



HAL
open science

Apprentissage nomade en langue et production orale asynchrone

Hee-Kyung Kim, François Mangenot

► **To cite this version:**

Hee-Kyung Kim, François Mangenot. Apprentissage nomade en langue et production orale asynchrone. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Jun 2009, Grenoble, France. hal-02011992

HAL Id: hal-02011992

<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-02011992v1>

Submitted on 8 Feb 2019

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

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

APPRENTISSAGE NOMADE EN LANGUE ET PRODUCTION ORALE ASYNCHRONE

Hee-Kyung Kim

François Mangenot

Université Stendhal - Grenoble 3, Lidilem

Résumé : Ce papier aborde une dimension peu étudiée de l'apprentissage nomade en langues, celle de la production orale (ou vidéo) asynchrone. En langues, cette production orale asynchrone, en général solitaire, entraîne deux conséquences : d'une part, la situation de communication est assez artificielle, dans la mesure où il ne s'agit pas d'un mode de communication usuel, d'autre part, grâce à l'absence de pression temporelle, les processus pouvant être mis en œuvre par les apprenants en vue de la production demandée sont d'une grande variété, de la rédaction d'un texte qui sera ensuite oralisé à l'improvisation pure et simple, en passant par la possibilité de recommencer son enregistrement autant de fois qu'on le souhaite. On peut alors se demander quels sont les atouts et les difficultés liés à une telle situation d'apprentissage, question qui sera étudiée à partir d'expériences ayant impliqué des apprenants coréens et japonais.

Mots-clés : apprentissage nomade, acceptabilité d'un dispositif, oral asynchrone, apprenants asiatiques

L'apprentissage nomade (*mobile learning*, en anglais) est défini, dans une revue de la question par Kukulska-Hulme & Shield (2008a : 273), comme un apprentissage par l'intermédiaire d'appareils tenant dans la main (*handheld devices*), potentiellement disponible n'importe quand et n'importe où et pouvant être formel ou informel. Dans cet article, nous abordons une dimension peu étudiée de l'apprentissage nomade en langues, dimension pouvant également concerner d'autres dispositifs à distance, celle de la **production orale asynchrone**, qu'il s'agisse de son ou de vidéo¹. En effet, si l'on souhaite vraiment tirer profit du nomadisme et si l'on ne se contente pas de faire réaliser des activités de compréhension ou d'apprentissage lexical ou grammatical, cela a pour conséquence que les activités de production langagière réalisées par les apprenants auront lieu à des moments où ceux-ci seront seuls face à leur appareil, même si une mise en commun ultérieure des productions est prévue (*cf. infra*). On peut alors se demander quels sont les atouts et les difficultés liés à une telle situation d'apprentissage, question qui sera étudiée à partir d'expériences ayant impliqué des apprenants coréens et japonais.

La première partie propose une rapide revue des recherches sur l'apprentissage nomade en langues, sur la notion d'*acceptabilité* d'un dispositif, ainsi que sur les caractéristiques des apprenants asiatiques. Les données recueillies et la méthodologie sont ensuite présentées. Une troisième partie analyse la question des usages du téléphone portable à partir de l'expérience coréenne. La dernière partie se penche sur les processus mis en œuvre par les apprenants coréens et japonais pour réaliser leurs productions orales asynchrones.

1. Revue de la question et problématique

1.1 Mobile learning

Un numéro récent de la revue *ReCALL* (Kukulska-Hulme & Shield, 2008b) est consacré à l'apprentissage nomade en langues, dont l'acronyme anglais est MALL (*Mobile Assisted Language Learning*). Plusieurs dimensions sont perceptibles à la lecture de ce numéro : tout d'abord, comme la proximité des acronymes le montre bien, le MALL ne s'est pas vraiment affranchi du CALL, on y retrouve les mêmes chercheurs / praticiens et bien sûr toujours des problématiques d'acquisition des langues ; comme dans le CALL, on observe un certain clivage entre ceux qui mettent l'accent sur les contenus créés et ceux qui privilégient la dimension d'échange et de communication ; la question du dispositif est encore plus importante que dans le CALL, la mobilité et la variété des outils (baladeurs, PDA, téléphones portables intégrant caméra vidéo et liaison Internet) autorisant un grand nombre de configurations d'apprentissage ; enfin, l'atout supposé qui fonde la plupart des expériences se résume en deux mots : *anytime, anywhere*, pouvoir apprendre n'importe quand, n'importe où. Les situations d'apprentissage étudiées dans cet article relèvent de la dimension d'échanges en ligne et elles font appel à Internet pour le partage des productions ; il conviendra de vérifier auprès de notre public s'il ressent bien cette ubiquité et cette liberté temporelle comme des avantages et s'il tire profit des échanges avec le tuteur et avec les pairs.

Certains auteurs abordent le MALL à travers la question des usages (Kiernan & Azawa, 2004 ; Stockwell, 2008). À la suite de Puimatto (2007), on distinguera ici la notion d'*usage*, qui renvoie à une dimension sociale et pointe un certain degré d'appropriation de la technologie par les utilisateurs (voir aussi Perriault, 1989), de la notion d'*utilisation*, plus ponctuelle et plus individuelle : « Dès lors que l'on propose des séquences et autres scénarios [...], on se situe davantage dans le terrain de l'utilisation que dans celui de l'usage »

¹ Kukulska-Hulme & Shield (op. cit. : 275) confirment que "Although mobile phones were developed to allow oral interaction, MALL rarely seems to make use of this affordance, at least in published research."

(Puimatto, 2007 : 16). Étant donné la diffusion des téléphones portables, on parlera des *usages sociaux* de ceux-ci ; mais concernant les expériences menées, on considérera qu'il s'agit d'*utilisation* de dispositifs technologiques. Usages et utilisation sont liés : il est important de ne pas proposer des utilisations pédagogiques prenant le contre-pied des usages sociaux (cf. *infra* la notion d'*acceptabilité*). Par ailleurs, si les jeunes de certains pays utilisent fréquemment leur téléphone mobile pour accéder à Internet (Nah et al., 2008, notent que 76,7% de leurs apprenants coréens avaient déjà utilisé cette fonction en 2005), cette utilisation n'est pas sans coûts et n'est pas répandue dans tous les pays. Stockwell relève que 63,4% de ses étudiants japonais ne se déclarent pas prêts à utiliser leur portable pour accéder à des exercices de vocabulaire (également accessibles à partir d'un ordinateur) et ce principalement pour des raisons de coût et d'ergonomie (écran, clavier)² ; concernant le coût, elle note que les apprenants ne sont souvent pas prêts à les assumer pour des activités autres que de loisir (Kukulska-Hulme & Shield, 2008a, font la même remarque). Selon ces derniers auteurs, les étudiants ont besoin de temps pour s'approprier toutes les fonctionnalités de leurs appareils, ils utilisent souvent ceux-ci d'une autre manière que celle qui était prévue et ils n'utilisent pas des appareils qu'ils jugent intrusifs (ils préfèrent par exemple utiliser des enregistreurs mp3, plus discrets que les mini-caméscopes).

