Humour et production écrite dans une pratique de l'anglais LANSAD à distance

Joséphine Rémon

▶ **To cite this version:**

Joséphine Rémon. Humour et production écrite dans une pratique de l'anglais LANSAD à distance. Etudes en didactique des langues, 2015, Humour, 25, pp.103-126. hal-04045220

HAL Id: hal-04045220

https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04045220

Submitted on 24 Mar 2023

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.

Humour et production écrite dans une pratique de l'anglais LANSAD à distance

Joséphine RÉMON
MCF
ICAR, Université Lyon 2

Dans une pratique de la langue à distance en anglais LANSAD (Langue pour Spécialistes d'Autres Disciplines) sur un forum, nous analysons les productions écrites des apprenants au regard de l'humour. Dans le cadre de l'enseignement d'une langue pour spécialistes d'autres disciplines, une des caractéristiques est l'hétérogénéité du niveau de langue. Dans un tel contexte, une des réponses du tuteur face à l'anxiété générée par cette disparité peut être le recours à l'humour et à des tâches qui le favorisent chez les apprenants. Sur un corpus de productions écrites, nous observons quelles tâches déclenchent l'humour, mais aussi le lien entre engagement dans la tâche et humour. Nous émettons l'hypothèse qu'avec des moyens langagiers limités, l'apprenant peut prendre des risques langagiers sous la forme de contributions humoristiques lorsqu'une communauté de confiance s'établit sur le forum. En analysant les productions écrites contenant des traces humoristiques à la lumière de la notion d'autonomisation psycho-affective (Chaplier & Crosnier, 2014), nous voyons apparaître une gradation entre absence d'autonomie, semi-autonomie et autonomie dans l'apprentissage.

Description du dispositif pédagogique

Les étudiants en master Sciences de l'éducation suivent pendant huit semaines un TC (Travail collaboratif) Anglais/TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) destiné à les faire pratiquer l'anglais et les TICE en même temps. Le module se déroule sur une plate-forme d'apprentissage collaborative et les messages sont échangés en anglais sur un forum, animé par nous-même. Nous endossons ici la double posture de chercheuse et de tutrice.

Les étudiants ont deux tâches suivies et des tâches ponctuelles. Ils doivent effectuer une veille pédagogique en choisissant un blog d'un spécialiste de leur domaine et fournir un compte rendu en anglais d'une page en fin de module. Il leur est également demandé de construire en groupe une institution éducative

virtuelle dans un MOO (Multi-User Oriented Object), un environnement virtuel hypertextuel dans lequel on décrit les lieux virtuels et objets que l'on crée à l'aide de descriptions textuelles et d'images. Les lieux virtuels sont connectés entre eux et l'on peut "passer" de l'un à l'autre. Ainsi, une des tâches consiste à "visiter" les MOOs des collègues et à laisser des commentaires. L'interface comprend aussi un *chat* et est ouverte à toute personne disposant d'un login et d'un mot de passe. Si Roy (2014: 6) étudie "l'utilisation de la réalité virtuelle immersive pour l'apprentissage des langues", notre contexte est celui du "monde virtuel" qui "renvoie à des espaces en ligne et se caractérise par son ouverture – via Internet – à une communauté de membres participant à sa co-construction".

Les tâches ponctuelles consistent notamment à tester des jeux interactifs en ligne et diverse ressources telles que Wordle (logiciel de création de nuage de mots clés) ou Prezi (logiciel de création de diaporama), des outils de création de cartes conceptuelles collaboratives en ligne, ou encore des outils de création de robots conversationnels en ligne. Les commentaires sur ces activités sont produits sur la plate-forme en anglais.

Ce TC est le dernier d'une série de quatre qui composent le parcours de master 1, accompagné d'un travail de recherche et d'examens sur table. Certains étudiants passent également le concours CRPE (Concours de recrutement de professeur des écoles) la même année.

Les étudiants ont pour consigne de négocier la construction de leur institution éducative virtuelle, en anglais et en sous-groupes, sur la plate-forme. L'évaluation ne porte pas, en soi, sur la quantité de messages, mais sur la prise de risque et l'investissement dans les tâches. Comme dans le dispositif hybride décrit par Chaplier & Crosnier (2014: 13), notre choix est d'intégrer "la prise de risque, en situation de créativité et d'imagination". L'objectif du module est donc bien celui énoncé par Muller (2014: 170), le passage au second plan des objectifs d'apprentissage ou d'évaluation pour mettre en avant la conversation: "Au cours d'un module conversationnel (Vion, [1992] 2000: 149), les finalités en termes d'apprentissage sont temporairement évacuées et une conversation ordinaire émerge avec des plaisanteries (Carlo, 2005: 110; Cicurel, 2011: 12)". Comme le dit Porcher (2002: 52) de manière imagée "l'humour fournit un chemin particulièrement ensoleillé, agréable, le long duquel il est encore permis de se promener et qui, finalement, conduit vers l'objectif puisque la promenade fait partie du point d'arrivée".

Si les étudiants en LANSAD sont en général peu enclins à prendre la parole en raison notamment de la peur de l'erreur et de la combinaison de contenus disciplinaires nouveaux avec une langue étrangère (Chaplier & Crosnier, 2014), dans notre contexte s'ajoutent aussi la distance et l'utilisation de l'ordinateur. En effet,

> [s]elon les individus, l'anxiété, qui est vécue dans des conditions d'apprentissage en présentiel, peut être exacerbée lors de l'introduction de la distance et d'une nouvelle organisation dans le dispositif. Dans les deux cas, elle peut surgir de par

> l'aspect nouveau et inconnu de la forme d'apprentissage proposée et au temps trop court pour établir la relation. Elle est souvent due à du scepticisme, à des savoir-faire insuffisants, ou perçus comme tels (*ibid.*: 3).

Contexte théorique

La "croyance que toute émotion, quelle qu'elle soit, est perturbatrice et négative" (*ibid*.: 3) est tenace. Il en est de même avec l'humour, qui ne va pas de soi dans un contexte pédagogique (Rémon, 2013). Porcher (2002: 51) lie humour, connivence et générosité chez un enseignant "non-dogmatique (y compris et d'abord à son propre égard)", et chez des apprenants "qui ne considèrent pas leur apprentissage comme une forcerie, une ingurgitation, une activité de part en part conduite par l'utilité immédiate".

Humour, émotions et cognition

Si l'objectif est de "construire une ambiance propice à l'apprentissage", au "développement d'un sens de groupe par le partage d'un vécu commun, l'affichage d'une attitude amicale et de soutien" (Dörnyei, 2007, cité par Aguilar-Río, 2013: 140), alors les contributions humoristiques peuvent être encouragées.

Aguilar-Río (*ibid.*: 139) note que "toute situation d'apprentissage suscite des émotions, une remise en question de la propre image de l'apprenant". Le tuteur devra, dès lors, être "sensible aux aspects émotionnels à l'œuvre chez l'apprenant, ainsi qu'à ses propres émotions, car ceux-ci influent sur l'espace pédagogique et le peuplent". Pour Brewer (2013: 201), "tout apprenant en langues a besoin de croire que, s'il le veut, il est capable de parvenir à communiquer efficacement dans la nouvelle langue qu'il étudie". L'enseignant doit avoir "la capacité d'amener l'élève 'à se percevoir compétent' (Puozzo Capron, 2009: 24)".

