

LAURENCE SCHMOLL

Linguistique, Langues, Parole

LiLPa (EA 1339)

Université Marc Bloch, Strasbourg 2

<lschmoll@umb.u-strasbg.fr>

Le lecteur modèle des concepteurs de sites Internet pédagogiques

Internet tend à s'imposer comme un outil pédagogique incontournable, que ce soit dans l'enseignement à distance ou en appui de l'enseignement traditionnel : mise en ligne de cours, d'ouvrages, de bases de données, de dictionnaires utilisant les possibilités de l'hypertexte et des moteurs de recherche, espaces de travail « collaboratif » en ligne offrant des dossiers partagés entre plusieurs utilisateurs, des forums, des salons de discussion en temps réel, etc.

Cet outil donne des moyens supplémentaires à l'enseignant et à l'organisation éducative dans son ensemble pour atteindre leurs objectifs. Mais il n'est pas transparent, et les objectifs pédagogiques en question subissent des inflexions, car les individus et les collectifs sont eux-mêmes transformés en retour par l'usage de l'outil. On peut évoquer à cet endroit une constante de l'approche médiologique (Debray 1991) qui est que tout nouveau dispositif de communication autorise, accompagne, et dans une large mesure suscite, des transformations dans les collectifs qui l'utilisent : à la fois dans leur organisation (pour optimiser cette utilisation) et jusque dans leurs manières de penser le monde et de se penser eux-mêmes.

De ce fait, une méthode pédagogique qui utilise un nouveau support de transmission sans remettre en cause ses catégories de pensée s'expose à ne pas exploiter toutes les potentialités offertes par ce nouvel outil, et sa prestation peut même s'avérer contre-performante.

Nous détaillerons cette idée ici en donnant l'exemple des conceptions didactiques sous-jacentes à la rédaction de sites Internet destinés aux apprenants de Français Langue Étrangère (FLE). Dans les limites de cet article, nous nous focaliserons sur un aspect particulier, qui nous semble déterminant dans leur rédaction : la représentation que les concepteurs ont de leurs lecteurs. Une analyse des sites Internet en tant qu'ils sont des systèmes de signes, au sens de Umberto Eco (1979), montre qu'un auteur rédige son propos à l'intention d'un lecteur défini, dont il a les caractéristiques en tête. Ce Lecteur Modèle oriente la rédaction de son texte, et de ce fait, détermine largement les formes de sa démarche didactique. Cette stratégie d'écriture laisse bien entendu ouverte la question (dont dépend le succès de l'entreprise didactique) de savoir si ce Lecteur Modèle, virtuel, correspond au

lecteur réel, en l'occurrence le public effectif qui vient consulter le site.

Une approche stratégique des textes

Le Lecteur Modèle d'Umberto Eco est le destinataire à l'intention duquel l'auteur rédige son texte. Il s'agit d'une construction cognitive à laquelle l'auteur s'oblige pour penser sa rédaction.

Ce Lecteur Modèle est purement virtuel, il n'a pas d'existence individuelle. L'auteur imagine quelles vont être ses réactions à la lecture, quels vont être les chemins qu'il va emprunter. Il lui attribuera des compétences et des attentes par rapport au texte en chantier et écrira selon elles. La sélection d'un Lecteur Modèle peut se faire par plusieurs moyens : le choix de la langue, le choix d'un type d'encyclopédie, d'un patrimoine lexical et stylistique donné, l'auteur peut aussi fournir des signaux qui sélectionnent l'audience : « Il était une fois... », « Mes chers concitoyens... ». L'auteur présuppose la compétence de son Lecteur Modèle et, de ce fait, il l'institue. Sans ce destinataire virtuel, le travail en cours n'aurait pas d'objectif

(celui d'atteindre un public), ni de référence, de point d'appui.

L'auteur va, en conséquence, mettre en place un certain nombre de stratégies afin d'amener son lecteur hypothétique à interpréter son écriture de telle manière et pas d'une autre. «Un texte est un produit dont le sort interprétatif doit faire partie de son propre mécanisme génératif; générer un texte signifie mettre en œuvre une stratégie dont font partie les prévisions des mouvements de l'autre» (Eco 1979, p. 68). Ainsi, selon Umberto Eco, un auteur émet dans son texte des non-dits, des blancs, en prévoyant qu'ils seront remplis. De cette manière, il laisse au lecteur l'initiative interprétative, tout en choisissant à quels moments ce dernier sera amené à poser des hypothèses. Si l'auteur a bien élaboré sa stratégie, le texte sera alors interprété avec une marge suffisante d'univocité.

Selon l'intention de l'auteur, le texte sera «fermé» ou «ouvert». Les textes dits «fermés» cherchent à cerner de façon totalitaire leur Lecteur Modèle, ils cherchent à atteindre, par exemple, une certaine classe sociale. Au contraire, un texte «ouvert» considère comme constitutif de sa propre stratégie, et donc de son interprétation, la stimulation de l'utilisation la plus libre possible. Les textes «fermés» sont plus résistants à l'utilisation que les textes «ouverts», puisqu'ils n'admettent qu'un certain type de lecteurs, préexistants dans le Lecteur Modèle. Néanmoins, il arrive que la prévision quant à la compétence du lecteur puisse être insuffisante. Le texte peut être alors dédaigné par le lectorat qui en était la cible et, au contraire, lu par un autre qui n'était pas du tout recherché. Il est donc nécessaire de se demander si le Lecteur Modèle de l'auteur correspond au lecteur réel du texte. On observe alors un déplacement du concept qui quitte le champ des sciences du langage pour entrer dans celui de la sociologie.

En règle générale, l'étude d'un texte permet de se faire une idée du Lecteur Modèle à qui un auteur s'adresse et, donc, de la représentation que ce dernier a de son lecteur, ainsi que de la stratégie qu'il met en place pour l'inciter à interpréter d'une certaine façon. De la même manière, le lecteur, de son côté, réagit au texte et à la stratégie mise en œuvre. Soit, il se laisse prendre au piège et interprète

les données comme l'auteur l'avait envisagé, soit, il emprunte un autre chemin et propose une autre interprétation. Il peut donc y avoir ou réussite ou échec de la stratégie de l'auteur. Une stratégie adaptée doit prendre en compte une certaine résistance des lecteurs.

Les spécificités du texte Internet

Umberto Eco traite essentiellement des textes écrits, mais il n'exclut pas que la même approche sémiotique puisse s'appliquer à d'autres œuvres construites comme des systèmes de signes, et notamment des images. Peut-on envisager d'appliquer le même type de méthode d'analyse à un corpus de sites Internet?

Un texte n'est pas autre chose que la stratégie qui constitue l'univers de ses interprétations. Par conséquent, «il est très important d'étudier comment un texte est produit et comment toute lecture de ce texte ne doit être autre chose que la mise au clair du processus de génération de sa structure» (Eco 1979, p. 10). Cela vaut pour les textes narratifs, comme pour tout autre texte, y compris les pages Web. En effet, derrière les images, les enregistrements audio ou vidéo, le texte écrit continue à organiser l'ensemble de l'œuvre. Un site Internet, qu'il soit créé par un particulier, une association, une entreprise ou une institution, possède un ou des auteurs qui ont une certaine vision de leur public, ou plutôt ici, de leurs visiteurs. Un auteur de site va donc également construire son ouvrage en fonction de son Lecteur Modèle. Pierre Lévy écrit: «Derrière les techniques agissent et réagissent des idées, des projets sociaux, des utopies, des intérêts économiques, des stratégies de pouvoir, l'éventail entier des jeux de l'homme en société» (Lévy 1997, p. 24-25). Ainsi, toute œuvre humaine, textes comme techniques, a un caractère subjectif, ne serait-ce que parce qu'elle est le produit de l'imagination. La construction d'un site Internet correspond donc, comme pour un texte, à la mise en œuvre d'une stratégie qui se base sur des suppositions, le but étant d'intéresser, de toucher son public.

Il importe par contre de souligner l'originalité d'Internet comme système de textes, par rapport à des textes de type

livre. Cette originalité tient essentiellement à deux spécificités: la structure hypertexte de l'œuvre et l'interactivité entre auteur et lecteur (Schmoll 2001).

La structure hypertexte et la mise en réseau de l'œuvre permettent au lecteur de passer librement d'un lieu à un autre du site, mais aussi de quitter ce dernier pour passer à un autre, y revenir ou pas. Le texte obéit aux lois du marché et la linéarité de la lecture traditionnelle est en partie rompue. Umberto Eco fait allusion, dans son livre, sans pour autant le nommer, à l'hypertexte. Il n'évoque pas la délinéarisation du texte, mais parle d'une lecture comportant des points essentiels où la participation du lecteur est demandée. «Un texte est un artifice syntaxico-sémantico-pragmatique dont l'interprétation prévue fait partie de son propre projet génératif. [...] Pour clarifier cette définition, il faut avant tout représenter un texte comme un système de nœuds ou de « joints » et indiquer où – à quels nœuds – la coopération du Lecteur Modèle est attendue et stimulée» (Eco 1979, p. 87). Ce n'est pas l'hypertexte qui est défini ici, mais on y retrouve l'idée de liens, de points, qui forment la structure du texte. On peut donc comparer cette notion à la structuration en hypertexte des pages Web, autrement dit, un ensemble de textes reliés par des liens.

L'interactivité donne par ailleurs au lecteur la possibilité de réagir à l'écrit de l'auteur, en lui envoyant un message, en posant des questions, en intervenant sur le forum ou le salon de discussion (« chat ») du site, ce qui donne à l'auteur du site les informations qui lui permettent de le modifier, voire transforme le lecteur en co-auteur du site. Au minimum, l'interactivité consiste pour le lecteur à signaler son désintérêt en quittant le site et en n'y revenant pas, parce qu'il aura trouvé plus intéressant ailleurs. Cette spécificité d'Internet en tant que texte autorise une application particulièrement intéressante du mode d'approche d'Umberto Eco, car elle devrait permettre d'observer beaucoup plus facilement le succès ou l'échec des stratégies des concepteurs grâce aux interventions des visiteurs.

Les caractéristiques propres à Internet influent sur les formes de la communication, mais aussi sur les contenus, et contribuent au développement d'une nouvelle forme de culture, ce qu'on a

souvent désigné sous le terme de cyberculture. Comprendre les caractéristiques de cette culture permet de se faire une idée des motifs qui guident les internautes quand ils se connectent et surfent sur le Net: appétit de découverte, désir de liberté, refus des contraintes qui conduit à passer rapidement sur les contenus qui demandent trop d'effort de concentration sur une durée trop longue, recherche de l'aventure à plusieurs dans des mondes virtuels. Elles permettent du même coup de pressentir si la stratégie d'écriture d'un site (notamment d'un site à finalité pédagogique, a priori non ludique) a des chances d'entrer en cohérence avec son lectorat potentiel.

