

***LE CHANGEMENT DES ROLES ENTRE DIDACTIQUE EN PRESENCE ET A DISTANCE :  
UN CAS D'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ITALIENNE AUX ETRANGERS***

---

**Ghezzi Chiara**

Università degli Studi di Bergamo  
Centro di Italiano per Stranieri (CIS)  
Piazza Vecchia 8 – Bergamo (Italie)  
Professore di Didattica della Lingua Italiana  
(Professeur en Didactique de la langue italienne)  
Coordinatore per la didattica a distanza del CIS  
(Coordinateur de la didactique à distance du CIS)

**Tomaso Tiraboschi**

Università degli Studi di Bergamo  
Centro di Italiano per Stranieri (CIS)  
Piazza Vecchia 8 – Bergamo (Italie)  
Tutor dei progetti PASE, Azimut e Marco Polo  
(Tuteur des projets PASE, Azimut et Marco Polo)  
Università di Genova  
Dottorato in Lingue, culture e ICT  
(Doctorat en Langues, cultures et TIC)

**Résumé :**

Depuis quelques années l'e-learning occupe une place de premier plan dans les milieux universitaires où l'on observe que les nouvelles technologies non seulement déterminent une partie de la forme des contenus, mais ils impliquent même un changement des rôles qui caractérisent le processus de formation et, conséquemment, la relation didactique qui s'instaure entre enseignants et apprenants. En particulier, dans le domaine de la didactique des langues, on voit se lever plusieurs questions concernant comment instaurer une relation profitable aux différentes parties et, en même temps, comment permettre et garder les caractéristiques des rôles en jeu.

**Mots-clés** : blended learning, rôles didactiques, relation didactique, langues online, présence didactique, blog

## 1 LES PARTICULARITÉS DE LA DIDACTIQUE À DISTANCE DES LANGUES DANS LES COURS MIXTES<sup>1</sup>.

### 1.1 L'approche constructiviste à la connaissance et à la Toile

Un premier changement radical dans la didactique concerne la relation entre approche à la connaissance et utilisation de l'ordinateur. Selon la théorie éducative constructiviste l'apprentissage est conçu comme une découverte personnelle et une exploration des contenus dans un environnement caractérisé par une quantité considérable d'informations et par une dimension sociale de confrontation et discussion avec les autres. En particulier, l'apprentissage implique « la reconstruction de la connaissance par réseaux associatifs qui permettent à l'apprenant d'organiser les idées, faire des extrapolations et extraire des inférences » (Vergaro 2001: 311). Les nouvelles technologies, et en particulier l'utilisation de la Toile, favorisent la construction de milieux virtuels qui visent à l'échange communicatif, à la confrontation, à la discussion et à la réélaboration partagée, caractéristiques qui s'intègrent parfaitement dans la perspective constructiviste (Bonaiuti 2005: 171-192). L'ordinateur n'est donc plus considéré un outil pour enseigner, un support à la didactique pour transférer la connaissance d'une façon alternative à la didactique en présence (comme il se passait d'après la perspective cognitiviste), mais il devient un instrument pour créer des relations capables de développer la connaissance. Sur des telles relations il prend forme l'apprentissage collaboratif grâce auquel les acteurs intéressés au procès formatif développent et partagent les connaissances.

La didactique des langues, de même que la didactique en général, est en train de développer des nouveaux parcours de formation centrés sur l'apprentissage collaboratif par la voie de projets de *e-learning*. Néanmoins au cas de la didactique des langues il est fondamental mettre au point un aspect qui lui est caractéristique : en considérant que l'apprentissage collaboratif est composé par une série de relations construites par actes communicatifs, de telles relations gagnent dans la didactique des langues un caractère doublement important pendant le procès formatif comme, non seulement ils permettent l'apprentissage, mais sont elles-mêmes construites avec l'objet de l'apprentissage, c'est-à-dire la langue.

Le parcours formatif peut être entièrement sur l'Internet ou en version mixte à distance et en présence, version qui prend le nom de *blended learning*. Le *blended learning* pendant les activités d'apprentissage collaboratif sur la Toile d'une part libère l'apprenant de l'obligation de partager temps et espace avec les autres acteurs du procès formatif, mais d'autre part il garde les principaux désavantages de la didactique à distance: absence de *feedback* immédiat et des aspects linguistiques de communication non verbale (Sugliano 2004: 73-114), désavantages naturellement absentes dans la partie de procès formatif en présence. En considérant que la langue est par définition constituée par des traits linguistiques et para-linguistiques (Santipoli 2002: 192), dans la didactique des langues le renoncement, typique des didactiques à distance, à la communication non purement linguistique représente une grave perte, avec beaucoup plus d'influence que pour les autres types de didactique (comme par exemple la didactique des cours scientifiques). En ce contexte, le *blended learning* représente pour la didactique des langues une troisième voie capable de développer tant les avantages de l'apprentissage en présence que ceux de l'apprentissage collaboratif, dans la mesure où on offre aux apprenants tant la possibilité de développer leur compétence linguistique (en présence et à distance) que celle extra-linguistique (en présence).

Si on veut analyser les rôles didactiques du *blended learning*<sup>2</sup>, on peut arriver à la conclusion erronée que, après tout, ils sont semblables aux rôles de la didactique à distance tout court, où l'enseignant ne modifie pas son propre rôle par rapport à la didactique en présence, en restant donc le point de repère didactique et scientifique, et déléguant la partie du parcours formatif sur la Toile au *tuteur*, ou *e-tuteur* (Rotta, Ranieri

<sup>1</sup> Cette contribution, même si conçue de façon unitaire, est écrite par Tomaso Tiraboschi (PAR. 1, PAR.. 2) et par Chiara Ghezzi (PAR.3 E PAR 4).

<sup>2</sup> Les fonctions peuvent être très diversifiées aussi à cause de la modalité de *blended learning* programmée, c'est-à-dire par rapport à combien d'activités sont prévues en présence et à distance. La modalité dont on parle ici concerne un cours de langue italienne de quatre heures par semaine en présence et une activité sur l'Internet de deux heures par semaine environ avec classes de quinze étudiants étrangers environ pendant seize semaines.

2005), lequel assume le rôle d'aidant de réseau, de « gérant des procès éducatifs de collaboration » (Trentin 2004b: 32 ; Pozzi 2004: 151-166), outre à représenter une sorte de pont entre l'enseignant et les élèves.

Dans le *blended learning* de la didactique des langues cette perspective doit être renversée et il faut avant tout commencer par les fonctions didactiques nécessaires au déroulement de l'action formative et ensuite attribuer ces fonctions au tuteur et au professeur.

Premièrement on peut noter que les fonctions didactiques fondamentales (choix du syllabe, de la typologie didactique et de ses contenus, point de repère scientifique, évaluation générale) sont gardées par le professeur aussi tant qu'au cas d'une didactique en présence. Néanmoins il ressort toute une série de fonctions nécessaires à l'intégration de deux approches et, en particulier, liées à la partie de didactique en ligne. Ces fonctions, qui dans la didactique à distance sont généralement centré sur le tuteur, sont appelées de « *tutoring* » (Rotta, Ranieri 2005: 36)

### 1.2 Partage des fonctions de tutoring

On peut distinguer parmi les fonctions de tutoring quatre grandes zones (Rotta, Ranieri 2005: 89):

- **Fonction sociale** : maintien d'un climat propice à permettre l'activité de collaboration et résolution des conflits.
- **Fonction pédagogique et intellectuelle** : stimulation de la discussion et choix des arguments qui seront objet de confrontation et d'activité, éclaircissements concernant les contenus
- **Fonction Méthodologique et organisationnelle** : établir l'organisation du cours (les temps et le calendrier)
- **Fonction technique** : contrôle du système employé et assistance de nature technique

En considérant que la modalité de *blended learning* prise en considération (voir sous-pied 1) permet la création d'une communauté d'apprentissage pendant les heures en présence, certaines entre les fonctions ont une réalisation meilleure si elles sont accomplies par ceux qui appartiennent à la communauté même. La relation entre le rôle dans le contexte en présence et dans le contexte à distance permet à la fonction accomplie en ligne de bénéficier de l'expérience eue pendant la didactique en présence. Dans ces cas, des telles fonctions doivent donc être principalement accomplies par le professeur, comme le tuteur ne participe pas aux activités en présence.

C'est le cas de la *fonction sociale* : la fonction sociale, qui est accomplie pendant les heures en présence, peut être plus facilement prolongée et gardée dans la didactique en ligne par le professeur plutôt que par le tuteur, lequel ne fait pas partie de la communauté d'apprentissage en présence, mais seulement de celle virtuelle. En particulier, le professeur peut profiter de la connaissance personnelle des étudiants pour un soutien ponctuel et subjectif, tandis que le tuteur peut offrir un soutien plus général lié aux difficultés interactionnelles dû au contexte.

La *fonction pédagogique et intellectuelle* peut être partagée entre professeur et tuteur : si les arguments et les activités qui stimulent l'apprentissage collaboratif sont de quelque façon en rapport avec les activités déroulées en présence, il est plus utile si elles sont gérées par le professeur, lequel a à l'esprit le développement des activités dans leur ensemble. Différemment, si les activités en ligne, précédemment programmées avec le professeur, sont parallèles au progrès didactique qui se passe en présence mais indépendantes de celui-ci, elles peuvent être coordonnées et gérées par le tuteur ; de même leur évaluation sera à la charge du tuteur et insérée dans un cadre qui rassemble activités en présence et activités en ligne.

La *fonction méthodologique et organisationnelle*, concernant l'organisation du calendrier et les échéances qui doivent être programmées et établies *a priori* sur la base du programme didactique (qui est partagé avec le tuteur), donne un rôle plus important au professeur. Successivement, une fois l'activité en ligne commencée, le tuteur, en connaissant quelles sont les difficultés de l'apprentissage collaboratif en ligne, peut accomplir la fonction de stimuler et encourager les étudiants à l'utilisation du milieu de collaboration afin que les étudiants respectent les échéances préfixées.

Différemment la *fonction technique* sort des activités en présence et implique des connaissances, tant générales que spécifiques, finalisées à la gestion du milieu interactif. Il faut souligner que des telles connaissances ne sont pas nécessairement patrimoine tant du professeur que du tuteur. Il s'agit donc d'une fonction détachée du contenu didactique, aseptisée par rapport à ce qui se passe pendant les cours en

présence, qui peut donc être accomplie principalement par le tuteur. Certaines parmi les définitions de base de gestion du milieu peuvent être partagées avec le professeur aussi, mais les apprenants n'auront que le tuteur comme point de repère technique, en évitant de cette façon les ambiguïtés de rôle et en attribuant au tuteur le rôle de contrepartie technique du professeur.

Pour conclure, on peut noter que les fonctions de tutoring, en partant de la fonction sociale jusqu'à la fonction technique, subissent graduellement un détachement de l'activité en présence, aussi bien qu'elles se détachent du professeur pour s'approcher du tuteur. Pourtant il n'est pas évident qu'il s'agit de deux rôles gérés par deux personnes différentes « l'idée que le professeur lui-même enrichit ses compétences et modifie ses attitudes pour gérer tout seul les expériences orientées vers l'e-learning » (Rotta, Ranieri 2005: 35) est une des possibilités dans le panorama actuel, qui au cas de la didactique des langues en modalité *blended* plus qu'en d'autres modalités permet une considération du tuteur, o mieux du e-tuteur, comme une évolution de la personne du professeur avec habilités et compétences plus amples.