À cet égard, Armand *et al.* (2013: 41) mentionnent, dans le cadre d'ateliers de théâtre, l'importance pour les apprenants de percevoir que "leur contribution est respectée et valorisée et qu'elle contribue à l'atteinte des buts fixés par le groupe". Cette remarque peut s'appliquer dans le cas des échanges sur forum et dans le cas de la construction dans le MOO qui a des caractéristiques communes avec une scène de théâtre (Rémon, 2008). Armand *et al*. étudient "l'empathie ou la naissance d'une communauté" (2013: 47) au sein de laquelle les apprenants "se sentent 'plus capables' d'apprendre" la langue "dans un climat de confiance" qui "offre un espace de reconfiguration de la relation à soi-même et aux autres" (*ibid.*: 52). Nous faisons l'hypothèse que l'humour peut à la fois contribuer à créer cette communauté de confiance et, à l'inverse, être aussi le signe de sa constitution.

André (2006: 68) note qu'"apprendre c'est prendre des risques, affronter l'inconnu, risquer l'échec, la perte de *l'estime* d'autrui, et la sienne propre" (cité par Brewer, 2013: 203). Si l'apprentissage d'une langue non maternelle (*ibid.*:

190) “est une aventure qui affecte l’individu tout entier (Brown, 2007) et demande qu’il fasse montre d’un certain courage sur de nombreux plans: cognitif, affectif, comportemental, social, identitaire, etc.”, ce courage est bien illustré par le risque que prend l’étudiant qui recourt à l’humour car il fait plus que produire de l’écrit: il tente de maîtriser une mise à distance. Cette distance fait écho au “recul” nécessaire à l’apprentissage dont fait mention Narcy-Combes (2005: 17-18), qui permet “d’accepter d’apprendre”. C’est l’acceptation d’une “relative incertitude et perte de repères” (Chaplier & Crosnier, 2014: 13) et d’une “aide extérieure ce qui n’est pas simple car il y a ‘intrusion’ dans le travail en train de se faire de l’apprenant” (*ibid.*: 15).

Cette perte de repères est aussi appelée perte d’ancrage selon la vision développée par Piccardo (2013). La cognition laisse

> une trace dans l’individu, crée une sorte d’ancrage, une espèce de cartographie, qui à son tour guidera les (ré)actions futures. Apprendre une nouvelle langue signifie accepter de ne pas avoir ces ancrages ou de ne pas pouvoir se servir de cette cartographie. Du point de vue psychologique, la structuration du moi est elle aussi touchée quand il s’agit d’apprendre une langue étrangère, dans la mesure où les ancrages affectifs et symboliques doivent être en quelque sorte recréés (28).

Selon nous, le recours à l’humour est un signe de cette acceptation et une évolution vers un nouvel ancrage. L’humour est alors une trace du “magma intérieur” tel qu’évoqué par Piccardo (2013).

> Des conflits de loyauté peuvent surgir entre les différentes langues et cultures parmi lesquelles l’individu est obligé de naviguer. Le magma intérieur se montre à travers des signes clairs, par exemple les jurons (Dewaele, 2004), qui sont des mots porteurs d’une grande charge émotionnelle (32).

L’humour retrouvé est un retour au sentiment de continuité de soi tel qu’évoqué par Piccardo (2013: 27) lorsqu’elle cite Kramsch (2009: 69): “[t]he sense of continuity of the self comes from being firmly grounded in the body and its neurological processes. It is precisely this continuity that foreign language learners lack”.

Humour et autonomisation psycho-affective

Tout comme l’enseignant développe “un répertoire de ‘présentations de soi’” (Aguilar-Río, 2013: 139), ou “un répertoire didactique” dont l’humour fait partie (Muller, 2014: 171), l’utilisation de l’humour pour l’apprenant ferait partie du répertoire langagier et psycho-affectif qu’il développe à la faveur d’une communauté de confiance.

Nous rapprochons ainsi l’humour de la notion d’autonomisation psycho-affective développée par Chaplier & Crosnier (2014). Les auteures insistent sur “l’importance du rôle du tuteur dans la mise en place d’une authentique responsabilité épistémologique chez chaque apprenant” et sur le fait que “la dimension psycho-affective est omniprésente et qu’elle constitue un élément clé dans la démarche d’autonomisation au cœur de l’apprentissage et ce d’autant

plus que les étudiants ne sont pas familiarisés avec les dispositifs hybrides ni avec ces activités" (*ibid.*: 15). En effet,

> le projet est par définition anxiogène et source d'émotions fortes, potentiellement négatives puisqu'il implique des choix à tous les niveaux et des obstacles liés à toute forme de recherche. Il peut accroître la souffrance qui est déjà impliquée dans l'apprentissage d'une langue étrangère (10).

Dans le cas de notre dispositif, par exemple, les étudiants doivent constituer un groupe, choisir quelle institution virtuelle éducative ils veulent construire, sur quelle philosophie elle repose, et se répartir les tâches au sein du groupe. C'est également eux qui choisissent quand ils veulent intervenir sur la plate-forme. La tutrice doit viser l'équilibre en créant "un climat psychologique positif pour un apprentissage de qualité" tout en gardant "une certaine distance émotionnelle afin de favoriser l'autonomie" (*ibid.*: 17).

C'est bien humour et autonomie que Porcher (2002: 52) met en relation lorsqu'il précise qu'à ses yeux, l'humour "participe davantage d'un enseignement à la carte, choisi, que d'une démarche fermement guidée par un objectif préalable qui s'imposerait à l'enseignant comme aux apprenants". Piccardo (2013: 33) met la prise de décision en regard des trajectoires langagières des apprenants, vues comme "des processus de prise de décision médiatisée par les émotions qui doivent être étudiées à partir de perspectives multiples".

Muller (2014: 170) note: "Qu'il vienne de l'enseignant ou de l'apprenant, l'humour conduit à l'émergence de sujets-personnes (Cicurel, 1991: 260; Moore & Simon, 2002; Bigot, 2005: 28), 'comme pour distendre le cadre d'une interaction trop rigide' (Cicurel, 2011: 48)".

Ce sujet-personne développe une autonomie dans plusieurs domaines (Nissen, 2007): technique, informationnel, méthodologique, social, cognitif, métacognitif et psycho-affectif. Chaplier & Crosnier (2014: 4) déclinent cette dernière catégorie en:

> être capable de distanciation; réguler ses émotions lors des échanges et réalisation de tâches; être capable de mobilisation, d'initiative, de prise de risque; être conscient de ses (bio)rythmes et préférences (profil) en matière d'apprentissage pour mêler efficacité et plaisir; assumer sa part de responsabilité dans la formation; actualiser une image positive de soi et de sa propre efficacité; tolérer une relative incertitude et perte de repères; analyser l'erreur et en faire une source d'apprentissage.

Pour nous, l'humour est une trace de cette prise de risque et de l'acceptation de cette perte de repères.

Nous retrouvons dans cette autonomie l'agentivité telle qu'exposée par Brewer (2013: 201):

> une perspective agentique de l'apprentissage en général, et de l'acquisition d'une langue en particulier, déplace la focalisation d'une analyse éducative des capacités intellectuelles et des environnements des étudiants en tant qu'entités fixes, vers les

> processus et les réponses dynamiques que ces derniers formulent et initient personnellement afin de parvenir à des buts qui comptent pour eux.

Brewer (2013: 203) interroge “la qualité de l’engagement et de la persistance des élèves dans l’effort” et la capacité des élèves à apprendre à se motiver eux-mêmes.

Cette appréhension de l’autonomie rejoint également la vision développée par Roy (2014: 11) de la présence dans un environnement immersif virtuel, déclinée en présence de soi, spatiale, sociale et d’action. Tout comme cet auteur met en lumière une “propension à la présence” dans un environnement immersif virtuel “qui confirme la place centrale de l’apprenant et de son expérience personnelle dans le dispositif de réalité virtuelle”, on peut se demander s’il n’y a pas une propension à l’autonomie psycho-affective en ligne chez certains sujets.

