologies possèdent pour nos élèves un côté ludique qui les motive, qui les pousse à agir, à créer du contenu riche et complexe. Les compétences numériques s'acquièrent plus facilement si les étudiants se les approprient pour leurs propres objectifs curriculaires. Elles revêtent tout leur sens lorsqu'ils les exercent à travers leurs créations sur le wiki. Son usage nous a permis d'exprimer facilement les idées à l'heure d'inventer des logos des entreprises par exemple, ou la publicité avec laquelle ils vont se faire connaître. Sans oublier l'utilisation d'éléments multimédia qui sont incorporés pour enrichir le projet (images, vidéo, présentations PowerPoint...). Cela peut sembler très compliqué mais c'est sans compter le plaisir de manipuler l'instrument et d'obtenir des résultats auxquels ils croyaient difficilement au début du cours.

Il ne faudrait cependant pas conclure trop rapidement que tous nos élèves excellent dans la manipulation de ces outils, loin de là, ou bien qu'ils savent s'en servir pour travailler en groupe, localiser, classer, réutiliser convenablement les informations trouvées sur la Toile. Je leur fais manipuler quelques applications intéressantes en ce sens, comme les wikis ou les documents de Google pour travailler ensemble sans avoir à se déplacer, pour créer rapidement des pages web ou des présentations professionnelles puis les Notes de Google, à nouveau, pour gérer toute la webgraphie de leur projet, etc. Je compte enfin beaucoup sur l'apprentissage entre pairs, au sein des différents groupes, ainsi qu'entre les groupes. La valeur de l'exemple de ces « co-apprenants » est inestimable.

Cela a très bien marché dans la préparation des exposés oraux. Un exercice qui ne les préoccupait que pour la question linguistique, pas pour l'attirail technologique, curieusement. Je m'en suis servie pour mettre l'accent sur la communication de leurs idées comme s'ils travaillaient déjà en contexte professionnel, avec des objectifs professionnels réels. La création de leur projet m'intéresse mais j'aime souligner leurs capacités à présenter leurs idées, le travail sur l'expression des émotions qu'ils entendent provoquer chez le public, ou le langage non verbal lorsqu'ils exposent devant le grand groupe. Disons donc que le point de vue met l'accent sur les habiletés rhétoriques avec ces appuis visuels qu'ils ne perçoivent pas comme “nouveaux”, bien au contraire. Or, ce n'est un secret pour personne que l'utilisation du PowerPoint peut produire des effets pervers, dangereux pour celui qui le présente et pour celui qui le consomme: des diapositives chargées de texte comme s'il fallait économiser de l'argent, du texte à la police minuscule que l'on n'arrive pas à lire du premier rang, de nombreuses couleurs qui saturent l'ensemble, des dessins qui encombrant l'espace, des mouvements de transition entre diapositives très spectaculaires mais très lourds aussi... Tous les tics des TIC réunis en une simple expérience de classe. Nos élèves ont beau appartenir à la génération des natifs numériques, ils ne sont pas passés maîtres en communication pour autant.

Ils reproduisent donc les mêmes procédés sans réfléchir à l'effet provoqué.

Tout comme moi d'ailleurs, pour être honnête, avant de me pencher sur la question. Sans repères, sans retour sur l'expérience, on reproduira donc les mêmes erreurs face à différentes audiences. Et il s'agit là d'un problème que les étudiants affrontent à chaque fois qu'ils doivent réaliser un exposé pour leurs études, mais qui se renouvellera probablement aussi dans leurs nouveaux milieux de travail. Il me semble donc intéressant de souligner les pièges où l'on risque de sombrer dans l'usage de ces technologies: passer par exemple le début de *La Guerre des étoiles* avec le texte qui défile vers le fond noir et demander pourquoi Georges Lucas n'a pas ajouté une voix qui lise le texte. Question: Qu'est-ce qui se passe quand on lit et qu'on nous parle à la fois ?