1.2 Acceptabilité d'un dispositif

Un dispositif utilisant les téléphones portables constitue une forme d'Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain (EIAH) et peut à ce titre être soumis à des critères d'*utilité*, d'*utilisabilité* et d'*acceptabilité*, tels que les définissent Tricot & al. (2003). Le premier critère renvoie à l'apprentissage proprement dit : plus les apprenants acquièrent de savoir-faire (dans le cas des langues), plus le dispositif peut être qualifié d'utile ; des pré-tests et des post-tests permettent de mesurer l'acquisition et donc le degré d'utilité, mais nous n'en avons pas pratiqué dans cette recherche. Le second critère renvoie surtout à des questions d'ergonomie, déjà évoquées plus haut. L'acceptabilité, enfin, est sans doute le critère le plus intéressant dans notre cas, d'autant plus qu'il englobe les deux autres ; Tricot & al. (p. 396) définissent l'acceptabilité comme

« la valeur de la représentation mentale (attitudes, opinions, etc. plus ou moins positives) à propos d'un EIAH, de son utilité et de son utilisabilité. Cette représentation mentale peut être individuelle ou collective. La valeur de cette représentation conditionnerait la décision d'utilisation de l'EIAH. L'acceptabilité peut être sensible à des facteurs très divers comme la culture et les valeurs des utilisateurs, leurs affects, leur motivation, l'organisation sociale et les pratiques dans lesquelles s'insère plus ou moins bien l'EIAH. »

Un lien existerait donc entre usages sociaux, utilisation pédagogique et acceptabilité, dans le cas où le dispositif fait appel à des outils de la vie de tous les jours, comme le téléphone portable : un avantage est alors une certaine maîtrise de l'outil (à relativiser, cependant, cf. *supra*) mais certains usages dans le cadre des loisirs ne sont pas forcément transférables à la sphère pédagogique et ne se révèlent donc pas toujours acceptables. Les enquêtes auprès de notre public essaieront de mettre au jour de tels facteurs de rejet ou au contraire d'adoption.

² Cette auteure souligne fort justement l'intérêt d'expériences lors desquelles les apprenants ont le choix entre divers modes d'accès aux tâches : "Through examining learners' free choices with the technology, it is possible to determine how prepared learners are to undertake mobile learning of their own volition, as opposed to when it is forced upon them." (Stockwell, 2008: 265).

1.3 Apprenants asiatiques et stratégies d'apprentissage

Sourisseau (2003 : 178-187) décrit ainsi la culture d'apprentissage des étudiants japonais : ceux-ci sont peu participatifs, timides et réservés, facilement gênés par rapport au groupe, peu spontanés ; ils consultent leurs voisins avant de s'exprimer, ont recours au dictionnaire, n'osent pas avouer une incompréhension, rient souvent pour cacher leur embarras. Même si les Coréens sont dans l'ensemble plus extravertis, les observations de Sourisseau, qui renvoient surtout à l'importance de la préservation des « faces » dans l'*ethos communicatif* des Asiatiques (Kerbrat-Orecchioni, 2005), restent cependant en grande partie valables pour ce dernier public. Cette culture d'apprentissage amène les apprenants asiatiques à être plutôt perfectionnistes concernant leurs productions verbales ; les stratégies qui en découlent consistent à figoler leurs tâches et surtout, ce qui nous intéresse ici, à plutôt apprendre par cœur ou lire des notes lorsqu'une production orale est demandée. Dans ces conditions, on peut faire deux hypothèses :

- la situation de communication est *a priori* artificielle (cf. Mangenot, 2008), dans la mesure où il ne s'agit pas d'un mode de communication usuel (à l'inverse de l'écrit asynchrone, par exemple) ; cette artificialité peut poser des problèmes de « faces ».

- le fait de pouvoir reprendre plusieurs fois un enregistrement (son ou vidéo) tant que l'on est insatisfait de sa production devrait convenir à ce type d'apprenant : savoir que l'on va pouvoir s'y reprendre plusieurs fois diminue l'anxiété, permet en même temps de s'entraîner à mieux faire et constitue, somme toute, une forme de pratique de la langue.

Nous essaierons donc, dans nos analyses, de voir quels processus les apprenants coréens et japonais mettent en œuvre pour réaliser leurs productions sonores asynchrones et quels paraissent être les avantages et inconvénients de ces manières de s'y prendre.

2. Présentation des expériences menées et de la méthodologie

Le corpus utilisé pour tenter de répondre à ces questions sera pour une grande part constitué de données recueillies lors d'une expérience d'apprentissage nomade du FLE menée durant 3 mois en Corée du Sud : le dispositif prévoyait un certain nombre de tâches (11 en tout) amenant des apprenantes³ à réaliser, avec leur téléphone portable, des enregistrements vidéo, à raison d'un par tâche, qui étaient ensuite envoyés sur le site Internet *Cyworld*, dans l'espace personnel de chaque apprenant (espace que les apprenants possédaient et utilisaient déjà avant l'expérience)⁴. L'enseignante-tutrice récupérait ensuite ces vidéos sur son propre espace *Cyworld*, dans un outil de type forum où elle pouvait à la fois commenter les productions et inciter les apprenants à des échanges entre pairs.

Cyworld est un site communautaire extrêmement répandu en Corée, s'apparentant à *Facebook* ou à *MySpace* (voir Annexe 1). Il offre différents services mobiles tels que le transfert de photos et de vidéos à partir du téléphone portable de l'utilisateur qui est relié à son espace *Cyworld*. Il offre également la possibilité de recevoir des messages que des visiteurs ont écrits sur leur espace. Enfin, il permet de répondre aux messages et de naviguer sur *Cyworld* par le biais du téléphone portable.

³ Ce travail a pu être réalisé grâce à la participation volontaire de douze étudiantes de FLE provenant de l'université nationale de Kyungpook en Corée du Sud et d'une salariée d'une entreprise d'assurance, ancienne étudiante de cette même université. L'expérience s'est effectuée du 18 août au 9 novembre 2008.

⁴ Un exemple de consigne : « Dans cette vidéo, vous pouvez voir un jeune couple habitant ensemble hors mariage. Qu'est-ce que vous en pensez ? Si vous avez un(e) amoureux(se), comment feriez-vous ? [...] » (la vidéo d'appui était une brève interview (22 s.), réalisée par l'enseignante, de deux jeunes Français vivant en couple sans être mariés).

En ce qui concerne les sujets de l'étude, onze suivent la même formation universitaire en français (licence), tandis qu'un sujet (C9) est une professionnelle issue de cette même formation. Tous les sujets se connaissent. Chaque participant était incité par l'enseignante-tutrice à commenter les productions de ses collègues. Il pouvait par ailleurs décider de donner ou non l'accès à ses vidéos à toute personne autorisée à accéder à son espace *Cyworld*.