Dans ce contexte, nous émettons l’hypothèse que l’humour est une trace du développement du répertoire psycho-affectif de l’apprenant en voie d’autonomisation et de son acceptation de “sa part de responsabilité dans la formation” (Chaplier & Crosnier, 2014: 11).

Méthodologie

Nous analysons de manière qualitative un corpus de productions écrites publiées par les étudiants pendant huit semaines durant le module anglais/TICE. Le seul élément quantitatif que nous considérons est le nombre de messages publiés par chacun.

Les étudiants échangent par écrit sur un forum afin de déterminer quelle institution éducative virtuelle ils souhaitent construire dans le MOO. Ils commentent aussi par écrit les tâches ponctuelles qu’ils doivent effectuer et donnent leurs impressions sur des ressources interactives qu’ils testent, ou encore posent des questions techniques à la tutrice ou aux pairs.

Dans une perspective de linguistique de l’énonciation et d’analyse du discours (Culioli, 1990; Kerbrat-Orecchioni, 1980) nous avons recherché à la fois des éléments de ponctuation expressive et des éléments lexicaux. Nous avons laissé de côté les productions purement fonctionnelles telles que demande d’aide technique ou dépôt d’un fichier, sans distance énonciative ou modalité.

Les traces d’humour présentes dans le corpus relèvent de l’autodérision, des jeux de mots ou de blagues jouant sur l’opposition entre réel et virtuel. D’un point de vue méthodologique, nous avons donc analysé ce qui relève du second degré en général. Nous avons aussi tenu compte, dans cette optique, de traces langagières relevant de la poésie, comme le recours à des métaphores, par exemple, parce qu’elles nous semblent relever d’un processus similaire de distanciation.

Certains étudiants n’utilisent pas l’humour tandis que d’autres y font un recours fréquent. Des régularités se dégagent dans notre corpus en fonction du type de tâche effectuée. Comme nous le verrons, certaines tâches déclenchent

quasi-systématiquement des remarques humoristiques chez une majorité d'étudiants.

Difficulté dans l'interprétation des traces

Chaque étudiant a un rapport unique à son apprentissage en ligne et à l'humour, notamment en raison des variations dans l'acceptation du projet (Chaplier & Crosnier, 2014: 8). L'humour est à mettre en relation avec le "vécu partagé" et "l'histoire interactionnelle" de chacun (Muller, 2014: 170) ce qui rend les traces humoristiques spécifiques et parfois complexes à appréhender.

En effet, en raison de l'absence, dans certains cas, de ponctuation expressive, il est difficile d'interpréter la contribution d'un étudiant. Le niveau de langue permet parfois à celui-ci d'écrire mais pas d'introduire les nuances qu'il aurait peut-être souhaité exprimer. Pour n'en prendre qu'un exemple (nous en avons trouvé des occurrences chez quatre étudiants), C.G. poste des messages qui peuvent être interprétés de manière humoristique mais pour lesquels l'absence de marques introduit une ambigüité et est révélatrice d'un certain seuil dans le maniement de la langue. Elle précise dans son bilan qu'elle n'a pas pratiqué depuis longtemps et n'a pas un bon niveau. Elle a le sentiment d'avoir progressé, tout en ayant passé beaucoup de temps à utiliser son dictionnaire.

> My biggest problem is the language: I don't practice English for a long time and I don't have a good level. Though I feel I have progressed since the beginning of this TC, I spent a lot of time looking in the dictionary.1

Elle s'excuse aussi en début de module pour son vocabulaire limité:

> sorry for my limited vocabulary English.

Son utilisation de l'humour apparaît lors de la tâche de création de robots conversationnels. Elle qualifie le robot de têtu car il ne veut pas lui donner la bonne réponse. L'absence de point d'exclamation introduit un doute sur la nature de cette contribution (premier ou deuxième degré):

> I created another one today but it's very stubborn and sometimes it doesn't want to give the answer that I made.

De la même manière, lors de la remarque de la tutrice suggérant d'ouvrir du champagne pour fêter les progrès accomplis, elle essaie de contribuer de manière humoristique en voulant sans doute dire quelque chose de l'ordre de "Qui prend les paris?", mais sa formulation n'est pas entièrement claire.

> We are in the middle of this TC, someone made a bet?

Lorsqu'elle teste les jeux interactifs, et qu'elle commente le jeu dans lequel on donne des ordres à une poule, elle dit que c'est bon d'être respectée par une poule.

> It's good to be respected by a chicken.

[1] Nous avons laissé les erreurs et la ponctuation d'origine dans les extraits du corpus.

On suppose que cette remarque n'est pas à prendre au premier degré mais on aurait attendu un point d'exclamation ou un *smiley*, qui ne signalent pas forcément l'humour mais au moins une prise de recul par rapport à l'énoncé. On peut se demander si, dans son cas, l'effort cognitif demandé par la rédaction de la phrase et la participation au module en général n'est pas trop importante pour pouvoir en plus introduire la ponctuation expressive.

Obstacles à l'engagement et à l'apprentissage

Quelques étudiants ne recourent pas du tout à l'humour. Sur 37 étudiants, cinq ne produisent pas de traces d'humour dans leur contributions, ni même de *smileys*, et un sixième utilise juste un *smiley*.

L'analyse des cas sans humour apporte un éclairage sur l'apprentissage sur la plate-forme tout autant que les cas présentant de l'humour. Les émotions potentiellement négatives, citées par Chaplier & Crosnier (2014: 10),

> l'anxiété due à l'aspect innovant et à la perte de repères, à la prise en charge et au travail autonomes, à l'acceptation des responsabilités en termes de gestion des tâches et d'organisation dans le temps, de prise de décision; la résistance au changement et/ou l'agressivité en situation; la peur de la perte de la face et du ridicule en situation de confrontation au regard des autres dans des situations déstabilisantes, blocages (brainstorming, simulations); la peur face à l'isolement et la crainte face à la nécessité de faire appel à l'enseignante; la faible estime de soi ou la perte de confiance lorsqu'on prend conscience d'un échec possible (prise de parole et de décision en public) […]

sont autant de facteurs qui peuvent entrer en compte dans l'inhibition d'une "conversation ordinaire émaillée de plaisanteries" (Muller, 2014: 170).

Nous verrons que la non-utilisation de l'humour va de pair, non pas nécessairement avec un nombre de messages réduits ou un niveau de langue faible, mais souvent avec la non-réalisation d'une tâche spécifique: la visite des MOOs des collègues pour les commenter. L'investissement moindre semble être dû à des facteurs variés et relever, dans certains exemples, de cas particuliers.

Difficultés langagières et surcharge de travail

M., qui accouche pendant le TC, n'a posté que treize messages (l'étudiante la plus productive en a posté 58). Elle mentionne en anglais cet événement et s'en excuse: "I fell behind in my work further to my childbirth. All my excuses."

Elle n'a pas visité les institutions éducatives virtuelles de ses pairs. Elle fait l'effort de faire un bilan comme demandé en dernière semaine, où elle fait état de ses difficultés: "i do not understand much", "it is difficult", "I can't understand". Elle indique que déjà, lors du regroupement où le module a été présenté, il lui "faisait peur", parce qu'elle n'a pas pratiqué l'anglais depuis dix ans.

Un autre cas particulier (neuf messages) est celui d'une étudiante, A.A., qui a eu un accident et ne publie plus de messages pendant un mois. Elle fait quand même l'effort de revenir sur la plate-forme pour visiter les créations de ses

collègues et les commente d'un enthousiaste "waaaaoooouuuu". Elle dit espérer que ses collègues ont réussi leur projet malgré son abandon.