Sur les dernières présentations, et sur les co-évaluations, on sent mieux le repérage des critères qu'ils apprécient dans la communication professionnelle. D'abord, on peut déceler une attention plus marquée aux argumentations stratégiques, aux justifications des décisions qui articulent leurs discours: le quoi et le pourquoi de leur choix, par exemple en français des affaires, lorsqu'ils doivent défendre leur produit ou service innovant. Puis on remarque l'établissement des raisons qui appuieront la sélection de la ville où s'implanter, la défense des modes de fonctionnement et de vente, les techniques commerciales appropriées, la communication, la distribution, l'étude des projets similaires pour se faire une idée du chiffre d'affaires prévisionnel, sans compter une évolution visible du travail de synthèse des données, et de communication de celles-ci, à travers leurs PowerPoints, non seulement par rapport à l'harmonie interne des appuis visuels, à l'absence de redondance entre le texte des diapositives et les explications de l'orateur, mais aussi par rapport aux efforts des "collègues" pour éveiller l'intérêt chez l'auditoire. Je me rends compte qu'ils sont allés voir mes commentaires sur les autres groupes. De fait, le wiki m'envoie un compte rendu, je sais que l'on surveille le travail des pairs, les essais et les retours d'expérience. Ils saisissent ainsi certains ressorts rhétoriques appropriés, et aussi le mal que se donnent les collègues pour modifier le ton et l'intensité de la voix, pour maintenir le contact visuel avec les autres apprenants sans passer par le professeur, ou pour occuper l'espace et ne pas se retrancher derrière la table ou l'écran. En définitive, pour aller de l'avant dans la défense de leurs projets en groupe.

L'exploration des possibilités et la mise en marche des outils numériques continuent cependant d'être chronophages pour le professeur. Question non résolue parce qu'à l'image des étudiants qui se prennent au jeu avec la panoplie d'instruments et qui s'en inspirent pour créer leurs artefacts, le professeur découvre à chaque pas de nouvelles voies d'accès, de nouvelles approches ou perspectives. Rien que le côté matériel de la mise en place du processus d'apprentissage en salle d'ordinateurs suppose une multiplication de tâches et de fonctions. De nouvelles tâches et de nouvelles fonctions que l'on découvre avec les étudiants. Et qui provoquent tôt ou tard une remise en question des démarches, didactiques, technologiques, de gestion des groupes. Pas toujours de tout repos, mais saluaire.

L'objectif final quant au support numérique serait qu'il devienne invisible, qu'il sustente l'activité centrale du cours sans en devenir la vedette, mais on le sait,

la technologie joue *toujours* de mauvais tours. Il faut prévoir un plan A lorsque la plateforme de l'université fonctionne comme il se doit, un plan B quand cela ne se produit pas mais qu'Internet marche bien, un plan C lorsque seul l'intranet survit, et quand finalement on opte pour le plan D en improvisant plus ou moins une activité de conversation, du plafond de la salle de classe surgissent des voix mystérieuses qui me sidèrent... Ce jour-là nous avons écarté les esprits de l'au-delà, étant donné que les voix parlaient de la Constitution espagnole. Mais quel vertige! Combien de plans doit-on préparer? J'ai frôlé le désarroi complet, cependant on a choisi la rigolade devant les visages ahuris des techniciens accourus écouter ces effets paranormaux: "*Ce n'est pas possible, c'est techniquement impossible*". On a dû déménager. Exit les TIC.

Après coup on se dit que c'est exceptionnel. Et on tire les conclusions. Enchaîner en exploitant la crainte devant cette situation de communication, parler du stress devant les technologies, de la peur lorsqu'on s'adresse oralement à un auditoire, aurait été une bonne idée. Que je n'ai pas eue. Mais qui m'interpelle et que je réutiliserai plus tard puisque je sais que le thème intéresse et s'adapte parfaitement aux objectifs du cours. Comme j'ai dit, on apprend beaucoup de ce qui nous met en cause, on reformule les objectifs, on profite des solutions que les étudiants trouvent, que l'on trouve avec eux. Cela nous pousse nous aussi à l'action, à être créatifs dans nos choix, pour devenir plus convaincants, plus éloquentes, plus persuasifs. Et je n'ai pas cessé de parler de rhétorique, finalement.