## 2 CONTEXTE ET ROLES : UN COURS D'ITALIEN EN MODALITÉ BLENDED

### 2.1 Description du contexte didactique

Récemment le Centro di Italiano per Stranieri<sup>3</sup> (CIS) de l'Université de Bergame a réalisé une série de nouveaux parcours d'apprentissage de la langue italienne en modalité mixte pour étudiants étrangers inscrits à l'Université de Bergame. Au de-là des cours en présence, tant pour cours semestriels que pour ceux intensifs, la didactique prévoit une partie sur l'Internet avec l'utilisation d'un milieu virtuel avec exercices d'auto-apprentissage et activités de collaboration (positionnées sur la plate-forme de l'Université IBM Lotus Quickplace). Les milieux prévus sont quatre : PASE (Percorso di Accoglienza per Studenti Erasmus<sup>4</sup>), Marco Polo pour étudiants sinophones, Azimut pour étudiants arabophones et PASS (Percorso di Accoglienza per Studenti Stranieri<sup>5</sup>) pour les étudiants anglophones, en différenciant de telle façon les contenus des différents milieux (sauf pour PASE) selon la langue maternelle des apprenants.

Dans ces milieux les nouveaux parcours d'apprentissage sont :

- Journal de classe
- Journal Erasmus
- Petit magazine
- Atelier d'Italien

### 2.2 Description technique du milieu collaboratif

D'un point de vue principalement technique les quatre milieux sont des forums, c'est-à-dire des groupes de discussion où l'interaction se déroule de façon asynchrone et où il est nécessaire être connectés pour interagir. Le principal avantage du forum est la visualisation chronologique des messages qui consent de suivre le cours de la discussion. L'utilisateur voit donc la sequentialité des messages, qui les a écrits et qui a répondu à chaque message.

### 2.3 Rôles principaux

Dans ces nouveaux parcours on trouve trois rôles différents : le professeur, le tuteur et l'étudiant (comme individu ou comme group). Comme déjà expliqué dans le précédent chapitre, le professeur est le point de repère didactique et scientifique, tant dans la préparation des activités en ligne que pendant leur utilisation.

En particulier le professeur, en plus d'enseigner dans la partie en présence des cours, didactise les contenus de la zone de collaboration (exercices linguistiques partagés selon l'habilité et le niveau de compétence), coordonne, fait le monitoring, encourage, facilite et évalue les activités en ligne. Le tuteur s'occupe surtout de questions techniques: il prépare le milieu de collaboration, implémente les exercices didactisés (grâce au

<sup>3</sup> Centre d'Italien pour les Etrangers

<sup>4</sup> Parcours d'Accueil pour les Etudiants Erasmus

<sup>5</sup> Parcours d'Accueil pour Etudiants Etrangers

logiciel Perception 3), il fait entrer les étudiants en choisissant le profil usager et le mot de passe correspondant, il offre un appui technique aux professeurs et aux étudiants pendant le cours et il est l'interface de l'équipe des professeurs avec les gestionnaires des services en ligne de l'Université. La tâche des étudiants est la production de textes écrits, habilité qui développe la formalisation de la pensée, les procès interprétatifs analytiques et réflexifs. Enfin, la participation des étudiants est considérée part de l'évaluation globale finale et leur rôle peut être plus ou moins actif selon le parcours.

#### 2.4 Description des parcours d'apprentissage

##### *Journal de classe*

Le journal de classe est un forum, intégré dans le milieu PASE, consacré à une classe spécifique. Dans l'ensemble il y a sept forums consacrés au sept cours offerts par le CIS : cinq cours d'Italien partagés selon les compétences des étudiants (du niveau A1 au niveau C1, d'après le QCER), un cours d'écriture et un cours de langage économique. Dans le journal chaque étudiant doit à son tour écrire un bref texte de description des contenus d'un cours en présence. Dans ce parcours, comme indiqué ci-dessus, les fonctions techniques sont laissées au tuteur tandis que les fonctions didactiques et de gestion des interactions de collaboration en ligne sont accomplies par le professeur. L'étudiant ne travaille que tout seul et il peut choisir comme et combien écrire sur le cours qu'il résume.

##### *Journal Erasmus*

Le *Journal Erasmus* est un forum intégré dans le milieu PASE. D'une façon différente du *Journal de classe*, le *Journal Erasmus* n'est pas lié aux cours d'Italien en présence et représente un espace libre où les étudiants Erasmus peuvent laisser leurs impressions à propos de l'expérience d'échange et lire les opinions des autres. Dans ce contexte l'étudiant assume le rôle de sélection de l'argument spécifique dont il parle, tandis que les fonctions de motivation et gestion des communications à l'intérieur du forum sont laissées au professeur et les fonctions techniques sont accomplies par le tuteur.