L. publie 35 messages (pour 58 au maximum) et a un bon niveau de langue; et pourtant l'humour est absent de ses contributions. Elle mentionne qu'elle prépare le concours CRPE en parallèle de son master, ce qui peut être une raison pour un moindre engagement et une absence de traces d'humour. Notons qu'elle a visité les MOOs de ses collègues. Dans son bilan, elle précise qu'écrire en anglais était difficile pour elle, ce que le nombre de messages ne laisse pas nécessairement soupçonner. Elle dit avoir apprécié le libre choix dont elle a disposé dans une des tâches (le choix d'un blog à suivre tout au long du module): nous retrouvons le choix autonomisant évoqué *supra*.

> I liked too, to be free in our choices to find our blog… However, I found some difficulties. First of all, to write in English was difficult for me.

C.M.P publie 18 messages et n'a pas effectué la tâche de visite des créations de ses pairs. Elle n'utilise pas l'humour dans ses contributions et mentionne qu'elle passe le concours CRPE en parallèle de son master. On retrouve donc cet obstacle qui peut être une explication à un investissement plus réduit. Dans son bilan, elle précise que son anglais n'est pas très bon mais qu'elle a fait de son mieux.

> The negative points for me is that my English is not very good, but I tried to do my best2

L.C. publie un nombre de messages dans la moyenne (29) et se débrouille en anglais, et cependant n'utilise pas d'humour. Elle n'a pas visité les institutions éducatives de ses pairs. Elle fait part de ses difficultés dans son message de bilan.

> it's difficult for me to understand the rule in english. I think it's hard for the understanding because each personne have a different level in English.

Nous pouvons interroger le rapport entre l'absence d'humour dans les contributions des étudiants et la non-réalisation des tâches de commentaires sur les MOOs des collègues. Nous ne pouvons établir si les difficultés langagières et le manque de temps ont poussé les étudiants à négliger ces tâches ou si leur profil leur donne une propension à éviter les tâches ludiques et/ou impliquant les pairs, et par là à passer à côté d'occasions de produire du langage sur le mode de la "conversation ordinaire".

Illusion d'engagement

B. a posté six messages au total. On aurait pu s'attendre à une implication plus grande car elle précise, dans un de ses premiers messages, qu'elle est impliquée dans le développement de nouvelles manières de communiquer et d'apprendre à titre professionnel: elle est danseuse et intervient dans les écoles.

[2] Ponctuation absente dans le message d'origine.

> Working often as a dancer in different artistic programs for schools, i'm involved in developing new ways of communication and learning.

De même, dans son bilan en fin de module, elle mentionne de nouveau qu'elle travaille pour une compagnie de danse et qu'elle s'intéresse à l'impact du corps dans la relation pédagogique. Elle dit qu'elle a trouvé le Travail Collaboratif très intéressant dans sa créativité et que faire un TC plein de créativité a été un plaisir.

> I found this TC really interresting especially by the creativity part that it offers. [...] As I started to explain, I'm a dancer working for different contemporary dance company [...] My question and what I want to search for is the impact of body creativity in a pedagocic relationship. So for me, doing a TC full of creativity was a pleasure;

Ces commentaires paraissent en complet décalage avec sa pratique réelle puisqu'elle n'a pour ainsi dire pas participé. Elle n'a pas fait la tâche de test de jeux interactifs ni celle de visiter les institutions virtuelles de ses camarades. Lorsque la tutrice poste un message de félicitations à l'attention de tous les étudiants à mi-parcours, elle réagit en proposant de boire une bouteille en juin.

> Let's drink a real bottle in june!!

Ce message semble là encore en contradiction avec le fait qu'elle se soit si peu impliquée. Dès lors, on se demande s'il n'y a pas un fossé entre la perception qu'elle a de sa participation et sa participation effective, même si elle fait preuve d'une relative lucidité en s'excusant de n'avoir pas pu consacrer le temps qu'elle aurait voulu et se dit consciente d'être passée à côté de certaines consignes, mais aussitôt après elle remercie pour ce TC qu'elle qualifie de fou, créatif et drôle.

> Now, i have to say that I could not spend as much time as i would have liked because it was a busy work period for me, so I problably miss some or a lot of your advices and request. sorry. Anyway thanks for this crazy, creative, funny TC...

Ainsi il semble que si, du point de vue de la tutrice, il y a un échec de l'engagement et de l'apprentissage, il y a du côté de l'apprenant une illusion d'engagement qui ne semble pas devoir favoriser l'apprentissage.

Un autre étudiant, C.J., qui a également publié six messages, a lui aussi passé le concours du CRPE pendant le TC anglais/TICE. Dans son message de bilan, il remercie pour la méthode du TC qu'il trouve adaptée aux spécificités de chacun. Il dit avoir apprécié de pratiquer l'anglais à travers des tâches ludiques plutôt qu'à travers de la grammaire mais, là encore, ces remerciements et ces remarques semblent en contradiction avec sa participation réelle.

Intention et réalisation

L.Dj. publie 17 messages, et n'utilise pas l'humour. Il semble y avoir un décalage entre son projet de départ et sa réalisation au cours des semaines, où l'anxiété prend le pas sur l'engouement. En effet, son premier message

comporte plusieurs éléments lexicaux qui relèvent de la projection (“I hope”, “I started”, “we could start”) et elle termine par une injonction à s’amuser.

> hope you are ready to start building our new children’s centre!! I started looking at the MOOC tonight and I will try to look again tomorrow. We could start planning the centre by dividing it in rooms. Let’s have some fun!

Cette même première semaine est aussi l’occasion de planifier la forme de l’institution éducative (une fleur, beaucoup de couleurs vives et des meubles) et elle note que si certains étudiants ont quelques difficultés, ils devraient être prêts bientôt. Elle est encore optimiste à ce stade.

> our centre ideally will have the shape of a flower and include lots of bright rooms and furnitures! Some members are still having issue with the MOO but we should be up and running very shortly.

Le nom de la pièce qu’elle crée dans le MOO est aussi plein de promesses: “art and craft heaven”, le paradis de la création manuelle. Un mois plus tard, l’anxiété apparaît dans ses messages. Sa réponse à la proposition de la tutrice d’ouvrir du champagne pour célébrer à mi-parcours semble teintée d’une certaine appréhension. Elle dit aimer le champagne, et trouve incroyable le rythme auquel s’enchaînent les messages sur la plate-forme.

> wow I love champagne and the conversation are happening so quickly on the plateform it is amazing!

Elle s’excuse ensuite explicitement pour son absence de la plate-forme et note sa difficulté à tout concilier.

> I just replied to your email sorry about my absence on the plateform..trying to deal with everything at the same time.

Elle teste par la suite les jeux interactifs mais sans introduire d’humour dans ses commentaires. Elle visite les institutions créées par ses pairs mais note surtout qu’elle trouve le MOO difficile à utiliser.

> The MOO is not easy to use

À l’inverse, O.J. (26 messages) semble décidée à surmonter les obstacles, et si ses premiers messages comportent des traces d’anxiété, elle passe ensuite à l’humour une fois les problèmes techniques réglés. Les premiers messages d’O.J. comportent en effet l’indication de difficultés et des appels à l’aide.

> 12 avril 2014 17:32 we really don’t understand. Please help us we are discouraged! We are totally lost, we are frustrated, everybody seems to understand the MOO!
>
> 7 avril 2014 20:05 I try to connecting to FORSE 2014 the MOO. It isn’t possible, we join the FORSE 2011 the MOO. Could you help us?
>
> 6 avril 2014 11:10 In what it concerned the MOO... it’s hard to understand this!
>
> 5 avril 2014 14:43 It’s very hard!!! Can you help us to understand the fonctionning please?