Conclusion

Il est clair que toutes ces technologies vont changer un tant soit peu nos façons d'interagir en classe. Sur la base d'une perspective actionnelle, sur des contenus spécifiques comme le français du tourisme ou le français des affaires, on sent presque la nécessité de canaliser ces instruments à des fins bien précises, professionnelles, communicationnelles. C'est ce que l'on va demander à nos étudiants dans le monde de l'entreprise, il vaut mieux donc les y préparer. Parce qu'il ne faut pas conclure trop rapidement qu'ils dominent ce terrain que nous approchons comme des immigrants numériques. Il s'agit d'une image biaisée du moment qu'ils ne savent pas forcément s'en servir pour travailler en équipe, pour apprendre en autonomie, pour communiquer leurs créations de façon professionnelle et productive. Dans le cadre général de l'apprentissage du FOS, reprendre des pédagogies du projet dans un environnement numérique revient à trier une approche qui a fait ses preuves en enseignement-apprentissage des langues-cultures, tout en empruntant les outils numériques qui s'adaptent le mieux à nos objectifs didactiques. Concevoir et exposer ce type de projets dont je viens de parler oblige les apprenants à aller plus loin dans l'apprentissage des langues-cultures. Travailler la perception, l'intention, l'effet de nos choix numériques, comme une partie de nos choix rhétoriques, devient aussi une façon de parler communication et de les préparer pour l'action.

Notes

¹ “La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager 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 donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.” Chapitre 2.1 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_FR.asp> (consulté le 9/02/09).

² On peut les trouver ici:

<http://www.uv.es/=moltoe/cours/tourisme/agence/top.htm> (consulté le 9/02/09)

<http://www.uv.es/=moltoe/cours/tx.eco.travail/travail.html> (consulté le 9/02/09)

Certaines présentations ici:

<http://mmedia.uv.es/buildhtml?user=moltoe&name=filmGEDE.flv> (consulté le 9/02/09)

³ <http://www.uv.es/moltoe/cours/tourismehotel/top.htm> (consulté le 9/02/09)

⁴ <http://claweb.cla.unipd.it/home/smazurelle/dynamots/index.htm> (consulté le 9/02/09)

⁵ <http://www.uv.es/moltoe/cours/affaires/top.htm> (consulté le 9/02/09)

<http://www.uv.es/moltoe/cours/tourisme/top.htm> (consulté le 9/02/09)

Sitographie

Actes du colloque «Scénariser les activités de l'apprenant», 2007. Centre de recherche LICEF [en ligne] Disponible sur : <http://www.liceftel.uqam.ca/Portals/0/Scenarisation2007_Actes.pdf> (consulté le 9/02/09)

Magnin, Michèle. “L'Hôtel” [en ligne]. Disponible sur :

<http://home.sandiego.edu/~mmagnin/hotel.html> (consulté le 9/02/09).

Perdrillat, Monique. “L'immeuble rue Lamarck” [en ligne]. Disponible sur : <<http://www.epi.asso.fr/revue/89/b89p195.htmh>> (consulté le 9/02/09).

Puren, C. 2009. « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères » [en ligne]. Disponible sur : <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>> (consulté le 9/02/09).

Schlemminger, G. 2001 “La pédagogie Freinet en classe de langue vivante” [en ligne]. Disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/Schlemminger.pdf> (consulté le 9/02/09).

Serres, Linda de, 2005. “Trois défis à une démarche thématique intégrée d'enseignement-apprentissage médiatisé du français langue seconde à l'université”, International Journal of Thechnologies in Higher Education, 2(3) [en ligne]. Disponible sur : <<http://www.profetic.org/revuef>> (consulté le 9/02/09).