Toutes les productions ont été sauvegardées et les apprenantes ont été interrogées (par l'enseignante-tutrice, en coréen) en amont de l'expérience sur leurs usages du téléphone portable et sur leur opinion à propos de son utilité/utilisabilité pour apprendre une langue, durant l'expérience sur leur ressenti en cours de route et sur la manière dont ils s'y prenaient pour réaliser les enregistrements et après l'expérience sur leur appréciation du dispositif. Tandis que les entretiens initiaux ont été menés sous la forme d'entretiens semi-directifs en petits groupes en face à face (entretiens focalisés, au nombre de deux), les autres recueils de données ont été effectués à distance par clavardage, avec chaque fois un ou deux apprenants. Le tableau 1 récapitule ces données. Trois sujets (C1 à C3) ont passé un entretien initial bien qu'ils eussent déjà décliné la proposition de participer à l'expérience ; leur témoignage sera utile pour comprendre certaines réticences à utiliser le téléphone portable pour apprendre une langue. Outre les productions, on a donc cherché à recueillir deux types différents de données : des opinions d'une part, des pratiques d'autre part. Les clavardages « pendant l'expérience », du fait qu'ils s'appuient sur des réalisations concrètes venant juste d'avoir lieu, se rapprochent d'entretiens d'auto-confrontation, sans toutefois être aussi précis et systématiques en ce qui concerne la mention par l'intervieweuse des processus effectués.

Etapes	Entretiens	Nombre de sujets, âge	Participation à l'apprentissage	Durée	Moyen de recueil
Avant l'expérience	2	C1 : 21 ans, C2 : 21 ans C3 : 22 ans	Non	16mn 45s	Dictaphone numérique (face à face)
		C4 : 19 ans C5 : 22 ans, C6 : 22 ans, C7 : 23 ans	Oui	14mn 05s	
Pendant l'expérience	4	C8 : 22 ans C9 : 27 ans	Oui	2h 10mn 18s	Clavardage
		C5	Oui	1h 6mn 30s	
		C10 : 21 ans	Oui	49mn 19s	
		C11 : 21 ans C12 : 21 ans	Oui	2h 35mn 03s	
Après l'expérience	2	C6	Oui	2h 25mn 59s	Clavardage
		C7	Oui	1h 02mn 46s	

Tableau 1 : données de l'expérience coréenne

On se référera également, dans un but de comparaison et seulement dans la partie 4 (Analyse des processus), à certaines données recueillies dans le cadre d'un dispositif franco-japonais où les tâches amenaient également à réaliser des productions orales asynchrones, parfois accompagnées de photos (Mangenot & Zourou, 2007 ; Mangenot & Tanaka, 2008). Le hasard a voulu qu'une apprenante japonaise, au lieu de n'enregistrer que sa production définitive, ait laissé l'enregistreur fonctionner durant toute une série d'essais aboutissant finalement à la production qu'elle voulait faire parvenir à ses tuteurs ; cet enregistrement de 7mn30 – précieux car obtenu de manière naturelle - a été transcrit (voir Annexe 2). Il n'a malheureusement pas été possible de questionner cette apprenante pour savoir sur quelles traces écrites elle s'est appuyée lors du processus d'enregistrement.

Globalement, la méthodologie a consisté à relever dans les entretiens tout ce qui était relatif aux différentes questions posées : usages sociaux du téléphone portable, opinions *a priori* et *a posteriori* sur l'apprentissage par ce biais, processus mis en œuvre. Les opinions laissent parfois affleurer certaines représentations individuelles ou sociales qui pourront nous permettre d'évaluer le degré d'acceptabilité du dispositif. Pour l'analyse des processus, on a croisé le déclaratif avec les productions proprement dites ; dans le cas de l'apprenante japonaise, l'enregistrement recueilli constitue en soi la trace d'un processus.

3. Analyse des usages, opinions et représentations autour de l'apprentissage nomade

3.1 Les usages et représentations avant l'expérience

Les deux entretiens initiaux (entretiens focalisés en face à face) permettent de connaître les usages du téléphone portable dans la vie quotidienne ainsi que les préjugés ou les doutes par rapport au projet d'apprentissage, avant l'expérience.

- Fonctionnalités utilisées

La plupart des sujets sondés utilisent essentiellement les envois de SMS et les appels avec le téléphone portable. Certaines disent préférer les SMS :

C5 : Je fais beaucoup plus de SMS parce que les SMS me permettent de faire autre chose et si quelqu'un m'envoie un texto bizarre, je peux décider d'ignorer [...]

Les nombreuses fonctionnalités du téléphone portable sont utilisées selon les préférences de chacun dans la vie quotidienne : écouter de la musique ou la radio, lire des textes, faire des photos et des vidéos, jouer à des jeux vidéo, consulter les horaires de bus par une connexion Internet, naviguer sur Internet, utiliser l'agenda ou l'alarme, etc. Parmi ces fonctions, la prise de photos et de vidéos est relativement courante chez nos étudiantes, les premières étant plus fréquentes que les secondes :

C1 : On ne se filme pas soi-même, quoi. Si les enfants jouent, on fait une vidéo pour garder leur image. Mais je pense qu'on fait plus de photos que de vidéos.

L'accès à Internet à partir d'un portable ne semble pas fréquent :

C7 : J'ai surfé sur Internet une fois. Grosso modo, ça ne m'intéresse pas. En fait, ce que j'ai remarqué, c'est que le mobile Internet fournit simplement certains services gérés par le grand moteur de recherche comme NAVER [il s'agit de l'équivalent de Google en Corée] mais c'est pas vraiment la même chose que la recherche sur Internet avec un PC. Alors, j'ai pensé que l'usage était assez limité. Ça me paraît inutile quoi. En tout cas, j'utilise le téléphone portable seulement pour faire des photos ou des vidéos.

Pour un sujet cependant, l'expérience a été l'occasion d'une évolution de ses pratiques :

C12 : C'est plus intéressant d'y aller [sur le site Cyworld] sans arrêt héhé

C12 : Je regarde encore et encore les vidéos

C11 : héhé tu es accro, toi !!

Tutrice : haha

C12 : En fait, j'ai une chose à confesser, héhé, grâce à ce forfait [le forfait pris pour le projet et payé par l'enseignante-tutrice], j'ai profité de 80 .000 wons (53 euro)⁵. [...]

C12 : À vrai dire, non seulement j'ai fait ce projet mais aussi je suis souvent allée sur Internet [...]

Tutrice : Qu'est-ce que tu fais sur Internet ?

⁵ L'étudiante évoque la somme que lui aurait coûté l'accès à Internet sans forfait (paiement au temps d'utilisation). Un forfait mensuel tel celui pris par l'enseignante-tutrice pour chacun des apprenants s'élève à 6,6 €.

C12 : Je lis le journal, je fais des recherches quand je suis pressée, etc. C'est très utile, quoi, héhé.