Mais ces difficultés sont ensuite dépassées.

> the MOO is like a funny game! Great:)

Il semble avoir une attitude positive comme le laisse penser ce genre de marque de connivence ou d'enthousiasme.

> Take care and be happy!

Dans son message de bilan O.J. utilise une expression pour dire "toutes les bonnes choses ont une fin" et réutilise cette même expression dans un message adressé à ses pairs le lendemain.

> All good things must come to an end.

Il fait preuve d'esprit d'analyse dans son bilan. Il est allé au-delà de l'étrangeté première du MOO, renforcée par son faible niveau d'anglais (dit-il).

> Step by step, week after week, exercise after exercise;

Il dit finalement avoir apprécié de pratiquer une langue étrangère, l'anglais. Il parle de l'acceptation de ne pas tout comprendre.

> It is necessary to accept by moment that we cannot to understand everything in this TC!

Cette remarque nous semble là encore faire écho à la notion d'autonomie épistémologique évoquée ci-dessus (Chaplier & Crosnier, 2014). L'humour apparaît chez lui lors de la tâche impliquant les robots.

> And... now Mirago is in the MOO and he is talking with his new friend Olaf! Really funny.

M.Ch. (44 messages) éprouve, elle aussi, des difficultés en début de module puis, graduellement, elle "domestique" le MOO. Elle l'annonce d'abord à ses collègues en utilisant le verbe "*tame*", puis cinq minutes après à la tutrice en réutilisant le même verbe.

> Date de publication 10 avril 2014 14:43
> Another thing I began gradually to tame the moo!!!
>
> Date de publication 10 avril 2014 14:48
> Thank you for your advices, I followed them. It seems that little by little I managed to tame the moo.

Lors de la tâche de création d'un robot conversationnel, l'humour apparaît sous forme d'auto-dérision, puisqu'elle qualifie de malhonnête le robot qui dit qu'elle travaille bien en réponse à sa question.

> I had a discussion with Bali and now if I ask the question twice he replied Human: Does Magali work well?
> Bali: I think it does Magali work well. I think he understood that I was working well!!! what dishonesty, I'm very surprise!!!

Lors de son bilan, elle explique qu'elle a eu peur lors du regroupement en présentiel parce qu'elle ne voyait pas comment "parler" anglais avec tous ces outils informatiques, mais sa pratique montre qu'elle a su faire face.

Ainsi, tout comme il y a parfois un décalage entre l'engagement réel et une illusion d'engament chez l'apprenant, il peut également y avoir une disparité entre l'intention et la réalisation. Dans les deux cas, l'apprentissage est compromis alors que d'autres profils surmontent les difficultés et vont jusqu'à produire des énoncés humoristiques.

Parmi les étudiants qui utilisent l'humour, les profils et les niveaux langagiers sont divers. Chez beaucoup d'étudiants, les seules manifestations humoristiques sont produites justement à l'occasion du test de jeux interactifs et de la visite (et commentaire) des créations virtuelles des pairs. Ces activités semblent revêtir un caractère particulier et être des éléments pivots du dispositif d'apprentissage.

Qualité de l'engagement, nombre de messages, présence d'humour

Utilisation autonome de l'humour et grand nombre de messages

Deux étudiantes ont publié un grand nombre de messages. Elles utilisent l'humour en réponse aux sollicitations de la tutrice ou de leur propre chef, à propos des deux tâches citées ci-dessus ou à d'autres propos, et sont généralement autonomes dans leur maniement de la langue: elles semblent avoir acté un nouvel ancrage affectif et symbolique (Piccardo, 2013).

L'étudiante qui a publié le plus grand nombre de messages (58) n'est pas pour autant sûre d'elle en début de TC: elle se sent nerveuse, anxieuse, s'excuse pour son anglais, ne comprend pas le MOO, mais fait déjà preuve d'humour en se demandant ce qu'elle peut faire pour que le MOO soit gentil avec elle. En effet, dans son cas, l'humour n'est pas réservé aux deux activités citées ci-dessus.

> But I'm very anxious because I really don't understand the MOO...:-([3]
> I don't know what can I do to make MOO nice to me hihi!
> I'm very nervous about this work because MOO's appears very complicated to me. Sorry for my english.

Nous n'étudions pas ici toutes ses contributions par manque de place. Un exemple similaire au précédent est celui de N.B. Elle a publié 55 messages, a un bon niveau de langue et fait preuve de distanciation dans sa pratique. Dès la première semaine, cette étudiante convoque l'humour se demandant si elle est SDF ("homeless") lorsque le système lui renvoie un message d'erreur.

> Indeed, when I entered "@sethome" (without the quotation marks, of course), it said that to me: "This place doesn't want to be your home. [...] So, I'm homeless.^^[4]

[3] *Smiley* qui représente un visage avec une bouche triste.
[4] *Smiley* qui montre les yeux souriants de l'auteur du message.

Elle utilise l'auto-dérision en s'excusant pour ses longs messages et pour avoir "infecté" sa collègue avec la même habitude, celle de publier de longs messages. Elle distingue même entre être désolée pour sa collègue "infectée" et être désolée pour ceux qui la lisent.

> I'm relieved you said that you were not bothered by my long messages... and I feel sorry for you that I've begun to infect you (or rather, I feel sorry for your readers^^).

Elle en avait fait mention auparavant, déjà avec humour:

> (and I apologize again for my always long messages. I promise I'm working on that^^).

À ce sujet, Chaplier & Crosnier (2014: 9), dans le cadre d'un dispositif hybride, notent similairement des progrès tels que "la prise de conscience des tics de langage à l'expression orale". Malgré son bon niveau de langue et son investissement remarquable, elle note quand-même, au moment de repasser au français que "ça fait bizarre" mais que

> c'est plus rassurant aussi d'un côté parce qu'on se dit qu'on fait certainement moins de fautes (et je pense que j'aurais eu un peu de mal à expliquer la procédure si j'avais eu à le faire en Anglais).

Elle est modeste ou doute encore réellement de ses capacités. Son implication est pourtant sans failles, puisqu'elle ne crée pas seulement un robot conversationnel comme demandé dans cette tâche mais neuf robots et répond à la plaisanterie de la tutrice qui lui dit que c'est presque une équipe de rugby en utilisant l'élément phraséologique "short-staffed".

> they can play rugby short staffed.

Elle joue également sur l'opposition entre réel et virtuel, là encore en réponse à une suggestion humoristique de la tutrice, qui suggère un bain dans le lac virtuel de l'étudiante pour se relaxer en vue du concours CRPE. L'étudiante espère que l'eau n'est pas trop froide.

> Indeed, it may help after all... I hope the water is not too cold though.^^

Lors de la création de son lac virtuel, elle en profite pour expliquer à sa collègue que son inspiration vient des parcs londoniens dans lesquels elle a vu de mignons petits écureuils qui s'approchent pour quémander de la nourriture.

> They are really beautiful and large, often with a lake, and cute little squirrels which come towards you for food.^^

Lors de la tâche qui consiste à visiter les créations virtuelles des pairs et à les commenter, elle demande avec humour si elle peut s'enrôler, même en tant qu'adulte pour faire la funambule dans l'école virtuelle qui a prévu ce dispositif, ou encore utiliser le petit train. Elle indique qu'elle aurait aimé s'amuser dans le parc de jeux virtuel étant petite fille puis confesse que même en tant qu'adulte elle apprécierait aussi.

> I really like your school and I want to enrol in it. Is it possible even if I'm an adult? I want to climb in your tightrope hut!
> I would enjoy the playground too and I'd like to take a ride on the train.^^
> I would have liked playing in a playground like this when I was a little girl (... Ok, I confess it: I'd like it even now.^^)

La mention par sa collègue de chocolat à l'occasion de Pâques dans la "salle de créativité" virtuelle la fait "courir" vers cette salle.