Le cas des sites pédagogiques

L'approche stratégique de la lecture et de l'écriture est d'une grande pertinence, en particulier en ce qui concerne les textes pédagogiques. La stratégie des auteurs de supports pédagogiques est centrée sur un but: faire que le lecteur, le spectateur, le visiteur, apprenne quelque chose. Les auteurs doivent donc être particulièrement attentifs à ces phénomènes de lecture.

La plupart des ouvrages pédagogiques postulent que l'apprenant a besoin ou envie d'apprendre, et qu'il utilise les manuels, les CD-ROMs et autres supports, comme des outils dans cette perspective. L'évolution constante des manuels (introduction d'illustrations, d'exercices de différents types, appropriation de l'approche communicative) montre qu'une attention est régulièrement portée au changement dans les attitudes, dans la manière dont les apprenants s'impliquent dans leur cursus, bref à leurs motivations comme à leurs aptitudes. Les manuels, qui ont désormais tendance à transformer le cours en parcours, montrent que le Lecteur Modèle s'est transformé, notamment parce qu'on s'est rendu compte que le lecteur réel évoluait également. Ainsi, avec le changement des conceptions par rapport à l'école, et la volonté politique de mener la grande majorité d'une classe d'âge jusqu'au baccalauréat, est apparu sur les bancs des écoles un nombre beaucoup plus important d'élèves pas forcément très intéressés par les études,

et néanmoins forcés de suivre un cursus scolaire au-delà du minimum légal de seize ans. Pour tenter de lutter contre ce désintérêt, les concepteurs de supports pédagogiques ont eu l'idée, par exemple, d'introduire des éléments ludiques, ou encore compétitifs, dans les stratégies d'écriture, et donc, de lecture.

Beaucoup de sites Internet sont des sites pédagogiques. Comme pour les autres supports, un certain nombre de questions viennent à l'esprit. Quel est le Lecteur Modèle visé? Est-il le même que celui que les manuels cherchent à attirer? Est-ce que ce sont les mêmes personnes qui utilisent les manuels et qui vont sur des sites pédagogiques? Est-ce qu'on va sur Internet comme on consulte un manuel? Et est-ce pour les mêmes raisons? De même, est-ce qu'on rédige les sites Internet comme on rédige les manuels? Est-ce qu'ils apportent quelque chose d'autre? Est-ce que les sites sont adaptés à leurs visiteurs? Sont-ils autonomes ou sont-ils le simple prolongement d'un manuel?

Il faut souligner qu'Internet, du fait des spécificités évoquées plus haut, est un outil qui convient très bien à l'apprentissage des langues. L'hypertexte permet, en cliquant sur un lien, la navigation d'un texte à un autre de façon non linéaire. Cette fonctionnalité permet donc de faciliter la compréhension, puisque l'internaute peut sans difficulté passer d'une page à une autre, effectuer une recherche de définition, etc. A contrario, elle entrouvre la porte à l'indistinction, au mélange des registres de la lecture et de l'écriture. Le lecteur, en effet, en cliquant sur certains liens hypertextes et pas sur d'autres, se construit son propre parcours de lecture, et d'une certaine façon son propre texte. Il participe donc, non seulement à la structuration de l'hypertexte, mais également à la rédaction du texte qu'il lit. Par ailleurs, l'interactivité en réseau rend le texte vivant, puisqu'elle permet une relation entre les internautes via la machine. Au niveau de l'apprentissage des langues, les interactions, soit entre le visiteur et le concepteur ou un enseignant, soit entre visiteurs, soit encore à travers un programme, permet virtuellement à l'apprenant de fonctionner en semi-autonomie, voire en autonomie complète. Thierry Lancien rappelle deux autres caractéristiques d'Internet qui en

font un outil adapté à l'apprentissage des langues: la multicanalité, autrement dit la «coexistence sur un même support d'images, de sons et de textes» qui facilite la compréhension grâce au croisement des supports et la multiréférentialité qui «est rendue possible par l'accès à différentes sources documentaires et multiplie donc les référents géographiques, historiques, littéraires par rapport à un thème donné» (Lancien 1997, p. 25).

Il est intéressant d'observer les différences que nous pouvons trouver entre un manuel d'apprentissage et un site Internet à vocation pédagogique. Qu'est-ce qui fait que l'écriture, la lecture et l'apprentissage ne sont pas vécus de la même façon avec l'un et avec l'autre? Car, après tout, un site Internet, tout comme un manuel, est essentiellement un ensemble de textes, illustrés par des images, et accompagnés parfois d'une bande sonore (ce qui est également le cas de beaucoup de manuels accompagnés de cassettes audio). L'habillage multimédia d'un site est aussi possible pour les manuels: quelques-uns, tel que *Tempo 1*, ont la particularité de proposer aux apprenants un CD-ROM d'accompagnement. La première particularité d'Internet est que l'auteur comme le lecteur ne se trouvent plus devant un support papier, mais devant un écran. Cette caractéristique a son importance. Elle a des inconvénients: se pose en effet les questions du confort, de la fatigue occasionnée par la luminosité, etc. Mais elle a aussi des avantages: lecture plus rapide, économie de papier, etc. La création d'un auteur s'en trouve facilitée: l'heure n'est plus à la multitude de brouillons et de carnets de notes qui se cachent derrière la création d'une œuvre. En un seul clic de souris, l'auteur efface, enregistre, fait des copier-coller, structure et restructure son texte. En outre, Internet lui offre la possibilité de faire connaître son œuvre, sans passer par une maison d'édition, en créant directement son propre site. Le lecteur, lui, n'a plus besoin de se déplacer: tout ou presque se trouve à sa disposition, il lui suffit de se mettre devant son ordinateur et de taper le mot clé qui lui permettra d'accéder à ce qu'il recherche. Un apprenant peut, s'il le souhaite, s'auto-former dans la discipline de son choix. Il lui suffit de trouver le site approprié. Internet permet donc a priori l'autonomie de l'apprenant,

tandis qu'un manuel d'apprentissage pré-suppose fréquemment dans sa rédaction la présence d'un professeur. Néanmoins, les études montrent que la présence physique ou virtuelle d'un enseignant est toujours souhaitable, ne serait-ce que, dans le cas par exemple de l'apprentissage à distance, par l'intermédiaire du courrier électronique. À la différence du manuel, Internet laisse à l'apprenant la possibilité de réagir, grâce à l'interactivité, et donc de faire évoluer le texte. L'apprentissage n'est pas statique et le visiteur n'est pas seul. Il peut se faire aider en cas de besoin.

Une dernière question se pose : le Lecteur Modèle que les concepteurs de sites d'apprentissage cherchent à attirer est-il le même que celui des manuels? Nous pensons que non. D'une part, les sites d'apprentissage que nous pouvons trouver sur Internet agissent à l'échelle mondiale : n'importe qui, n'importe quand, à n'importe quel endroit, peut consulter Internet pour un coût modique. Ce n'est pas le cas des manuels, qui sont rarement internationaux, mais plutôt conçus pour un type précis de public. D'autre part, un individu ne va pas sur Internet comme il va consulter un manuel. La visite d'un site pédagogique est souvent motivée par un désir de la part de l'individu de compléter ses connaissances par lui-même, alors que le manuel vient en soutien d'un cours et est donc utilisé dans le cadre d'une relation pédagogique avec un enseignant.

Le lecteur modèle des sites pédagogiques FLE.

Nous avons étudié quatre sites pédagogiques de Français Langue Étrangère pour approcher leurs stratégies d'écriture. Ces sites ont été sélectionnés pour leur représentativité : ce sont les plus communément cités par les enseignants et formateurs qui les conseillent à leurs élèves, et ils sont également référencés par les moteurs de recherche sur Internet, de sorte qu'ils ont le plus de chance d'être visités spontanément par le plus grand nombre d'internautes.

– *Educaserve* propose des cours de français en ligne. La page d'accueil est présentée comme le sommaire d'un magazine : titre général, multicolonnage,

des titres de rubriques formulés dans un style journalistique «Un auteur, une œuvre», «Mots sans frontières», «Le savez-vous?» sollicitent l'attention du lecteur comme la première page d'un hebdomadaire. Trois liens «Présentation de la méthode», «Accès direct et gratuit aux 204 leçons», «Accès gratuit personnalisé» conduisent au cœur du site : des leçons avec exercices en ligne dont on souligne qu'elles suivent «une méthode de français, méthode conforme aux Programmes Officiels de l'Éducation Nationale».

– *Bonjour de France* se présente comme un site dynamique et coloré. Le site est produit par une école de Nice, Azurlingua. Les concepteurs sont des

professeurs de cette école, ainsi qu'un professeur du CIEL (Centre International d'Étude des Langues) de Brest. Ce sont toutes deux des écoles membres de SOUFFLE (Groupement professionnel des organismes d'enseignement du français langue étrangère). Le site donne donc dès la première approche une impression de sérieux et le visiteur s'attend à ce que la méthodologie et les choix pédagogiques soient très poussés et aillent dans le sens des théories contemporaines. Le rédacteur en chef, Thierry Perrot, est également le concepteur (avec Anne Fournier Perrot) du site *Polarfle*.

– *Didieraccord* se présente comme un site consacré au Français Langue Étrangère, qui propose des exercices auto-



Denis Guesnier, 2006.

correctifs, en accompagnement ou en complémentarité du manuel de classe *Accord*, niveaux 1 et 2. Ce sont donc clairement des concepteurs de manuels qui ont créé le site, car d'entrée, dans la page de présentation, les destinataires et les objectifs du site sont donnés. Il est précisé que la structure du site suit celle du manuel *Accord*, bien qu'on ne sache pas s'il peut être utilisé sans lui ou s'il s'agit d'une illustration en ligne du manuel papier. Les concepteurs ajoutent avoir conçu le site de façon à ce qu'il soit accessible à un maximum de personnes et donne les configurations requises à l'accessibilité. Ils ont également pensé aux claviers étrangers qui ne com-

portent pas toujours les mêmes caractères et proposent des codes pour les caractères accentués et la cédille.

– Enfin, *Polarfle* propose « d'apprendre le français avec l'inspecteur Roger Dufclair ». Dès la page d'accueil, le site offre, avec le dessin humoristique d'un inspecteur stéréotypé (tel que nous en trouvons dans les séries B), une dimension ludique à l'apprentissage, aspect qui scénarise l'ensemble de la méthode. Le choix didactique des concepteurs est donc clair : ils proposent d'étudier le français tout en s'amusant. Ainsi, l'apprenant entre dans la peau de l'inspecteur Roger Dufclair et doit résoudre l'énigme d'un crime en effectuant tous les exercices

qui lui sont proposés afin de recueillir des indices.

L'intérêt de l'étude comparative de ces quatre sites réside aussi bien dans leur diversité que dans les points de convergence. Nous avons résumé dans le tableau ci-après les caractéristiques des destinataires telles qu'elles ressortent de la lecture. (voir tableau ci-contre)

La première remarque que nous pouvons faire, en comparant ces quatre sites, est que le public-cible, c'est-à-dire le destinataire direct, n'est pas toujours explicite ou pas très précis. Ainsi, seul *Polarfle* donne sous le lien « Mode d'emploi » le public qu'il cherche à atteindre : « Ce site s'adresse aux personnes qui veu-

Tableau synthétique des destinataires

	EDUCASERVE	BONJOUR DE FRANCE	DIDIERACCORD	POLARFLE
Destinataires directs ?	Les apprenants en FLE ou en FLM	Les apprenants en FLE	Les apprenants en FLE (auto-apprentissage)	Les apprenants en FLE
Explicites ou implicites ?	Plus ou moins explicites (écoliers, étudiants, adultes)	Implicites	Plus ou moins explicites (le domaine d'apprentissage n'est pas explicité)	Explicites
Dans quelle(s) page(s) sont-ils définis ?	Dans la page de présentation	Peuvent se deviner dans la page d'accueil	Dans la page d'accueil et la page de présentation de la méthode	Dans le mode d'emploi
Destinataires indirects ?		Les enseignants	Les enseignants	Les enseignants
Explicites ou implicites ?		Plus ou moins explicites	Explicites	Plus ou moins explicites
Dans quelle(s) page(s) sont-ils définis ?		Dans la rubrique : "Pédagogie"	Dans la page de présentation	Dans la rubrique : "Classe"
Destinataires réels ?	Les apprenants en FLE ou en FLM, accompagnés d'un enseignant	Les apprenants et les enseignants	Les apprenants et les enseignants travaillant avec la méthode <i>Accord</i>	Les apprenants (et les enseignants à moindre échelle)
Destinataires directs (et indirects) atteints ?	Pas tout à fait	Oui	Pas tout à fait	Oui
Pourquoi ?	Car la présence d'un enseignant est nécessaire	Le site est conçu tant pour les apprenants que pour les enseignants	Le site est conçu essentiellement pour les apprenants et les enseignants en possession de la méthode <i>Accord</i>	Le site est conçu avant tout pour les apprenants

lent se perfectionner en français langue seconde. Vous pouvez sélectionner votre niveau à chaque étape de l'enquête (de niveau débutant à avancé). Néanmoins, il n'est pas conseillé d'utiliser cette histoire pour le niveau «grand débutant». Un pré-requis de 50 h. de français langue seconde est demandé». *Educaserve*, lui, propose ses services pour un public d'apprenants («écologistes, étudiants ou adultes désirant maîtriser la langue française et acquérir un excellent niveau en orthographe»), mais il ne précise pas le type d'apprenants : s'agit-il d'apprenants en FLE ou en français langue maternelle (FLM), d'autant plus que le site fait de nombreuses références aux *Programmes Officiels* de l'Éducation Nationale? Et quel est le niveau requis pour utiliser le site? Il en va de même pour *Didieraccord*, les termes «exercices autocorrectifs» sous-entendent «apprenant en autonomie», mais les concepteurs précisent qu'il ne s'agit que d'un entraînement, étant donné que le site agit en complémentarité d'un cours de Français Langue Étrangère. Les destinataires sont donc des apprenants de FLE voulant perfectionner ce qu'ils ont vu en cours, mais il n'est pas précisé que les utilisateurs du site doivent absolument travailler avec la méthode *Accord*, ce qui est en réalité le cas. Les concepteurs ajoutent, dans la page de présentation, que les enseignants peuvent utiliser ce site en cours multimédia. Il y a donc un destinataire indirect explicite. Quant à *Bonjour de France*, les destinataires ne sont pas vraiment nommés; il est simplement signalé aux visiteurs qu'il s'agit d'un «magazine pour pratiquer le français et dialoguer sur Internet».

Cette imprécision, quant aux destinataires des sites, est confirmée par l'étude des choix stratégiques qui sont effectués. Ces derniers ne sont effectivement pas toujours cohérents avec la finalité et le public-cible affichés. La présentation générale de chaque site est attrayante et dynamique, avec des illustrations et des couleurs vives, mais ils sont rédigés en français : seuls *Educaserve* et *Didieraccord* proposent une autre version en anglais (au moins pour les pages de présentation). *Polarfle* offre une version espagnole, tandis que *Bonjour de France* ne propose aucune version autre que celle du français. À noter que *Didieraccord* présente également une version japo-

naise, ce qui est tout à son honneur. Le fait que ces sites pédagogiques destinés à des apprenants étrangers ne proposent pas, ne serait-ce que pour les pages de présentation, de traduction dans d'autres langues ou n'en offrent qu'une, restreint fortement les destinataires à ceux qui ont déjà assez de connaissances en français pour comprendre les explications, et à ceux qui parlent anglais, espagnol ou japonais selon le site. Le public formé de vrais débutants est donc d'emblée mis de côté.

Par ailleurs, hormis *Didieraccord* qui destine explicitement son site à la fois aux apprenants et aux enseignants, les sites sont censés s'adresser uniquement à des apprenants. Or, si l'on considère la scénographie de *Bonjour de France* et de *Polarfle*, on s'aperçoit rapidement qu'ils laissent planer une incertitude sur l'identité des visiteurs qu'ils sont censés attendre. S'ils se présentent en première approche comme destinés à des apprenants, il est manifeste que beaucoup d'interventions (liens spécifiques proposant des activités pédagogiques, thèmes de rubriques, formulations en langue de spécialité, pas de traduction dans d'autres langues que le français) les font fonctionner comme s'adressant aussi (voire d'abord) à des enseignants. Ils sont de ce fait en partie illisibles pour des apprenants débutants.

Pour *Educaserve*, les apprenants semblent aussi, dans un premier temps, être l'unique public-cible. Cependant, comme nous l'avons observé plus haut, ils ne sont pas définis clairement et il se trouve, après analyse du site, qu'un apprenant (débutant) ne peut pas réellement entrer dans les pages de leçons sans l'aide d'un professeur, notamment parce que l'accès aux leçons ne se fait qu'en français. Restent deux possibilités : ou l'apprenant s'abonne et obtient ainsi une aide personnalisée avec l'e-mail d'un professeur, mais rien n'indique s'il peut lui écrire dans n'importe quelle langue. Cela suggère donc qu'il est fortement attendu qu'il lui écrive en français (ce n'est peut-être pas le cas, mais le site ne le précise pas), ce qui peut fonctionner comme un frein. Ou le site fonctionne comme support pédagogique d'un cours «en présentiel». Cela voudrait donc dire que les destinataires du site ne sont pas que les seuls apprenants, mais également

les enseignants qui peuvent employer les exercices proposés par *Educaserve* comme support de cours ou au sein d'un cours multimédia. La consultation du «Livre d'or» du site nous permet de vérifier quel public est réellement atteint. Il confirme en effet la diversité des visiteurs, puisque nous trouvons, d'une part, autant d'élèves ou de parents d'élèves en FLM, que d'apprenants en FLE. D'autre part, plus important encore est le nombre de professeurs (tant de FLM que de FLE), de responsables d'associations, de centres de langues, de directeurs ou directrices d'université qui interviennent. Ce qui confirme la supposition que nous avons faite auparavant : le site fonctionne surtout comme support pédagogique d'un cours en présence d'un enseignant.

Conclusion

Une stratégie textuelle ambiguë

Angeline Martel (1997) distingue quatre types de sites Internet qui concernent l'enseignement/apprentissage :

- Les sites vitrines, qui font la publicité d'un manuel, d'un centre d'apprentissage, d'une maison d'édition, etc. La plupart des sites contiennent une «publicité explicite» (dans notre corpus, par exemple, *Didieraccord* pour la maison d'édition Didier) et/ou «une description de produits habituellement accompagnés d'un service d'achat ou d'inscription» (toujours dans notre corpus, *Educaserve* pour la méthode papier et le CD-ROM du même nom). Le risque des sites vitrines est que l'aspect commercial passe avant l'aspect éducatif, l'objectif premier étant alors effectivement de faire la publicité d'un produit. Cet aspect se ressent lourdement, notamment dans les pages d'accueil, et le visiteur est déstabilisé car il comprend intuitivement que ce n'est pas l'apprenant qui est visé, mais le client potentiel. La page de présentation du site *Educaserve* est un bon exemple de la dualité qui partage le site : les liens sont au nombre de quatorze, dont 80% sont des liens plus ou moins publicitaires.

- Les outils de référence : il s'agit de tous les sites-ressources (les portails, les sites-dictionnaires, etc.), de tous les sites offrant des outils d'apprentissage. Beaucoup de sites d'apprentissage pro-

posent eux-mêmes une sélection de quelques liens menant vers d'autres sites qui ont plus ou moins le même objectif (par exemple, *Polarfle* et *Bonjour de France*).

– Les services en ligne proposés aux enseignants et aux apprenants : ce sont des sortes de sites associatifs où les visiteurs peuvent trouver des informations, des idées, des conseils, de l'aide, partager des documents, discuter, etc. (par exemple, pour les enseignants, le site *Le Boulevard*¹).

– Les sites d'activités d'enseignement et/ou d'apprentissage : tous les sites ayant pour objectif de proposer, aux enseignants, des activités de classe, et aux apprenants, des leçons et des exercices pour pratiquer le français. Les sites que nous avons sélectionnés ont bien sûr cette vocation.

Il arrive souvent qu'un site concentre plusieurs des catégories ainsi définies. Pour prendre un exemple, *Bonjour de France* est à la fois un site d'activités destinées aux apprenants, une vitrine publicitaire pour l'école Azurlingua et un portail qui mène vers d'autres sites d'activités d'enseignement/apprentissage. L'intention des concepteurs de site n'est pas univoque, derrière une méthode qui s'adresse aux apprenants, ils cherchent à montrer aux enseignants que leur méthode est pertinente. Le texte oscille entre ces deux destinataires, contribuant à construire un Lecteur Modèle bicéphale.

Textes ouverts ou textes fermés ?

Les sites d'apprentissages sont-ils des textes ouverts ou fermés, au sens où l'entend Umberto Eco ? N'acceptent-ils qu'un seul type de lecteur (le Lecteur Modèle du concepteur) ou restent-ils ouverts à différentes interprétations ? La question reste quelque peu en suspens. Les sites d'apprentissage sont ouverts par nature, étant donné que n'importe qui peut visiter le site et faire quelques exercices pour s'amuser, sans toutefois désirer réellement apprendre ou perfectionner son français. Ils sont ouverts également parce que les adresses e-mails, les forums laissent la possibilité au visiteur de s'exprimer, de donner son interprétation, et même d'agir sur le texte qu'il a devant les yeux. A contrario, les sites que nous avons analysés sont aussi fermés, au sens

où le public est ciblé : les apprenants en Français Langue Étrangère et, dans une certaine mesure, les enseignants. Fermés aussi parce que les leçons, les exercices sont eux-mêmes fermés : exercices à trous, QCM, qui ne permettent pas une réponse libre et créative.

Un lecteur modèle bicéphale

Confirmant l'approche d'Umberto Eco, le concepteur d'un site rédige son propos à l'intention d'un lecteur défini, dont il a les caractéristiques en tête. Ce Lecteur Modèle oriente sa stratégie textuelle et, de ce fait, détermine largement les formes de sa démarche didactique. Il y a une représentation *a priori* du public qui se dégage des sites que nous avons analysés. Mais celle-ci est difficile à définir. Nous hésitons, en effet, entre ce que nous appelons les destinataires directs (les destinataires affichés) du site, qui sont en général les apprenants en Français Langue Étrangère, et les destinataires indirects, autrement dit, les enseignants. Les destinataires directs peuvent ne pas être les destinataires réels. C'est le cas pour *Educaserve* où les destinataires réels sont bien les apprenants, mais accompagnés d'un enseignant ; ou encore pour *Didieraccord* où les destinataires réels sont les apprenants, mais uniquement ceux en possession du manuel *Accord*. La question est de savoir quel est, entre le destinataire direct et le destinataire indirect, le Lecteur Modèle des concepteurs ? L'apprenant est le public explicitement visé, mais il se trouve toujours à un endroit de chaque site (sauf dans le cas d'*Educaserve*), un ou deux liens réservés aux enseignants. Les concepteurs semblent, par conséquent, avoir conçu leur site en gardant toujours à l'idée qu'un enseignant pourrait le consulter, et ils ont donc également introduit de quoi les attirer. Nous pourrions même penser que le Lecteur Modèle des concepteurs serait un peu plus les enseignants que les apprenants, étant donné qu'il y a une sorte de recherche de la caution des enseignants de la part des concepteurs. Toujours est-il que le Lecteur Modèle, pour trois des sites que nous avons analysés, est bicéphale. Seul le Lecteur Modèle d'*Educaserve* est clairement un apprenant, (mais accompagné d'un professeur).

Il faut ajouter que le fait que le public des sites que nous avons étudiés ait des contours si flous fait courir le risque à ces sites de ne pas toucher un grand nombre de visiteurs. En essayant d'atteindre trop de monde, les sites risquent de n'attirer personne. Néanmoins, il est vrai qu'il est difficile avec Internet de vraiment définir un public-cible, puisque justement tout le monde y a accès.

Un succès incertain de la démarche didactique

Une stratégie textuelle ambiguë, parce que destinée à un lecteur dont on n'a pas clairement choisi qui il était, fait peser une incertitude sur le succès de la démarche didactique. Le public qui visite ces sites est-il bien celui recherché par les concepteurs ? Ce public trouve-t-il ce qu'il est venu chercher, et d'ailleurs, cherche-t-il quelque chose, et notamment à apprendre ou à faire apprendre ? Les résultats de l'apprentissage sont-ils mesurables et comparables à ce qu'apporte un cours traditionnel, appuyé ou non par un manuel ?

On peut avancer que les sites pédagogiques aujourd'hui sont encore conçus dans leurs grandes lignes comme des manuels, étant donné que leur Lecteur Modèle correspond plus ou moins au Lecteur Modèle classique des manuels : un apprenant aidé d'un enseignant, puisque aucun des sites analysés ne propose une véritable autonomie du premier par rapport au second. Selon le cas, un site pédagogique peut même avoir beaucoup moins d'intérêt qu'un manuel, car il est fréquent qu'il soit davantage conçu comme un espace de démonstration-vente d'un manuel quelconque que comme un espace didactique. La conséquence directe de ces constatations est que les spécificités d'Internet que nous avons décrites plus haut restent sous-exploitées. Proposer des sites d'apprentissage ne devrait pas seulement servir à les rendre accessibles à tout le monde. Les concepteurs n'exploitent pas suffisamment les autres avantages d'Internet au sein même des exercices : l'aspect multimédia, par exemple, qui permet de proposer tous les supports en un seul. Si textes et images sont très présents sur ces sites, peu d'entre ces derniers proposent des exercices audio (*Polarfle* et *Bonjour*

de France), et aucun ne fait usage de la vidéo. De même, l'aspect interactif n'est pas toujours là: *Didieraccord* n'en fait pas usage puisqu'il s'agit d'un site à utiliser durant un cours. *Educaserve* et *Polarfle* proposent des corrections par mail, donc une interaction visiteurs-concepteurs/enseignants. Seuls *Bonjour de France* et *Polarfle* offrent la possibilité d'une interaction entre les visiteurs du site grâce à un forum.

Pour être complet, il faudrait aller vers les visiteurs eux-mêmes, et entamer une démarche d'enquête fondée sur des entretiens, de manière à définir le lecteur réel de ces sites, et ainsi apprécier le décalage entre Lecteur Modèle et lecteur réel. Ce pourrait être une prochaine étape du travail initié ici. Le cadre du présent article était plus limité dans son ambition, mais nous espérons avoir au moins montré que le problème existe et mérite que nous revenions sur la conception des sites de Français Langue Étrangère si nous voulons en faire des espaces didactiques efficaces. Il s'agit à présent pour les concepteurs de créer des sites ouverts, afin de laisser à l'apprenant « une marge de manœuvre » pour « détourner l'outil en fonction de ses objectifs ou se l'approprier en le modifiant » (Barbot 1997, p. 56).

Bibliographie

- Barbot M.-J. (1997), Stratégies des auto-apprenants et Multimédia, in *Les cahiers de l'ASDIFLE* n° 9, p. 48-60.
- Charaudeau P. (1993), Des conditions de la mise en scène du langage, in *L'esprit de société*, Liège, Mardaga.
- Charaudeau P. (1995), Une analyse sémiolinguistique du discours, *Langages*, 117, p. 96-112.
- Eco U. (1979), *Lector in Fabula. Le rôle du lecteur, ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Trad. fr. (1985), Paris, Grasset..
- ECO Umberto (1968), *La Structure absente; Introduction à la recherche sémiotique*. Trad. fr. (1972), Paris, Mercure de France.
- Debray R. (1991), *Cours de médiologie générale*, Paris, Gallimard.
- Harris R. (1993), *La sémiologie de l'écriture*, Paris, CNRS Langage.
- Lancien T. (1997), Les supports multimédia dans l'apprentissage des langues étrangères: attributs et potentialités, *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 9, p. 25-35.
- Le Français dans le monde, Recherches et applications* (1997), numéro spécial: *Multimédia, réseaux et formation*, Beaume-les-Dames, Hachette EDICEF, juillet.
- Le Français dans le monde, Recherches et applications* (1998), numéro spécial: *Nouvelles Technologies et apprentissage des langues*, Rennes, Hachette, août.
- Les Cahiers de l'ASDIFLE* (1997), n° 9: *Multimédia et Français Langue Étrangère*, Actes des 19^e et 20^e rencontres (janvier 1997, Paris – Septembre 1997, Poitiers).
- Lévy P. (1997), *Cyberculture, Rapport au conseil de l'Europe*, Paris, Odile Jacob.
- Lévy P. (1994), *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*, Paris, La Découverte.
- Lévy P. & Authier M. (1992), *Les arbres de connaissances*, Paris, La Découverte.
- Maingueneau D. (1993), *Le contexte de l'œuvre littéraire. Énonciation, écrivain, société*, Paris, Dunod.
- Martel A. (1997), L'apprentissage du français sur Internet. Du montage de spectacles à une pensée éducative sur le Web, *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 9, p. 125-149.
- Martinez P. (1996), *La Didactique des Langues Étrangères*, Paris, PUF (Que Sais-Je?).
- Schmoll P. (2001), Les espaces textuels partagés. Nouvelles formes d'écriture, nouvelles formes de communication, in Buridant C., Kleiber G. & Pellat J.-Ch. (eds), *Par monts et par vaux: itinéraires linguistiques et grammaticaux. Mélanges de linguistique générale et française offerts au professeur Martin Riegel pour son soixantième anniversaire par ses collègues et amis*, Leuven-Paris, Peeters, p. 351-364.
- Vanel Th. (2000), *Guide du Cybercours. Le Multimédia et les profs*, Beaume-les-Dames, Didier.

Watzlawick P., Helmick Beavin J. & Jackson D. D. (1967), *Pragmatics of human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, New-York, W.W. Norton & Co. Trad. fr. (1972), *Une logique de la communication*, Paris, Seuil.

Sites Internet étudiés

- www.bonjourdefrance.com
- www.didieraccord.com
- www.educaserve.com
- www.polarfle.com

Autres liens

- <http://www.net-dico.com> : Dictionnaire et lexique des termes techniques d'Internet.
- <http://u2.u-strasbg.fr/dilanet/BDinternet.htm> : Base de données en didactique des langues: Internet en classe.
- <http://patat.isdnet.net/infos/WWWweb.html> : Internet et World Wide Web, guide du Net.
- <http://www.infini-fr.com/index.html> : « L'Encyclopédie Infini ».
- <http://www.gallimard.fr/web/gallimard/catalog/Html/revue/cahi.htm> : Les cahiers de médiologie.
- <http://www.monde-diplomatique.fr/1995/10/LEVY/1857.html> : Article de Pierre Lévy sur l'intelligence collective.
- <http://acolad.u-strasbg.fr> : Plate-forme de formation à distance sur Internet: ACOLAD, de l'Université Louis Pasteur de Strasbourg.

Notes

1. <http://www.leboulevard.net>