- Opinions et doutes sur le projet d'apprentissage mobile

En ce qui concerne le projet d'apprentissage, les trois non-participantes évoquent leur gêne par rapport à la nouveauté de l'utilisation prévue et laissent transparaître une attitude culturelle :

C2 : Oui, c'est comme ça. Si c'était une méthode habituelle pour nous, je pourrais vous donner une réponse positive. Mais quand j'ai écouté votre explication sur l'accès à Internet et le transfert de la vidéo par téléphone, j'ai eu l'impression que ça allait être dur et difficile. [...] La vidéo filmée montre le visage de soi-même. Si on la met sur l'espace personnel, tout le monde peut la voir. Du coup, j'ai un petit peu honte et je me sens dévoilée à des gens... [...]

C1 : Parce que... je ne souhaite pas que les autres se rendent compte de mes lacunes. [...] Si je maîtrisais bien le français, je n'aurais pas honte pour me montrer à d'autres. Mais je peux faire des fautes, mes erreurs se dévoilent aux autres. Cela me gêne beaucoup. En fait, nous, on est comme ça, n'est-ce pas ? On ne veut pas montrer à d'autres nos points faibles ou nos erreurs. C'est pour ça que ça me gêne...

Elles pressentent certains inconvénients, comme la lenteur des transferts Internet, le coût ou la qualité du son :

C1 : Mais le fait de penser que chaque seconde qui passe est facturée m'énerve. Du coup, je deviens plus impatiente en me demandant mais pourquoi ça ne se charge pas plus vite. Et ça me prend la tête quoi.

C2 : En fait, moi, quand je m'ennuie, je me filme moi-même. Ce qui me fait bizarre, c'est ma voix. Quand j'écoute ce que j'ai dit, c'est vraiment horrible ! haha ! Du coup je l'efface systématiquement à cause de ma voix.

Elles considèrent également que le téléphone portable est un outil ludique plutôt qu'un outil d'apprentissage :

C3 : En fait, ce n'est pas pareil quand on télécharge soit des chansons, soit des jeux vidéo. Votre projet est un apprentissage. Je suis perplexe sur la possibilité d'apprendre avec le téléphone portable.

C2 : Moi non plus, je ne pense pas que le téléphone portable soit un outil d'apprentissage. En plus la facture est embêtante, quoi.

Dans les témoignages recueillis, quatre sujets parlent de leur appréhension par rapport à leurs capacités mais également de leurs doutes liés à cette méthode :

C7 : Parce que je sens une pression pour faire des progrès à la fin.

Intervieweuse : C'est toi qui le sens comme ça !!

C7 : Mais j'ai un doute sur ça quand même. Et puis c'est très nouveau. [...]

C5 : Apprendre avec le téléphone portable me donne l'impression d'être à la page. [...] Quand vous nous avez parlé de ce projet, ça m'a intéressé. Par contre, je me suis demandé si je réussirais à bien le faire.

3.2 Utilisations et évaluation du dispositif, pendant ou après l'expérience

Les neuf sujets ayant accepté de participer à l'expérience d'apprentissage via le téléphone portable y voient des avantages et des inconvénients. D'un côté, ils apprécient la liberté d'apprendre à son rythme et estiment que le dispositif leur fait faire des progrès en français sur certains plans. De l'autre, ils évoquent surtout des problèmes d'ergonomie, problèmes pouvant les amener à préférer l'ordinateur.

- N'importe où, n'importe quand

La plupart des sujets mentionnent l'utilité ou la commodité de l'accès à Internet et la possibilité d'un apprentissage à tout moment. Ils apprécient notamment le service de l'*Allimi* qui informe qu'un nouveau message est mis sur l'espace personnel de *Cyworld* :

C5 : D'ailleurs, c'est pas très embêtant de le faire avec le téléphone portable.⁶

C5 : Je peux utiliser mon téléphone portable tout en me déplaçant. Normalement on ne peut pas le faire avec l'ordinateur, n'est-ce pas ?

C5 : Ah tiens ! Il y a un truc génial. C'est que je peux voir tout de suite avec mon téléphone portable dès que vous mettez une nouvelle chose sur mon Cyworld !

Ils comparent cette situation aux cours se déroulant dans une structure classique :

C8 : Dans le cas d'un institut privé

C8 : il faut aller étudier dans une structure classique.

C8 : tandis qu'avec le tel portable, je peux le faire n'importe où.

C8 : De plus, on gagne du temps par rapport au fait d'aller en institut privé prendre des cours.

C9 : D'ailleurs, ça fait des économies.

- Progrès réalisés

Les apprenantes estiment que ce type d'apprentissage leur permet de réaliser certains progrès et d'acquérir plus de confiance en soi (C6, C7) :

C11 : Je pense que je maîtrise l'intonation.

C11 : Au début,

C11 : quand je faisais mes vidéos

C11 : mon intonation était vraiment nulle

C11 : Quand j'ai revu ce que j'ai filmé,

C11 : je me demandais si je ne devais pas avoir une intonation plus montante pour lire cette partie.

C11 : Je pense que ça devient de plus en plus courant.

C12 : C'est ça, tout à fait !

C6 : Ce qui m'a changé, c'est que ça m'a fait retenir des expressions, quoi !

Tutrice : haha

C6 : Et puis je me sentais à l'aise de plus en plus quand je parlais.

C6 : En vérifiant la correction, j'ai révisé les expressions quoi. Héhé.

Tutrice : Tu as l'impression que ça avance, ton français ??

C7 : Plutôt la confiance en moi!

C7 : En fait, j'apprends la grammaire que vous avez corrigée, je peux la réviser mais

C7 : au niveau de la confiance...

C7 : mais, après, si je rencontre un Français, je pourrai discuter avec lui en étant plus à l'aise qu'avant,

C7 : ayant confiance.

C7 : Un jour, j'ai rencontré Candy, la professeur de l'Alliance Française.

Tutrice : Oui

C7 : je pense que c'était au mois d'avril.

C7 : elle m'a demandé de lui présenter ma copine qui était avec moi.

C7 : en souriant, je me suis enfuie !!

Tutrice : lol

C7 : Maintenant, ça me paraît possible de parler avec confiance.

⁶ Rappelons que ces entretiens intermédiaires ont été effectués par clavardages avec un ou deux apprenants à chaque fois. Nous avons adopté une présentation proche de celle du clavardage, d'où de fréquents passages à la ligne avec reprise du nom de l'interlocuteur, les énoncés étant souvent constitués de plusieurs messages successifs.

C7 : même si j'ai peur de faire une faute grammaticale, bien sûr!

- Problèmes ergonomiques

Certains inconvénients mentionnés sont entre autre le petit écran, la qualité du son et le clavier. C11 rencontre des difficultés pour taper en alphabet latin sur le téléphone portable :

C11 : Mais laisser un commentaire écrit m'a dérangé.

C11 : parce que je voulais insérer certains caractères spéciaux mais

C11 : ça m'a embêté héhé

C12 : Je ne pouvais pas taper l'anglais très vite

C11 : Pareil héhé

Tutrice : C'est vrai que vous ne vous servez pas souvent de ça.

C11 : ça dure une journée quoi !!

C11 : Du coup,

Tutrice : haha

C11 : je tape en coréen.

C11 : Sinon je le fais avec l'ordinateur héhé.

Certains se plaignent de la lenteur des chargements vidéo :

C5 : Mais par le mobile Cyworld

C5 : c'est pas évident de voir les vidéos car c'est lent !

Tutrice : Vraiment?

C5 : Ça coupe parfois.

Tutrice : Les vidéos que j'ai mises ?

C5 : Oui, aussi d'autres vidéos, pareil ! Et parfois, ça prend beaucoup de temps à charger.

- Téléphone portable ou ordinateur ?

Logiquement, le téléphone portable est employé à l'extérieur, l'ordinateur à domicile. Les sujets utilisent le téléphone portable pour lire les textes mis sur *Cyworld*, tandis qu'ils utilisent l'ordinateur pour visionner les vidéos :

C5 : Quand je suis à la fac ou dehors, comme je peux voir des trucs avec le téléphone portable,

C5 : j'utilise mon téléphone portable.

C5 : Chez moi, comme j'ai un ordinateur, je vais sur Internet avec mon ordinateur.

C5 : Normalement, je vais sur votre Cyworld pour voir les vidéos faites par les autres.

3.3 Discussion

L'accès nomade est certes perçu comme un atout par plusieurs sujets, mais la contrepartie en est le coût de l'accès Internet ; plusieurs sujets expriment une inquiétude au sujet de ce coût et confirment ainsi que ce facteur doit absolument être pris en compte avant d'offrir un dispositif d'apprentissage mobile. Les sujets paient en moyenne 50.000 wons par mois ($\approx 33,30$ euro) pour les frais de téléphone portable. En outre, il existe différents forfaits offerts pour accéder à Internet dans le contexte coréen. C3, qui n'a pas participé, exprime sa gêne par rapport au fait qu'elle aurait dû fréquemment se connecter au mobile Internet : « Pour télécharger des jeux vidéos, normalement je le fais une ou deux fois par mois. Mais je pense que pour apprendre, il faudrait m'en servir souvent ». C'est suite à ces entretiens que l'enseignante-tutrice a décidé de prendre les forfaits Internet à sa charge. La plupart des sujets n'auraient pas pris part à l'expérience s'ils avaient dû endosser eux-mêmes ces coûts ; peut-être en irait-il différemment avec des apprenants gagnant leur vie. L'acceptabilité d'un dispositif de ce type relève finalement d'une mise en rapport des coûts, des avantages perçus liés à l'apprentissage nomade et de la motivation à apprendre le français.

L'ergonomie (au sens large, incluant la qualité du son) est également un facteur important. Mais on constate que les sujets savent jongler avec les différents modes d'accès (téléphone portable, PC à domicile) pour obtenir la meilleure qualité de service. On peut avancer qu'un

apprentissage ne passant que par les téléphones portables ne serait pas bien accepté. Lier un site Internet à l'utilisation du portable offre les avantages de l'asynchronie et de la mise en commun (voir § 4).

Enfin, on constate que certains sujets pensent que le dispositif leur a fait faire des progrès en français, il est donc ressenti comme « utile », selon les critères de Tricot & al. Un premier facteur est l'obligation d'envoyer des vidéos, donc de produire de l'oral, ce qu'ils ont de grandes difficultés à faire en classe (ou à l'extérieur). Ces productions peuvent en outre être réécoutées et recommencées en cas d'insatisfaction ; elles permettent ainsi une certaine autoévaluation (*cf. supra* commentaire sur l'intonation) et donc une prise de distance par rapport à son apprentissage. Recommencer une vidéo plusieurs fois constitue par ailleurs une forme de pratique de la langue. Pour leur part, les corrections de la tutrice ont un caractère sécurisant (lors de la production, on sait que l'on sera corrigé) et sont ressenties comme utiles pour mémoriser les formes correctes ; là aussi, l'asynchronie et le stockage sur Internet sont des atouts dans la mesure où tout le monde peut avoir accès à toutes les productions et aux corrections afférentes. Tous ces facteurs semblent avoir augmenté la confiance en soi de plusieurs sujets (C6, C7, C11), dimension importante pour des apprenants asiatiques.

4. Analyse des processus de production et de mutualisation

Il va maintenant être question des processus mis en œuvre par les apprenantes pour réaliser les tâches, tâches dont l'élément central était l'enregistrement d'une vidéo (pour les Coréennes) ou d'un fichier son accompagnant des photos (pour la Japonaise). Trois dimensions vont être abordées successivement : le processus d'enregistrement des vidéos, la manière dont a fonctionné la mise en commun des productions chez les Coréens, le processus d'enregistrement d'un fichier son par une apprenante japonaise. Une brève discussion sera menée au terme de chaque sous-partie.

4.1 La production des vidéos

Malgré les consignes recommandant l'improvisation, la rédaction et la mémorisation (ou même la lecture) des textes constituent le moyen principal de réaliser les tâches vidéo. Certains sujets filment soit un objet, soit une photo à la place de leur visage pour ne pas montrer qu'elles lisent :

C11 : J'ai du mal à mémoriser

C11 : du coup, je filme une image

C11 : et puis en même temps, je le lis seulement, héhé

C12 : Ah!!

Tutrice : Tu fais, ça ?!

C11 : En fait, quand j'ai filmé mon visage, j'ai vu que mon regard suivait...

C12 : Ah tiens, je l'ai vue, celle-ci

C11 : Ca se voit tout de suite quoi, héhé

C11 : C'est pour ça que je fais ma vidéo en filmant une photo, moi.

Tutrice : Oh là là !

C11 : A cause de mes yeux...T.T [smiley représentant la tristesse]

La plupart des sujets interrogés enregistrent ensuite leurs vidéos à plusieurs reprises, jusqu'à obtenir un résultat qui leur convient, y compris une image qui les mette en valeur :

C8 : Moi, après l'avoir enregistrée, si la vidéo n'est pas bonne, je la refais. Si ma prononciation n'est pas correcte, je la refais aussi.

Tutrice : hum.

C8 : ou lorsque j'ai les yeux fermés.

Tutrice : lol

C12 : *En fait, je tiens l'appareil en haut de la tête pour me filmer. [...]*

C12 : *pour montrer mon visage sous un angle un peu plus long, héhé... c'est pour ça que je me suis filmée du haut.*

Afin d'éviter les regards des gens et certains bruits, elles préfèrent se filmer dans un lieu discret et confortable, comme leur chambre :

Tutrice : *Ben, tu te filmes où en fait ?*

C10 : *Soit à la fac, soit chez moi*

C10 : *Surtout quand je suis seule.*

Tutrice : *Mais pourquoi ?*

C10 : *Hum... parce que je peux le faire plus à l'aise. Lol, j'ai honte quoi !!*

Par ailleurs, le malaise rencontré lors de l'enregistrement vidéo a petit à petit disparu chez les sujets de l'expérience :

C12 : *Au début, j'avais honte mais maintenant ça va mieux.*

C12 : *héhé*

C11 : *Je me laisse aller au désespoir, lol.*

C11 : *déjà, ma tête a été dévoilée*

C12 : *Oui, oui c'est vrai !*

Nous pouvons observer que la plupart des sujets ont des difficultés à montrer leur visage en vidéo. S'agit-il de l'*ethos de modestie* des Asiatiques (Kerbrat-Orecchioni, 2005) ? Ou d'une question de *face*, d'anxiété par rapport au regard des autres ? C6 témoigne que : « *D'ailleurs, mes amis m'ont grondée parce que je ne me suis pas maquillée sur la vidéo* ». En tout cas, le résultat est que les apprenantes essaient de réaliser au mieux leur propre vidéo lorsqu'elles accomplissent les tâches demandées. Elles se sentent gênées de montrer aux autres leurs fautes grammaticales, de prononciation ou leurs points faibles.

Par ailleurs, la possibilité de recommencer l'enregistrement vidéo permet aux sujets d'améliorer leur articulation ou leur prononciation plutôt que leur capacité d'expression spontanée. Comme cette production asynchrone leur accorde du temps pour préparer les tâches demandées et que cette production sera ensuite consultée en temps différé, cela crée une situation de communication inusuelle. Cependant, sur la question de réaliser un enregistrement plus naturel, on constate que C6 fait un effort pour parler comme dans une situation de communication courante : « *Je n'aurais pas consacré autant de temps à l'enregistrement si j'avais dû seulement lire* ». On peut alors parler d'une tentative de théâtralisation.

4.2 Le fonctionnement de la mise en commun

La plupart des sujets viennent voir les autres vidéos mises sur l'espace *Cyworld* de leur tutrice seulement après avoir accompli leur tâche. Nous avons notamment constaté que dans la cinquième tâche, elles ont toutes produit la même expression, « sans mariage » (au lieu de « sans être marié »), bien que la correction d'un des sujets ait déjà été mise sur l'espace *Cyworld* de leur tutrice. C12 indique que venir voir les autres vidéos est une sorte de contrôle pour savoir comment ses camarades l'ont faite (on a vu plus haut que cette apprenante se connectait très souvent) :

C12 : *Juste celles des camarades que je connais.*

C12 : *C'est comme une surveillance quoi, héhé.*

Tutrice : *haha*

C12 : *Qui a bien fait ou qui a mal fait, héhé*

C12 : *parce que je suis curieuse de savoir qui a fait quelles fautes.*

Par ailleurs, les sujets n'échangent pas d'idées les unes avec les autres. La principale raison qu'elles mentionnent est d'ordre relationnel. Étant donné qu'elles ne se connaissent pas très

bien, elles se sentent gênées d'écrire un commentaire aux autres sur l'espace *Cyworld* de la tutrice. A l'inverse, elles laissent des petits messages s'adressant à leur tutrice sur leur propre espace *Cyworld* :

Tutrice : D'ailleurs, sur mon forum de Cyworld,

Tutrice : il n'y a eu personne qui a laissé un petit mot aux autres.

C11 : Est-ce qu'on devait écrire un commentaire là bas?

Tutrice : Non, c'était pas obligatoire mais...

C11 : Sur le mien,

C11 : j'ai écrit quelque chose [...]

C12 : Ah ! Si j'avais laissé un petit commentaire à une des participantes, elle aurait pu penser que je suis bizarre.

C11 : Tout à fait d'accord, haha

C11 : Elle m'aurait prise pour une folle,

Tutrice : Oh là là !!

On constate donc que les sujets de cette expérience sont encore loin d'être prêts à commenter les productions de leurs pairs, l'idée même leur apparaissant comme saugrenue. Ils pensent sans doute que cela relève de la responsabilité de la tutrice, experte de la langue ; on pourrait penser que l'ethos hiérarchique des Asiatiques y est pour quelque chose, mais des attitudes semblables ont pu être relevées chez des étudiants français (Mangenot, 2002⁷). Il semble malgré tout y avoir une certaine émulation puisque plusieurs sujets éprouvent le besoin de se situer par rapport aux autres. La stratégie qui consisterait à apprendre à partir des erreurs des autres n'est pas évoquée : il aurait peut-être fallu encourager les apprenants à relever les erreurs les plus courantes chez les Coréens, certaines de ces erreurs étant sans doute communes à plusieurs.

4.3 L'apprenante japonaise

L'enregistrement transcrit en Annexe 2 correspond à une tâche où il était demandé aux étudiants japonais de décrire des lieux de Tokyo à partir de photos récupérées sur Internet⁸. Les destinataires étaient des étudiantes françaises assumant un rôle de tutrices et ne connaissant pas le Japon. Concernant les conditions dans lesquelles l'étudiante japonaise a produit l'enregistrement, son enseignante japonaise a fourni des explications aux tutrices :

Une de vos étudiantes [prénom] vient de poster son fichier audio, qui est très grand, mais en fait ce qu'elle aurait voulu vous envoyer est juste la dernière partie de cet enregistrement. Il doit y avoir plein de productions, qu'elle voulait effacer, mais la chose qu'elle ne savait pas est que une fois l'enregistrement terminé, elle ne pouvait plus modifier son fichier. [...]

Voilà donc juste pour cette fois-ci, vous allez être amenées à entendre toute une partie qui est remplie de blabla, mais c'était quand elle s'exerçait pour elle même et écoutez juste le dernier bout, s'il vous plaît...

C'est une fille qui n'était pas sûre du tout de bien arriver à communiquer avec vous, mais maintenant au bout de quelques semaines, elle commence à être motivée. Disons que ça a pris un peu plus de temps pour elle que pour certaines autres étudiantes.

⁷ Une étudiante française de maîtrise FLE via Internet s'exprime ainsi dans un questionnaire ouvert : « il est difficile d'intervenir sur des réalisations d'autres étudiants : je me suis ainsi rendu compte que les interactions qui peuvent se faire facilement dans une situation "de classe" prennent un autre statut à distance. Cela tient sans doute au fait que l'on ne se connaît pas assez [...] ; qu'une intervention peut être mal perçue ou interprétée par l'autre qui attend davantage la réponse "officielle" de l'enseignant ??? ». (Mangenot, 2002 : 116).

⁸ La consigne précise était : « C'est à vous maintenant de nous décrire le centre de Tokyo. Imaginez que vous êtes notre guide pendant nos vacances au Japon. Vous pouvez chercher des photos sur internet pour illustrer votre présentation qui doit être faite en oral. »

On constate tout d'abord que l'étudiante s'y reprend à quatre fois pour réaliser son enregistrement ; elle produit successivement un oral de 45s, de 1mn, de 2mn40, puis de 3mn5. Chacune de ces parties reprend des éléments de la partie précédente, mais avec des modifications, ce qui tendrait à montrer qu'elle dispose sans doute de notes mais qu'elle ne lit pas un texte rédigé. Elle s'appuie en tout cas sur sept photos légendées (numéro, nom du lieu), disposées sur trois pages Word, et ce sont bien sûr ces photos qui organisent son discours. Elle semble décider de recommencer son enregistrement lorsqu'elle bute sur une formulation et non pas à la charnière entre deux photos. Il serait impensable dans une situation de classe habituelle qu'un apprenant ait ainsi l'occasion d'avoir la parole pour une durée de 7mn30 : comme avec les apprenantes coréennes, on constate là un premier atout de l'enregistrement sonore asynchrone.

Les auto-corrrections peuvent se produire lors d'une sous-partie de l'enregistrement (« numéro une numéro un », « avec euh mes amis / avec euh notre / nos amis av/ devant la stat/ cette statue ») mais également d'une sous-partie à l'autre (« avant » dans la partie 2 devient « devant la statue » en 3, hésitation mais formulation exacte dans la partie 4). Dans un seul cas, l'étudiante produit une forme exacte lors de sa première tentative, « sont vendus », qui se transforme en une forme erronée (« sont vende ») dans les trois autres parties. Le segment « c'est très connu au Japon » est présent dans la partie 3 mais pas dans la 4.

Au plan de l'énonciation, on remarque que l'étudiante s'adresse à ses tutrices et personnalise plus la description des lieux que ne le ferait un guide (« je vais souvent », « je n'y vais pas beaucoup ») ; on sent cependant une hésitation entre cette personnalisation et une plus grande objectivité. On peut avancer que ce positionnement la met dans une situation plus naturelle que si elle simulait vraiment un guide touristique, dans la mesure où elle peut se représenter les destinataires de sa production orale. La tâche comporte un enjeu communicatif réel : transmettre des informations sur Tokyo à des destinataires ne connaissant pas cette ville.

5. Conclusions

Globalement, on peut avancer, au vu de nos analyses, que la production orale asynchrone est *utilisable* et *acceptable* pour nos apprenants asiatiques, même si elle ne se fonde pas sur des usages sociaux préexistants. Les deux importantes limites relevées concernent le coût et le fait de « dévoiler » son visage sur Internet. Pour ce dernier aspect, il serait possible soit de ne rendre que la tutrice destinataire des vidéos (au moins dans un premier temps), soit de demander des enregistrements sonores plutôt que filmés (à noter cependant qu'un téléphone portable, paradoxalement, n'offre pas de fonction permettant de s'enregistrer et d'envoyer cet enregistrement sur un site Internet). En tout cas, l'affirmation de Kukulska-Hulme & Shield (2008a, p. 277) selon laquelle « la perspective que leur travail puisse être vu par un public allant au-delà des pairs et des tuteurs motive les apprenants à réaliser des productions plus élaborées » ne semble pas encore s'appliquer aux apprenantes coréennes, qui risqueraient au contraire d'être paralysées par un tel enjeu, du moins en ce qui concerne la production de vidéos personnelles⁹.

La production orale asynchrone est également *utile*, ne serait-ce qu'en termes de prise de parole et par les possibilités qu'elle offre de s'y reprendre à plusieurs fois, mais elle le serait plus encore si les apprenants acceptaient de renoncer à s'appuyer sur un texte écrit pour réaliser leurs enregistrements. Pour parvenir à cette fin, on peut imaginer différents moyens, qui présentent tous des limites :

⁹ Les auteures citées se réfèrent plutôt à la création de blogs ou de wikis.

- Convaincre les apprenants qu'il est dans leur intérêt d'improviser. Mais n'est-ce pas une injonction paradoxale que de demander d'improviser avec un outil asynchrone, en dehors de toute situation d'urgence (cf. Dejean, 2001) ?

- Exiger que le visage soit visible sur les vidéos afin que l'enseignant puisse déceler une lecture au lieu d'une improvisation. L'effet sera probablement que certains apprenants apprendront le texte par cœur (ce qu'ont fait certaines apprenantes de l'expérience).

- Tenir compte, pour l'évaluation des enregistrements, de leur caractère plus ou moins naturel : on suscitera alors peut être plus la théâtralisation que l'improvisation, mais être capable de rendre un texte vivant à l'oral constitue une compétence pertinente en L2.

- Dans le projet franco-japonais évoqué plus haut, certains des enregistrements devaient être réalisés à plusieurs : cela crée une situation d'interaction synchrone mais cela contrevient à la règle du « n'importe quand, n'importe où ».

En tout état de cause, il ne faut pas perdre de vue la situation de communication dans laquelle s'insère la production orale asynchrone (cf. Mangenot, 2008) ; l'idéal est sans doute de combiner cette production avec un projet comportant un enjeu communicatif réel, ce qui n'était pas le cas des vidéos demandées aux apprenantes coréennes, à l'inverse de la tâche demandée à l'apprenante japonaise. Kukulska-Hulme & Shield (2008a : 277) décrivent un tel projet :

À l'université de Dublin, des étudiants de français travaillent à la fois avec des enregistreurs numériques, Audacity, des sites Internet authentiques et Moodle. Ils choisissent leurs thèmes, identifient des sites Internet en français et sauvegardent sous format mp3 le matériel audio pertinent. Ils utilisent leurs enregistreurs comme moyen de stockage, ce qui est plus efficace qu'une clé USB dans la mesure où ils peuvent écouter leurs fichiers audio n'importe quand et n'importe où. Ensuite, les apprenants déposent leurs fichiers audio sur Moodle et créent des projets multimédias. Ceux-ci peuvent être regardés et commentés par les pairs et par les tuteurs. [notre traduction]

La production orale asynchrone présente alors l'intérêt de pouvoir s'appuyer sur des genres existants, comme certaines émissions (ou parties d'émissions, comme les micro-trottoirs) radiophoniques. On remarquera que la description de Tokyo par l'étudiante japonaise pourrait, au prix de quelques modifications énonciatives, être transformée en un document sonore pour audio guide.

Annexe 1 : copie d'écran de Cyworld

(on se trouve dans l'espace d'une apprenante, on voit les différentes vidéos accompagnées du message « merci*beaucoup » et les corrections de la tutrice désignée par « ciel »)



Annexe 2 : transcription de l'enregistrement d'une étudiante japonaise

Enregistrement de 7mn 30s (les numéros annoncés par l'étudiante renvoient à des photos)

[0] Je vais vous guider (6s) je vais vous guider à Tokyo, euh d'abord euh euh regardez à numéro un numéro un euh (2s), c'est Shibuya, il y a beaucoup de jeunes jouer (?) à Shibuya parce que beaucoup de magasins...

[45s] À partir de maintenant, euh je vais vous guider à Tokyo, regardez numéro 1 (euh) c'est Shibuya, beaucoup de jeunes gens jouer (?) dans ce quartier (euh) parce que il y a beaucoup de magasins pour les jeunes et puis un zéro neuf (109), ça s'appelle Mareke qui est très connu magasin, beaucoup de vêtements sont vendus à ce magasin, et puis regardez à droite, il y a la photo de la statue de chien, on a souvent rendez-vous avant...

[1mn45] Bonjour, je vais vous guider à Tokyo, euh regardez numéro 1, c'est Shibuya, beaucoup de jeunes jouer (?) dans ce quartier parce que il y a beaucoup de magasins pour les jeunes, et puis il y a un zéro neuf, ça s'appell/ qui s'appelle Mareke, c'est très connu magasin, beaucoup de vêtements sont vende à ce magasin, et puis regardez à droite, il y a la photo de la statue de chien, on a souvent rendez-vous devant la sta / cette statue. Et puis regardez numéro deux, c'est Shinjuku, je vais souvent à Shinjuku parce que c'est près de ma appartement et ma université, il y a beaucoup de magasins euh, bars, et puis euh cafés, c'est très pratique. Et puis regardez numéro 3, c'est Roppongi euh, euh (3s) à Roppongi il y a la tour Tokyo, la tour Tokyo est plus haut que celle de Eiffel. C'est très haut. Euh, euh regardez numéro 4, c'est Asakusa, et il y a Kaminari-mon, c'est très c'est très connu au Japon (euh) ce symbole à Kyoto qui est la ancienne capitale. Regardez numéro 5, c'est Akihabara (euh) beaucoup de

produits électroniques sont vende (3s) euh récemment, euh Mei euh Meido Café est très connu, il y a beaucoup de filles, (euh) tout c' qui se euh qui c'...

[4mn25] Bonjour, à partir de maintenant, je vais vous guider à Tokyo, regardez d'abord, regardez numéro 1, c'est Shibuya beaucoup de jeunes jouer (?) dans ce quartier parce que il y a beaucoup de magasins pour les jeunes (euh) et puis il y a un zéro neuf c'est... qui s'appelle Mareke, c'est très connu magasin, beaucoup de vêtements sont vende à ce magasin, et puis regardez à droite, il y a la photo de statue de chien, on a souvent regar / rendez-vous euh avec euh mes amis / avec euh notre / nos amis av/ devant la stat/ cette statue. Et puis euh regardez numéro deux, c'est Shinjuku, je vais souvent à Shinjuku parce que c'est près de ma appartement et ma université, il y a beaucoup de magasins, cafés, (euh) bars et caetera, donc (euh) c'est très pratique. Regardez numéro trois, c'est Roppongi, à Roppongi il y a la tour Tokyo, la tour Tokyo est plus haut que celle de Eiffel. C'est très haut. Ensuite regardez 4, c'est Asakusa, il y a Kaminari-mon, (euh) ce symbole à Kyoto qui est la ancienne capitale. Regardez numéro 5, c'est Akihabara, beaucoup de produits électroniques sont vende euh dans cette / dans ce quartier, et puis récemment Meido Café est très connu, les filles accueillent xxx les hommes en portant la robe [*elles sont en fait habillées en soubrettes*]. Regardez 6. C'est Harajyuku, en chaque week-end il y a beaucoup de gens (euh) parce que (euh) il y a beaucoup de magasins qui s... qui ne sont pas chers, donc (euh) moi aussi je fais les courses, bon. Regardez numéro 7, c'est Ginza, il y a beaucoup de boutiques qui sont très chères, donc je n'y je n'y vais pas beaucoup mais c'est très belle ville. Alors c'est tout. (euh) Si (euh) vous voulez arriver à visiter à Tokyo, je vais je vais guider (euh) pour vous. Voilà, merci.

Bibliographie

- DEJEAN C., 2001, « Intérêt et limites des simulations d'interaction dans quelques didacticiels de français langue étrangère », dans R. Bouchard & F. Mangenot (coord.) *Interactivité, interactions et multimédia*, ENS-Éditions, Lyon, pp. 65-85.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 2005, *Le discours en interaction*, Armand Colin, Paris.
- KIERNAN P. J., AIZAWA K., 2004, « Cell phones in task based learning, Are cell phones useful language learning tools? », dans *ReCALL* 16 (1), pp.71-84.
- KUKULSKA-HULME A., SHIELD L., 2008, « An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction », dans *ReCALL* 20 (3), pp.271-289.
- KUKULSKA-HULME A., SHIELD L., 2008, coord., *ReCALL* Vol. 1, Issue 3.
- MANGENOT F., 2002, « Forums et formation à distance : une étude de cas », dans *Education permanente* 152, Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation, pp.109-119.
- MANGENOT F., 2008, « La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne », dans M. Sidir, G.-L. Baron, E. Bruillard, dir., *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux* (Jocair 2008), Hermès Lavoisier, Paris, pp.13-26.
- MANGENOT F., ZOUROU K., 2007, « Susciter le dialogue interculturel en ligne : rôle et limites des tâches », dans *Lidil* n°36, *Echanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures*, Ellug, Grenoble, pp. 43-67.
- MANGENOT F., TANAKA S., 2008, « Les coordonnateurs comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco-japonais », dans *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* Vol. 11 / 1, pp.33-59. <http://alsic.org>

- NAH K.-C., WHITE P., SUSSEX R., 2008, « The potential of using a mobile phone to access the Internet for learning EFL listening skills within a Korean context », dans *ReCALL* 20 (3), pp.331-347.
- PERRIAULT D., 1989, *La logique de l'usage, Essai sur les machines à communiquer*. Flammarion, Paris.
- PUIMATTO G., 2007, « De l'outil à l'usage, Un processus complexe, une réflexion à engager », dans G. Puimatto, coord., *TICE : l'usage en travaux*, Scéren-CNDP, Paris, pp.15-33.
- SOURISSEAU J., 2003, *Bonjour / Konichiwa, Pour une meilleure communication entre Japonais et Français*, L'Harmattan, Paris.
- STOCKWELL G., 2008, « Investigating learner preparedness for and usage patterns of mobile learning », dans *ReCALL* 20 (3), pp.253-270.
- TRICOT A., PLÉGAT-SOUTJIS F., CAMPS J.-F., AMIEL A., LUTZ G., MORCILLO A., 2003, « Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH », dans *Actes du colloque EIAH 2003* (Strasbourg), pp.391-402. Disponible sur Archives TIC.

Notice biographique

Hee-Kyung KIM (redbasket@hotmail.com) est doctorante en sciences du langage (FLE) au Lidilem (université Stendhal – Grenoble 3), ses recherches portent sur l'apprentissage mobile.

François MANGENOT (francois.mangenot@u-grenoble3.fr) est professeur en sciences du langage à l'université Stendhal – Grenoble 3. Il est responsable de l'axe 3 du Lidilem, « Didactique des langues et technologies de l'information et de la communication »