> Chocolate!! Yummy!!! I'm running towards the creativity room!^^

Son engagement va jusqu'à inclure sa nièce à qui elle veut montrer l'école virtuelle, où elle veut créer un personnage à son nom pour lui faire plaisir.

> I'm planning to show our school to my niece who has ten and is learning English. I wanted to create a character with her name. It will please her […]

Sans surprise, là encore, la tâche de test de jeux interactifs donne lieu à des remarques humoristiques: "Batman" fait un meilleur score que "Superman" lors du test de la ressource "Google fight" et "Harry Potter" bat "Voldemort".

> It started with the fight between Batman and Superman and I was stunned because Batman won the fight handily and I would have bet on Superman. However, I was glad to see Harry Potter also win the fight easily against Voldemort.

Qualité de l'engagement et quantité de messages

Par contraste, J.B., qui a publié également un grand nombre de messages (51) et maîtrise la langue, utilise peu l'humour. Celui-ci apparaît dans le test de jeux. L'étudiante s'amuse en disant avoir été offensée lorsqu'une application en ligne lui a dit qu'elle était folle. Elle use de l'autodérision en précisant que le jeu a peut-être raison parce que c'est bien la première question qui lui est venue à l'idée pour tester le jeu.

> This morning I tested the magical crystal ball and the first question I asked was: Am I crazy? The answer was: Absolutely! So I felt offended. But it might be true because this question was the first I thought about!

Elle fait aussi une allusion humoristique à Pâques en incitant ses collègues à ne pas abuser des chocolats.

> Hi girls,[…] As we agreed, we are going to look at each other's room and make comments here to improve the institution. Have a nice easter: Don't eat too many chocolates!!

Ainsi le nombre de messages et le niveau de langue ne laissent pas présager de l'utilisation de l'humour.

V. (19 messages, ce qui est relativement peu) nous permet, par ses contributions, de réfléchir aussi à la qualité de l'engagement et à la maturité psycho-affective par opposition à la quantité des messages. Il recourt à l'humour à l'occasion de la tâche sur les robots conversationnels.

> Once he told me that he is the happiest bot in the MOO!

Mais il y recourt aussi lors du débat synchrone.

> After we became real professionals, we could start arguing. [...] We prepare ourselves and get ready for the new technological adventure,

À l'occasion de ce message, il se fait le porte-parole du groupe:

> V. on behalf of the WARRIORS.

L'humour apparaît également lors du test des jeux interactifs: à propos du jeu McDonald's, il note qu'il est difficile de "régner sur le marché alimentaire mondial"; à la boule de cristal virtuelle, il demande s'il va réussir ses examens, à quoi elle répond de redemander plus tard; et avec le robot conversationnel, en l'occurrence un personnage de *Star Trek*, il pense que ses réponses incohérentes sont dues à un manque d'oxygène dans l'espace.

> It's not that easy to reign on the world's food market! [...] My first question was "Am I going to success my Masters exams?" And the answer was: "Ask again later" [...] I had a good time speaking with Captain Kirk from Star Trek. [...] It was kind of speaking at cross purposes, like two deaf people speaking together. I think he doesn't get enough oxygen in space.

Il fait preuve de la même bonhomie lors de la visite des institutions virtuelles de ses camarades. Il explique que le pseudo Xena, choisi par l'une des étudiantes, correspond à son idole quand il était enfant et qu'il aimerait sortir avec elle.

> Beside that I really would like to have a date with C.M. (Xena), she was my idol as I was a kid!

Il invite à son tour ses collègues à visiter sa propre création et à laisser "l'esprit de la forêt" devenir partie intégrante de leur corps et de leur esprit.

> Go visit the Woodhouse School and get the spirit of the Forest becoming part of your body and your mind!

A.N., avec le même nombre de messages, permet aussi d'aborder ce questionnement, car elle fait preuve de connivence et d'humour. Dès le premier jour, elle plaisante avec ses collègues à propos du nom choisi pour le projet. Elle demande quel est le problème avec son nom "fabuleux", "Handi-Share", et les met gentiment au défi (avec un *smiley*) de trouver quelque chose de mieux avant de discuter.

> What's the problem with my fabulous name "Handi-Share"...!?! Find something better and maybe we could discuss on it:p[5]

Lors de la création du robot, l'étudiante plaisante sur le fait que certaines des questions de ce robot sont indiscrètes.

> First step: I create my bot (Elisa) in Pandorabot, you could find her and answer some (indiscreet) questions at the link [...][6]

[5] *Smiley* qui tire la langue.
[6] L'étudiante donne ensuite l'URL de son robot conversationnel.

Elle “reconnaît” avoir bien ri. C’est donc que rire beaucoup n’est pas une évidence dans ce contexte. Elle n’est pas sûre d’avoir fait correctement l’exercice mais dit s’être beaucoup amusée et remercie son robot de l’avoir comblée, en utilisant une expression idiomatique (“you made my day”).

> I recognize: I laughed a lot... [...] I don’t know if I did correctly this exercice, but I had a lot of fun. You made my day, Elisa!

E.A. (17 messages) présente elle aussi, malgré un nombre de messages réduit, une utilisation autonome de l’humour puisqu’elle y recourt non seulement à l’occasion de tâches spécifiques mais aussi dans son bilan. Lors de la tâche de commentaires pour les pairs, elle indique, en se jouant de l’opposition réel/virtuel, que leurs enfants seraient jaloux du parc de jeux virtuel.

> Our children might be a little bit jealous of your playground☺

Un autre déclencheur d’humour est pour elle le robot conversationnel. Elle a créé un robot appelé “*catwoman*” et demande si on lui a posé la question de savoir si elle mange du poisson. Elle plaisante que son robot dédaigne les souris parce qu’elle est un mélange de robot, de chat et d’humain.

> Did you ask catwoman if she eats fish?:-) Mice are too disguting for her, remember she is a mix of robot, cat and human:-)

Son bilan est aussi l’occasion de faire des remarques humoristiques. Elle a presque jeté son ordinateur par la fenêtre après avoir passé deux heures à essayer comprendre le MOO, puis elle a compris, petit à petit, et se dit fière de son travail et du travail de son groupe.

> At the beginning, I need to admit that after spending 2 hours trying to understand the MOO, I was about to throw my computer from the window. But finally, with patience, I started to understand the tool and enjoyed it. And now, I feel proud the be the owner of the farmwood house and proud of the work that my colleagues and myself achieved:-)

Ainsi, que le nombre de messages soit élevé ou plus réduit, il se dégage un certain profil d’apprenant qui semble être en pleine possession de son autonomie psycho-affective et langagière, capable de connivence et d’une utilisation libre de l’humour, c’est-à-dire détaché d’une tâche spécifique qui en serait le déclencheur unique.

Les exemples ci-dessous montrent à l’inverse qu’il peut également exister une certaine qualité d’engagement sans traces d’humour.

Qualité de l’engagement et absence d’humour

C.B. n’a pas testé les jeux interactifs ni visité les institutions créées par ses collègues; elle publie 21 messages sans recourir à l’humour. En bilan, elle fait un classement de ses difficultés en trois catégories: l’informatique, la langue et le rythme de travail.

> it was very difficult for me. I encountered three difficulties. First and especially difficulties with informatic [...]. The second difficulty was English. I didn't practice since school (lycée) and i wasn't good in this time. And the last difficulty for me was to have to work each week, regularly. It was difficult some weeks with my job or my family life.