##### *Magazine d'été en ligne et magazine semestriel en ligne*

Le *magazine d'été* n'est pas une nouvelle activité pour le CIS : le *Magazine d'été en ligne* est la dernière version (été 2006) d'une activité affirmée dans les cours d'été depuis différentes années, c'est-à-dire la rédaction d'un magazine du cours écrit par les étudiants. L'activité consiste en trois rencontres en présence de trois heures avec les étudiants intéressés (de huit à quinze environ et au moins niveau B1) coordonnés par deux professeurs. Le but est écrire des articles sur les thématiques choisies ensemble (par exemple découvrons la ville de Bergame, mon pays et l'Italie etc.) en exploitant différentes stratégies de recherche des contenus des articles (entrevues, contes, brèves recherches ecc.). La composition de l'article se fait par groupes ou par couples et à la fin la « rédaction » toute entière du magazine recueille les différents articles et rédige la version finale, qui est ensuite copiée et distribuée à tous les participants du cours d'été (quatre-vingt environ)

La version du 2006 a voulu donc viser à l'utilisation du milieu PASE, déjà connu par les étudiants comme milieu pour les exercices d'auto-apprentissage, en déroulant les séances dans la salle multimédia où il a été possible travailler à la section « Magazine d'été en ligne » créée spécialement à l'intérieur du parcours d'apprentissage. En ce cas il n'a pas été utilisé le forum mais on a construit une section qui contenait des pages internes, chacune consacrée à une thématique (la une, actualité, chronique, littérature, spectacles, sport, etc.). En général on a choisi de ne pas séparer d'une façon particulièrement nette les fonctions entre les rôles, mais d'essayer de partager beaucoup des choix avec les étudiants mêmes : les arguments à propos desquels écrire les articles, la subdivision en groupes, les modalités de rédaction de l'article, ecc. En fait les étudiants ont pu choisir de quoi écrire et comment réaliser la une du magazine, tandis que les professeurs et le tuteur ont suivi et fait le monitoring des activités des différents groupes, en laissant pour la plupart la gestion technique du milieu au tuteur.

Après l'expérience du magazine d'été en ligne l'équipe du CIS a décidé de continuer cette activité pendant les cours semestriels extensifs où l'étudiant, cette fois individuellement, doit choisir dans le *Magazine semestriel en ligne* un parmi les thèmes proposés par l'enseignant et écrire son propre article. Le tuteur joue un rôle essentiellement technique, il donne une structure et compose les pages, tandis qu'une fois les cours commencés, il fait le monitoring des productions des étudiants. Les étudiants et le professeur pourront lire les articles et y ajouter un commentaire.

*Atelier d'Italien*

Pendant l'année 06/07 on propose expérimentalement aux étudiants sinophones l'activité *Atelier d'Italien* : un forum où les étudiants discutent sur des thèmes de culture italienne. Dans ce type d'apprentissage le tuteur ne joue pas qu'un rôle technique mais il est la contrepartie du professeur en présence, il choisit les thèmes et les activités à proposer aux étudiants, qui les développeront individuellement ou en group ; en outre il corrige les productions écrites des étudiants et communique aux professeurs du niveau de l'étudiant la participation de celui-ci et l'évaluation des devoirs rendus. Les étudiants sont partagés en trois groupes selon les différentes compétences d'Italien, ce qu'ils font en activité en ligne est détaché de l'activité en présence (vingt heures par semaine environ) mais leur participation au forum sera valable pour la moyenne avec les résultats obtenus dans le niveau d'appartenance.

En conclusion, on note comment les rôles changent par rapport aux parcours à l'intérieur du même processus formatif : du *Journal de classe* au *Magazine d'été en ligne* il y a une augmentation de la liberté de l'étudiant de choisir le thème à propos duquel écrire, l'activité passe d'autonome (décrire un cours, écrire un article) à de collaboration dans le groupe (rédaction d'un article) à coopérative entre les groupes (rédaction du magazine). Les fonctions accomplies par le professeur et par le tuteur restent essentiellement les mêmes mais découpées et partagées selon le parcours, ce qui s'accorde avec ce qu'on a argumenté dans le premier chapitre.

### 3 LE PROFESSEUR : ROLES ET PRESENCE DANS LE BLOG EDUCATIF

Parmi les différentes activités interactives en ligne proposées en modalité *blended* par le CIS aux étudiants suivants les cours d'Italien, nous croyons que le blog est un outil très intéressant et qui mérite une étude approfondie pour différentes raisons. Avant tout sa récente expansion au niveau éducatif est clairement liée aux potentialités de ses fonctions, surtout pour ce qui concerne la didactique des langues.

En particulier du point de vue de l'étudiant il représente non seulement un moyen pour pratiquer la langue avec des buts authentiques, par exemple en réfléchissant en group, hors des cours en présence, à propos des styles d'apprentissage (et d'enseignement) propres et d'autrui, mais aussi il est un outil qui facilite le partage sans bornes des connaissances et des compétences 'métalinguistiques'<sup>6</sup>. En d'autres mots le blog permet de négocier des nouvelles connaissances et compétences par la confrontation avec le group à propos du travail fait en classe, de l'apprentissage qui en a suivi, et des procès et stratégies cognitives qui y sont liés.

Pour l'enseignant il est de même un outil important parce qu'il permet un auto-réfléchissement par rapport à la didactique, sans pour autant oublier que la valeur en plus que le blog acquit, juste au niveau de la didactique des langues, est celui de constituer un moyen de communication direct et privilégié entre étudiant et enseignant (Harper, 2005), lequel, de telle façon, obtient un feedback fondamental non seulement sur la perception de la part des étudiants de son style d'enseignement, mais aussi il obtient des renseignements considérables concernant les niveaux de développement des étudiants au niveau de l'interlangue et un accès direct à leurs 'hypothèses linguistiques'.

Par ailleurs le blog risque sans-doute de mettre en discussion le rôle de l'enseignant à cause de sa nature de réflexion 'publique' (Garcia, Suzuki, 2006), même si subjective, à propos de ses modalités et de ses styles d'enseignement, il est néanmoins indéniable le fait que les réflexions offrent un très bon début pour améliorer la didactique en classe et en ligne.

Pour une telle raison on a décidé d'enquêter, parmi les messages envoyés par les professeurs dans les blogs de classe pendant les cours de langue activés entre octobre 2006 et janvier 2007 auprès du CIS, sur quels sont les rôles principaux que les professeurs jouent pendant la didactique en ligne et si l'on peut dégager des différences au niveau de la formulation de ces rôles<sup>7</sup>. Cela semble être considérable surtout pour ce qui

<sup>6</sup> Des telles connaissances peuvent être d'un type différent et comprendre les hypothèses sur le fonctionnement grammatical de la langue et/ou stratégies d'apprentissage privilégiées.

<sup>7</sup> En particulier les cours examinés concernent 99 étudiants partagés dans cinq cours de langue générale. Les cinq cours reflètent cinq niveaux de compétence linguistique (de débutant jusqu'à avancé), un cours d'écriture et un cours de

concerne les caractéristiques du rôle du professeur de langue (en classe ou à distance) au degré où dans les deux cas il est très proche de la personne du « directeur » (Orletti 2000 et Ghezzi, Grassi, 2002) de celui qui favorise l'apprentissage, plutôt que d'un expert des contenus. De même il est évident que les styles interactifs et la préfiguration du rôle que l'enseignant attribue à soi-même sont fondamentaux pour l'amélioration de la motivation et de l'apprentissage des étudiants et, enfin, pour le succès du cours. En particulier il a été souligné par certaines recherches (Ivers *et al.*, 2005) que la présence constante du professeur dans les interactions en ligne et certaines stratégies utilisées, comme par exemple la synthèse des discussions de la semaine, sont fondamentales pour favoriser de la part des étudiants une prise de conscience du sens d'appartenance à la communauté d'apprentissage.

### 3.1 La 'présence didactique' ou l'enseignant en ligne?

Le même rôle de favorisateur/professeur dans le même type de cours peut être réalisé d'une façon extrêmement diversifiée en rapport, par exemple, aux différents styles d'enseignement, aux différentes conceptions du rôle du professeur en ligne et selon les modalités de gestion ; on s'est donc demandé si de telles différences pouvaient être de quelque façon indicatives du degré d'efficacité pour atteindre les buts didactiques de ce particulier type de cours. Pour cette raison nous avons cru intéressant d'étudier les méthodes et les techniques qui favorisent l'interaction (le procès) et la collaboration (le produit) de la part de différents enseignants, c'est-à-dire que l'on s'est demandé si parmi les enseignants qui ont coordonné le travail des blogs (lié aux cours en présence) est possible trouver des styles d'enseignement et d'interaction en ligne différents.

Le modèle théorique de référence sur lequel on s'est appuyé pour l'analyse des données est celui de la *practical inquiry* (Garrison, Archer, 2000) qui se propose comme but d'illustrer les différentes composantes de l'apprentissage et de l'enseignement en ligne. D'après ce modèle les éléments centraux d'une bonne didactique en ligne sont représentés par trois aspects indispensables (voir aussi § 1.2):

1. présence cognitive : dans une perspective constructiviste elle se réfère surtout au rôle que les étudiants ont dans l'apprentissage à distance et elle est définie comme "the extent to which learners are able to construct meaning through sustained communication" (Garrison, Kanuka, 2004: 4)
2. présence sociale : elle représente le deuxième élément central de ce modèle et est définie comme "the ability of the students to project their personal characteristics into the community" (Garrison, Kanuka, 2004: 4), la fonction de la présence sociale est de soutenir la présence cognitive, en d'autres mots elle représente la création du milieu social et du climat social de l'apprentissage, qui dépend aussi tant du professeur que des étudiants.
3. présence didactique<sup>8</sup> : elle est définie comme "the design, facilitation and direction of cognitive and social processes for the purpose of realizing personally meaningful and educational worthwhile learning outcomes" (Anderson *et al.*, 2001: 5). Donc elle entre en jeu avant le commencement du cours, au moment où le professeur planifie et organise les contenus et les modalités didactiques, et elle continue pendant le cours grâce à ses facilitations discursives et les instructions directes qu'elle donne aux étudiants par rapport aux modalités avec lesquelles ils devront accomplir le travail planifié. Si la présence cognitive et sociale sont des éléments fondamentaux dans le procès d'apprentissage à distance, il est vrai de même que la présence didactique (de l'enseignant ou d'éléments qui facilitent l'apprentissage) représente souvent la clé de voûte pour le succès ou l'insuccès d'un parcours. En effet même si le contrôle de l'apprentissage, et la possibilité de choisir le parcours d'apprentissage, doivent être partagés entre professeur et étudiants, l'interaction doit être constamment surveillée et conduite par l'enseignant vers des niveaux d'apprentissage d'ordre supérieur et, au cas spécifique de la didactique des langues, vers des réflexions concernant la façon de laquelle on apprend une langue : quelles stratégies et méthodologies, quels types d'exercices,

---

langage économique, tout les cours ayant un professeur seulement (sauf le I et II niveaux avec deux professeurs) qui s'occupait tant de la didactique en présence que du blog en ligne.

<sup>8</sup> Cette traduction de *teaching presence* est tirée de Celentin et Da Rold (2007) qui ont utilisé un modale pareil pour analyser un *web-forum* asynchrone concernant la formation en ligne des enseignants de langues étrangères.

quelles règles et hypothèses sur le fonctionnement d'une langue sont les plus fonctionnelles à l'apprentissage même.

Si les deux premiers éléments d'un tel modèle théorique (présence cognitive et sociale) ne concernent pas entièrement le professeur, le troisième (présence didactique) est au contraire fondamental pour étudier la fonction de son rôle dans la didactique en ligne. Anderson *et al.* (2001), proposent une définition de présence didactique comme à son tour constituée par :

1. projet et administration : l'enseignant projette l'expérience éducative en ligne (y compris la planification et l'administration de l'instruction, de plus que l'évaluation et la certification des compétences) ;
2. favorisation de la discussion : l'enseignant est favorisateur et co-créateur (avec les étudiants) d'un milieu social et d'apprentissage qui a comme but l'apprentissage actif de la part de l'étudiant ;
3. instruction directe : l'enseignant est l'expert des contenus (dans notre cas d'une langue et de son enseignement) qui doit assurer une structure appropriée aux expériences d'apprentissage des étudiants, en fournissant des instructions directes par rapport aux styles et modalités d'apprentissage.

En partant donc d'un tel modèle théorique de référence nous avons analysé les blog de niveau à travers les éléments constitutifs de la présence didactique (projet et administration, discours facilitant, instruction directe) par une analyse de type qualitatif qui nous a permis d'enquêter combien et comment s'est manifestée la présence didactique dans les différents cours conduits par différents professeurs et si l'on peut trouver entre eux des éléments caractérisant et distinctifs pour chaque professeur/niveau.

#### *Projet et administration*

La gestion de ces aspects dans la didactique en ligne, par rapport à la contrepartie en présence, est plus soignée et onéreuse pour l'enseignant (en considérant le fait que les activités sont visibles à tout le monde, y compris les collègues), sans oublier que la gestion de la classe en ligne est fondée sur des normes souvent non partagées et nouvelles. Pour cette raison les paramètres que nous avons pris en considération dans l'analyse des données concernent les activités qui exigeaient de la part du professeur une explicitation et une transparence majeures dans la planification du parcours d'apprentissage (par exemple on a été attentif à équilibrer les activités en groupe et les activités individuelles, à rajuster les activités en fonction des styles d'apprentissage des étudiants, à négocier les termes pour rendre les travaux en group et les projets des étudiants)<sup>9</sup>.

Un deuxième groupe de facteurs que nous avons estimé important concerne l'attention que le professeur a mis dans la phase de projet et organisation du parcours didactique pour fournir aux étudiants des lignes guides et des suggestions, des modèles interactif dans le blog.

Une troisième grande zone d'éléments que nous avons cru centraux par rapport au rôle du professeur concerne la perception de la part des étudiants des objectifs didactiques et des activités auxquelles ils ont participé ; de ce point de vue ils ont été fondamentaux les commentaires de l'enseignant sur le parcours et à son contenu, qui ont représenté des sources de motivation et une composante centrale de l'orientation de l'étudiant.

#### 1) Exemples

Planifier le parcours	<i>Cari tutti un benvenuto sul blog del IV livello! Innanzi tutto che cos'è un blog? Tante cose diverse, ma per noi sarà un DIARIO DI CLASSE in cui annoteremo tutte le cose che abbiamo fatto, i dubbi, le critiche, i problemi, le emozioni...</i>
-----------------------	--

<sup>9</sup> Différentes recherches, dont on signal Salomon (2000), soulignent le rôle central de la gestion du temps dans les travaux en group de la part de l'enseignant par rapport à la perception des étudiants de synchronisation avec d'autres membres de la classe.



Etablir les paramètres temporeux	<i>Il diario andrà tenuto a turno una volta la settimana, tra venerdì e lunedì.</i>
Lignes guides et suggestions	<i>In allegato trovate un modello di file word che potete usare come "guida".</i>
Utiliser efficacemente l'outil	<i>Scrivete il vostro racconto e speditelo in PASE &gt; Forum e blog &gt; Giornalino CIS &gt; le mie parole NON nel blog del livello II, grazie.</i>
Commentaires par rapport au parcours	<i>Come insegnante trovo il blog molto utile, perché mi serve a capire se quello che faccio va bene o no. Spero che anche per voi sia utile: per ripensare a quello che abbiamo fatto insieme o per tenersi aggiornati se non siete venuti a lezione!</i>

### *Favorisation de la discussion*

En général nous avons cru qu'un tel paramètre est très important pour garder l'intérêt et la motivation des étudiants actifs. Un parmi ses rôles principaux concerne la lecture et le commentaire constants des interventions des étudiants, outre, plus en général, le soutien et le développement de la communauté d'apprentissage. En ce cas l'activité des professeurs a été ciblée sur la 'présence sociale' : en effet les rôles en ce cas se sont concentrés sur le commencement, l'établissement et le maintien de la présence sociale. En fait les professeurs ont donné appui et encouragé la participation par modèles interactifs, ont commenté et encouragé les réponses des étudiants en essayant de faire intervenir les étudiants les moins actifs.

Néanmoins la dimension sociale est seulement un aspect du discours de favorisation, à laquelle il s'ajoute le côté de la didactique de la langue, c'est-à-dire les interventions des professeurs qui visaient à favoriser l'apprentissage et à systématiser les hypothèses interlinguistiques des étudiants à propos du fonctionnement de l'italien.

En d'autres mots nous avons enquêté sur les contextes où l'enseignant a essayé de créer un milieu d'apprentissage approprié premièrement au niveau didactique, et deuxièmement au niveau social. En fait la psychologie évolutive nous dit que pour qu'il y ait apprentissage il n'est pas suffisant que les étudiants puissent partager leurs hypothèses sur le fonctionnement d'une langue, mais il faut aussi qu'ils puissent entrer en contact avec des hypothèses en contradiction avec les leurs, de façon à créer un conflit cognitif qui favorise le développement d'hypothèses nouvelles et d'un niveau supérieur. Dernièrement un des rôles liés à la favorisation de la discussion a été celui d'évaluer l'efficacité du parcours d'apprentissage et de trouver une réponse aux questions suivantes : est-ce que l'enseignant a été capable de faire procéder la discussion ? S'est-il assuré si le temps était employé d'une façon efficiente et efficace ?

### 2) Exemples

Identifier zones d'accord-désaccord	<i>Nella presentazione in classe non ho veramente introdotto le regole: ho scritto tre esempi alla lavagna e ho chiesto a voi di ricavarle. E' una piccola ma grande differenza perché se la grammatica la ricavate voi, vi rimane di più nella testa.</i>
Rappel	<i>Cara Julia, complimenti e grazie per aver dato ufficialmente inizio al nostro forum sulle parole nuove! Spero che anche le tue colleghe vorranno continuare e che alla fine avremo davvero un piccolo glossario. Riguardando i tuoi esempi pensavo che sarebbe bello mettere un piccolo esempio, se vi viene in mente (magari potete provare a cercarlo in Internet)... ovviamente può aggiungerlo anche chi legge!</i>
Encourager et consolider les contributions des étudiants	<i>Chiunque della classe voglia intervenire sul blog per dire la sua su qualche punto di interesse che emerge dal diario è naturalmente il benvenuto!</i>
Etablir le climat de l'apprentissage	<i>Cara Marjana, grazie per aver rotto il ghiaccio! Ma certo che DEVI ridere, anzi... Saluton!</i>
Favoriser l'interaction, faire participer	<i>C'è qualcuno che ha voglia di scrivere anche il diario delle ultime lezioni? Così anche gli studenti assenti possono sapere quello che stiamo facendo in classe"</i>

Évaluer l'efficace du parcours	<i>Devo proprio dirvelo: lo so che a volte il blog è più un compito che un piacere...ma grazie al nostro diario riesco a capire che cosa avete capito e su cosa devo lavorare...è proprio un buon feedback!</i>
--------------------------------	---

### Instruction directe

Par rapport à cette fonction le rôle de l'enseignant était celui de fournir une *leadership* intellectuelle et de partager avec les étudiants ses compétences, d'établir et de communiquer aux étudiants le climat intellectuel du parcours. Si nous observons la personne du professeur dans une perspective constructiviste et d'apprentissage entre paires, il se caractérise comme *primus inter partes*, c'est-à-dire comme un expert qui crée une structure didactique pour les débutants. L'instruction directe de la part du professeur concerne donc la langue et ses compétences de didactique des langues, qui se sont traduites dans la capacité de poser la juste question, au juste moment et de la juste façon.

Parmi les éléments qui ont été étudiés on signale la capacité du professeur d'attirer l'attention des étudiants sur les aspects linguistiques ou, plus généralement, sur des aspects importants pour l'apprentissage (par exemple à travers des questions, des focalisations, des synthèses).

Deuxièmement nous avons analysé la présence des professeurs pour ce qui concerne les aspects liés à la confirmation (ou non-confirmation) par *feedback* par rapport aux hypothèses et aux réflexions des étudiants, outre à vérifier la capacité d'identifier les hypothèses incorrectes sur le fonctionnement linguistique qui empêchent la progression de l'apprentissage (tant au niveau de chaque structure qu'au niveau des structures cognitives).

Outre ces deux groupes de tâches, nous avons cru important de vérifier si, et de quelle mesure, les professeurs sont disposés à fournir des ressources et des approfondissements en plus

### 3) Exemples

Poser des questions	<i>Mi piacerebbe sapere cosa pensate su quello che ho scritto!</i>
Focaliser la discussion sur des aspects spécifiques	<i>Tal nel suo blog pone il problema della correzione degli errori quando parlate. Dice "Alla fine siamo stati divisi per copie e ogni uno doveva raccontare al altro un libro che l'è piaciuto. Per me peccato che la dott.sa Rosella non si è passata fra noi a correggerci" Voi cosa ne pensate? Quando e come vorreste essere corretti quando parlate? Aspetto le vostre opinioni</i>
Modeliser	<i>Cari studenti del V livello, ho pensato di scrivere il blog della prima lezione che abbiamo avuto giovedì 12 ottobre.</i>
Confirmer la compréhension par feedback	<i>Interessante la prima metafora, perché diremmo "un coniglio" per parlare di una persona che ha paura.</i>
Identifier les hypothèses erronées	<i>Cara mariana, tu dici che è una buonissima idea che io vi corregga quando parlate. Ma secondo me il problema va precisato. Rilancio: tu vorresti che ogni volta che parli io ti corregga direttamente e subito? Anche quando stiamo facendo una discussione, per esempio?</i>
Fournir des renseignements tirés de différentes sources	<i>Cari studenti, ecco come promesso una tabella con alcuni verbi che hanno il participio passato irregolare...buono studio!</i>

## 4 CONCLUSIONS

En général nous avons remarqué d'une part certaines différences concernant les styles interactifs de chaque professeur qui a vu son rôle à distance comme essentiellement différent par rapport au rôle en présence, et d'autre part des différences d'organisation du parcours aux niveaux de compétence différentes.

En particulier, pour ce qui concerne le premier aspect, certains enseignants, surtout aux niveaux les plus bas, ont privilégié leur présence sociale limitant au minimum leur présence didactique, en la concentrant, d'ailleurs, surtout sur les interventions concernant la phase de projet et d'administration. En considérant des cas comme « merci pour ton intervention ! Chers garçons, continuez à écrire... vous êtes les étudiants les plus beaux du monde (plus que le ciel, plus que le soleil, plus que la mer...) » « merci pour tous vos sourires... c'est beau de travailler avec vous ». Outre à cet aspect le blog a été utilisé comme un tableau d'affichage pour signaler les avis concernant la didactique en présence de changement de salle, de date et des invitations à des dîners conviviaux. Comme on peut voir dans les messages suivants: « Cher tout le monde, après les examens nous pourrions nous rencontrer pour manger ensemble une pizza. Le rendez-vous est mercredi 31 janvier à 18h30 Piazza Vecchia, nous irons dîner près de l'Université. Il faut réserver à la pizzeria donc ceux qui veulent venir doivent écrire un message dans le blog ! », « Salut tout le monde, le cours de mercredi 1<sup>er</sup> novembre est anticipé à mardi 31 octobre à Piazza Vecchia » ; en général ce type de message est présent transversalement sur tout les niveaux du blog et indépendamment du professeur.

Au contraire il semble qu'au fur et à mesure que la compétence didactique augmente, la présence didactique du professeur croit aussi ; en particulier cela ressort nettement dans les niveaux les plus hauts (IV et V) surtout pour ce qui concerne la favorisation de la discussion (« Chère Maureen, très, très bien. T'es déjà entrée dans le juste esprit ! ») et l'instruction directe (« Cher tout le monde, on m'a posé une question grammaticale intéressante, c'est-à-dire, quel est le juste auxiliaire du verbe VIVRE. C'était une si bonne question que je n'étais pas capable de répondre... donc j'ai contrôlé sur les grammaires... »), cette fois au détriment de la phase de projet et d'administration, qui sont relégués en deuxième plan.

En général il ressort des données des différences consistantes au niveau des styles interactifs et des modalités de gestion du blog qui nous font penser au fait qu'il n'existe pas encore des pratiques partagées : l'enseignant se trouve encore dans une phase de pionnier, surtout du point de vue de la didactique à distance des langues, qui le pose face à un changement considérable de son rôle et à une perspective plus holistique et moins parcellisée de sa professionnalité (non plus seulement expert de langue et 'directeur' de l'apprentissage linguistique, mais aussi expert planificateur et administrateur de l'expérience didactique des étudiants, favorisateur et co-créateur du milieu social de l'apprentissage).

## 5 BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON T. *et alii*. Assessing Teaching Presence in a Computer Based Conferencing Context. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 2001, Volume 5, Issue 2, pp. 1-17.
- BONAIUTI G. Ambienti e strumenti per la collaborazione in rete : le prospettive del CSCL. In : CALVANI A. *Rete, comunità e conoscenza*. Trento : Edizioni Erickson, 2005, pp. 171-192
- CELENTIN P., DA ROLD M. Il ruolo della presenza didattica nella formazione via web-forum degli insegnanti di lingue: valutazione secondo il *framework* della *Community of Inquiry*. Disponibile sur: [http://www.wbt.it/index.php?risorsa=insegnanti\\_lingue](http://www.wbt.it/index.php?risorsa=insegnanti_lingue) (9.3.2007)
- COLLINS, M. *et al*. Facilitating Interaction in Computer Mediated Online Courses. Disponibile sur: <http://www.emoderators.com> (8.3.2007)
- GARCIA K., SUZUKI R. Blogs as teaching ethnographies: Blogging out, *Educational Technology and Society*, *Special Issue on Blogging as an Educational Technology*, 2006, Volume 8, Issue 4. Disponibile sur: [http://lttf.ieee.org/learn\\_tech/issues/october2006/index.html](http://lttf.ieee.org/learn_tech/issues/october2006/index.html) (10.3.2007).
- GARRISON D. R., KANUKA H. Cognitive Presence in Online Learning. *Journal of Computing in Higher Education*, 2004, Vol. 15 (2), pp. 1-19
- GARRISON D.R., ARCHER W. *A transactional perspective on teaching and learning: A framework for adult and higher education*. Oxford: Pergamon, 2000, 236 p.
- GHEZZI C., GRASSI R. Interazione e plurilinguismo in classe. In: MOLINELLI P., DAL NEGRO S. a c. di *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*. Roma: Carocci, 2002, pp. 95-122.
- HARPER V. The new student-teacher channel. If self-disclosure between teacher and student can boost learning outcomes, blogging may be its most effective mode. *T.H.E Journal*, 33(3), 2005, pp. 30-32.
- IVERS K. *et alii*. Students' Attitudes and Perceptions of Online Instruction. Disponibile sur: [http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/Research/NECC\\_Research\\_Paper\\_Archives/NECC\\_2005/Ivers-Karen-NECC05.pdf](http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/Research/NECC_Research_Paper_Archives/NECC_2005/Ivers-Karen-NECC05.pdf) (9.3.2007)
- ORLETTI F. *La conversazione diseguale. Il potere sociale nella comunicazione*. Roma: Carocci, 2000, 150 p.
- POZZI F. Il ruolo del tutor nella formazione in rete : verso la definizione di una nuova figura professionale. In : POLI S. Coord. *Il filo di Arianna. Formazione a distanza e utilizzo delle risorse Internet : un punto di vista « umanistico »*. Bari : Schena editore, 2004, pp. 151-166
- ROTTA M., RANIERI M. *E-Tutor : identità e competenze*. Trento : Edizioni Erickson, 2005, pp. 13-36, 87-129
- SALMON G. *E-moderating: the key to teaching and learning online*. London: Kogan Page, 2000, pp. 160.
- SANTIPOLI M. *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino : UTET, 2002, pp. 187-200
- SUGLIANO A. M. Ripensare le relazioni : collaborazione e apprendimento in rete. In : POLI S. Coord. *Il filo di Arianna. Formazione a distanza e utilizzo delle risorse Internet : un punto di vista « umanistico »*. Bari : Schena editore, 2004, pp. 73-114
- SUZUKI R. Diaries as Introspective Research Tools: From Ashton-Warner to Blogs. *TESL-EJ*, Vol.8 no 1, 2004, <http://www.kyoto-su.ac.jp/informational/tesl-ej/ej29/int.html>
- TRENTIN G. Il tutor di rete. *FOR - Rivista per la formazione*, 2004, n. 58, pp. 31-40..
- VERGARO C. Nuove tecnologie e didattica delle lingue. In : SERRA BORNETO C. Coord. *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma. Carocci editore. pp. 305-324