Ainsi, si cette étudiante n'a pas eu recours à l'humour, elle est pourtant impliquée dans le dispositif au point de fournir une analyse fine de son expérience pendant ces huit semaines.

C.M., avec un nombre de messages similaire (19), n'a pas non plus testé les jeux interactifs. Elle n'utilise pas l'humour dans ses contributions à une exception près ("Yippee!"), lors d'un succès technique dans une tâche. Elle avait posé une question à la tutrice, puis elle parvient à résoudre son problème seule.

> It isn't necessary any more, I Found! Yippee!

Nous pourrions rapprocher encore une fois sa réaction de l'autonomie évoquée *supra*. Dans son bilan de fin de module, l'étudiante précise qu'elle n'avait pas pratiqué la langue depuis cinq ou six ans mais que, petit à petit, elle a retrouvé les bases apprises à l'école. Elle explique qu'elle a apprécié les questions posées par les autres étudiants pour avancer dans son propre travail et que, d'une manière générale, le groupe a été d'un grand secours. Elle remercie ses collègues pour leur aide.

> I haven't practice english since 5 or 6 years. It wasn't easy at first, but as and to measure[7], I found the basics learned in school [...] I enjoyed being able to follow the questions of other students. It was a source of questions/answers very useful to move forward on my own work [...] The group has been a real source of growth and great support. I thank my colleagues for their assistance.

On retrouve dans ses remarques l'accent mis sur le climat de confiance mentionné plus haut par Armand *et al*. (2013: 52).

Les contributions de L.B. (36 messages) nous interrogent aussi sur la relation entre engagement et humour. En effet, cette étudiante utilise peu l'humour mais semble être dans une relation de confiance avec la tutrice et la formation. Dès la première semaine, elle explique à ses pairs qu'ils n'ont pas à s'inquiéter de leur niveau d'anglais, que c'est difficile pour elle aussi mais qu'il s'agit moins d'avoir un anglais parfait que d'essayer d'écrire en anglais.

> Don't worry about your english level, it's so difficult for me too. I think the essentiel is not to have a perfect english but It's try to write in english.

Elle a donc bien intégré les explications données lors du regroupement en présentiel. Dans son bilan, elle revient d'ailleurs sur ces aspects en précisant qu'elle a apprécié de "parler" anglais sans jugement et de pouvoir compter sur la tutrice, parce qu'elle a peur de se tromper et qu'elle a trouvé facile d'essayer d'écrire dans ces conditions.

[7] Il s'agit sans doute ici d'une traduction automatique de "au fur et à mesure".

> I like to the possibility to speek English without judgment, thank you for this because I'm not affraid to do fault and it's so easy to try to write. […] we can count on you.

Cette relation de confiance est présente aussi lorsqu'elle avoue choisir de passer un bon moment avec ses enfants pendant les congés scolaires plutôt que de travailler sur la plate-forme.

> I prefer pass a good moment with my children and make the most because they grow up to fast!!!

Elle répond à une remarque de la tutrice qui évoque d'ouvrir le champagne pour récompenser les étudiants.

> just a bubble for me without alcool!!!;-)

Son attitude est positive dès le début du module où elle indique clairement son intention de surmonter les difficultés.

> The MOO is sometimes so complicate, it's necessary to try, to search the different features but I think finally we will discover wonderfull places allowing that the children can discover, progress, learn, play.

Remarquons qu'elle utilise un élément de phraséologie en toute fin de module.

> I keep my fingers crossed.

Ainsi l'on voit que si l'absence d'humour peut aller de pair avec des obstacles à l'engagement, il peut y avoir une implication sans humour dans un style propre à l'apprenant. La coïncidence entre cette absence d'humour et la non-réalisation de l'activité de test de jeux interactifs ou de test des MOOs des collègues interroge car il s'agit de deux activités qui, en plus d'être chronophages, impliquent des aspects ludiques ou inter-personnels.

Création poétique et virtualité

Pour certains étudiants, les traces relevées ne sont pas tant de l'humour qu'une distanciation poétique par rapport à un premier degré. Si Porcher (2002: 51) énonce de manière imagée que l'humour "est à [s]es yeux une respiration, une sorte de brise", c'est bien cette respiration que parviennent à introduire quelques étudiants. Ainsi M.L.R (43 messages) donne une couleur poétique à ses contributions lors du commentaire sur les créations virtuelles de ses pairs.

> I really like the design of first page, the colors are very beautiful a wonderful world for kids.

Cette dimension poétique est aussi présente lorsqu'elle décrit la symbolique de sa propre institution éducative qui est circulaire et fait référence à l'arc-en-ciel et au trésor au pied de celui-ci.

> the circle represents all the finites and infinites, the unit a complete variety planet like the earth. At our school, this treasure symbolizes succes after path for the children, and the different colours represent the harmonization of cultures.

J.A.D. (35 messages), de la même manière, introduit une coloration plus poétique qu'humoristique dans ses messages en évoquant la légèreté du papillon et la joie des enfants dans le parc de jeux par beau temps.

> The soft music in the entrance of your school reminds me of the lightness of the butterfly. I like the butterfly in the entrance hall. The school looks nice and the playground must be a real joy for the children especially when the weather is wonderful.

Lors de la description de la philosophie de l'institution éducative virtuelle qui leur est demandée, N.B. (55 messages) et sa collègue élaborent un texte sur le thème du phœnix, en expliquant tout le symbolisme en relation avec l'éducation et la connaissance.

> This fantastic creature represents therefore the eternity. Eternal, as is knowledge [...] the phoenix reflects the image of imagination as it is a legendary bird. [...] He moves as it is rising. As knowledge...

On n'est plus dans le domaine humoristique mais dans une distanciation métaphorique. Ainsi, cette tâche de commentaire sur les créations des pairs apparaît *a posteriori* comme potentiellement riche pour une création langagière autonome.

Cette distanciation nous semble favorisée par l'opposition réel/virtuel. En effet, un thème récurrent utilisé dans les contributions humoristiques des étudiants est cette opposition.

C.F. (35 messages), par exemple, fait allusion à la température de l'eau dans le lac virtuel en réponse à la blague de la tutrice.

> What a good idea! but I hope the water is not too cold!

Elle demande à la boule de cristal virtuelle, lors du test de jeux interactifs, ses résultats aux examens.

> Although I do not believe in clairvoyance, I could not prevent me for doing the test "the Magical crystal ball" and ask if I was going to have my exams this year!

Elle mêle encore virtuel et réel à l'occasion de Pâques, quand elle propose de déguster du chocolat dans la "salle de créativité" où elle a placé un livre de recettes.

> It's time to celebrate Easter in the creativity room! I just create the Easter Bunny's score (the number is #4421) and to eat a lot of chocolate a children cookbok (his number is #4440). You're welcome in our class to play songs Easter and we offer you a little taste.

Elle réagit à l'humour de la tutrice qui indique que le forum va imploser sous le nombre de messages: elle demande si l'étudiant qui publie le millième message gagne un panier garni.

> Hi! That's great!!! Is the thousandth going to earn a food hamper (I mean our french "panier garni")????;-)[8]

La possibilité de distanciation offerte par la virtualité semble être à même d'être saisie par ceux des apprenants suffisamment autonomes pour en faire un prétexte à une création langagière originale.

L'humour est déclenché par des tâches spécifiques: semi-autonomie

Si certains étudiants semblent être en pleine possession d'une autonomie psycho-affective et langagière en faisant une utilisation de l'humour détachée d'un stimulus spécifique, d'autres au contraire, que l'on pourrait qualifier de semi-autonomes, n'utilisent l'humour que lors des activités de tests de jeux interactifs, de création de robot conversationnel ou de commentaire sur les MOOs des collègues, comme nous l'avons vu apparaître au fil des exemples. D'autres cas semblent confirmer cette tendance.

F.Z. (29 messages) écrit des messages sous forme courte à propos de détails techniques, sauf lors du test de jeux interactifs et dans ses messages à ses pairs. Par exemple, elle explique que sa fille dit que le jeu où l'on donne des ordres à une poule est horrible mais elle veut y jouer et pense que ses études sont très intéressantes parce qu'elle joue avec une poule.

> My little daughter said that's this chicken is horrible but she wants to play with him. She thinks that my studies are very interesting because I am playing with a chicken!!!

Chez K.B. (27 messages), l'humour apparaît lors de l'activité de création de robot conversationnel, le sien étant appelé Kabouchou et sa "petite sœur" Kabouchou2. Lors de sa discussion avec un autre robot, elle dit s'être fait une nouvelle amie et s'amuse lorsque le robot évoque la possibilité de "faire des choses comme ça" à propos de son bébé.

> I've just spoken with ALICE and I think now I've a new friend! [...] I told her I have a lovely baby and she said "Where did you get it?" I said "I made her with my husband as human beings are used to do!" and she said "I'd like to do things like that".

Lors du commentaire sur le MOO d'un pair, F.G. (16 messages) demande si on peut y pratiquer le sport avec un *alien*.

> I would be curious to practice sport with aliens. Is it possible in your curriculum?

J.L.M. (16 messages) discute avec le robot conversationnel Père Noël et dit qu'il n'a pas été gentil car il a refusé de lui acheter un ticket pour ses vacances en Australie.

> I spoke with Santa too (the robot), but he wasn't very nice with me... He didn't want give me my ticket to travel to Australia for this holidays!

[8] Il s'agit d'un *smiley*: un visage qui fait un clin d'œil.

Conclusion

L'analyse d'un corpus de productions écrites sur un forum en anglais par des apprenants LANSAD, du point de vue de l'utilisation de l'humour et à la lumière de la notion d'autonomie psycho-affective, semble mettre en lumière des profils d'apprenants distincts, et des tâches plus ou moins à même d'être saisies comme prétexte à une production langagière créative.

Nous pouvons distinguer la pleine autonomie psycho-affective où l'humour est utilisé à tout propos, mais qui n'est pas forcément couplée avec un grand nombre de messages, l'absence d'autonomie psycho-affective qui peut aller de pair avec un échec de l'apprentissage dû parfois à une illusion d'engagement ou tout simplement à des incidents de parcours relevant de cas particuliers, et la semi-autonomie où l'humour est utilisé uniquement en réponse à un stimulus, en l'occurrence une tâche spécifique caractérisée par un aspect ludique ou impliquant les pairs. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'il y aurait une propension à cette autonomie chez certains sujets, mais qu'un dispositif proposant ces activités plus stimulantes serait peut-être à même de mener les apprenants vers un nouvel ancrage du sentiment de continuité de soi permettant une utilisation d'un second degré de la langue.

Références bibliographiques

AGUILAR-RIO, JOSÉ IGNACIO. 2013. L'enseignement d'une langue comme pratique émotionnelle: caractérisation d'une performance, ébauche d'une compétence. *Lidil* 48, 137-156.

ANDRÉ, JACQUES. 2006. *Éduquer à la motivation, cette force qui fait réussir*. Paris: L'Harmattan.

ARMAND, FRANÇOISE, MARIE-PAULE LORY & CÉCILE ROUSSEAU. 2013. Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. *Lidil* 48, 37-55.

BIGOT, VIOLAINE. 2005. Négociation de la relation et processus d'appropriation en classe de langue. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 22, 17-44.

BREWER, STEPHEN-SCOTT. 2013. Entre émotions et contrôle de soi: un enjeu essentiel pour l'autonomie dans l'apprentissage des langues. *Lidil* 48, 189-208.

BROWN, HENRY DOUGLAS. 2007. *Principles of Language Learning and Teaching* (5th ed.). White Plains, NY: Pearson Longman.

CARLO, CATHERINE. 2005. Le "naturel didactique": analyse du répertoire d'un enseignant chevronné. *Le français dans le monde – Recherches et Applications*, 105-113.

CHAPLIER, CLAIRE & ÉLISABETH CROSNIER. 2014. Dimension et autonomisation psycho-affectives dans deux dispositifs hybrides – Études de cas en master 2. *Alsic* 17. <http://alsic.revues.org/2739>.

CICUREL, FRANCINE. 1991. L'identité discursive d'un apprenant en langue. RUSSIER COLETTE, HENRIETTE STOFFEL & DANIEL VÈRONIQUE (dirs.). *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence, 259-269.

CICUREL, FRANCINE. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues – Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.

CULIOLI, ANTOINE. 1990. *Pour une linguistique de l'énonciation – Opérations et représentations*, tome 1. Paris: Ophrys

DEJEAN-THIRCUIR, CHARLOTTE. 2008. Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance. *Alsic* 11: 1. <http://alsic.revues.org/803>.

DEWAELE, JEAN-MARC. 2004. The emotional force of swearwords and taboo words in the speech of multilinguals. *Journal of Multilingual and Multicultural development* 25: 2/3, 204-222.

DÖRNYEI, ZOLTÁN. 2007. Creating a motivating classroom environment. CUMMINS, JIM & CHRIS DAVISON (eds.). *International Handbook of English Language Teaching* 2, 719-731. New York: Springer.

KERBRAT-ORECCHONI, CATHERINE. 1980. *L'énonciation*. Paris: Armand Colin.

KRAMSCH, CLAIRE. 2009. *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.

LETHIERRY, HUGUES (dir.). 1997. *Savoir(s) en rire 2 – L'humour maître (Didactique et zygomatique)*. Bruxelles: De Boeck Université.

MOORE, DANIEL & DIANA-LEE SIMON. 2002. Déritualisation et identité d'apprenants. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 16, 121-143.

MULLER, CATHERINE. 2014. "Je fais le clown": l'humour comme ressource de l'agir professoral. AHR, SYLVIANE & CORINNE FRANÇOIS-DENÈVE (dirs.). *L'école du rire*. Namur: Presses Universitaires de Namur, coll. Diptyque, 27, 169-184.

NARCY-COMBES, JEAN-PAUL. 2005. *Didactique des langues et TIC – Pour une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys.

NISSEN, ELKE. 2007. Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie? *Alsic* 10: 1. <http://alsic.revues.org/617>.

PICCARDO, ENRICA. 2013. Évolution épistémologique de la didactique des langues: la face cachée des émotions. *Lidil* 48, 17-36.

PORCHER, LOUIS. 2002. L'humour comme le tango: une pensée triste qui se danse… *Le Français dans le monde – Humour et enseignement des langues*, n° spécial, 48-53.

PUOZZO-CAPRON, ISABELLE. 2009. Le sentiment d'efficacité personnelle. Pour un nouvel enseignement/apprentissage des langues. *Revue sciences croisées* 6, 1-29. <http://sciences-croisees.com/N6/PuozzoCapron.pdf>.

RÉMON, JOSÉPHINE. 2013. Humour et apprentissage des langues: une typologie de séquences pédagogiques. *Lidil* 48, 77-95.

RÉMON, JOSÉPHINE. 2008. MOO: l'apprenant de langue démiurge. ADEN, JOËLLE (dir.). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques Créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris: Éditions Le Manuscrit.

ROY, MICKAËL. 2014. Sentiment de présence et réalité virtuelle pour les langues – Une étude de l'émergence de la présence et de son influence sur la compréhension de l'oral en allemand langue étrangère. *Alsic* 17. <http://alsic.revues.org/2709>.

VION, ROBERT. [1992] 2000. *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette.