



Numéro spécial français langue étrangère (FLE)

Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire

INTERNATIONAL JOURNAL OF TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION

www.ritpu.org

2010 - Volume 7 - Numéro 1

**profetic**

Table des matières

Table of Contents

Nous joindre / Contact Us	4
Comité éditorial / Editorial Committee	5
Internet au service de la tâche : un travail d’ajustements	6
Thierry Soubrié, Université de Grenoble, FRANCE	
L’usage d’Internet dans un dispositif d’autoformation en FLE : le cas d’un public en immersion	18
Yuchen Chen, Université du Maine, FRANCE	
Développer des compétences interactionnelles en collaborant à distance	33
Charlotte Dejean-Thircuir, Université de Grenoble, FRANCE	
Quel est le rôle des environnements audio-graphiques synchrones dans les interactions d’un cours de langue en ligne?	47
Chahrazed Mirza, The Open University, ANGLETERRE	
Marie-Noëlle Lamy, The Open University, ANGLETERRE	
The Eportfolio: How can it be used in French as a second language teaching and learning?	68
Thierry Karsenti, Université de Montréal, CANADA	
Simon Collin, Université de Montréal, CANADA	

Nous joindre

Contact Us

Abonnement

La Revue est accessible gratuitement en ligne à l'adresse suivante :

www.ritpu.org

Pour toute question

Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire
International Journal of Technologies in Higher Education
a/s de Thierry Karsenti, rédacteur en chef
C. P. 6128, succursale Centre-ville
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
Montréal (Québec) H3C 3J7
CANADA

Téléphone : 514 343-2457

Télécopieur : 514 343-7660

Courriel : revue-redac@crepuq.qc.ca

Site Internet : www.ritpu.org

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, Bibliothèque nationale du Canada
ISSN 1708-7570

Subscription

The Journal is accessible at no cost at the following address:

www.ijthe.org

Editorial Correspondence

International Journal of Technologies in Higher Education
Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire
c/o Thierry Karsenti, Editor-in-chief
C. P. 6128, succursale Centre-ville
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
Montréal (Québec) H3C 3J7
CANADA

Telephone: 514 343-2457

Fax: 514 343-7660

Email: revue-redac@crepuq.qc.ca

Web Site: www.ijthe.org

Legal deposit: National Library of Quebec and National Library of Canada
ISSN 1708-7570

Comité éditorial

Editorial Committee

**Revue internationale des technologies
en pédagogie universitaire**

Cette revue scientifique internationale, dont les textes sont soumis à une évaluation par un comité formé de pairs, a pour but la diffusion d'expériences et de pratiques pédagogiques, d'évaluations de formations ouvertes ou à distance, de réflexions critiques et de recherches portant sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) en enseignement supérieur.

**International Journal of Technologies
in Higher Education**

The purpose of this peer-reviewed international journal is to serve as a forum to facilitate the exchange of information on the current use and applications of technology in higher education. The scope of the journal covers online courseware experiences and evaluation with technology, critical perspectives, research papers and brief reviews of the literature.

Rédacteur en chef / Editor-in-chief

Thierry **Karsenti** : Université de Montréal
revue-redac@crepuq.qc.ca

**Rédactrice en chef associée / Associate-
Editor**

Rhoda **Weiss-Lambrou** : Université de Montréal
rhoda.weiss-lambrou@umontreal.ca

Rédacteur associé / Associate Editor

Michel **Lepage**
michel.lepage@umontreal.ca

**Comité consultatif de direction /
Advisory board of directors**

Dominique **Chassé** :
École Polytechnique de Montréal
dominique.chasse@polymtl.ca

Marc **Couture** : Télé-université
marc_couture@teluq.quebec.ca

Thierry **Karsenti** : Université de Montréal
thierry.karsenti@umontreal.ca

Daniel **Oliva** : École de technologie supérieure
daniel.oliva@etsmtl.ca

Michel **Sénécal** : Télé-université
msenecal@teluq.quebec.ca

Rhoda **Weiss-Lambrou** : Université de Montréal
rhoda.weiss-lambrou@umontreal.ca

Vivek **Venkatesh** : Université Concordia
vivek.venkatesh@education.concordia.ca

**Responsable des règles de présentation et
de diffusion des textes / Presentation style,
format and issuing coordinator**

Marc **Couture** : Télé-université
marc_couture@teluq.quebec.ca

Internet au service de la tâche : un travail d'ajustements

Compte rendu de pratiques

Résumé

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, Internet a un rôle important à jouer. Non pas tant en raison des multiples ressources pédagogiques et authentiques que l'on peut y trouver que du fait que son utilisation s'inscrit dans le cadre de nombreuses activités de la vie quotidienne. La transposition de ces activités en classe relève en effet parfaitement de la perspective actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001). Cet article montre, à partir de l'analyse de scénarios pédagogiques réalisés dans le cadre du projet Forttice et de l'étude du processus qui a abouti à leur élaboration, quels sont les lieux de résistance à une intégration réussie d'Internet et des tâches en classe de français langue étrangère (FLE).

Mots-clés

Internet, TICE, approche par les tâches, scénario pédagogique, enseignement/apprentissage des langues, français langue étrangère, formation d'enseignants

Abstract

In the field of language teaching and learning, the Internet plays an important role. Not only because of the many teaching resources and authentic documents that can be found there, but because using Internet is an activity which is part of the wider social context of everyday life. Its parallel use in the classroom fits perfectly with the tenets of the action-oriented approach (Council of Europe, 2001). Through the analysis of teaching scenarios, elaborated within the framework of the "Forttice" project, and the study of the process which led to their creation, this article will discuss the areas of resistance to the successful integration of the Internet and tasks in the French foreign language classroom (FFL).

Keywords

Internet, ICT, task based learning, webquest, teaching and learning foreign language, French as a foreign language, teacher training



©Auteur(s). Cette œuvre, disponible à http://ritpu.ca/IMG/pdf/RITPU_v07_n01_06.pdf, est mise à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas de Modification 2.5 Canada : <http://creativecommons.org/licences/by-nd/2.5/ca/deed.fr>

Introduction

L'intérêt d'utiliser Internet dans l'enseignement/apprentissage des langues n'est plus à démontrer (Mangenot, 1998; Soubrié, 2008). Non pas tant en raison des multiples ressources pédagogiques et authentiques que l'on peut y trouver que du fait que son utilisation s'inscrit dans le cadre de nombreuses activités de la vie quotidienne. Ce que promeut en effet le CECR (*Cadre européen commun de référence pour les langues*) (Conseil de l'Europe [CE], 2001) à travers la perspective actionnelle n'est rien d'autre que la transposition en classe, moyennant quelques aménagements, de tâches du type réservation d'hôtel, prise de rendez-vous, organisation de séjours touristiques, etc. Rappelons que pour les auteurs du Cadre, il n'est plus question de faire la différence entre l'usager et l'apprenant d'une langue, tous les deux étant considérés « comme des acteurs sociaux » (CE, 2001, p. 15). C'est dans la conduite de la tâche que doivent avoir lieu les apprentissages, aussi bien sur le plan langagier qu'en ce qui concerne les compétences générales (Coste, 2009; Rosen, 2009). En d'autres termes, Internet présente, *a priori*, toutes les conditions requises pour être utilisé au service d'une pédagogie active axée sur l'apprentissage par les tâches.

Toutefois, un frein à la mise en œuvre de tâches dans l'enseignement/apprentissage des langues réside dans la difficulté à saisir la notion même de tâche. Nous nous proposons dans cet article de montrer que cette difficulté se situe à trois niveaux, puis de voir dans quelle mesure ces niveaux se retrouvent dans la pratique courante de conception de matériel pédagogique. Nous nous appuyons pour cela sur un projet qui vise la conception concertée et à distance de scénarios pédagogiques par des enseignants et des étudiants inscrits en première année de master FLE (Forttice) : le cœur de l'article sera constitué d'une analyse des scénarios réalisés, après que le contexte et la méthodologie d'analyse auront été présentés. Il s'agira d'être attentif tout à la fois aux scénarios réalisés dans le cadre du projet et au processus collaboratif à travers l'étude des échanges en ligne entre les partenaires.

Trois niveaux de difficulté posés par la notion de tâche

Les ouvrages de Nunan (1989) et Willis (1996), souvent cités en référence, sont loin de donner une image claire de ce qu'est une tâche. Richer (2005) note ainsi que les exemples qu'ils proposent donnent à voir la tâche comme quelque chose qui « relève massivement du prélèvement de sens, [...] sert de déclencheur à des activités de réaction plus que de production et [est limité] dans son étendue » (p. 66). De leur côté, les manuels de FLE, qui n'hésitent pas à se réclamer de l'approche actionnelle, continuent de proposer comme à leur habitude des activités langagières ponctuelles partiellement contextualisées et peu porteuses de sens, comme dans l'exemple suivant, tiré de la méthode *Alors?* : « À vous! Imaginer la discussion entre Armelle et sa mère. Armelle et Charles vont se marier. Ce sera un mariage bio : robe de mariée en fibres naturelles, champagne bio, repas avec des produits issus de l'agriculture biologique! Armelle annonce la nouvelle à sa mère qui est un peu étonnée; elle est d'accord mais... (6 répliques) » (Di Giura et Beacco, 2008, p. 55). Parfois même ravalée au rang de simple exercice, comme dans la citation suivante, la notion de tâche en perd jusqu'à son potentiel en matière d'innovation pédagogique : « on dira que tout "exercice" entrant dans une séquence d'enseignement est à considérer comme une tâche (dans la mesure où il y a consigne éventuelle, objectif, résultat observable et évaluable) » (Coste, 2009, p. 17).

La difficulté se situe en fait à trois niveaux :

- 1) Focaliser simultanément la tâche sur le sens et la forme. Contrairement à ce que l'on observe dans l'approche communicative, c'est sur le plan pragmatique, dans le sens premier du terme, que le résultat de la tâche doit satisfaire à un certain nombre de critères de réussite. On peut lire ainsi dans le CECR : « L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble **d'actions finalisées** dans un certain domaine avec un

but précis et un produit particulier » (CE, 2001, p. 121, je souligne). Autrement dit, la tâche et son résultat doivent s'insérer dans le cadre d'une communication authentique, vraisemblable. Mais, et c'est ici que l'équilibre est parfois difficile à trouver, mettre l'accent sur le sens ne doit pas pour autant faire oublier le travail sur la langue. Ce qui débouche sur un deuxième niveau de difficulté.

- 2) Passer à un niveau de description de la langue plus global, ancrer l'activité de l'apprenant « dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CE, 2001, p. 15), l'amener à réaliser « des tâches de la vie quotidienne » (*idem*), mettre l'accent, à côté de la compétence linguistique, sur les compétences sociolinguistiques et pragmatiques, ne peut amener qu'à un dépassement du modèle intraphrastique en vigueur dans la plupart des pratiques enseignantes. Il importe désormais de passer au niveau des *genres*, qui se situent à l'interface des pratiques sociales et du langagier (Branca-Rosoff, 2007). Central en didactique du français langue maternelle et en français sur objectifs spécifiques, le genre devient, du fait de la perspective praxéologique du Cadre, incontournable dans le champ de la didactique du FLE. Il permet en outre d'envisager différemment la question de la norme en classe de langue (Soubrié, 2010).
- 3) La dernière difficulté, qui découle des deux précédentes, a trait aux documents authentiques, qu'il ne s'agit plus de considérer comme de simples prétextes à toute une gamme d'activités langagières, mais comme de véritables ressources au service de la tâche à effectuer (Soubrié, 2008). En nuanciant les propos de Puren (2009, p. 159), on peut dire que ce ne sont plus les tâches qui sont instrumentalisées par les enseignants au service des documents, mais les documents, choisis par les apprenants ou présélectionnés par les enseignants, qui doivent être instrumentalisés au service de la tâche.

Contexte de l'étude

Le projet Forttice (pour FORMation en Tandem aux TICE)¹, qui a vu le jour en 2007, vise à concilier formation initiale et formation continue en amenant les étudiants et des enseignants de FLE répartis dans le monde entier², à élaborer à distance, par l'intermédiaire de la plateforme Moodle, des tâches scénarisées intégrant les TICE.

L'analyse des scénarios réalisés et des ajustements permanents auxquels enseignants et étudiants ont dû procéder pendant le projet nous permettra de relever certains des points de tension existants entre une conception très actionnelle de la tâche et les réalités du terrain.

Le projet se décline en cinq étapes³. Les échanges entre étudiants et enseignants ont lieu lors des quatre premières étapes par l'intermédiaire de forums de discussion.

Les tâches que les étudiants ont à concevoir doivent respecter les grandes lignes suivantes :

- Aboutir à un résultat identifiable qui relève d'un genre social déterminé : article de presse, diaporama audio, CV vidéo, etc.;
- Comprendre des documents authentiques divers (textes, vidéos, images, enregistrements sonores) et proposer une variété d'activités langagières;
- Proposer des aides, notamment sur les plans discursif et méthodologique;
- Prévoir des périodes d'échanges entre pairs.

1 La plateforme est accessible à l'adresse suivante : <http://moostic.ch/course/view.php?id=225>

2 En 2008-2009, 10 enseignants ont participé au projet. Les pays représentés étaient les suivants : Afrique du Sud, Cuba, France, Italie, Liban, Portugal, Russie, Slovénie et Singapour.

3 On peut en prendre connaissance sur le site « Ressources mutualisées » de l'AUF (Agence Universitaire de la Francophonie) : <http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/>

Méthodologie d'analyse des scénarios

La démarche se veut descriptive et interprétative mais non évaluative. Le but n'est pas de pointer les qualités et les défauts des scénarios mais bien de faire ressortir les difficultés et donc les enjeux que représente la conception d'une tâche scénarisée qui s'appuie sur l'utilisation d'Internet. C'est pourquoi nous nous appuierons dans cette étude tantôt sur des données chiffrées (*cf.* la partie « consignes et documents-supports »), tantôt sur des points qui ont fait l'objet de négociations explicites de la part des étudiants et enseignants dans les forums de discussion.

Pour voir dans quelle mesure les scénarios réalisés parviennent à tirer profit d'Internet et du modèle de la tâche, plusieurs aspects seront étudiés. On s'interrogera tout d'abord sur la nature des tâches proposées, notamment en ce qui concerne le lien plus ou moins étroit qu'elles entretiennent avec la vie réelle et la façon dont elles intègrent un travail sur la langue. Comment s'accommodent-elles de la double focalisation?

Dans l'objectif d'évaluer le degré d'authenticité des tâches, c'est-à-dire la façon dont elles s'inscrivent « à l'intérieur d'actions en contexte social » (CE, 2001, p. 15), on se demandera par la suite si ces dernières relèvent d'un genre scolaire, type dissertation ou exposé, ou extrascolaire, par exemple un article de presse, un texte de slam ou encore un diaporama commenté, comme ceux que l'on voit fleurir sur YouTube. On s'intéressera également aux supports de publication choisis pour les productions. On sera ainsi amené à distinguer les sites web préexistants aux tâches des espaces spécifiques créés pour l'occasion.

Enfin, nous passerons en revue les consignes de travail et les documents-supports. La nature des ressources, selon qu'elles sont authentiques ou non, ainsi que le mode de traitement des documents proposés nous permettront de déterminer la manière dont est envisagé le rôle de l'apprenant et la nature des activités pédagogiques. On

se référera pour cela à une typologie des différentes utilisations possibles des ressources qui sera développée plus loin : lire/écrire/visionner pour s'informer, comprendre, analyser, agir.

Pour mener à bien ce travail, nous nous appuierons sur trois types de données :

- Les neuf scénarios réalisés;
- Les échanges qui ont eu lieu entre étudiants et enseignants, soit 465 messages;
- Les synthèses réflexives que les étudiants avaient à réaliser à l'issue de l'expérimentation (*cf.* étape 5). Seules les synthèses qui respectaient les consignes suivantes ont été retenues, soit 14 en tout :
 - o S'appuyer sur des données : retour de la part de l'enseignant, des apprenants, échanges, productions, statistiques de connexion;
 - o Faire référence à des notions vues en cours comme tâche, dispositif, autonomie, etc.;
 - o Illustrer ses propos de citations et d'extraits de corpus;
 - o Fournir des annexes;
 - o Présenter une réflexion argumentée, organisée sous la forme d'un plan;
 - o Proposer des améliorations à envisager.

Analyse

La tâche : une double focalisation exigeante

Tableau I. Description des scénarios

	Titre	Thème	Tâche	Support	Genre
1	Paumé à Porto	tourisme	Élaborer un guide de visites de Porto	Blogue dédié	Extrascolaire
2	À la découverte de Beyrouth	tourisme	Réaliser un diaporama audio	YouTube/Segue	Extrascolaire
3	Découvr'Rev	libre	Écrire une revue de presse thématique	Plateforme Moodle	Extrascolaire
4	À la découverte de l'Afrique du Sud	tourisme	Élaborer un dépliant touristique		Extrascolaire
5	JournalisTICE	journalisme	Réaliser une interview	Site web dédié	Extrascolaire
6	La crise financière	économie	Écrire un article de presse	Webzine dédié	Extrascolaire
7	Défi pour la Terre	environnement	Réaliser une vidéo	YouTube	Extrascolaire
8	La parodie, on en rit!	libre	Faire une parodie vidéo		Extrascolaire
9	En avant la musique!	musique	Concevoir un festival de musique	Blogue dédié	Extrascolaire

D'une manière générale, les propositions des étudiants concernant les tâches et les genres ont bien été acceptées par les enseignants, même si l'un d'entre eux estime qu'il sera peut-être un peu « difficile » de faire réaliser une vidéo à ses apprenants (Sc7⁴). Les seules discussions sur le sujet ont eu lieu à propos des scénarios 6 et 8.

Dans le scénario 8, l'enseignante qualifie de « très scolaires » les premières propositions des étudiants. Or, ce qu'elle souhaite avant tout, c'est que les apprenants « prennent du plaisir à travailler [...], qu'ils découvrent d'autres manières de faire, qu'ils fassent autre chose que ce qu'on a l'habitude de faire en cours » (Ens8). Un consensus s'établit alors autour du thème de la parodie avec toutefois

4 Nomenclature utilisée dans l'article : « Sc » pour scénario, « Ens » pour enseignant, « Et » pour étudiant. Les chiffres renvoient aux numéros des scénarios indiqués au tableau I. Les mentions qui suivent « Et » permettent de faire la différence entre les extraits écrits individuellement (« ind ») et ceux écrits collectivement (« coll »).

cet avertissement de la part de l'enseignante : « il faudrait se mettre d'accord sur les contraintes de la tâche et bien préciser les objectifs pour qu'elle ait un sens... » (*idem*). Si la tâche a vite été trouvée – détourner une vidéo à la manière de Mozinor⁵ –, la question des objectifs s'est posée de manière constante tout au long du processus de conception. L'enseignante y revient dans le bilan qu'elle dresse à l'issue de la phase d'expérimentation : « Il est assez difficile de dégager l'objectif principal de ce parcours, de savoir quelles sont les compétences que ce scénario a permis de développer chez les apprenants » (*id.*). C'est également ce qui ressort du blogue mis à la disposition des apprenants pour s'exprimer sur le scénario, où l'un d'entre eux s'interroge en ces termes : « J'ignore le but des profs pour nous faire cet exercice. Mais on a besoin d'exercice où on peut jouer avec les vocabulaires, et ce qui nous permet de faire des phrases plus

5 Mozinor est un site consacré aux parodies vidéo : <http://www.mozinor.com/>

complexes, comme ça on améliore notre français » (citation tirée de la synthèse réflexive de Et8-ind).

Si le thème de la parodie semblait correspondre à la commande passée par l'enseignante, son exploitation dans la perspective d'une tâche s'est révélée décevante. Relier une tâche à une pratique sociale ne suffit pas à en garantir l'intérêt sur le plan pédagogique. Encore faut-il être attentif aux objectifs et aux modalités d'évaluation et en informer les apprenants. On retrouve là une des difficultés majeures de l'approche par les tâches, qui exige simultanément une focalisation sur la tâche proprement dite (« *focus on meaning* ») et une focalisation sur le fonctionnement de la langue (« *focus on form* »). Le risque d'une focalisation excessive sur le sens est « que l'apprentissage de la langue par un apprenant se [fossilise] à un stade intermédiaire, parce qu'il s'est d'abord intéressé à réussir les tâches qu'on lui demandait – même au prix d'une utilisation incorrecte de la langue » (CE, 2002, p. 103). À l'inverse, en visant prioritairement « l'acquisition des éléments et des structures de la langue » (*id.*), le risque est que l'apprenant ne soit pas « capable de les utiliser dans les tâches quotidiennes » (*id.*).

Dans le scénario 6, c'est exactement l'inverse que l'on observe. Si les objectifs sont bien présents (développement des compétences en matière d'argumentation à l'écrit), comme le sont les aides rédactionnelles correspondantes, c'est le thème qui ne convient pas : la crise financière. Dès le départ, l'enseignante émet pourtant des réserves : « Pour être franche, comme ça, sans connaître les documents dont vous parlez et l'aspect culturel que vous y voyez, j'ai eu une réaction de crainte : la majorité des étudiants sont asiatiques et ils sont beaucoup plus attirés par des sujets dits de "société" ». Malgré cet avertissement, les étudiants maintiennent leur idée et les craintes de l'enseignante se vérifient. C'est ainsi qu'elle est amenée à modifier profondément la phase finale du scénario :

[...] j'ai fini par négocier avec les 6 étudiantes présentes (plusieurs disparitions à mettre au compteur, je vous expliquais pourquoi, à mon avis, mais là, je n'ai plus le temps) qu'elles rédigent leur paragraphe argumenté en respectant le plan de la première colonne sur la fiche « scribplus » sur le thème de leur choix parmi ceux des exposés qui ont été faits (elles n'ont pas voulu le faire sur le thème Belem-Davos : elles n'ont « aucune opinion sur la question et ne sont pas du tout intéressées par l'économie », je cite (Ens6).

Raccrocher la tâche à une pratique sociale avérée, ici la rédaction d'un article de presse, et l'inscrire dans l'actualité, n'est manifestement pas suffisant. Encore faut-il que ces mesures rencontrent l'intérêt des apprenants. La question de la motivation n'est certes pas nouvelle, mais elle se pose presque de manière plus aiguë dans le cas de la tâche. On peut en effet se demander si, dans la mesure où elle vise à responsabiliser davantage l'apprenant dans la conduite de l'action et à dissimuler autant que possible les « ficelles didactiques » (Mangenot et Penilla, p. 2009), elle n'amènerait pas l'apprenant, par contrecoup, à devenir plus exigeant en matière de scénarisation.

La question du genre

La première remarque que l'on peut faire est que tous les groupes ont opté pour des genres extrascolaires, ce qui n'est pas surprenant dans la mesure où il était expressément indiqué dans la consigne de travail que le résultat de la tâche devait relever d'un genre social avéré. Il est à noter toutefois que certains de ces genres sont apparus relativement récemment sur Internet, comme le diaporama audio, la vidéo d'engagement ou le guide de visites. D'ailleurs, les scénarios comportent parfois des informations, voire des activités spécifiques portant sur le contexte socio-historique précis dans lequel s'inscrit le travail demandé. Trois types de médias sont représentés : l'écrit (Sc1, 3, 4, 6, 9), l'audio (Sc2, 5) et la vidéo (Sc7, 8).

Des négociations sur le choix du genre ont eu lieu seulement à propos du scénario 3. Au début des échanges, lors de la phase de *brainstorming*, il est question d'un article de presse. Puis, à la suite de l'intervention de l'enseignant qui rappelle quelques-uns des objectifs de son cours, à savoir amener progressivement les apprenants « à la reformulation et à l'utilisation de procédés liés au discours rapporté (discours direct, discours indirect, résumé avec citation, introducteurs d'opinion, utilisation des pronoms, connecteurs logiques et chronologiques) » (Ens3), la tâche s'oriente vers l'élaboration d'une revue de presse sur le thème : « l'Union européenne face à la question de l'environnement ». Plus tard, l'enseignant revient sur le terme « revue de presse », trop dépendant selon lui de l'actualité, et suggère celui de « dossier thématique » qui, du coup, ramène l'écrit dans le genre scolaire. Dans l'échange qui suit, on sent le tiraillement entre, d'une part, la volonté des étudiants de raccrocher la production à un genre social et, d'autre part, celle de l'enseignant de coller au plus près des objectifs qui sont les siens.

Les étudiants :

Concernant le dossier thématique, **ce genre n'existant pas vraiment**, il est préférable que l'on reste sur le genre « revue de presse » écrite (Et3-coll).

L'enseignant :

On peut garder revue de presse si vous y tenez mais j'avais aussi une autre suggestion : **que pensez-vous de synthèse de documents?** Revue de presse est plus accrocheur mais synthèse de docs, plus rébarbatif, se rapproche plus de ce que nous allons faire et moins dépendant de l'actualité, plus souple d'utilisation? (Ens3).

Au bout du compte, les étudiants parviendront à trouver un compromis en proposant un écrit intermédiaire entre la revue de presse et le dossier thématique, la « revue de presse, écrite, thématique », genre bien réel dont ils trouveront des

exemples sur le site d'Agrobiosciences (<http://www.agrobiosciences.org/sommaire.php3>).

Les supports de publication

D'une manière générale, les étudiants ont fait le choix, soit de ne pas proposer de supports de publication (Sc4 et 8), soit de se décider en faveur de solutions de mise en ligne dédiées. Il faut cependant considérer comme une catégorie à part les supports en adéquation avec le genre de production demandé : un blogue comme support pour compléter les rubriques d'un guide de sorties à la manière de Cityvox⁶ (Sc1) et un webzine pour publier des textes de type article de presse (Sc6).

Cela s'explique en partie du fait que les étudiants ont cherché en priorité à répondre aux objectifs pédagogiques des enseignants, tels qu'ils étaient exposés dans les « fiches-contexte », et à se mettre d'accord sur un support dans un deuxième temps, comme on peut le lire dans une des synthèses réflexives :

Le genre de l'interview que nous avons abordé dans notre scénario nous a permis de respecter les attentes du professeur avec qui nous avons travaillé. En effet, il s'agissait de privilégier l'oral et notamment la production [...]. Un blogue nous a permis de publier leurs productions (Et5-ind).

S'ils ont eu à cœur d'ancrer leur scénario dans la perspective actionnelle, comme en attestent les tâches proposées, ils n'ont pas cherché en revanche à l'insérer dans un cadre communicatif réel. Un seul groupe s'est décidé en faveur d'un site existant, bien qu'au bout du compte les vidéos n'aient pas été mises en ligne comme prévu :

6 Cityvox est un guide de sorties en ligne : http://www.fra.cityvox.fr/bienvenue_france/Accueil

Finalement, [...] nous nous sommes arrêtés sur l'idée de les faire participer au défi lancé par Nicolas Hulot en leur faisant poster une petite vidéo sur le blogue suivant : http://www.defipourlaterre.org/defi_tv/, en guise de tâche finale. Ce blogue est accessible via le site de TV5, avec lequel vos élèves sont déjà familiarisés, et offre de nombreuses possibilités d'exploitation pour des micro-tâches (Et7-ind).

Il faut dire que dans le cadre d'un scénario ne devant pas dépasser plus de deux séances de cours, la participation à des échanges réels ou à un projet de co-élaboration de contenus en ligne peu paraître bien ambitieuse. Cela vaut aussi bien pour les enseignants, peu familiarisés avec ce genre de démarche, que pour les étudiants qui, comme en témoigne l'exemple suivant (Sc4), sont parfois loin d'en maîtriser les tenants et les aboutissants (publier pour qui? dans quel but? où exactement?) :

Les étudiants :

Nous aimerions travailler sur le thème du tourisme : les apprenants auront pour tâche de faire découvrir leur pays. Nous souhaiterions qu'ils réalisent une petite publicité (une image, ou une photo accompagnée d'un petit slogan ou topos qui donnerait envie à des francophones de venir en Afrique du Sud). [...] Sinon nous avons pensé réaliser à peu près la même tâche, mais là **les apprenants pourraient présenter leur pays sur un site de partage ou forum...** et interagir avec les internautes qui seraient sur le même espace. [...] On attend votre avis... (Et4-coll).

L'enseignant :

Je pense préférer l'idée d'une brochure – même assez élaborée, plutôt que quelque chose du genre blogue et interaction avec des internautes. **Trop ambitieux, selon moi, pour un premier regard.**

Il est à noter enfin que la publication des productions sur Internet peut entrer en conflit avec la culture d'enseignement/apprentissage. Dans le scénario 2 par exemple, alors que les étudiants invitaient les apprenants à poster leur production sur YouTube, l'enseignante a demandé expressément qu'il leur soit donné la possibilité de mettre en ligne leur travail sur Segue, nom de la plateforme d'apprentissage en ligne déployée dans l'établissement où elle travaille, de manière à ôter tout caractère obligatoire à la tâche. Dans le forum attaché à la phase d'expérimentation, les arguments avancés par les étudiants (l'aspect motivant que peut représenter la publication d'une production sur Internet) ne changeront rien à la position de l'enseignante. On sent bien dans sa réponse le poids du système éducatif (« l'enseignant est évalué »). Dans un tel contexte, la tâche représente un danger. En rompant avec les pratiques habituelles, elle menace l'équilibre de la relation pédagogique (le « contrat ») et risque de porter atteinte à la face et au territoire des apprenants.

Les étudiants :

Pour ce qui est de mettre le diaporama en ligne sur la plateforme Segue plutôt que sur YouTube, nous préférons garder notre solution. En effet, le but d'une tâche pédagogique est d'avoir une utilité réelle, c'est-à-dire que de vrais utilisateurs auront accès à leurs diaporamas sur Beyrouth. Si les élèves le postent sur Segue, leur diaporama ne sera visible que par toi et peut-être par les autres groupes de la classe, ce qui dénature le concept de tâche réelle. Le fait que leur travail soit consultable par l'ensemble des internautes donne de l'ampleur et de l'importance à leurs diaporamas, ils les feront avec plus de rigueur et s'appliqueront dans leur prononciation (Et2-coll).

L'enseignant :

[...] il faudrait bien comprendre que je suis dans un système tout à fait différent de ce que vous connaissez, je travaille avec des élites anglophones où **l'étudiant est**

roi. C'est trop loin du système français où non seulement **l'enseignant est évalué** à la fin du parcours (chose qui n'existe pas en France) mais également son enseignement et le contenu de son cours. C'est un **contrat** de concertation entre eux et moi et **je ne puis rien imposer** [...] Pour ce qui est de mettre le diaporama en ligne sur la plateforme Segue plutôt que sur YouTube, Merci d'ajouter Segue ou/ et YouTube (encore une fois **liberté de choix de l'étudiant**) (Ens2, je souligne).

Au bout du compte, pour autant que l'intention de faire participer coûte que coûte les apprenants à une communication authentique paraisse légitime, elle n'en demeure pas moins vaine. S'il est important d'ancrer la tâche dans un « faire semblant accepté volontairement » (CE, 2001, p. 121), de la rendre vraisemblable, crédible (on pourrait parler à ce titre de pacte d'apprentissage comme on parle en littérature de pacte de lecture), il n'est peut-être pas nécessaire qu'elle soit réelle.

Consignes et documents-supports

Traditionnellement, les documents authentiques, définis comme des documents qui n'ont pas été conçus à des fins pédagogiques, sont exploités pour eux-mêmes, selon l'intérêt qu'ils représentent pour les différentes étapes que comporte une unité didactique. Valérie Lemeunier, chargée de programme au Pôle langue française du CIEP, distingue ainsi, dans une sorte de syncrétisme méthodologique⁷, quatre phases : la phase d'exposition, qui comprend la sensibilisation « à l'objectif global de l'unité di-

7 Elle précise dans une note de bas de page que son modèle s'inspire des courants suivants : « Méthode audio-orale, méthode audiovisuelle, approche communicative et perspective actionnelle, voir aussi les travaux de Janine Courty notamment, *Élaborer un cours de FLE*, 2002, de Del Hymes, de Krashen, de Geneviève Dominique de Salins et de Sophie Moirand » (<http://www.franparler.org/dossiers/lemeunier2006.htm>).

dactique » et la compréhension (écrite ou orale), la phase de traitement, qui consiste en une analyse linguistique de type notionnel-fonctionnel, la phase de fixation-appropriation et la phase de production.

La perspective actionnelle permet d'envisager différemment l'utilisation des documents authentiques. Dès lors en effet que l'unité minimale de conception n'est plus l'acte de parole mais la tâche (Soubrié, 2008), les documents authentiques perdent leur position centrale et retrouvent du même coup leur fonction première : transmettre de l'information. Ils passent ainsi du statut de faire-valoir à celui d'outil.

Dans le cadre de cet article, il s'agit donc de savoir quelle utilisation est faite des ressources dans les scénarios pédagogiques. À cette fin, il est utile de faire la distinction entre quatre façons possibles de lire/écouter/visionner un document en classe de langue :

- **S'informer** : c'est une activité que l'on trouve souvent dans la première phase d'une séquence didactique pour introduire un thème, ou bien dans le prolongement d'une activité, « pour information ». Cette catégorie correspond à celle que l'on retrouve dans le CECR sous la dénomination « lire pour s'informer et discuter ».
- **Comprendre** : cela renvoie à toutes les activités classiques de compréhension. Dans une orientation plus actionnelle, ce qui est visé, c'est la mise en lumière des éléments qui présentent un intérêt particulier dans la perspective de la réalisation de la tâche (aide méthodologique).
- **Analyser** : on se situe ici dans la « phase de traitement ». Bien souvent, les activités d'analyse sont orientées vers un micro-système grammatical en particulier, mais il n'est pas exclu qu'elles portent sur la dimension discursive dans son ensemble, y compris sur les aspects matériels du document : disposition d'une image dans un texte, rôle des différentes voix dans un document sonore, complémentarité de l'image et du son dans une vidéo, etc.

- Agir/faire : les documents-soutiens sont utilisés dans le cadre d'une tâche, à des fins de réalisation précises. Ce type d'activité entre dans la catégorie « Lire pour s'orienter » du CECR (CE, 2001, p. 58).

Sur l'ensemble des neuf scénarios, on dénombre 85 documents-soutiens, ce qui correspond à une moyenne d'à peu près 9,5 documents par scénario. Si l'on met de côté le scénario n° 9 qui comprend à lui seul 30 documents, on tombe à une moyenne inférieure à 7. Ce nombre reste relativement important compte tenu du peu de temps mis à la disposition des apprenants pour effectuer le travail qui leur est demandé (deux séances). Sur ce chiffre, deux seulement ne sont pas des ressources authentiques. On compte par ailleurs 10 documents qui ont été extraits de leur contexte et mis en ligne directement sur le site créé par les étudiants, 9 documents réalisés par les étudiants eux-mêmes mais très proches dans leur forme et leur contenu de documents authentiques (interviews, vidéos du type « Défi pour la terre »⁸) et 1 document non tiré d'Internet (dépliant touristique).

Si l'on répartit les ressources selon l'utilisation qui en est proposée à travers les consignes (on compte 35 consignes en tout pour les 9 scénarios), on obtient le résultat suivant :

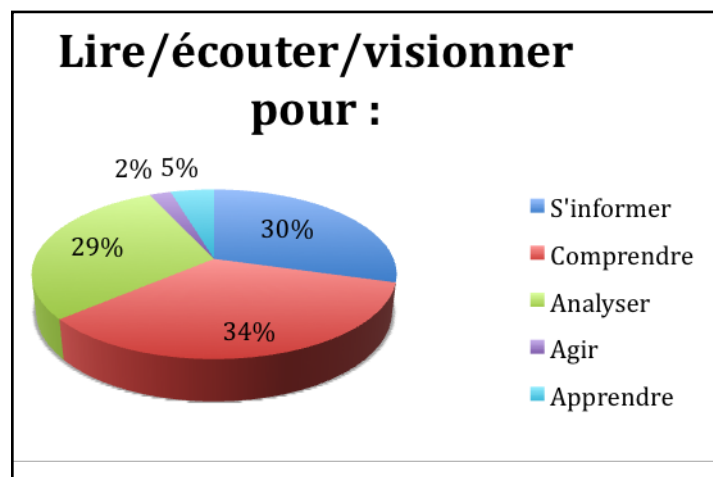


Figure 1. Répartition des différents types d'activités dans les scénarios

Les trois grands types d'activités qui ressortent (lire/écrire/visionner pour s'informer, comprendre, analyser) permettent de dégager trois temps principaux dans les scénarios, assez proches en fin de compte du modèle présenté par Valérie Lemeunier. Les activités qui ont pour seul but d'informer, sans que soit imposée une forme de traitement particulière, se situent en ouverture du scénario. Il s'agit de présenter le contexte sociohistorique de la tâche, de sensibiliser les apprenants à une atmosphère ou à une tendance.

Afin de parfaire vos connaissances de la parodie, nous vous proposons d'aller faire un tour sur le site Internet de Mozinor [...]. À vous de découvrir son univers et de vous en inspirer pour votre propre parodie! (Sc8).

Viennent ensuite les activités de compréhension, souvent sous la forme d'exercices autocorrectifs comme des puzzles ou des quiz : « Vous avez tout compris? Alors, répondez au quiz » (Sc7). Ces exercices sont d'une manière générale plutôt conçus comme des tests (« nous allons tester ta compréhension orale » (Sc5) ou des moyens de vérifier la compréhension globale des documents, que comme de véritables aides en vue de la tâche à effectuer. Il y a toutefois une exception notable, Sc3, dans lequel les exercices ont tous pour objectif de faire ressortir les éléments discursifs auxquels il

faut être attentif dans l'optique de la rédaction d'une revue de presse : distribution des voix et des arguments, orientation argumentative, opinion de l'auteur à travers l'analyse des marques de la subjectivité.

Le troisième temps est constitué par les activités d'analyse. Elles portent sur les caractéristiques génériques des documents-soutiens mais en restent bien souvent au plan structurel. Il s'agit tantôt d'activités d'observation, tantôt d'analyses plus ciblées à partir de questions fermées ou ouvertes.

8 cf. http://www.defipourlaterre.org/defi_tv/

[...] nos vidéos sont toutes construites sur la même structure. Voici, dans le désordre, les différentes étapes qui structurent nos messages : bilan, identification d'un problème, présentation, mon geste pour la planète. Essayez de les identifier dans les différents textes, en faisant les exercices (Sc7).

Sur l'ensemble des consignes, une seule entre dans la catégorie lire/écouter/visionner pour agir : « Ci-dessous, vous trouverez la liste d'une quinzaine d'artistes [...] Écoutez brièvement chacun d'entre eux [...]. Maintenant, avec votre camarade de groupe, mettez-vous d'accord sur deux artistes que vous aimez et que vous voudriez sélectionner » (Sc9). Les ressources, des clips vidéo en l'occurrence, ne sont pas exploitées pour elles-mêmes, mais bien dans un but précis.

Il est à noter enfin que deux des activités proposées sortent du cadre de la typologie exposée ci-dessus puisqu'elles visent, à partir de la lecture de documents authentiques, l'acquisition de notions (« situation de communication » et « revue de presse ») et non le développement de la compétence à communiquer.

Cette sous-représentation du lire/écouter/visionner pour agir ainsi que le peu d'exercices de compréhension de type méthodologique m'amènent à nuancer une déclaration faite dans un précédent article. Si l'approche par les tâches se présente comme « un garde-fou efficace contre une tendance [...] qui consiste à faire des documents-supports un simple prétexte à l'enseignement/apprentissage de micro-systèmes grammaticaux » (Soubrié, 2010), elle n'amène pas pour autant à considérer les documents comme des ressources dans le sens que prend ce terme en information et communication, c'est-à-dire comme un moyen de répondre à une question que l'on se pose.

Par ailleurs, si la conception de tâches utilisant les TICE conduit à utiliser massivement des documents authentiques, récents pour la plupart, voire, le cas échéant, à inscrire les activités dans le cadre d'une pratique sociale bien établie, l'impact sur la démarche pédagogique ne va pas de

soi. Comme on peut le voir à travers cette analyse, les scénarios s'organisent à peu de choses près autour des mêmes phases que dans la méthodologie en vigueur dans l'approche communicative.

Conclusion

Internet offre à n'en pas douter un terrain propice au renouvellement des pratiques et de la relation pédagogique. L'approche par les tâches, de son côté, semble particulièrement bien outillée pour tirer profit des potentialités d'Internet. Reste que rendre l'ensemble opérationnel est loin d'aller de soi. Si le modèle de la tâche a fait l'objet de nombreux développements, qu'il existe désormais des guides méthodologiques et que certains manuels de FLE commencent à l'intégrer timidement, la connaissance du réseau, des outils et des usages sur le Web, du fait de leur perpétuelle évolution, est plus difficile à appréhender, ce qui rend leur transposition didactique délicate.

La méthodologie reste par ailleurs encore trop attachée à des schémas qui se révèlent inappropriés dans le cas précis de l'approche par les tâches. On se situe sans conteste à une période charnière où l'on tente en vain d'innover sans parvenir à se détacher complètement d'anciennes habitudes.

Si bien que, comme en témoigne l'extrait suivant tiré d'une synthèse réflexive, il n'est pas toujours facile d'aller dans le sens de l'innovation :

Une autre difficulté a été la délimitation de la tâche finale et des sous-tâches. Nous finissons sans cesse par imaginer des tâches linguistiques, éloignées des actions réalisées par les locuteurs dans leur contexte social. Le scénario pédagogique devenait de ce fait un simple moyen de rendre attractives des méthodes d'enseignement / apprentissage classiques [...]. Nous avons préféré faire usage de vidéos enregistrées par nos soins, vidéos qui offraient l'avantage de contenir toutes les informations qui nous semblaient intéressantes sans nécessiter de recherche et de navigation sur les sites de la part des apprenants. Moi qui prônais l'utilisation de documents authentiques en classe de FLE, j'ai été la première à vouloir éviter leur utilisation car j'avais peur que

les apprenants se dispersent, ne trouvent pas les informations recherchées [...]. Je pense donc avoir cherché les moyens de déguiser une activité de type linguistique sous l'aspect d'une tâche (Et9-ind).

On s'en rend compte à travers cette citation, un des grands enjeux de l'approche par les tâches consiste à se défaire d'une conception très solidement ancrée concernant la manière d'utiliser les documents authentiques. S'ils gardent toute leur importance, c'est moins pour leurs caractéristiques sur le plan linguistique que pour l'intérêt qu'ils représentent dans la perspective d'accomplir une tâche.

Références

- Branca-Rosoff, S. (2007). Normes et genres de discours. Le cas des émissions de libre antenne sur les radios jeunes. *Langage et société*, 119, 111-128. Récupéré du site Cairn.info : <http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2007-1-page-111.htm>
- Conseil de l'Europe [CE]. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, France : Didier.
- Conseil de l'Europe [CE]. (2002). *Cadre de référence commun de référence pour les langues. Guide pour les utilisateurs*. Paris, France : Didier.
- Coste, D. (2009). Tâche, progression, curriculum. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 45, 15-24.
- Di Giura, M. et Beacco, J.-C. (2008). *Alors? Méthode de français fondée sur l'approche par compétences*. Paris, France : Didier.
- Mangenot, F. (1998). Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. *ALSIC*, 1, 133-146. Récupéré le 5 avril 2010 de l'ancien site de la revue : http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num2/mangenot/alsic_n02-pra1.pdf
- Mangenot, F. et Penilla, F. (2009). Internet, tâches et vie réelle. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 45, 82-90.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- Puren, C. (2009). Conclusion-synthèse : variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 45, 154-167.
- Richer, J.-J. (2005). Le Cadre européen commun de référence pour les langues : des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/apprentissage des langues? *Synergies Chine*, 1, 63-71.
- Rosen, E. (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 45, 6-14.
- Soubrié, T. (2008). Un nouveau cadre pour la conception d'activités TICE : la perspective actionnelle du CECR. Dans R. Bizarro, *Ensinar e aprender linguas e culturas estrangeiras hoje : que perspectivas?* (p. 68-81). Porto, Portugal : Areal Editores.
- Soubrié, T. (2010). Scénario TICE et perspective actionnelle : la norme mise à mal? Dans O. Bertrand et I. Schaffner (dir.), *Actes du colloque Quel français enseigner? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*. Paris, France : Les Éditions de l'École Polytechnique. Récupéré le 5 avril 2010 du site *Franc-Parler* de l'Organisation internationale de la francophonie : <http://www.franparler.org/dossiers/pj/soubrie2009.pdf>
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow, R.-U. : Longman.

L'usage d'Internet dans un dispositif d'autoformation en FLE : le cas d'un public en immersion



©Auteur(s). Cette œuvre, disponible à http://ritpu.ca/IMG/pdf/RITPU_v07_n01_18.pdf, est mise à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas de Modification 2.5 Canada : <http://creativecommons.org/licences/by-nd/2.5/ca/deed.fr>

Recherche scientifique avec données empiriques

Résumé

Nombreuses sont les recherches qui démontrent l'intérêt d'Internet pour l'appropriation du français, aussi bien en groupe classe qu'en dispositif de formation à distance. S'inscrivant dans cette lignée, notre travail s'intéresse à cette autre situation d'apprentissage qu'est l'autoformation en centre de ressources en langues (CRL). En complément des autres types de supports, Internet y est considéré comme une des ressources matérielles mises à disposition des auto-apprenants. De plus, concernant un public asiatique de FLE en France, nos pratiques de terrain laissent observer que les apprenants en immersion privilégient certains usages d'Internet en étroite relation avec le processus de socialisation. Cela fait de cet outil un véritable lieu d'interaction entre leur apprentissage du français et leur vie quotidienne. C'est en croisant ces paramètres contextuels avec les usages observés que nous proposons d'analyser les impacts d'Internet à la fois sur l'apprentissage du français et sur celui de l'autonomie.

Mots-clés

Autoformation, CRL, immersion, tâche, autonomisation

Abstract

Many research works show an interest in the Internet for the learning of French, whether it is used in a class or in a distance learning system. In line with this, our research work takes a keen interest in another learning situation : self-learning in a Language Resource Centre (CRL).

In addition to other types of media, the Internet is considered one of the material resources available to the self-learners. Moreover, regarding an audience of Asian learners of French in France, our practical experience led us to notice that the learners in immersion favour the uses of the Internet in connection with their socialization process. This makes the Internet a tool of interaction between their learning of the French language and their daily life.

By bringing together these contextual factors and these uses of the Internet, we offer to analyse the effect of the Internet on the learning of both French and autonomy.

Keywords

self-learning, CRL (language resource Centre), immersion, task, autonomization.

L'usage d'Internet dans un dispositif d'autoformation en FLE : le cas d'un public en immersion

L'apport d'Internet à l'enseignement/apprentissage du français est aujourd'hui indéniable. Mettant en avant ses apports comme ses limites, les recherches de la dernière décennie ont permis d'affirmer qu'Internet est une ressource puissante et évolutive, mais que ce n'est néanmoins qu'une simple ressource. Dans le même ordre d'idées, le centre d'intérêt de la recherche passe de la description de l'outil même aux usages de celui-ci, ce qui demande de prendre en compte les usagers, les pratiques et le contexte d'apprentissage. Sur le terrain, la question centrale revient à savoir comment mieux tirer profit des bénéfices d'Internet afin d'améliorer les conditions d'enseignement/apprentissage du français. De ce point de vue, l'approche centrée sur la tâche, en privilégiant une vision pragmatique et authentique de la langue et de son apprentissage, s'impose aujourd'hui comme cadre de réflexion méthodologique. Avec les potentialités qu'il offre de créer de la proximité entre les classes de FLE dans le monde et la vie en contexte francophone, le réseau Internet est considéré comme un outil notable, favorisant la mise en place de cette pratique d'enseignement. S'appuyant sur le croisement de ces deux domaines : technologie éducative et approche orientée vers la tâche, de nombreux travaux ont été menés et contribuent à la mise au point du concept même de « tâche ALAO » (apprentissage des langues assistées par ordinateur, terme traduit de l'anglais « *CALL task* » [*computer assisted language learning*], Chapelle, 2001) et aux démarches de conception de ces tâches par les enseignants (Guichon, 2006; Louveau et Mangenot, 2006).

Pour notre part, tout en nous inscrivant dans cette même logique des usages, notre étude s'intéresse à cette autre situation pédagogique qu'est l'auto-apprentissage guidé en centre de ressources en langues (CRL) et qui concerne des apprenants déjà en France. Dans ce contexte précis, la configuration pédagogique change par rapport à celle du groupe classe. D'une part, Internet n'est plus au service

de l'enseignant qui l'associe dès le départ à des activités d'apprentissage, mais se présente au CRL comme une des ressources libres mises à disposition des auto-apprenants. D'autre part, s'agissant d'une situation d'apprentissage en immersion, il n'apparaît plus comme le moyen privilégié pour valoriser l'utilisation naturelle de la langue dans des situations réelles. Partant de ces réflexions, notre article se propose d'étudier de manière générale les usages que font les apprenants de cette ressource et de répondre plus particulièrement aux deux questions suivantes :

- De quelles manières Internet contribue-t-il à la mise en place de tâches dans ce contexte d'autoformation guidée en immersion?
- Quel rôle pourrait jouer cette ressource « puissante » dans l'autonomisation de l'apprenant?

Ces études, reposant sur l'usage effectif des apprenants, nous conduiront à dégager quelques pistes de réflexion sur les fonctions que peut avoir l'enseignant-tuteur en vue de favoriser la pédagogie de l'approche centrée sur la tâche au CRL pour les apprenants en situation d'immersion.

Après un rappel des éléments théoriques qui cadrent cet article, nous présenterons le terrain d'étude ainsi que la méthodologie utilisée. Puis nous analyserons les différents types d'usage d'Internet par les auto-apprenants au CRL et nous finirons en exposant quelques cas concrets de tâches effectuées à partir de cette ressource.

Rappel théorique

Centre de ressources en langues (CRL) et autonomie

Lié à la mise en œuvre d'un ensemble de « nouvelles dispositions » (Poteaux, 2000)¹, le CRL est conçu comme le pivot d'un dispositif d'autoformation visant à promouvoir le passage d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage (Albero, 2000). Il se distingue du dispositif traditionnel avant tout par la flexibilité et la souplesse qu'il apporte à la formation, désormais individualisée. Comme le démontre Holec (1995), la notion de parcours personnels se substitue à celle de curriculum de la classe. Au même titre, la progression, les activités et les méthodes ne sont plus pensées au préalable par l'enseignant, elles sont libres et « à construire » par chaque apprenant. L'apprenant n'étant pas considéré comme autonome dès le départ, l'ensemble des ressources, matérielles et humaines, lui est proposé comme aide à l'autodirection et à l'apprentissage des langues. L'efficacité du dispositif d'autoformation tient de ce fait à la capacité de celui-ci à répondre aux besoins individuels de chaque apprenant en le guidant vers la prise de contrôle progressive de son apprentissage.

S'inscrivant dans cette pratique autostructurée, l'apprentissage proprement dit se fait principalement en situations instrumentées, d'où la nécessité d'un fonds de ressources matérielles. Néanmoins, le consensus, partagé entre les chercheurs, insiste sur le fait que le paramètre décisif d'un tel dispositif revient à l'enseignant-tuteur. C'est lui, en tant que conseiller, qui assure la cohérence entre les ressource

ces matérielles, les projets d'apprentissage de l'apprenant et les activités à mettre en place (Gremmo, 1995). Nous pouvons insister avec Glikman (2002) sur le fait qu'un bon tuteur, sans modèle prédéfini, est celui qui sait adapter ses aides selon les styles différenciés des apprenants.

Il nous paraît utile de rappeler quelques principes sous-jacents à la notion d'autonomie afin de mieux appréhender le fonctionnement du CRL. Commençons par la définition du terme. Parmi de nombreuses propositions, nous retenons celle d'Holec (1979) qui conçoit l'autonomie comme la capacité à prendre en charge son propre apprentissage. Cette capacité concerne toutes les opérations d'apprentissage qui impliquent la détermination des objectifs, la définition des contenus et des progressions, la sélection des modalités de réalisation, la gestion du déroulement et la définition de l'évaluation. L'autonomie étant une compétence à acquérir plutôt qu'une capacité innée, certains chercheurs préfèrent parler d'autonomisation, mettant en avant l'idée qu'il s'agit d'un processus et non pas d'un produit (Porcher, 1981). Pour accompagner ce processus, Leclerc, Nadeau et Sauvé (1987, p. 8) précisent que trois conditions sont nécessaires :

- Favoriser la connaissance et la maîtrise progressive du processus même d'apprentissage;
- Apprendre à l'étudiant à apprendre par lui-même et à maîtriser les instruments indispensables lui permettant d'acquérir de nouvelles connaissances;
- Rapprocher la formation et la vie, en reliant l'activité d'apprentissage à la vie de tous les jours (sociale, professionnelle) : on fournit ainsi à l'apprenant les moyens qui correspondent aux finalités.

Plus spécifiquement dans le contexte d'un CRL, Albero (2003) insiste sur quatre facteurs à prendre en compte : l'explicitation du projet personnel de formation, la responsabilisation dans la prise en charge du parcours de formation, la prise de conscience des démarches d'apprentissage et la nécessité impérative de lien social.

1 Poteaux (2000) traduit le nouveau mode d'organisation au CRL à travers un ensemble de « nouvelles dispositions » qui sont : la disposition *spatiale*, la disposition *pédagogique*, la disposition *temporelle*, la disposition *du savoir*, la disposition *d'esprit* et la disposition *institutionnelle*.

À l'instar de différents chercheurs, il nous semble possible d'établir une typologie de l'autonomie, du niveau micro au niveau macro. Au niveau micro, nous empruntons la notion d'*autonomie langagière* à Germain et Netten (2004) qui se réfèrent à la capacité de l'apprenant à prendre des initiatives langagières et à utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2. Au niveau méso, il s'agit de l'*autonomie d'apprentissage*, renvoyant à ce que nous avons évoqué plus haut : la manière d'apprendre. Enfin, au niveau macro, il est question de l'*autonomie générale* qui, selon Sauvé (1993, cité par Prévost, 1994, p. 25), consiste, pour un individu donné, en la capacité à se prendre en main et à se diriger de lui-même dans la vie en général. Cette distinction entre les différents niveaux d'autonomie se révèle particulièrement pertinente pour un dispositif d'autoformation en langues, qui, en plus de la dimension langagière, conçoit l'individu dans ses dimensions pédagogique et sociale (Carré, Moisan et Poisson, 1997).

Internet et tâche au CRL

La généralisation des TIC bouleverse la réflexion sur les dispositifs éducatifs. Le CRL, se situant à l'intersection de la didactique des langues et de l'ingénierie de formation, constitue un terrain particulièrement sensible à cette thématique.

L'apport le plus direct d'Internet pour le CRL est sans doute l'enrichissement de l'environnement d'apprentissage en matière d'input langagier et de moyens de communication. L'apprenant bénéficie d'un plus vaste accès aux connaissances et d'une plus libre organisation des activités en étant confronté à des situations authentiques et interactionnelles. Les outils d'Internet accentuent en outre la démarche d'individualisation en permettant une diversification des parcours d'apprentissage. Si en autoformation cette individualisation est conçue comme un projet institutionnel pour aider à l'autonomisation et à l'intégration sociale de chaque apprenant (Prévost, 1994), la contribution que peut apporter le réseau planétaire est d'autant plus évi-

dente par sa capacité à réduire la distance entre la formation et le monde extérieur. Pour pouvoir tirer profit de ce potentiel d'Internet, la question d'une bonne exploitation est essentielle (Bucher-Poteaux, 1998).

Résultant des recherches anglo-saxonnes en acquisition des langues secondes (*second language research*), l'approche fondée sur la tâche est conçue comme une nouvelle proposition méthodologique permettant d'intégrer l'ensemble des conditions déterminantes, hétérogènes, pour l'appropriation des langues. Des nombreuses définitions proposées, nous retenons celle de Nunan (1989, p. 10) qui met en avant l'idée de conception de curriculum : « *A task is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than on form.* »

La tâche est avant tout une unité didactique pour l'enseignant et une unité d'activité d'apprentissage pour l'apprenant. L'application de cette pédagogie exige plusieurs étapes structurées dont les découpages se différencient d'un chercheur à l'autre (Long et Robinson, 1998; Nunan, 1989; Willis, 2000). De manière générale, il s'agit de s'appuyer sur les expériences de vie de l'apprenant (tâche réelle) afin de déterminer les tâches pédagogiques à créer. Ces dernières, à leur tour, se déclinent sur l'ensemble des activités langagières portant sur les habiletés communicatives et sur des exercices visant à l'acquisition des outils linguistiques proprement dit. En complément de cette acception, les travaux du Conseil de l'Europe mettent en avant l'aspect social de la tâche :

La perspective privilégiée ici est (...) de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001, p. 15).

La distinction entre la tâche « *real-world* » et la tâche pédagogique apparaît comme particulièrement pertinente pour un public apprenant en situation d'immersion.

Toujours selon Nunan (2001), une tâche est composée des paramètres suivants : les objectifs, les sources langagières (« input »), les activités, les conditions de mise en œuvre, les rôles respectifs de l'apprenant et de l'enseignant. À l'instar de cet auteur, Mangenot (2000) introduit ces données dans le champ croisé de la didactique du FLE et des TICE et interroge justement l'articulation qu'il peut y avoir entre tâche et Internet. Il avance que la pédagogie par tâche pourrait gagner en qualité grâce à un bon usage du réseau Internet en agissant sur les sources langagières et les moyens de communication. Il reste maintenant à établir un juste arbitrage entre la plausibilité et la faisabilité (Mangenot et Penillat, 2009). De manière plus complète, Chapelle (2001) fait ressortir un ensemble de critères d'évaluation pour une tâche intégrant les systèmes technologiques dans lesquels nous retrouvons les principes d'une tâche « normale ». Ces critères sont :

- La faisabilité par rapport au contexte d'apprentissage donné;
- L'authenticité au regard de la vie réelle;
- La double centration sur les formes linguistiques et sur le sens;
- La prise en compte des variations individuelles entre apprenants;
- Le développement de stratégies métacognitives.

Nous verrons plus tard que cette grille d'évaluation offre des repères intéressants pour analyser les tâches liées à l'usage d'Internet et réalisées dans notre contexte.

Terrain d'étude et méthodologie

Notre terrain d'étude porte sur une formation de préparation destinée aux bacheliers non francophones désireux de poursuivre leurs études dans des instituts universitaires de technologie (IUT) français. Le préalable à l'entrée de cette formation est le niveau A2-B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues; le niveau à atteindre en fin de formation est le niveau B2. Les apprenants sont de la même nationalité – ici, soit des Thaïlandais soit des Chinois. La formation se déroule au sein même des IUT et comporte des enseignements de FLE et de disciplines technologiques. Elle se fait principalement en groupe classe avec un enseignant. Trois à cinq heures par semaine sont consacrées à l'auto-apprentissage guidé en CRL où les étudiants organisent à l'aide d'un enseignant-tuteur leur apprentissage aussi bien sur les objectifs et les contenus que sur les ressources et les méthodes utilisées. L'apprenant doit remplir un journal d'apprentissage personnel à la fin de chaque séance à l'aide d'un ensemble de questions portant sur son travail (annexe 1). Ce document sert également au tuteur pour suivre le parcours de chaque apprenant afin d'adapter ses aides selon les besoins établis.

Cette étude s'appuie sur les données recueillies entre 2007 et 2009 concernant 5 groupes de 15 à 20 étudiants. Les données sont de nature différente. D'abord, il s'agit de celles qui sont issues de l'observation longitudinale effectuée tout au long de nos pratiques tutorales auprès des apprenants au CRL. L'observation, participative en l'occurrence, porte sur les comportements d'apprentissage de ces derniers, et plus particulièrement sur leurs façons d'utiliser Internet durant les activités d'apprentissage mises en place. Les informations collectées se présentent sous forme de notes personnelles. Ensuite, chaque année en fin de formation, nous proposons aux apprenants de remplir une fiche de bilan, accompagnée d'un entretien individuel qui servira d'évaluation sommative. Une des questions de la fiche de bilan consiste à leur demander de noter, avec exemples concrets à l'appui, trois types d'activités intégrant Internet qu'ils ont pu effectuer au CRL (annexe 2). Au total, nous avons recueilli

78 fiches de bilan contenant pour la question évoquée 226 items de réponse. Les données comportent enfin 75 journaux d'apprentissage retraçant les activités des apprenants effectuées au moment de l'auto-apprentissage guidé au CRL.

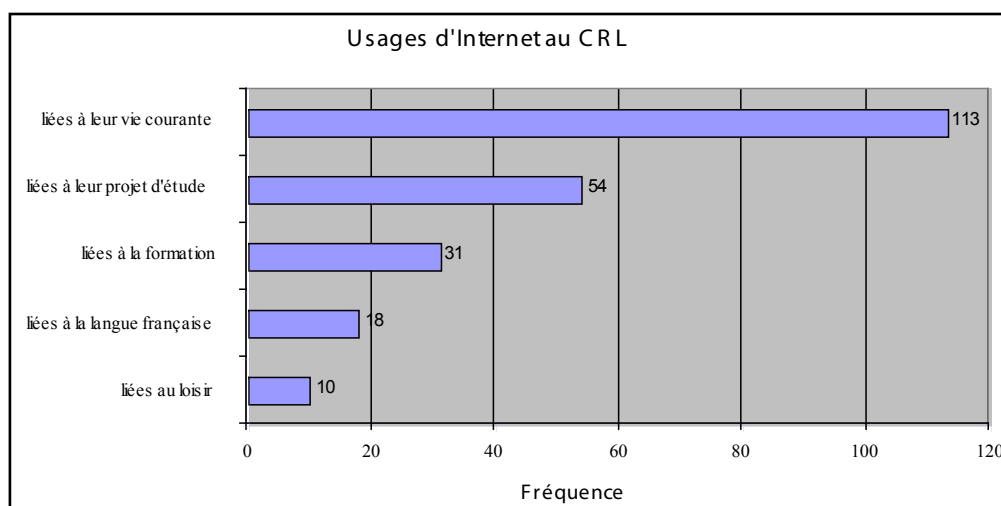
Analyse des résultats : usages d'Internet

L'objectif étant d'appréhender les usages d'Internet que font les apprenants au CRL, nous nous sommes appuyés sur les items de réponses en les regroupant autour d'activités d'exploitation similaires. En complément de nos données qualitatives, nous avons obtenu une typologie comportant cinq usages d'Internet mis en place par les apprenants. De même, en nous appuyant sur les journaux d'apprentissage, nous avons déterminé trois activités concrètes pour illustrer les rôles respectifs de l'enseignant-tuteur et de l'apprenant dans la réalisation des tâches basées sur les ressources en ligne. Dans cette partie, nous présenterons successivement ces résultats d'analyse.

Activités intégrant Internet mises en place par les apprenants

Par ordre de fréquence, les types d'activités intégrant les ressources d'Internet se présentent comme suit :

Tableau 1 : Usages d'Internet par les apprenants au CRL



a) Activités liées à leur vie courante en France

Au CRL, les étudiants arrivent souvent avec leurs problèmes bien précis liés à la vie courante. La nature de ces problèmes/démarches varie en fonction de la période suivant leur arrivée. Voici quelques exemples cités par les apprenants : souscrire à un forfait de téléphone portable, s'informer et effectuer des démarches administratives (auprès de la préfecture, de la caisse d'allocation familiale), acheter un billet de train pour rendre visite à des amis, chercher un logement, chercher des lieux à visiter pendant les vacances. Nous verrons que ces activités impliquent non seulement une dimension informationnelle mais aussi une dimension interactionnelle. Pour celles-ci, très fréquemment, les apprenants poursuivent au CRL ce qu'ils ont déjà commencé en dehors des cours, ou inversement. Cette étape leur permet de bénéficier pleinement du tutorat, comme nous l'illustrerons dans la partie suivante. Dans cette catégorie, nous regroupons également les recherches d'informations sur l'actualité. Plutôt que de consulter tous les titres, les apprenants ciblent leurs recherches et les orientent vers leurs centres d'intérêt personnels. À titre d'exemple, les événements sportifs (les plus cités : football en France/Europe, NBA, tournois de tennis), les informations concernant leur pays, les sorties de films. Cité au total 113 fois, le type d'activité lié à la vie

de tous les jours des apprenants en France représente l'usage d'Internet le plus fréquent dans la situation d'auto-apprentissage guidé au CRL.

b) Activités liées à leur projet d'étude

Avant leur arrivée en France, les étudiants connaissent déjà leur spécialité et les IUT qui les accueilleront une fois la formation de préparation réussie. De ce fait, ils profitent des moments au CRL pour préparer la vie et les études de l'année suivante en s'informant dans les sites Internet sur le programme d'enseignement, l'IUT et la vie dans la ville d'accueil. Avec 54 réponses, les activités liées à leur futur projet d'étude viennent en seconde position comme objet d'usage d'Internet pour le public étudié.

c) Activités liées à la formation en cours : FLE, matières scientifiques, etc.

Le troisième type d'usage du réseau Internet repose sur la formation en cours avec 31 activités citées. Pour le français, les apprenants peuvent être amenés à réaliser certaines activités prescrites par les enseignants en utilisant des ressources sur Internet. Celles-ci donnent habituellement lieu à une production langagière ouverte, écrite ou orale. Il s'agit d'activités individuelles ou en binôme, de type « résumer l'interview sur le reportage [www...](#) », « préparer des arguments de débat à partir de... » ou encore « présenter le salon que vous avez créé avec [www.moi-et-monsalon.com](#) ». Ici, nous retrouvons l'esprit de l'approche centrée sur la tâche en classe. Il est cependant utile de noter que l'accent des activités est davantage mis sur les compétences langagières que sur la mise en situation réelle des apprenants. Enfin, ces derniers exploitent également Internet pour approfondir l'apprentissage des matières scientifiques. En plus des sites indiqués par leurs enseignants, l'encyclopédie en ligne *Wikipedia* constitue une grande aide du fait de sa forme multilingue : les étudiants peuvent, la plupart du temps, se référer à la fois au français et à leur langue maternelle.

d) Activités liées à la langue française

Dans cette catégorie, nous regroupons deux types d'activités liées à la langue française proprement dite, pour lesquelles on relève 18 réponses dans l'enquête. Le premier type tient à l'usage des outils linguistiques en ligne comme les dictionnaires unilingues et bilingues ainsi que les traducteurs. À cela s'ajoutent les moteurs de recherche que les apprenants détournent de leur usage premier pour chercher le sens et l'utilisation d'expressions complètes lorsqu'ils ne les trouvent pas dans les dictionnaires, comme ces deux exemples qu'ils nous ont cités : « pleurer à chaudes larmes » et « date à marquer d'une pierre blanche ». Le deuxième type d'activité relève de sites dits de « ressources pédagogiques », conçus pour l'apprentissage du français, tels « Le point du FLE », « TV5 » et « Franc-parler ». Il est intéressant de noter que, malgré une sitographie bien fournie, les apprenants sont peu demandeurs de ce type de ressources, du moins pendant leur passage au CRL. Ils s'intéressent davantage aux sites grand public.

e) Activités liées au loisir pendant le temps de l'apprentissage

Nous rangeons ici les cas où l'usage d'Internet n'est pas directement lié aux activités d'apprentissage mais aux comportements personnels des apprenants, par exemple, écouter de la musique dans leur langue maternelle en lisant un magazine en français. S'agissant d'un type de ressources non encouragé au CRL, cette catégorie s'avère la moins fréquente (10 fois seulement) en ce qui concerne l'usage que font les apprenants d'Internet.

Discussion

Parmi les cinq types d'activités présentés, nous tentons d'attirer l'attention sur les deux premiers, les plus fréquents et spécifiques à notre contexte. En effet, les types c, d et e correspondent à une exploitation « classique » du réseau que nous pouvons observer aussi bien en structure hétérodirigée qu'en structure autodirigée, et cela indépendamment de la situation géographique des apprenants, proche ou lointaine d'un pays francophone.

Quant aux tâches que nous avons citées dans les types a et b, ce sont des exemples que nous rencontrons fréquemment dans la littérature portant sur la conception de tâche exploitant les ressources en ligne. La différence est qu'il ne s'agit pas ici de scénarios de simulation fictifs ou de jeux de rôles inventés par les enseignants, mais de situations réelles faisant partie de la vie de l'apprenant qui effectue la tâche. En s'efforçant d'accomplir ces activités, celui-ci cherche avant tout à avancer dans son processus d'intégration dans la nouvelle société qui l'accueille. De plus, grâce à cette structure pédagogique individualisée, chaque apprenant travaille sur ses propres préoccupations et à sa manière. En reprenant les critères d'évaluation de la tâche ALAO mise au point par Chapelle (*cf.* 1.2), nous considérons que, comme la faisabilité, l'authenticité est pleinement présente ici, et ce, sur deux axes : l'axe « situation de communication », conforme aux situations du monde réel et l'axe « projet personnel », correspondant à l'expression de soi. Composante chère à un dispositif d'autoformation, cette mise en projet authentique, selon le terme de Carré (*Carré et al.*, 1997, p. 91), permet de « requérir à la fois l'autodétermination de la conduite et la mobilisation des dispositions motivationnelles du sujet ». De cette manière, en ouvrant le CRL vers le monde extérieur ou, à l'inverse, en laissant entrer celui-ci dans le CRL, le réseau Internet contribue considérablement à la mise en place de tâches qui sont plus sociales et réelles que pédagogiques et imaginaires. L'apprentissage des langues est plus que jamais lié à son contexte d'usage. En utilisant la langue, l'apprenant agit dans son apprentissage et dans sa vie en France en tant qu'acteur social à part entière.

Or, si Internet semble permettre la réalisation de nombreuses tâches réelles prenant en compte les variations individuelles, son usage ne déclenche pas systématiquement un apprentissage satisfaisant à tous les critères d'une tâche. Comme nous venons de le montrer, l'intérêt premier d'Internet pour les apprenants est de les aider à résoudre leurs problèmes autour de la vie courante en France. De ce fait, ils se soucient souvent plus du résultat que du processus; le contact avec la langue repose alors sur la

compréhension du sens au détriment de la forme linguistique. La langue fait alors uniquement l'objet d'un usage et non plus d'un apprentissage. Pour éviter ces dangers, le rôle de l'enseignant-tuteur est fondamental. Dans la partie qui suit, nous allons illustrer le propos avec trois tâches qui montrent comment le tuteur coopère avec l'apprenant dans la construction de celles-ci en prenant en compte à la fois les intérêts personnels et pragmatiques de l'apprenant et la dimension d'apprentissage de la langue.

Analyse de quelques tâches basées sur l'utilisation d'Internet

Tâche 1 – Choisir un fournisseur d'accès Internet

Situation : L'apprenant souhaite installer l'ADSL (*asymmetric digital subscriber line*) dans son appartement. Avant d'aller dans les magasins, il cherche à connaître les différentes offres. Au CRL, il regarde les sites comparatifs de ces dernières.

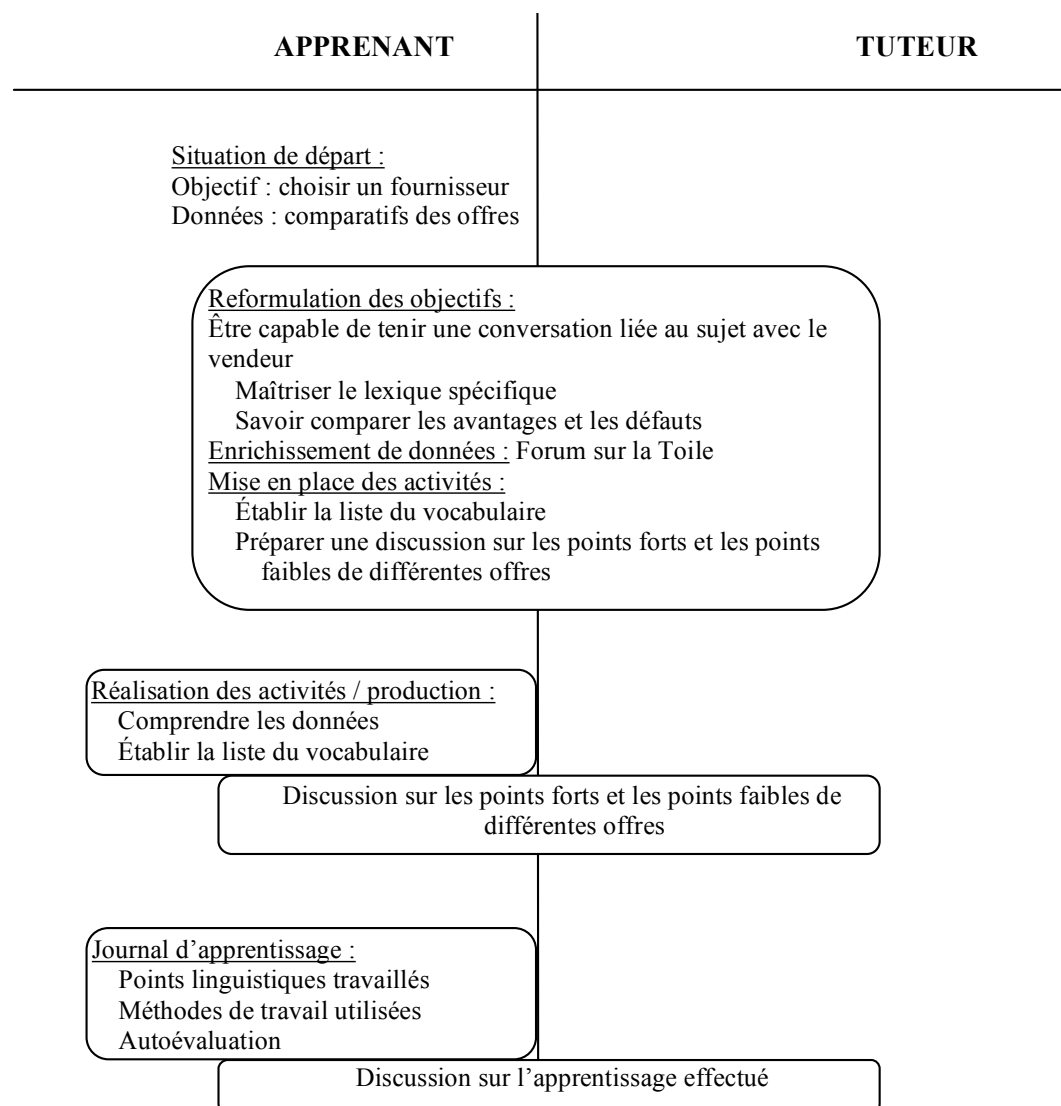
Ressources principales sur Internet :

<http://www.meilleures-offres-adsl.com/>

<http://www.comparatel.fr/adsl/>

<http://www.comparatifadsl.net/forum/>

Tableau 2 : Processus d'apprentissage de la tâche no 1



Pour cette tâche, l'apprenant arrive avec un besoin précis et se lance dans la lecture des données langagières qu'il a sélectionnées sur Internet. En observant l'apprenant qui « zappe » sur l'écran et travaille sans outil (dictionnaire, notes), le tuteur engage une négociation afin de préciser avec lui les objectifs de la séance, d'ajouter d'autres ressources de départ et de discuter des activités qu'il peut mettre en place. À cette occasion, la technique de recherche d'informations sur Internet a fait l'objet

de discussions (comment trouver les forums liés au sujet), l'apprenant a appris le mot « forum ». Une partie des activités sera effectuée par l'apprenant seul, et une partie en interaction avec le tuteur qui jouera le rôle d'interlocuteur. À la fin, se basant sur le journal d'apprentissage, le tuteur intervient à nouveau dans la phase de réflexivité afin d'amener l'apprenant à prendre conscience de son processus d'apprentissage et de ce qu'il a acquis en français pendant la séance effectuée.

Tâche 2 – Préparer la rencontre avec le responsable de la filière de sa spécialité

Situation : l'apprenant a obtenu un rendez-vous pour rencontrer pendant les vacances de Pâques le chef de département de la spécialité dans laquelle il est affecté l'année suivante. Depuis plusieurs séances au CRL, l'apprenant prépare ce voyage. Aujourd'hui, il prépare cet entretien sur le plan du contenu.

À son arrivée, l'apprenant fait appel au tuteur afin de se faire aider à préparer l'entretien.

Ressources principales sur Internet :

www.ville-reims.fr

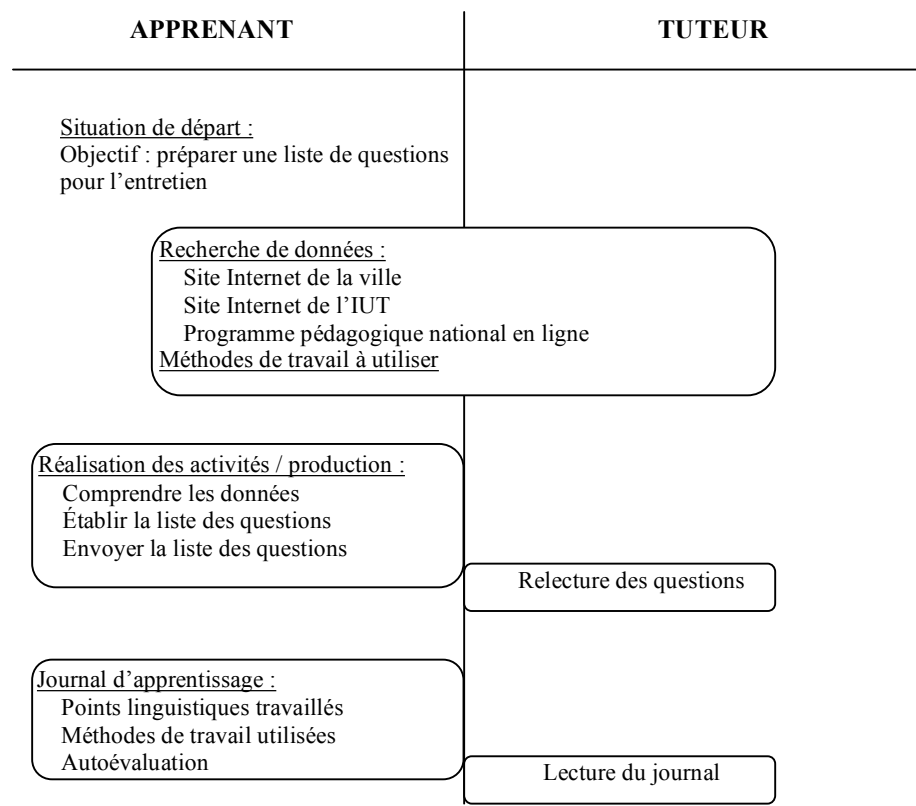
<http://www.iut-rcc.fr/>

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20276/programmes-pedagogiques-nationaux.html>

Messagerie électronique

Le projet exprimé par l'apprenant contenant un objectif réalisable et une production langagière attendue (liste de questions), le tuteur oriente la discussion vers le choix des ressources et la méthode de travail à mettre en place. Les activités sont réalisées par l'apprenant seul qui demande au tuteur d'être correcteur de sa production finale. Dans le journal d'apprentissage, l'apprenant indique clairement les points grammaticaux et les expressions qu'il a appris pendant ce travail. Ensuite, il fait une rétrospection sur les différentes étapes et les stratégies mises en place et il se déclare satisfait de son apprentissage. Le tuteur ne sent pas la nécessité d'intervenir.

Tableau 3 : Processus d'apprentissage de la tâche no 2



Tâche 3 – Rechercher un logement

Situation de départ :

L'apprenant souhaite quitter la résidence universitaire et cherche à louer un studio.

Au CRL, il s'installe devant un ordinateur et consulte attentivement les petites annonces de locations immobilières. Il prend des notes sur les annonces qui l'intéressent et sur les mots nouveaux qu'il rencontre. Un dictionnaire papier unilingue junior est sur la table de travail.

Ressources principales sur Internet :

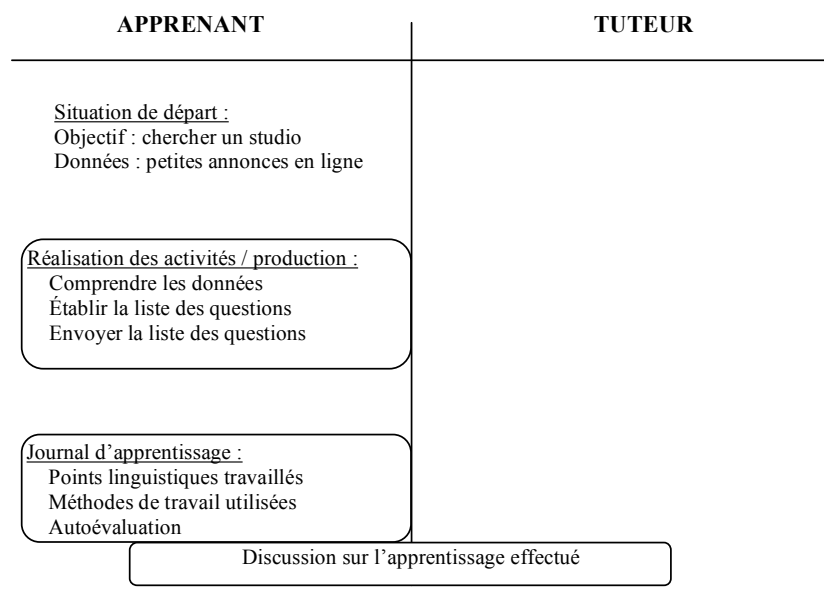
<http://www.petites-annonces.fr/>

<http://www.topannonces.fr/petites-annonces--locations-immobilières.html>

Processus :

L'apprenant n'a pas sollicité le tuteur qui n'a pas senti non plus le besoin d'intervenir. Dans le journal, l'apprenant a souligné qu'il avait écrit un message, sur les sites de petites annonces, à deux propriétaires pour avoir plus de précisions sur les appartements. Il exprime en même temps son angoisse sur l'exactitude des phrases qu'il a formulées. Cela a amené le tuteur à proposer une discussion après la séance.

Tableau 4 : processus d'apprentissage de la tâche no 3



Dans ces trois tâches, les aides du tuteur prennent des formes diverses et concernent différents moments de l'apprentissage. Nous pouvons les regrouper autour de trois aspects :

- Structuration et hiérarchisation de la tâche globale – Reformulation des objectifs, identification des activités intermédiaires menant vers la tâche cible et leurs conditions de mise en œuvre;
- Appropriation de la langue – Vérification du travail sur la forme linguistique et introduction de la dimension interactionnelle;
- Prise de conscience du processus d'apprentissage – Explicitation des différentes étapes de la tâche et discussion sur les stratégies mises en œuvre.

Il convient de rappeler que, comme les schémas le montrent, ces interventions tutorales se sont effectuées en négociations avec l'apprenant. Dans tous les cas, le principe est de partir du projet initial de l'apprenant, pour co-construire avec lui un projet potentiellement acquisitionnel en matière de langue et d'autonomie. Contrairement aux situations en groupe classe en dehors d'un milieu francophone, l'accent ne porte pas sur la faisabilité ou la vraisemblance, comme nous venons de le démontrer. En effet, les défis de réussite au regard des

critères d'évaluation de la tâche ALAO reposent plus particulièrement sur les deux autres variables : considérer la langue comme moyen de communication et objet d'apprentissage en soi, et mettre en évidence l'impact métacognitif visant l'acquisition de compétences transférables. Il est à relever également que le tuteur doit doser son accompagnement selon les besoins individuels de chaque apprenant. L'apprenant de la tâche 1 a davantage bénéficié des aides tutorales que l'apprenant de la tâche 3, qui semble avoir un meilleur contrôle du processus d'apprentissage. Pour ces trois tâches, Internet occupe une place primordiale, mais ne suffit pas à garantir la qualité des tâches. Cela dépend en effet du degré d'autonomie de l'apprenant et des conditions d'encadrement humain.

Conclusion

Aujourd'hui introduit pratiquement dans tous les contextes pédagogiques, Internet est susceptible de faire évoluer les conditions d'enseignement/apprentissage du français. L'usage de cet outil nécessite un questionnement pertinent au regard de l'approche par tâches qui donne sens à son intégration dans l'ensemble du dispositif. Ce que nous cherchons à démontrer à travers cette étude est que d'un contexte à l'autre, la nature de ce questionnement change. En ce qui nous concerne, d'une part, la pédagogie en auto-apprentissage guidé remet en question les rôles respectifs de l'enseignant et de l'apprenant vis-à-vis de la construction des tâches : les actes dominants de celle-ci passent du ressort de l'enseignant au ressort de l'apprenant, ou du moins, il apparaît une démarche de co-construction entre l'enseignant et l'apprenant; d'autre part, la situation en immersion associe la formation à l'environnement extérieur, faisant d'Internet un déclencheur d'activités authentiques par excellence. En retour, le défi majeur est de savoir adapter les aides tutorales à chaque apprenant afin de mettre en avant le processus d'apprentissage aussi bien en matière de langue que de compétence métacognitive. Ces questionnements se révèlent, nous semble-t-il, applicables à d'autres situations d'apprentissage des langues ayant une configuration similaire à la

nôtre. Cependant, une analyse approfondie sur la culture d'origine des apprenants semble nécessaire pour valider cette hypothèse.

Pour conclure, en favorisant le va-et-vient entre la formation et la vie de tous les jours, les ressources d'Internet incitent l'apprenant à prendre en main son apprentissage (autonomie d'apprentissage) et à s'intégrer progressivement dans la société française (autonomie générale); cela, en passant par la langue comme moyen et objet d'apprentissage (autonomie langagière). Le CRL est de ce fait un véritable espace d'*interface sociale* entre pratique pédagogique et pratique autodidactique. Il est certain qu'Internet n'est pas en soi une condition nécessaire à l'autonomisation et à la socialisation des apprenants, mais il les favorise et les soutient. Il revient donc aux instances et aux acteurs institutionnels d'en faire une intégration efficace et cohérente dans un projet d'ingénierie pédagogique.

Références

- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris, France : L'Harmattan.
- Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. Dans I. Saleh, D. Lepage et S. Bouyahi (coord.), *Les TIC au cœur de l'enseignement à distance* (p. 139-159). Paris, France : Université Paris VIII.
- Bucher-Poteaux, N. (1998). Des ressources... oui mais... pourquoi? *Études de linguistique appliquée*, 112, 461-468.
- Cadre européen commun de référence pour les langues. (2001). *Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes. Paris, France : Didier.

- Carré, P., Moisan, A. et Poisson, D. (1997). *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Chapelle, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- Germain, C. et Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, 7, 55-69. Récupéré du site de la revue : http://alsic.u-strasbg.fr/v07/germain/alsic_v07_08-rec2.pdf
- Glikman, V. (2002). Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines. *Éducation permanente*, 152, 55-69.
- Gremmo, M.-J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges CRAPEL*, 22, 33-61. Récupéré du site de la revue : http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/04_gremmo.pdf
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE : méthodologie de conception multimédia*. Paris, France : Ophrys.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg, France : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- Holec, H. (1995). Curriculum et itinéraire d'apprentissage autodirigé. *Études de linguistique appliquée*, 98, 34-43.
- Leclerc, G., Nadeau, J.-R. et Sauvé, L. (1987). L'individualisation de l'enseignement à l'université : ses effets d'autonomisation et de socialisation sur les apprenants. *eFormation et Prospective*, 6, 5-15.
- Long, M. H. et Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. Dans C. Doughty et J. Williams (dir.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (p. 15-41). Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- Louveau, E. et Mangenot, F. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris, France : CLE International.
- Mangenot, F. (2000). Quelles tâches dans ou avec les produits multimédias. Dans *Triangle 17, Actes du colloque Multimédia et apprentissage des langues* (p. 65-80). Fontenay-Saint-Cloud, France : ENS. Récupéré le 6 mai 2010 du site de l'auteur : http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/triangle.htm
- Mangenot, F. et Penilla, F. (2009). Internet, tâches et vie réelle. *Le Français dans le monde / Recherches et applications*, 45, 82-90. Récupéré le 6 mai 2010 du site d'un des auteurs : http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/taches-internet.pdf
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2001). *Aspects of task-based syllabus design*. Récupéré le 6 mai 2010 du site *Karen's Linguistics Issues* : <http://www3.telus.net/linguisticsissues/syllabusdesign.html>
- Porcher, L. (1981). Les chemins de la liberté. *Études de linguistique appliquée*, 41, 127-135.
- Poteaux, N. (2000). Nouveaux dispositifs, nouvelles dispositions. *Les langues modernes*, 94(3), 8-11.
- Prévost, H. (1994). *L'individualisation de la formation, autonomie et/ou socialisation*. Lyon, France : Chronique sociale.
- Willis, J. (2000). A holistic approach to task-based course design. *The Language Teacher*, 24(2). Récupéré du site de la revue : <http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2000/02/willis>

Annexe 1 – Carnet de bord

DATE :

 Accès fixe Accès libre

J'avais une idée de ce que je voulais faire aujourd'hui avant de venir au CRL?

- Oui (préciser) _____
- Vaguement (préciser) _____
- Non, pas vraiment _____

J'AI TRAVAILLÉ SUR (Préciser les activités : exercices de grammaire, recherche de documents, compréhension, vocabulaire, etc.)	AVEC Préciser les supports (ex. : sites, magazines, dictionnaires, livres de grammaire, etc.)	OÙ? Espace : lecture, multimédia, conversation	AVEC QUI? Préciser avec qui vous avez discuté/travaillé	DURÉE De ? h ? à ? h ?

Qu'est-ce que j'ai appris aujourd'hui?

- * En français (phonétique, grammaire, lexique, expression, etc.) :

- * En méthodologie :

Quelles sont les ressources que j'ai découvertes ou le plus utilisées aujourd'hui? Et je trouve que ...

Suis-je satisfait de mon travail? Pourquoi? Pour la prochaine fois, je pourrai ...

Annexe 2 – Fiche de bilan

Bilan et perspectives ...

Ai-je atteint les objectifs que je me suis fixés au départ? Est-ce que j'aurais pu faire autrement?

Ma façon d'apprendre a-t-elle évolué? Si oui, comment?

Les trois types de ressources que j'utilise le plus souvent sont :

1. _____
2. _____
3. _____

J'utilise Internet le plus souvent pour (donnez des exemples concrets) :

1. _____
2. _____
3. _____

Aujourd'hui, selon moi, les 5 conditions les plus importantes/utiles pour apprendre une langue étrangère sont (par ordre d'importance) :

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Pour la suite de mon parcours d'apprentissage, j'envisage : _____

Développer des compétences interactionnelles en collaborant à distance

Charlotte Dejean-Thircuir
 Université de Grenoble, Laboratoire Lidilem
charlotte.dejean@u-grenoble3.fr

Compte rendu de pratiques

Résumé

Cet article vise à montrer de quelles façons des étudiants d'un Master 2 professionnel de didactique des langues engagés dans la réalisation d'une tâche collaborative à distance sont amenés à mettre en œuvre et à développer des compétences interactionnelles et des compétences instrumentales en construisant des schèmes d'utilisation de l'outil de communication qu'est le *chat*, dans ce contexte particulier. Cette étude s'inscrit dans le champ de la communication pédagogique médiatisée par ordinateur; l'analyse des interactions verbales entre étudiants s'appuie sur des outils issus du champ de la pragmatique linguistique interactionniste.

Mots-clés

Échanges quasi synchrones, *chat*, compétences interactionnelles, compétences instrumentales, collaboration, système d'alternance des tours

Abstract

This article aims at showing the way students use the text chat whilst engaged in a collaborative task with peer students as part of a master degree program in online language education. It focuses on the way participants develop interactional and instrumental skills by creating schemas of use with this communication tool for training purposes. This study belongs to the field of computer mediated pedagogical communication. The analysis of the verbal interactions between students dwells on analytic tools grounded in the pragmatic and interactionist frameworks.

Keywords

Quasi-synchronous computer-mediated communication, chat, interactional skills, instrumental skills, verbal interactions, turn taking system



©Auteur(s). Cette œuvre, disponible à http://ritpu.ca/IMG/pdf/RITPU_v07_n01_33.pdf, est mise à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas de Modification 2.5 Canada : <http://creativecommons.org/licences/by-nd/2.5/ca/deed.fr>

Développer des compétences interactionnelles en collaborant à distance

Dans le cadre d'un cours de Master 2 de didactique des langues à distance, des étudiants sont engagés par petits groupes de quatre ou cinq dans la réalisation d'une tâche collaborative, pendant un mois. Tous leurs échanges pour effectuer ce travail doivent avoir lieu sur la plateforme de formation Moodle, avec les outils mis à leur disposition, forum, *chat* (clavardage) et wiki. La très grande majorité des étudiants qui suivent cette formation participent pour la première fois à une expérience collective de ce type (réaliser une tâche collaborative en ligne) et de fait, l'utilisation du *chat* dans un tel contexte ne leur est pas familière; si certains ont l'habitude d'utiliser cet outil de communication, c'est plutôt pour des échanges informels avec des amis ou des membres de la famille. Pour réaliser la tâche qui leur est proposée, les étudiants sont vivement invités à se servir de l'outil *chat* mais ils n'y sont pas contraints. Or, malgré les difficultés qu'ils peuvent rencontrer pour l'utiliser, la grande majorité des groupes d'étudiants y ont recours à plusieurs reprises au cours de la tâche. Ce constat nous a donc amenée à nous interroger sur les usages développés par les étudiants afin d'interagir à plusieurs (dans des polylogues) dans le cadre d'échanges fortement finalisés par la réalisation d'une tâche. À travers l'analyse des interactions verbales, nous mettrons en relation l'appropriation de l'outil par les étudiants avec la mise en œuvre de leurs compétences interactionnelles, ce qui permettra de rendre compte du développement de leurs compétences instrumentales. Par compétences interactionnelles, nous entendons « les procédés que les interlocuteurs emploient méthodiquement pour organiser leur interaction » (Mondada et Pekarek Doehler, 2000, p. 167) en lien avec les règles qui régissent l'alternance des tours de parole, la gestion des thèmes et l'organisation de la rencontre. À propos des compétences instrumentales, on se réfère à la notion d'instrument telle que définie par Rabardel (1995, p. 93) « comme une totalité comprenant à la

fois un artefact (ou une fraction d'artefact) et un ou des schèmes d'utilisation ».

Cette étude s'inscrit dans le champ de la communication médiatisée par ordinateur (CMO) et s'appuie sur des outils d'analyse qualitative issus de différents courants constitutifs de la pragmatique linguistique interactionniste tels que l'analyse conversationnelle et l'analyse du discours.

Nous commencerons par présenter quelques éléments du contexte de production des données étudiées ainsi que le corpus exploité pour cet article. Nous nous arrêterons ensuite sur quelques-unes des spécificités conversationnelles des échanges par *chat*, mises au jour par des chercheurs du domaine de la CMO. Les résultats de l'analyse concernant les stratégies développées par les étudiants pour conduire des négociations constitutives des tâches collaboratives et se donner des règles d'organisation des échanges seront abordés dans les deux dernières parties.

Présentation du contexte et des données

Contexte

Les données décrites et analysées dans le cadre de cette étude sont issues d'un cours à distance de Master 2 professionnel en didactique des langues, proposé à l'Université du Maine. Ce cours se déroule entièrement à distance et s'intitule « Apprentissage collaboratif à distance et réflexivité »¹. Sur le plan des contenus, les tâches collaboratives réalisées par les groupes d'étudiants sont toutes liées à la formation à distance. Il s'agit par exemple de concevoir un questionnaire d'évaluation du master destiné aux étudiants inscrits dans cette formation ou encore de préparer et réaliser un entretien par

1 Précisons que ce cours a déjà fait l'objet d'une recherche (Dejean-Thircuir, 2008) ayant pour objectif d'observer et de dégager des indicateurs révélateurs du processus de collaboration et de la constitution d'une micro-communauté d'apprentissage dans un groupe de travail.

chat d'un spécialiste de la formation à distance en lien avec un projet de formation à distance (« Le français en première ligne » (FPL)², Galanet³, l'usage des blogues en contexte de formation).

Grâce à ces activités, les étudiants sont censés expérimenter le travail collaboratif et s'appropriier un certain nombre de notions liées à la formation ouverte et à distance. La tâche doit être réalisée en trois semaines; un déroulement chronologique avec différentes étapes intermédiaires est fourni aux étudiants, et un certain nombre de ressources et d'outils sont mis à leur disposition (forum, *chat*, wiki). À l'issue de la tâche, les étudiants doivent participer à un forum réflexif d'une semaine dans lequel ils sont invités à rendre compte de leur expérience de travail collaboratif en évoquant différents thèmes : l'organisation du travail, les relations dans le groupe, l'intérêt de la tâche et l'utilisation des outils (intérêt, limites), etc. Précisons que le déroulement du travail collaboratif est public, en ce sens que les autres étudiants du cours qui n'y participent pas sont invités à être observateurs du travail réalisé, dans la perspective de pouvoir ensuite intervenir dans le cadre du forum réflexif et échanger avec ceux qui ont réalisé la tâche. C'est afin de permettre aux autres étudiants et au tuteur de consulter aisément les productions et les échanges des groupes engagés dans une tâche qu'il était vivement recommandé aux étudiants de travailler sur la plateforme et d'utiliser de préférence les outils proposés par celle-ci. Cette consigne n'a pas empêché certains groupes d'utiliser Skype ou MSN, par exemple, soit par souhait d'avoir des échanges non publics, soit parce qu'ils rencontraient de trop grosses difficultés pour utiliser le *chat* de Moodle. Dans ce dernier cas, ils avaient pour consigne d'enregistrer leurs échanges et de déposer sur leur forum le fichier contenant ces derniers.

2 Voir la présentation du projet à l'adresse suivante : <http://www.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne>

3 <http://www.galanet.eu/>

Corpus

Pour ce travail, nous avons choisi de nous focaliser sur l'étude de quatre groupes d'étudiants qui ont tous organisé plusieurs rencontres par *chat*. Ces quatre groupes sont issus de deux promotions différentes : l'année 2005-2006 pour les groupes A et B, l'année 2006-2007 pour les groupes C et D⁴. Chaque année, sept groupes d'étudiants ont participé à ces tâches collaboratives. Plusieurs critères sont intervenus dans la sélection des quatre groupes pour cette recherche. Il fallait bien entendu qu'ils aient eu recours au *chat*, ce qui était fortement recommandé mais non obligatoire⁵, qu'ils l'aient utilisé à plusieurs reprises tout au long de la tâche pour des rencontres d'une durée supérieure à une heure et, enfin, que les membres des groupes aient participé à des rencontres polylogales et pas simplement à des interactions à deux participants. Compte tenu de l'importante masse de données que représente l'ensemble de ces rencontres, d'une durée moyenne de deux heures, nous avons étudié trois interactions polylogales réparties tout au long de la tâche (au début, au milieu, à la fin), pour chacun des groupes, l'objectif étant de pouvoir observer des phénomènes récurrents d'un groupe à l'autre.

4 Ces quatre groupes sont différents de celui qui avait été étudié dans le précédent article portant sur le même cours (Dejean-Thircuir, 2008), car le groupe retenu pour cette autre étude était particulièrement peu représentatif de l'ensemble des autres groupes, compte tenu de son engagement quantitativement bien supérieur à tous les autres (évalué grâce au nombre de messages sur forum ainsi qu'au nombre et à la durée des *chats*).

5 L'un des objectifs de ce cours était en effet de les amener à expérimenter différents outils dans le cadre d'un travail collaboratif, cependant, ils avaient la liberté de s'organiser comme ils l'entendaient. De ce fait, il est arrivé à certains groupes d'utiliser le forum et le wiki uniquement.

Le corpus d'analyse comprend donc les traces des échanges par *chat* mais aussi, les messages déposés par les étudiants sur les forums réflexifs dans lesquels ils thématisent leur usage du *chat*. Ces discours, qui constituent des données d'une autre nature que les échanges par *chat*, permettent d'accéder à certaines représentations des étudiants susceptibles d'éclairer les analyses réalisées à partir des échanges. Pour effectuer cette étude empirique de type qualitatif, une phase d'exploration globale sur le « principe d'observation par balayage » (Atifi, Gauducheu et Marcoccia, 2005) a d'abord été réalisée afin de repérer puis d'analyser des phénomènes saillants concernant l'organisation du système d'alternance des tours, la gestion des thèmes et l'organisation de la rencontre.

Dans la partie qui suit, nous pointons certaines spécificités des échanges par *chat* mises au jour par des chercheurs du champ de la CMO qui se sont intéressés précisément à l'étude des mécanismes conversationnels dans ces échanges, en contexte non formel. Cette étape constitue un préalable nécessaire pour pouvoir ensuite étudier la façon dont des acteurs vont interagir avec cet outil dans un contexte spécifique.

Quelques caractéristiques conversationnelles des échanges par *chat*

Des échanges quasi synchrones

Dans le cadre d'échanges par *chat*, les participants sont en coprésence temporelle et communiquent par écrit. Ils partagent « un espace virtuel et un maintenant » (Blandin, 2004, p. 372). Il s'agit donc d'échanges en temps réel, que l'on peut qualifier de quasi synchrones (« *quasi-synchronous computer-mediated communication* ») à la suite de Garcia et Jacobs (1999, cités par Zitzen et Stein, 2004, p. 987) qui ont eux-mêmes emprunté cette idée à Kiesler *et al.* (1985, cités par Zitzen et Stein, 2004, p. 987) : « *there is (...) a definite asynchronous quality event to synchronous computer conferences.* ». La quasi-

synchronie, ou synchronicité imparfaite, provient de la dissociation entre le moment de production d'un tour et celui de sa publication, mais elle est variable; elle dépend du type de *chat* utilisé, du débit de connexion internet dont disposent les participants et des fonctionnalités offertes par le *chat* permettant ou non de voir lorsque l'un des participants est en train d'écrire un message. Dans le cas du corpus étudié, les groupes ont utilisé le *chat* de la plateforme Moodle qui est particulièrement lent, n'offre pas la possibilité de visualiser si une personne est en train d'écrire et soumet parfois les participants à des dysfonctionnements les obligeant à se déconnecter puis à se reconnecter ensuite. Ces limitations techniques ont parfois accentué les difficultés d'échanger inhérentes au *chat* mais elles ne sont pas exceptionnelles et, en ce sens, représentent une des dimensions des situations de *chat* à prendre en compte.

Modifications du système d'alternance des tours du fait du média

Grâce aux travaux de Sacks, Schegloff et Jefferson (1974) qui ont développé le champ de l'analyse conversationnelle, on sait que la conversation parlée s'organise grâce au système d'alternance des tours de parole. Celui-ci repose sur un certain nombre de règles et permet la coordination des actions verbales individuelles des interactants. Dans chaque tour, il existe une place transitionnelle pertinente (*transition relevant place*) où le changement de locuteur peut s'effectuer en respectant deux principes fondamentaux : un chevauchement minimum et une absence de silence prolongé entre les tours (*no gap, no overlap*).

Dans la conversation par *chat*, la pertinence de ces principes est très largement remise en cause, comme l'ont montré notamment Verdier, de Fornel et Bays (2006, p. 58-59) dans le rapport d'un programme de recherche sur le « Rythme et les temporalités de la communication électronique » :

- Il ne peut y avoir qu'un seul « tour d'écriture » à la fois. Le problème de la gestion des chevauchements ne se pose pas, il est réglé par la machine.

- Les tours des participants se succèdent dans l'ordre de positionnement déterminé par le serveur.
- Comme en face à face, des procédures d'allocation de tours sont utilisées, c'est-à-dire qu'un participant peut sélectionner un locuteur ou s'autosélectionner comme prochain locuteur, mais
- il y a une marge d'aléatoire d'ordre technique : un locuteur qui a été sélectionné peut répondre, et voir sa contribution différée et affichée à l'écran de façon décalée.

Ainsi, les participants sont-ils « soumis à une marge d'aléatoire dans la prise de tour » (Verdier *et al.*, 2006, p. 58) et la contrainte d'adjacence entre les tours de parole n'est-elle pas respectée. Cependant, comme l'affirment encore ces auteurs, si les participants s'efforcent de gérer ces prises de tour, la gestion échappera au dispositif technique, en revanche, « moins le placement interactionnel des tours d'écriture est traité comme un enjeu interactionnel, plus on assiste à des modalités d'enchaînement séquentiel relâché, et par conséquent à la création d'un espace interactionnel diffus, peu focalisé » (Verdier *et al.*, 2006, p. 59). Cette marge d'aléatoire dans la succession des tours peut aboutir, comme l'a bien montré Herring (1999), à ce que le produit de ces échanges puisse être considéré comme incohérent, du fait du phénomène de « *topic migration* » (Crystal, 2001) ou « dispersion des topics ».

La dispersion des topics

Herring (1999) souligne que la multiplication des thèmes est une caractéristique des polylogues, mais ce phénomène est exacerbé dans la communication par *chat* du fait de l'absence de *feed-back* des interlocuteurs lorsqu'un participant compose une intervention⁶. Plusieurs participants peuvent ainsi écrire un message simultanément sans avoir connaissance du fait que d'autres sont en train d'écrire. Lorsque

6 Disjonction entre contexte de production et contexte de réception pour Zitzen et Stein (2004, p. 991).

des participants réagissent à des messages différents, on s'éloigne du thème initial et de nouveaux thèmes apparaissent. Ainsi, échanger par *chat*, qui plus est dans des polylogues, c'est se confronter à des difficultés du type croisements d'échanges, ruptures d'enchaînement, diversification des thèmes traités simultanément, échanges inachevés, etc.

Partant des résultats de ces recherches, on pourrait considérer a priori que le *chat* n'est pas un outil approprié pour avoir des discussions élaborées et suivies afin de progresser dans la réalisation d'une tâche, qui plus est lorsqu'il s'agit d'échanges polylogaux dont on sait qu'ils sont par nature plus complexes du point de vue de l'organisation séquentielle que des dialogues. Les difficultés de ces échanges sont en effet largement soulignées par les étudiants observés dans le cadre des forums réflexifs⁷ :

(C) « *conversations parallèles, questions restées en suspens, malentendus, etc. (tout cela a été dit par G), autant de difficultés qui seraient levées à l'oral (la cacophonie s'entend!)* »

(Divers locuteurs) « *cafouillage* », « *cacophonie* », « *perdre du temps* », « *au final peu de décisions et d'efficacité* », « *frustrant* », « *il est difficile de retenir le contenu de nos propos* »

Dans ces fragments de discours, les étudiants évoquent les incohérences, les difficultés à suivre les échanges, l'impression de confusion, la dilution de l'information ou encore la surcharge cognitive. Mais en même temps, les étudiants (souvent les mêmes) se positionnent favorablement par rapport à l'utilisation de l'outil en soulignant que les échanges synchrones permettent malgré tout d'avancer :

(M) « *Pour ma part les moments les plus productifs du groupe était lors des chats où on avait vraiment la sensation d'avancer [...].* »

(F) « *sorte de moment d'accélérateur des décisions prises : « espace de négociation », comme dit A.* »

7 Les extraits issus des forums réflexifs sont présentés en italique afin de les distinguer des extraits de corpus issus des échanges par *chat*.

(R) « j'ai souvenir de quelques moments de débat et de discussion très riches, la synchronie favorisant la spontanéité [...] »

Herring (1999) explique que face aux problèmes de cohérence rencontrés lors des échanges par *chat*, dans certains cas, les participants aux *chats* s'efforcent de pallier les difficultés d'interaction inhérentes à l'outil alors que dans d'autres, les interlocuteurs jouent de ces incohérences, de ces ruptures et discontinuités. Comme nous allons le montrer, les étudiants observés se situent dans la première catégorie et mettent en œuvre diverses procédures pour tenter d'accroître l'efficacité de leurs échanges et progresser dans la tâche.

Des négociations pour collaborer

Rappelons que les étudiants sont engagés dans une tâche collaborative. « *Collaboration is a process by which individuals negotiate and share meanings relevant to the problem-solving task at hand* (La collaboration est un processus par lequel des individus négocient et échangent des significations pertinentes par rapport à une tâche de résolution de problème) » (Roschelle et Teasley, 1995). La construction et le maintien d'une conception partagée de la tâche supposent que les participants négocient entre eux différents aspects de cette tâche : l'organisation du travail collectif, la définition du produit final, la clarification de notions théoriques en lien avec les contenus de la tâche, etc. (Dejean-Thircuir, 2008). Les négociations sont donc des activités langagières constitutives des tâches collaboratives. La notion de « négociation », telle qu'elle est envisagée le plus souvent, et définie par des chercheurs interactionnistes comme Kerbrat-Orecchioni (1984; 2004) ou Traverso (2004), implique nécessairement un désaccord entre les participants et la mise en œuvre de procédures pour le dépasser.

Grâce à l'analyse d'un extrait d'échange par *chat*, nous allons montrer que les étudiants parviennent à conduire de véritables négociations pour gérer des

zones de discordance liées à l'accomplissement de la tâche, malgré certaines caractéristiques conversationnelles des *chats* évoquées précédemment (incohérence, dispersion des thèmes, confusion, etc.).

Dans cet extrait, les quatre étudiants engagés dans l'échange négocient à propos d'une des finalités de la tâche à accomplir. Ce groupe a pour consigne de réaliser un entretien par *chat* avec une enseignante-chercheuse engagée dans un projet d'apprentissage des langues à distance, grâce à une plateforme permettant des échanges audio-graphiques synchrones (Lyceum)⁸. Pour préparer cet entretien, les étudiants doivent donc lire des articles portant sur le projet en question et sur certaines problématiques générales liées à la formation à distance soulevées par le projet étudié. Au cours de la séquence présentée ici, les participants tentent de déterminer qui sont les destinataires de cet entretien. Doivent-ils le faire pour eux principalement, afin d'approfondir ce qu'ils ont appris grâce à la lecture d'articles, ou pour les autres étudiants, qui suivent le même cours qu'eux mais ne connaissent pas le projet qu'ils étudient? Un tel choix a bien sûr des conséquences importantes sur le contenu des questions à poser et donc sur l'élaboration du guide d'entretien, car dans le premier cas, les questions seront destinées à approfondir leurs connaissances et dans l'autre cas, elles viseront à faire comprendre le projet à leurs collègues. Compte tenu de la longueur de l'extrait, nous nous limiterons à l'analyse des interventions où il apparaît clairement qu'une négociation est en cours⁹ et pour en faciliter la lecture, nous l'avons découpée en trois parties en intercalant les analyses.

8 Le projet évoqué est notamment présenté dans l'article suivant : Chanier, T., Vetter, A., Betbeder, M.-L. et Reffay, C. (2006). Retrouver le chemin de la parole en environnement audio-graphique synchrone, *Le français dans le monde : recherche et applications*, 40, 139-150.

9 Dans les différents extraits d'échanges par *chat*, les phénomènes pointés par l'analyse ont été signalés en gras.

Extrait 1¹⁰ – Groupe B

1. 19:42 F : 3 themes sur lesquels nous sommes amenés à plancher
2. 19:42 V : **et justement je me pose une question...ces sous-thèmes...pourquoi ? pour se baser dessus pour nos questions...pour s'assurer qu'on a tout compris ??**
3. 19:42 V : j'ai un trou tout à coup
4. 19:42 R : **Nos questions devraient porter sur l'apres lecture, c'est a dire que nous venons avec nos connaissances de lectures Nous ne devons pas poser de questions dont les reponses sont dans les articles que nous avons lus.**
5. 19:43 V : bien d'accord la dessus
6. 19:43 A : moi aussi
7. 19:43 F : C'est un peu la question qui me turlupine moi aussi...
8. 19:43 R : **Oui V, voila mon point. nos questions sont une apres reflexions de nos lectures**
9. 19:43 V : humhum

Alors qu'au moment où commence cet extrait, les étudiants sont en train de discuter des thèmes retenus pour l'entretien, dans le tour d'écriture 2, V sollicite l'avis de ses partenaires à propos de la finalité de l'entretien. C'est ainsi en tout cas que R comprend les questions de V et qu'elle lui répond en formulant une proposition : l'entretien doit constituer un approfondissement de leurs lectures (4). V et A valident cette proposition (5 et 6) et R reformule sa proposition en la précisant (8).

10 Les différents extraits ont été repris tels qu'ils ont été produits par les participants.

Extrait 1 (suite)

10. 19:44 F : **Mais il s'agit d'un entretien public destiné à être lu par nos camarades**
11. 19:44 R : On veut aller plus loin que de demander de simples descriptions
12. 19:44 V : et comment allons nous rebondir pour nos questions ?
13. 19:44 R : **Oui F. mais on peut formuler nos questions de sorte que nous introduisons ce que nous savons et ensuite nous posons la question**
14. 19:44 V : oui F. justement est-ce ils ne sont pas supposés avoir fait la lecture de tous nos doc...
15. 19:45 F : **Oui, je suis d'accord**
16. 19:45 V : alors faut-il le faire pour que EUX y comprennent quelque chose ??
17. 19:45 V : ou bien pour nous avant tout ?
18. 19:45 F : Il faudra trouver un équilibre
19. 19:46 A : pour tous les deux
20. 19:46 V : hum
21. 19:46 R : **Ex: Madame V. vous avez mentionné dans votre X que la difficulté pour le tuteur était de gérer la multicanalité du système, et puis la question Y**
22. 19:46 F : Et certains d'entre-eux en savent peut-être plus que nous clin d'œil
23. 19:46 R : dans votre article X
24. 19:46 V : **donc comme dit R avancer ce que l'on sait pour informer les autres et poser notre question pour faire avancer le schilblik**
25. 19:47 A : moi je crois qu'il faut fonctionner selon nos besoins
26. 19:47 R : oui je crois
27. 19:47 V : oui F...
28. 19:47 A : c'est nous qui faisons l'entretien et qui décidons comment ça va être fait
29. 19:47 F : **ok pour la contextualisation des questions mais j'ai lu quelque part qu'il ne fallait pas faire de questions trop longues (conseils guide d'entretien)**

Un processus argumentatif est amorcé dans le tour 10 par F qui avance un argument non compatible avec la proposition de R (« mais il s'agit d'un article destiné à être lu par nos camarades »), car elle souligne implicitement que les « camarades » n'auront pas lu les articles sur lesquels ils vont fonder leurs questions. La suite de l'extrait montre que le désaccord qui suscite la négociation se produit surtout entre F et R. Au tour 13, R réagit en prenant en compte l'argument de F tout en maintenant sa proposition et réalise ainsi une tentative de convergence pour concilier les deux points de vue. Elle exemplifie ensuite sa proposition dans une perspective argumentative (21) et cette proposition est apparemment ratifiée par V qui la reformule (24). Au tour 29, F valide cette proposition tout en avançant un nouvel argument (concernant la taille des questions) qui apparaît en contradiction avec la proposition de R. Ici, la négociation progresse à la fois dans le sens d'une divergence et d'une convergence.

À partir du tour 30, la cohérence des échanges commence à se diluer. Face à ce flottement, R prend les choses en main pour « sauver » ce qui a été acquis au cours de ces échanges et proposer un changement de thème, ou plutôt un retour au thème de discussion initial (37). Malgré des concessions mutuelles, R et F ne sont pas parvenues à trouver un véritable terrain d'entente et, en ce sens, on peut considérer que la négociation a échoué (Kerbrat-Orecchioni, 2004, p. 38). En effet, des questionnements subsistent et sont reportés à plus tard. Néanmoins, cette négociation a permis aux étudiants de progresser dans leur réflexion par rapport à la finalité de la tâche et, enfin, ils prennent la décision d'aborder un autre thème pour poursuivre l'interaction.

Extrait 1 (suite)

30. 19:47 V : mais il faut faire comme s'ile étaient des néophytes non ?
31. 19:48 R : c'est vrai. Il faut des poser des questions ouvertes
32. 19:48 F : Ben : le public visé est large...
33. 19:48 F : Pro-dif, pro-dili, pro....
34. 19:48 V : truc ...oui bien sur
35. 19:49 F : A V R ?
36. 19:49 V : ouiiii ??
37. 19:49 R : **Je pense que nous devrions revenir a nos themes maintenant qu'on a une petite idee de comment on voulait gerer les questions on peut y revenir plus tard**
38. 19:49 A : on passe au point suivant?
39. 19:49 R : Je pense
40. 19:49 F : Quel est votre pt de vue?
41. 19:49 F : ok

Cet extrait présente une certaine « cristallisation du désaccord » (Traverso, 2004) et différentes activités langagières caractéristiques d'une négociation de type argumentatif (développement argumentatif, auto- et hétéro-reformulations, exemplifications, demandes de clarification). Il illustre en outre la difficulté des polylogues par *chat* en contexte de travail : glissement vers de nouveaux thèmes alors que la négociation en cours n'a pas abouti, et donc dissolution des échanges.

Nous abordons dans la partie suivante les procédures mises en œuvre par les participants pour structurer et contrôler l'évolution des échanges.

Des procédures pour favoriser l'intercompréhension et l'organisation des échanges

Kerbrat-Orecchioni (2005) écrit que le plus souvent, pour construire un texte conversationnel, les interlocuteurs s'accordent spontanément sur les règles du jeu. Mais il arrive aussi que les parties en présence aient des conceptions divergentes de ces règles ou que celles-ci soient floues, ce qui suppose alors qu'elles soient négociées, implicitement ou explicitement. C'est ce que l'on observe dans les échanges étudiés.

La première observation porte sur la catégorisation du genre de l'interaction, par les étudiants, comme une réunion de travail.

Définition du genre de l'interaction : une réunion de travail

Les réunions de travail sont multiples mais reposent sur un certain nombre de routines organisationnelles, et la plupart des groupes d'étudiants observés qui utilisent le *chat* s'inspirent de certaines de ces routines, comme en témoignent ces extraits du forum réflexif.

(P) « Nous avons opté pour un médiateur et un ordre du jour. A partir de ce moment les chats ont mieux fonctionné. »

(R) « *comme toute réunion professionnelle, un chat doit être organisé, avec un ordre du jour, un facilitateur, et ensuite un résumé du contenu du chat.* »

L'extrait suivant montre bien qu'un ordre du jour a été établi pour préparer la rencontre et qu'un animateur a été désigné pour assurer la régulation des échanges. V est reconnue et implicitement désignée comme tel dans l'interaction, R lui donne la parole dans le tour 5 (« A toi V ») et V enchaîne en annonçant le point suivant (6). Elle continue de remplir son rôle ensuite, en faisant respecter l'ordre du jour (8) suite à une proposition non pertinente de A (7).

Extrait 2 (groupe B)

- | | |
|----|---|
| 1. | 19:22 R : Ok donc on fait comme ça |
| 2. | 19:22 A : il faut voir toutes les possibilités |
| 3. | 19:22 F : sourire) |
| 4. | 19:22 R : Next ? |
| 5. | 19:22 R : A toi V |
| 6. | 19:23 V : oui next : 3) Les outils de communication sur Moodle (tests effectifs, difficultés, suggestions...), |
| 7. | 19:23 A : tableau à compléter si je me rappelle bien? |
| 8. | 19:23 V : ca sera le point suivant A |
| 9. | 19:23 A : ok |

Outre la désignation d'un animateur et la préparation d'un ordre du jour, les étudiants prennent appui pour leurs échanges sur des supports de travail, des documents préalablement déposés sur le forum et à propos desquels ils ont parfois déjà échangé sur forum.

(G) « *le chat m'a paru pertinent quand il s'agissait de discuter à partir de propositions déjà faites (choix des questions à conserver, choix des axes pour le guide d'entretien).* »;

(C) « *le chat est efficace quand on discute sur de la matière.* »

Ces divers phénomènes observés illustrent bien l'idée que « [...] les interactions à distance, bien que se déroulant avec des modalités particulières de présence, suivent néanmoins de nombreux schémas identiques à ceux régulant les interactions face à face ou tentent de les reproduire » (Blandin, 2004, p. 379).

Il faut préciser que ces routines organisationnelles qui se mettent en place pendant l'accomplissement d'une tâche collaborative sont toujours évoquées lors du forum réflexif qui a lieu à l'issue de celle-ci et qui rassemble les membres du groupe qui viennent de travailler et les autres étudiants inscrits au cours. Ainsi, lorsqu'ils s'engagent dans une tâche après avoir participé à des forums réflexifs, certains étudiants réinvestissent rapidement et spontanément, pour leur groupe, des routines dont ils ont pris connaissance lors de ces forums, tandis que certains groupes « reconstruisent » ces routines au cours du travail collaboratif.

Le point suivant aborde la question de certains choix d'écriture réalisés par les participants afin de clarifier les interventions.

Entre norme et variations : le choix de la norme

Pour tenter d'accélérer le rythme des échanges et augmenter le nombre d'informations adressées, certains groupes cherchent parfois à user de techniques telles que les abréviations, les ellipses ou le style télégraphique, qui ont habituellement cours dans les *chats* en contexte informel. Cependant, celles-ci ont tendance à provoquer des ambiguïtés et à nuire à l'intercompréhension, comme le montre ce commentaire d'étudiant.

(G) « *nous avons essayé de faire des phrases courtes avec des abréviations mais cela a aussi créé parfois des quiproquo parce qu'ainsi écrite, la phrase n'était pas toujours très claire.* »

En effet, on constate que les spécificités graphiques notamment étudiées par Anis (1998) sont assez peu répandues dans les *chats* étudiés. Les interventions des étudiants restent, de ce point de vue là, assez normées et plutôt proches de la langue écrite, même si fautes d'orthographe et style familier sont tolérés. Ceci s'explique en partie par le fait que pour développer des codes spécifiques permettant l'intercompréhension, il faut du temps. Mais cela est sans doute lié également au contexte institutionnel dans lequel prennent place les échanges; les étudiants savent qu'ils peuvent être lus par l'enseignant et les autres étudiants qui suivent le même cours et qu'ils sont donc potentiellement publics. Enfin, les étudiants sont pour la majorité enseignants de français, ce qui peut expliquer les nombreuses autocorrections que l'on rencontre tout au long des *chats*.

Micro-cadrages de l'interaction

Tout au long des *chats*, on observe de nombreuses traces de planification localisée des échanges et des modalités d'interaction.

L'énonciation d'un thème, en référence à un ordre du jour préalablement établi, ou encore la verbalisation d'une proposition concernant l'activité à entreprendre immédiatement constituent des micro-cadrages planifiants permettant de co-orienter l'action collective ou les attentes des partenaires. Dans les cinq extraits de tours « d'écriture » ci-dessous, les trois premiers visent à orienter l'action collective, tandis que les deux derniers constituent des commentaires métadiscursifs grâce auxquels le locuteur catégorise l'activité discursive qu'il s'apprête à réaliser.

- (1) « est-ce qu'on fait le point sur les questions dans chaque partie ou pas pour validation ou rejet ? »
- (2) « proposons toutes une question »
- (3) « je vais suivre le plan de travail que j'ai posté sur le forum »

(4) « j’essaye de résumer [...] »,

(5) « je pose une question [...] »

On assiste donc de façon récurrente à une explicitation des activités entreprises individuellement ou à entreprendre collectivement.

En général, ces propositions sont immédiatement ratifiées, mais parfois une négociation a lieu afin de redéfinir les modalités d’interaction, comme on peut le voir dans l’extrait 3 qui commence par une interruption de la discussion à cause d’une requête de S concernant l’organisation de leurs échanges (1).

Extrait 3 (Groupe C)

1. 19:23 S : **est-ce qu’on ne pourrait pas suivre exactement le plan de la synthèse et discuter point par point ?**
2. 19:23 J : est ce que ce n’est pas ce qu’on fait ?
3. 19:23 I : Question par question ?
4. 19:24 S : Oui, question par question
5. 19:25 J : on a donc dit question 1 et 2 acceptée
6. 19:25 Je : on en était à la question du scénario non ?
7. 19:25 Je : ok
8. 19:25 I : Qui mène le *chat* ?
9. 19:25 J : je reprends
10. 19:26 J : on se demande comment faire avec la question 3 qui est trop vaste pour [tutrice]
11. 19:26 J : on est d’accord ?

Cette négociation sur la conduite de l’interaction s’étend sur neuf tours d’écriture jusqu’à ce que J, qui a apparemment pris le rôle d’animateur de la rencontre, relance la discussion là où elle avait été interrompue, faisant précéder sa reprise d’un marqueur métadiscursif au tour 9 (« je reprends »). Après cette relance du thème initialement traité (10), elle sollicite l’aval de ses partenaires (11) et provoque la publication de plusieurs tours émis par les différents participants et constitués de divers marqueurs d’accord.

Comme dans toute activité collaborative, les participants doivent consacrer du temps à la mise en place d’un cadre de référence partagé pour pouvoir progresser de façon co-orientée dans la tâche et les échanges de type accordage constitués de plusieurs marqueurs d’accord exprimés par différents partenaires sont nombreux. On peut faire l’hypothèse que ce temps d’accordage est démultiplié lorsque les participants doivent interagir à distance de façon quasi synchrone, notamment parce que de nombreuses activités langagières doivent être explicitées alors qu’elles seraient pour partie implicites en face à face, mais aussi tout simplement parce que les marqueurs d’accord ne peuvent pas être énoncés en chevauchement comme en face à face ou en audio ou vidéo-synchrone, mais successivement.

Nous terminons cette analyse en soulignant que l’utilisation du *chat* en se donnant implicitement ou explicitement des règles d’organisation des interactions n’a pas pour autant rendu les échanges aisés pour les participants. C’est ce que révèle l’extrait de discours ci-dessous dans lequel l’étudiante pointe le problème de surcharge cognitive notamment lié à ces contraintes.

(A) « *je remarque cepdt que malgré cet effort de structuration, souvent codes et médiateurs ont été emportés par la spontanéité de l’échange, ou par le fait qu’en plus de la lecture, de l’écriture, de l’attention portée à l’orth et à la rédaction, la codification ou le médiateur sont parfois trop de contraintes “cognitives”.* »

Conclusions

Cette étude empirique a confirmé que malgré les difficultés d'échanger à plusieurs par le biais du *chat*, celui-ci offre des avantages suffisants aux yeux des étudiants-usagers (prises de décision permettant de progresser dans la tâche, plaisir d'être ensemble, spontanéité des échanges par rapport aux échanges asynchrones sur forum) pour que ces derniers mettent en œuvre des procédures leur permettant d'optimiser son exploitation.

Au terme de ce travail, on peut s'interroger sur le caractère pertinent, en 2010, du choix qui consiste à inciter des étudiants travaillant à distance à utiliser un outil tel que le *chat* plutôt que d'autres outils audio-synchrones par exemple. Cependant, pour des étudiants répartis dans différentes parties du monde où le matériel informatique et les connexions internet ne sont pas toujours adaptées à ce type d'outil, le *chat* reste un outil de communication approprié. D'où l'intérêt de pointer certaines procédures qui peuvent faciliter son exploitation dans un contexte de travail collaboratif et qui illustrent l'appropriation collective de l'outil de communication par les participants, ainsi que la mise en œuvre de leurs compétences interactionnelles.

Certaines de ces compétences liées à l'actualisation de routines organisationnelles propres à une réunion de travail telles que la désignation d'un régulateur pour organiser la rencontre et recentrer les débats, la mise en place d'un ordre du jour, ou encore la réalisation d'une synthèse des décisions prises ou des points non résolus à l'issue de la rencontre, sont clairement présentées par les participants eux-mêmes et reprennent des principes qui peuvent figurer dans des chartes d'usage des outils de communication en ligne. D'autres aspects de ces compétences, moins aisément identifiables, sont liés à la gestion locale de l'interaction. Il s'agit par exemple de planifier localement les échanges et les modalités d'interaction ou encore de cadrer une intervention grâce à un commentaire métadiscursif précisant l'activité discursive ou l'acte de parole qui va suivre. À un autre niveau encore, ces compétences s'illustrent dans le choix des participants relatif au code utilisé,

à savoir user d'un langage plutôt écrit et dépourvu des spécificités linguistiques et graphiques habituellement courantes dans les *chats* informels, afin de limiter les risques d'incompréhension.

Enfin, le dispositif proposé dans le cadre du cours observé, avec un forum réflexif à l'issue de l'activité, conduit les étudiants à mener des réflexions métacommunicatives dont on peut faire l'hypothèse qu'elles favorisent le développement de leurs compétences interactionnelles. Ainsi, lorsque des étudiants évoquent le fait que pour eux, le *chat* était un outil de communication permettant d'échanger sans contrainte en contexte informel, et qu'il leur a fallu établir des règles et donc se donner des contraintes pour l'utiliser en formation, ils rendent compte de l'évolution de leurs schèmes d'utilisation de l'outil¹¹. Celui-ci est associé au développement d'usages différenciés selon les contextes, et à une prise de conscience de ces usages. Et nous considérons que cette capacité réflexive par rapport aux outils de communication utilisés fait partie des compétences interactionnelles et des compétences instrumentales à développer en contexte de formation universitaire.

11 (A.M.) « il y a quelques contraintes si on veut être efficaces (dans un contexte de travail avec ce type d'outil); pour moi, avant cette expérience, le *chat* était un moyen de communiquer avec des amis sans contraintes justement. »

Références

- Anis, J. (1998). *Texte et ordinateur, l'écriture réinventée?* Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Atifi, H., Gauducheau, N. et Marcoccia, M. (2005, mars). *Les manifestations des émotions dans les forums de discussion* [diaporama]. Communication présentée à la Journée d'étude « Les émotions dans les interactions en ligne » du laboratoire ICAR de l'École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, Lyon, France. Récupéré le 25 octobre 2009 du site du colloque : <http://w1.ens-lsh.fr/laboplumme/17032005/ppt/M.Marcoccia.ppt>
- Blandin, B. (2004). La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman? *Distances et savoirs*, 2, 357-381. doi:10.3166/ds.2.357-381. Récupéré du site Cairn.info : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2004-2-page-357.htm>
- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- Dejean-Thircuir, C. (2008). Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, 11(1), 7-32. Récupéré du site *revues.org* : <http://alsic.revues.org/index803.html>
- Herring, S. (1999). Interactional coherence in CMC. *Journal of Computer Mediated Communication*, 4(4). Récupéré le 24 octobre 2009 du site de la revue : <http://jcmc.indiana.edu/vol4/issue4/herring.html>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1984). Les négociations conversationnelles. *Verbum VII*, 2-3, 223-243.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). Analyse des conversations et négociations conversationnelles. Dans M. Grosjean et L. Mondada (dir.), *La négociation au travail* (p. 17-42). Lyon, France : Presses universitaires de Lyon.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris, France : Armand Colin.
- Mondada, L. et Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? *AILE* (12), 147-174. Récupéré du site *revues.org* : <http://aile.revues.org/document947.html>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris, France : Armand Colin.
- Roschelle, J. et Teasley, S. D. (1995). Construction of shared knowledge in collaborative problem solving. Dans C. O'Malley (dir.), *Computer-supported collaborative learning*. New York, NY : Springer-Verlag.
- Sacks, H., Schegloff, E. et Jefferson, G. (1974). A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Traverso, V. (2004). Cristallisation des désaccords et mise en place de négociation dans l'interaction : des variations situationnelles. Dans M. Grosjean et L. Mondada (dir.), *La négociation au travail* (p. 43-68). Lyon, France : Presses universitaires de Lyon.
- Verdier, M., de Fornel, M. et Bays, H. (2006). *Rythme et temporalités de la communication électronique : une étude multilingue et multidisciplinaire du langage et de l'interaction visio-verbale de l'internet*. Rapport de programme interdisciplinaire CNRS : PI-TCAN. Récupéré le 25 octobre 2009 du site du programme TCAN (Traitement des connaissances, apprentissage et NTIC) du CNRS, section *Documents disponibles – Les rapports finals* : <http://www.dr4.cnrs.fr/tcan/tcan/documents/appel2004/Rapports>
- Zitzen, M. et Stein, D. (2004). Chat and conversation: A case of transmedial stability? *Linguistics*, 42(5), 983-1021.



©Auteur(s). Cette œuvre, disponible à http://ritpu.ca/IMG/pdf/RITPU_v07_n01_47.pdf, est mise à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas de Modification 2.5 Canada : <http://creativecommons.org/licences/by-nd/2.5/ca/deed.fr>

Quel est le rôle des environnements audio-graphiques synchrones dans les interactions d'un cours de langue en ligne?

Chahrazed **Mirza**
The Open University
c.mirza@open.ac.uk

Marie-Noëlle **Lamy**
The Open University
m.n.lamy@open.ac.uk

Compte rendu de pratiques

Résumé

L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère par communication synchrone multipoint en ligne se pose comme une pratique d'avenir pour l'apprenant à distance. Nourri de dix ans d'expérience de ces environnements, cet article porte un regard critique sur cette pratique en examinant le rapport entre socioconstructivisme, scénarios communicatifs, technologie et appropriation de la langue dans deux formations spécifiques.

Selon les théories socioculturelles dont disent s'inspirer les concepteurs de formation dans leur choix d'outils et de scénarios, la mise en place de scénarios communicatifs et leur réalisation active par les apprenants constituent les moteurs de l'apprentissage. Néanmoins, comment ce principe s'actualise-t-il dans la pratique? Pour répondre à cette question, nous étudierons la mise en œuvre de scénarios socioconstructivistes dans deux plateformes audio-synchrones différentes. De cette étude, nous concluons que la nature du rapport scénario/outil/usagers (et usages) influe sur le processus d'appropriation de la langue. Nos conclusions nous permettront aussi d'ouvrir des pistes vers une recherche sur la transférabilité des pratiques d'une technologie à une autre.

Mots clés

Socioconstructivisme, conférence audio-graphique synchrone, multimodalité, interactions multimodales, patterns d'interaction, modes de communication

Abstract

Audio-graphic conferencing is becoming an important and an integral part of distance/online language teaching and learning. Based on ten years of research into online experience with such systems, this article directs a critical glance at online teaching and learning practices by examining the relationship between socio-constructivism, communicative tasks, technology and language acquisition, in two specific online training courses.

The design of tools and communicative tasks draws on a socio-constructivist theory of learning. According to this theory, the active implementation of communicative tasks by learners is an essential condition for learning. However there has been little research on how these socio-constructivist conditions for learning are realized in the specific setting of synchronous audio-graphic conferencing environments. To explore this question, we exa-

mine the implementation of communicative/socio-constructivist tasks on two different audio-synchronous platforms. We conclude that the nature of the scenario (or task), the tool and the users (and uses) all have a role in influencing language acquisition in audiographic settings. Our findings also suggest that future research should look at the transferability of practices from one technology to another.

Keywords

Socioconstructivism, synchronous audiographic conferencing, multimodality, multimodal interactions, interaction patterns, communication modes

Introduction et cadre théorique

Les plateformes audio-graphiques synchrones (AGS) sont, surtout depuis les années 2000, présentes dans l'enseignement des langues étrangères en ligne (Hassan, Hauger, Nye et Smith, 2005). Les environnements AGS intègrent des outils audio, graphiques et de clavardage. Ils permettent aux tuteurs de retrouver à distance des apprenants en temps réel. Les apprenants se connectent de chez eux et peuvent travailler en collaboration, intervenir dans un clavardage et voir ou modifier des objets graphiques simultanément. Différents chercheurs affirment que ces environnements rendent possible la mise en œuvre de scénarios pédagogiques et de scénarios de communication pour un usage combiné des modalités en situation d'apprentissage de langues. En guise de clarification terminologique préliminaire, nous noterons que dans cet article, le terme « outil » se réfèrera à un objet ou dispositif physique, le terme « modalité » à un objet sémiotique, et le terme « mode » sera employé dans son acception générale de « façon ». Ainsi clique-t-on avec sa souris sur un bouton (outils) pour ouvrir le canal audio, afin d'échanger de vive voix avec quelqu'un (mode de communication oral). Dans cette situation, on construit du sens en orchestrant les ressources physiques et sémiotiques de l'environnement AGS (modalité audio).

La conception de certaines AGS ainsi que les tâches déployées dans ces environnements s'inspirent des théories socioculturelles. Ces théories s'intéressent au rôle de l'interaction dans le processus de la construction des connaissances (Vygotsky, 1978; Lantolf, 2000). Jonassen (1994) soutient que les nouvelles technologies de la communication (*computer mediated communication*) constituent un champ privilégié de l'application des concepts socioconstructivistes puisqu'elles ont un fort potentiel de soutien de la médiation interindividuelle. Hampel et Hauck (2004) affirment que la nature multimodale des plateformes AGS facilite la création de possibilités d'interaction et de participation active à la communication. Lapadat (2002), qui se situe dans une perspective socioconstructiviste, estime que les nouvelles technologies multimodales sont particulièrement adaptées pour fournir le soutien sociocognitif ainsi que la médiation sociale nécessaires à l'apprentissage. Enfin, Lamy et Hampel (2007) avancent que la façon dont les apprenants font usage de ces outils multimodaux influence la forme de l'interaction en matière de qualité et de quantité. Les auteures signalent que :

... ces outils médiatiques et le processus d'apprentissage s'informent mutuellement de façon cyclique. Les outils contribuent à déterminer la forme de l'apprentissage; en retour, l'apprenant transforme ces outils en créant l'usage, ce qui modifie encore la forme de l'apprentissage et ainsi de suite. (p. 32, *notre traduction*)

Par ailleurs, dans la formation en ligne, l'enjeu est de créer des scénarios qui facilitent la communication tout en servant d'outil d'apprentissage, et de créer ainsi une dynamique qui enclenche et soutient le processus d'apprentissage. Pernin et Trouche (2007) expliquent : « Ce ne sont pas les objets de connaissance qui sont centraux, mais les activités qui leur sont associées » (p. 117). Pour ces auteurs, c'est la mise en œuvre de ces scénarios de communication dans ces environnements qui offre des possibilités différentes de participation au sein d'interactions riches et productives. De Lièvre, Depover et Acierno (2006), ayant proposé une typo-

logie d'activités collaboratives en ligne, affirment que « le scénario pédagogique doit être un guide qui donne une cohérence aux activités de l'apprenant et du tuteur » (p. 14). Ces chercheurs n'évoquent pas la possibilité que les différents modes de communication et l'accompagnement du tuteur puissent avoir un effet sur la façon dont le scénario est mis en œuvre.

Lamy et Hampel (2007) insistent sur le rapport qui existe entre le type de tâche, les interactions humaines et la technologie, ces trois composantes étant selon ces auteures étroitement liées par un jeu d'influences mutuelles. Dans ce même esprit, Mangelnot (2008) explique que :

... c'est alors d'un ensemble de paramètres qu'il faut tenir compte : caractéristiques sémio-pragmatiques des outils, certes, mais également enjeu entre la communication (notamment lien avec la vie réelle), relation apprenants-tuteur, et valeur cognitive, culturelle et affective des contenus échangés, ceux-ci devant, dans l'idéal, venir combler un déficit d'information entre les interactants. (p. 18)

Nous considérons donc comme complémentaires ces trois composantes (scénario, technologie, accompagnement) et nous nous intéressons à la manière dont elles interagissent, afin d'aboutir à une meilleure compréhension des phénomènes d'enseignement/apprentissage dans les environnements AGS et de leur rapport avec les principes du socioconstructivisme tels qu'ils s'actualisent dans la pratique. Plus spécifiquement, dans le contexte de la présente étude, nous cherchons à rendre compte de la façon dont les différents modes de communication offerts par les plateformes AGS interagissent, médiatisent les interactions et influent sur la mise en œuvre des scénarios pédagogiques et sur l'accompagnement.

Méthodologie de recherche

Collecte des données

Au cours de la vie d'une formation, les technologies institutionnelles changent. Il est donc important de dégager des constantes dans les usages malgré les différences techniques qui peuvent survenir, notamment lorsqu'il s'agit du personnel enseignant, plus permanent dans l'établissement d'enseignement que les apprenants. C'est le problème que nous tentons également d'aborder dans cette étude, qui s'appuie sur un tel changement de technologie à l'Open University britannique. Nous analyserons ainsi des interactions générées dans deux environnements AGS différents, *Lyceum* et *Illuminate*¹. Ces deux plateformes ont en commun les modes suivants : canaux synchrones (pour l'audio et pour le clavardage), espace pour le traitement de texte et pour la création de visuels « à main levée » (tableau blanc ou TB) et icônes de « vote » (on clique *oui* ou *non* pour indiquer son accord ou désaccord). Elles diffèrent par leur aspect visuel (plus « scolaire » pour *Lyceum*, plus « adulte » pour *Illuminate*), par certains outils (gamme plus étendue dans *Illuminate*) et par la fonctionnalité de mise en sous-groupes (plus visuelle dans *Lyceum*).

1 Plusieurs publications accessibles en plein texte sur l'archive ouverte de l'Open University (Open Research Online, <http://oro.open.ac.uk/>) décrivent les particularités et les applications

Nous avons travaillé à partir de données enregistrées. L'une des plateformes, *Lyceum*, permet uniquement des enregistrements audio, d'où notre choix du logiciel *Camtasia* pour la capture dynamique de l'écran du chercheur¹ et la synchronisation des données visuelles et sonores. La seconde plateforme, *Elluminate*, permet d'enregistrer l'audio et ce qui se passe sur l'écran du tuteur. Nous avons enregistré deux groupes dont l'un sur *Lyceum* (GrL) et l'autre sur *Elluminate* (GrE), à raison de deux sessions d'environ trois heures par groupe.

Cette étude n'est pas ethnographique. Notre intérêt porte sur l'analyse de la quantité et de la qualité des interactions. C'est la raison pour laquelle nous avons donné la priorité à l'analyse du discours plutôt qu'à d'autres instruments tels que les questionnaires ou les entretiens.

Participants, terrain et scénarios

L'analyse explore donc des interactions multimodales entre des étudiants adultes inscrits à des cours de FLE. Les étudiants, géographiquement dispersés, se retrouvent en ligne sur ces plateformes afin de participer, par groupes de sept personnes, à des travaux pratiques animés par un tuteur. Nos deux groupes étaient encadrés par deux tuteurs différents. Les étudiants du GrE sont d'un niveau intermédiaire (B2, selon le Cadre européen de référence). Les étudiants du GrL sont d'un niveau avancé (C1). Dans les deux groupes, les tuteurs mettent en œuvre des scénarios qui consistent en une tâche orale préparatrice d'une rédaction collective, ce qui implique une négociation destinée à aboutir à un consensus pour la rédaction.

Procédure d'analyse des données

Pour analyser la quantité et la qualité des interactions, nous examinerons les fonctions communicatives du discours (oral et écrit) des participants, en nous appuyant sur des modèles d'appartenance

disciplinaire différents. Nous utilisons le modèle de Sinclair et Coulthard (1975), qui vient de la tradition de l'analyse du discours, et celui de Sotillo (2000), provenant de la didactique des langues. Ces deux modèles ont été développés pour l'analyse systématique du discours et des interactions tuteurs-étudiants et ils attribuent à chaque tour de parole une fonction communicative. Le modèle de Sotillo vient couvrir les lacunes du modèle de Sinclair et Coulthard, qui ne permet pas la description et l'analyse approfondies des interactions. En effet dans ce dernier modèle, la catégorie « réponse » n'est pas d'une granularité suffisamment fine pour prendre en compte les particularités des réponses des étudiants. Nous avons donc effectué une synthèse des deux modèles et classé les interactions en trois types selon leurs fonctions et qualités. En suivant la terminologie de ces modèles, nous appelons les interventions qui engagent les participants à expliquer/clarifier/élaborer des « interactions de type élaboré », les interventions qui engagent les participants à demander ou s'échanger des informations des « interactions de type moyen » et les interventions qui expriment des réponses courtes (oui/non) des « interactions de type faible ».

Lors de la transcription, nous avons le souci constant de : 1) montrer la dépendance entre les tours de parole produits dans différents modes de communication, 2) montrer la simultanéité des événements communicatifs. L'extrait 1 ci-dessous illustre l'approche choisie pour résoudre ces difficultés; des flèches relient les « tours » (tours de parole ou actions) pour montrer leur interdépendance, et l'usage de caractères italiques et gras signale des chevauchements entre les tours. Les analyses présentées plus bas suivront ces conventions.

Tableau 1. Extrait 1

Extrait 1

		Repères temporels			
Tour	Audio	TB	INTERACTIONS ORALES	INTERACTIONS EN CLAVARDAGE	
2	1.11.08	1.11.36	<i>Etudiant K: En France ils utilisent utilisaient l'hydro-électrique pour les usines et les maisons</i>	1. Tuteur: <i>Tout le monde est d'accord avec le nucléaire</i>	
3	1.11.34	1.11.45	Tuteur: J'ai posé une question dans la messagerie sur le nucléaire vous pouvez répondre <i>tout le monde est d'accord avec l'emploi de l'énergie nucléaire qu'est-ce que vous en pensez</i>	2. Etudiant K: <i>Non</i>	

Dans l'exemple ci-dessus, les flèches montrent que les actions (INTERACTIONS ORALES 3 et INTERACTIONS EN CLAVARDAGE 2) sont déclenchées par le contenu des INTERACTIONS EN CLAVARDAGE 1. De plus, les extraits en italiques gras indiquent que deux participants utilisent deux modalités simultanément. Par exemple, l'expression « hydro-électrique » est

entendue à l'audio au moment où le tuteur émet le message « tout le monde est d'accord avec le nucléaire » dans la fenêtre de clavardage.

Résultat

1. Taux d'utilisation des modalités communicatives

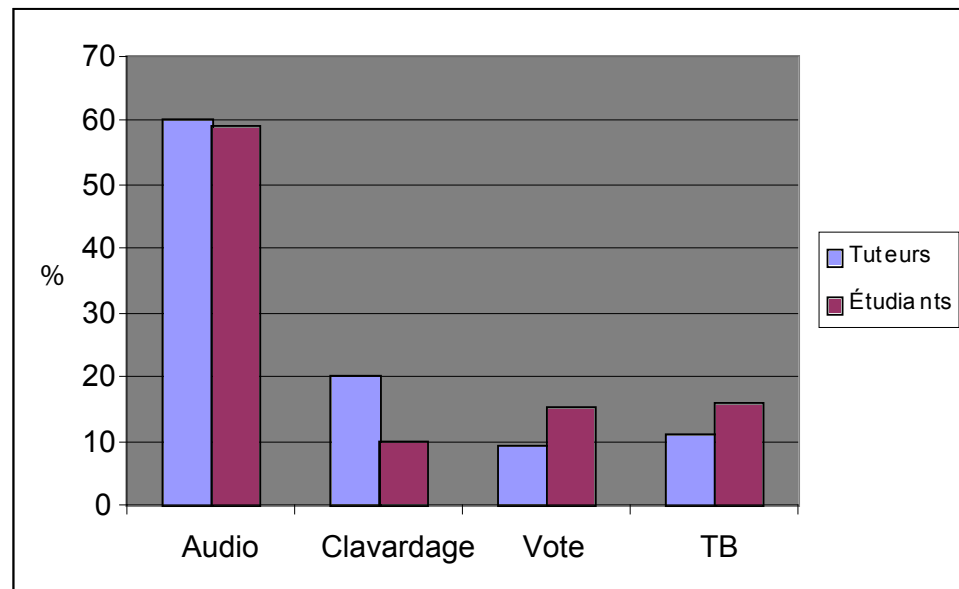


Figure 1. Utilisation des modalités dans le GrE

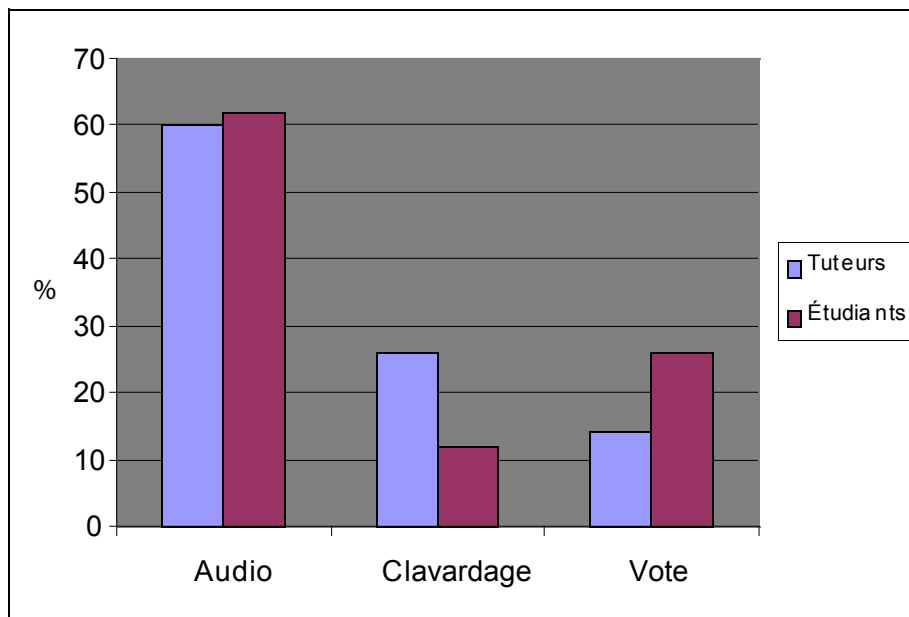


Figure 2. Utilisation des modalités dans le GrL

Dans les graphiques ci-dessus, l'axe vertical montre le pourcentage d'utilisation des modalités (audio, clavardage, vote, tableau blanc) par les étudiants et le tuteur. Ce pourcentage est calculé par rapport au nombre total de tours dans chaque modalité. Les résultats indiquent que les membres du GrE utilisent les quatre modalités, quoiqu'inégalement. La modalité audio prime les autres modalités (Tuteur : 60 %, Étudiants : 59 %), suivi par le clavardage (Tuteur : 20 %, Étudiants : 10 %), puis par le tableau blanc (Tuteur : 12,5 %, Étudiants : 16 %). Les étudiants utilisent le vote, alors que le tuteur l'utilise très peu (Tuteur : 7,5 %, Étudiants : 15 %).

Le GrL ne se sert pas des modalités de la même façon que le GrE. On trouve parmi les participants du GrL une forte différenciation entre trois des modalités. La modalité audio est privilégiée par tous (Tuteur : 60 %, Étudiants : 63 %). Le vote – là aussi – est majoritairement utilisé par les étudiants

(Étudiants : 26 %, Tuteur : 14 %), suivi du clavardage qui est plus utilisé par le tuteur que par les étudiants (Tuteur : 26 %, Étudiants : 11 %).

A priori, les résultats révèlent un comportement différent entre les deux groupes.

Dans les sections qui suivent, nous nous appuyerons sur les modèles précités pour examiner la typologie des interactions générées dans les différentes modalités. Ces analyses permettent de déterminer les pôles importants autour desquels les interactions monomodales et multimodales sont organisées et d'appréhender la contribution de ces modalités à la production de ces interactions.

Typologie des interactions

Tableau 3. Typologie des interactions

		Tuteurs	Étudiants
Initiation	Explication (Ex)	10,5 %	
	Clarification (Cl)	11,65 %	
	Élaboration (El)	10,20 %	
	Ex/Cl/El + demande d'information	9,45 %	
	Ex/Cl/El + demande d'Ex/El/Cl	13,60 %	
	Demande d'Ex/El/Cl	10,30 %	1,33 %
	Explication + vérification de compréhension	12,20 %	
Réponse	Information		21,80 %
	Explication		16,73 %
	Clarification	2 %	18,25 %
	Élaboration		15,60 %
	Passive (oui/non)		28,40 %
Évaluation (Feedback)	Commenter	11,50 %	
	Évaluer	9,24 %	
	Accepter	8,43 %	

L'application des modèles de Sinclair et Coulthard et de Sotillo montre que ce sont surtout les tuteurs qui amorcent les interactions en posant des questions et en invitant les étudiants à répondre. Les étudiants répondent et les tuteurs évaluent ensuite leurs réponses. Les initiations tutorales sont de différents types. Par exemple, les tuteurs expliquent (10,50 %), élaborent (11,65 %), clarifient (10,20 %) des idées/concepts. Parfois, les tuteurs expliquent/élaborent/clarifient puis questionnent les étudiants pour les encourager à fournir des informations (9,45 %) ou pour les inviter à expliquer, clarifier ou élaborer les idées/concepts discutés (13,60 %). Les tuteurs amorcent également l'échange, en invitant directement les étudiants à expliquer/clarifier/élaborer les idées/concepts (10,30 %). Les étudiants répondent par oui ou non (28,40 %), expliquent (16,73 %), élaborent (15,60 %), clarifient (18,25 %)

ou fournissent des informations (21,80 %). Ils posent rarement des questions. Lorsqu'ils le font, il s'agit en général de demandes d'explication ou d'information (1,33 %). À la fin des échanges, les tuteurs en évaluent le contenu : ils commentent les réponses des étudiants (11,50 %) ou se contentent simplement de les évaluer (9,24 %) ou de les accepter (8,43 %).

L'application des modèles de Sinclair et Coulthard et de Sotillo nous a permis de classer les interactions en trois catégories selon leur qualité : « faibles », « moyennes » et « élaborées », chacune susceptible de sous-catégorisations, qui sont expliquées au cours de l'analyse ci-dessous. Dans les figures 3 à 6, les chiffres associés aux colonnes représentent les types d'interactions détaillés plus bas.

Chaque chiffre entre crochets réfère à l'un des types d'interaction commentés dans le reste de la section. Par exemple, une interaction indiquée [1] comporte une séquence *Initiation-Explication/Clarification/Élaboration*. Dans la figure 4, la deuxième colonne à partir de la gauche est indiquée [1] et représente un pourcentage de 2,28 %. La deuxième colonne à partir de la droite est également indiquée [1], mais représente un pourcentage de 17,85 %. Ceci veut dire que 2,28 % des interactions audio du tuteur étaient de type [1] et que 17,85 % des interactions TB du tuteur étaient de type [1].

Les résultats montrent l'existence de différents types répartis différemment dans les modalités.

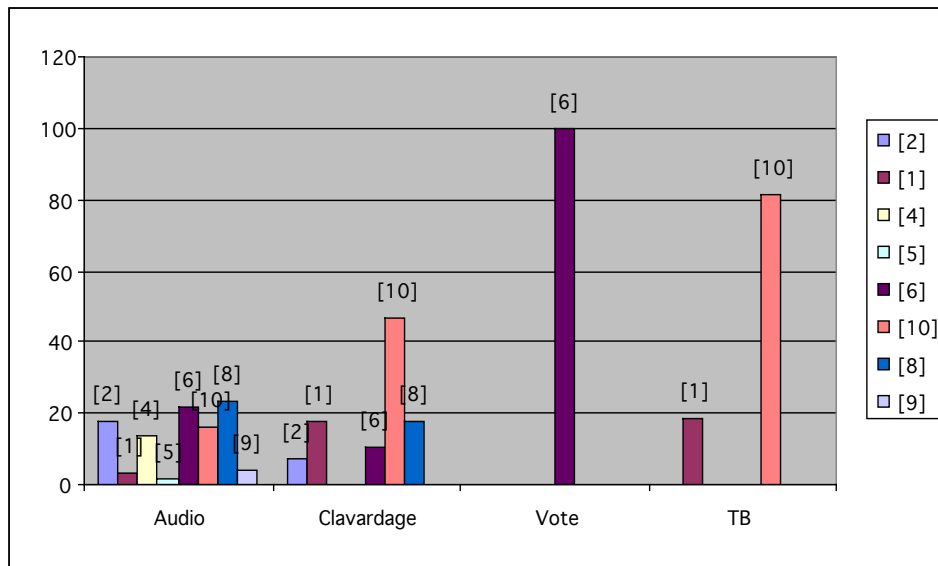


Figure 4 : Typologie des interactions tutorales, GrE

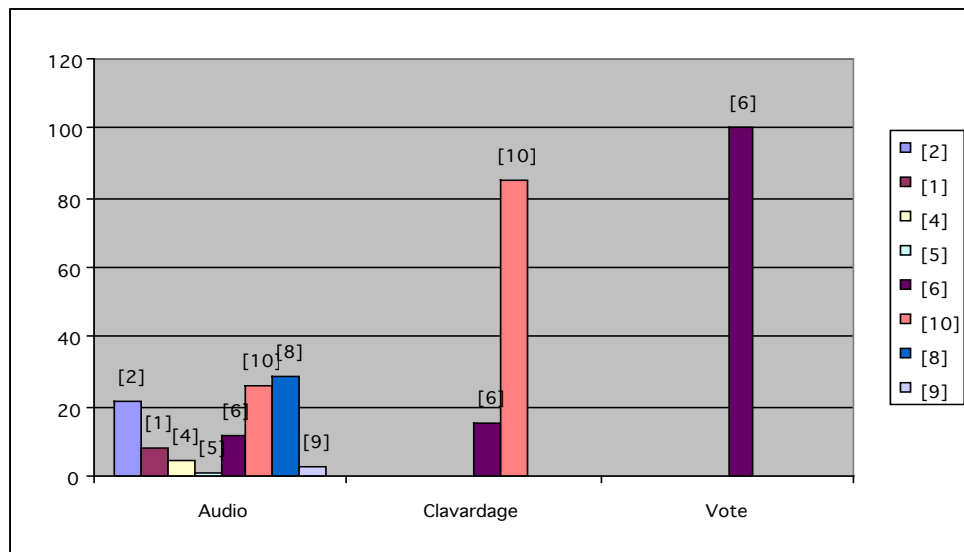


Figure 5 : Typologie des interactions tutorales, GrL

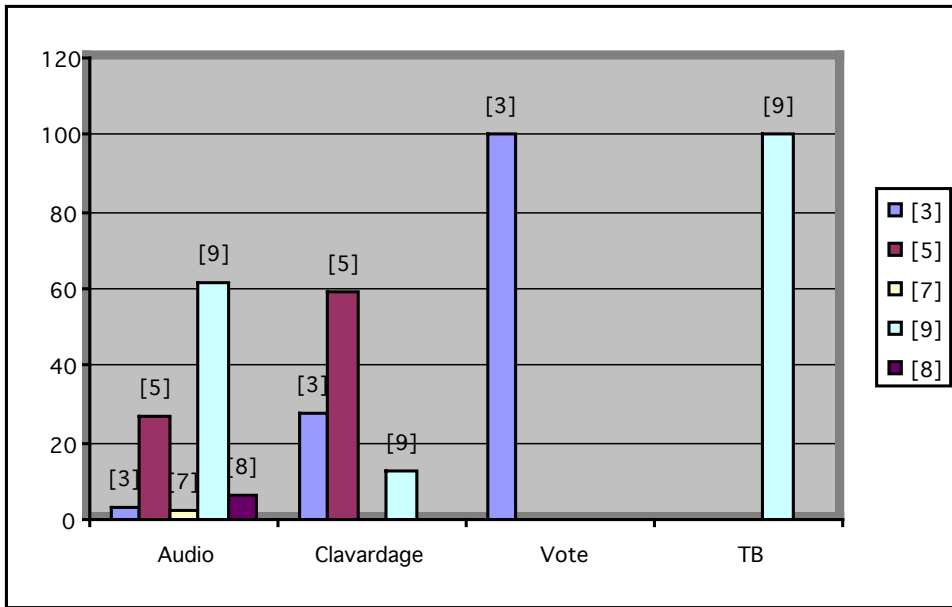


Figure 6 : Typologie des interactions des étudiants, Grl

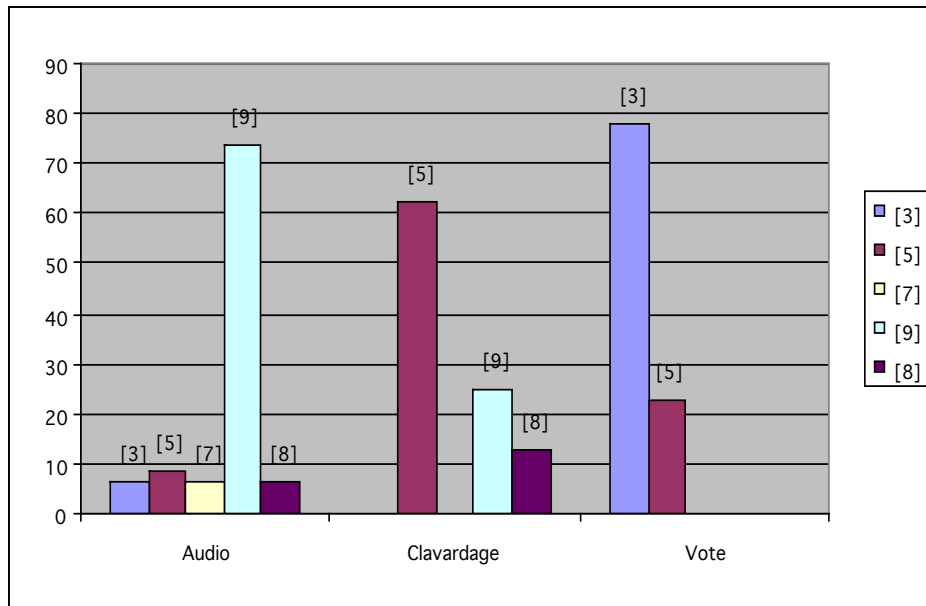


Figure 7 : Typologie des interactions des étudiants, GrE

Les interactions dites « faibles »

Les tuteurs

- **Initiation-*{Explication/Clarification/Élaboration}* [1]** : les tuteurs amorcent les échanges en expliquant et clarifiant les instructions ou les sujets de discussion. Le tuteur du GrE n'utilise que très peu l'oral pour effectuer ce type d'intervention (2,89 % de l'ensemble des interventions tutorales réalisées à l'oral) et se sert plutôt de la modalité écrite (clavardage : 17,85 %; TB : 18,75 % des interventions tutorales réalisées en clavardage), alors que le tuteur du GrL utilise uniquement l'audio pour ce type d'interaction.
- **Initiation-*{Explication/Clarification/Élaboration, Vérification de compréhension}* [2]** : les tuteurs terminent la discussion par une sollicitation qui vise à vérifier la compréhension. Le tuteur du GrE réalise surtout cette intervention à l'oral (17,87 %) et par le clavardage (7,14 %). Il écarte les autres modalités. Le tuteur du GrL, lui, utilise exclusivement l'oral pour ce type d'interaction.

Les étudiants

- **Réponse-*{sans élaboration, dite « Passive »}* [3]** : les étudiants du GrE répondent par oui ou non aux questions du tuteur. L'utilisation de l'oral est très minime (2,77 %). Le vote est utilisé uniquement pour la réalisation de cette intervention et jamais le clavardage. Nous remarquons plus ou moins le même comportement dans le GrL, où l'on utilise principalement le vote (77,55 %). Nous avons aussi enregistré quelques rares tentatives d'utilisation de l'oral (6,12 %) et du clavardage (12,5 %).

Les interactions « moyennes »

Les tuteurs

- **Initiation-*{Explication, Demande d'information}* [4]** : le tuteur explique/clarifie/élabore puis invite les étudiants à répondre par oui ou non, et/ou à fournir des informations sans les commenter. Cette intervention tutorale est réalisée uniquement à l'oral dans les deux groupes.
- **Réponse-*{Informer}* [5]** : le tuteur répond aux demandes d'informations faites par les étudiants. Les réponses sont courtes et d'ordre technique dans la grande majorité. Le pourcentage est insignifiant dans les deux cas, ce qui n'est pas surprenant, car les étudiants posent rarement des questions. Cette intervention est effectuée seulement à l'oral.
- **Feedback-*{Accepter/Évaluer}* [6]** : les tuteurs acceptent les réponses des étudiants sans les commenter. Le tuteur du GrE utilise l'oral (21,73 %) plus que le clavardage (10,71 %) pour évaluer les réponses des étudiants, mais il n'utilise jamais les autres modalités. Le tuteur du GrL utilise le clavardage (14,81 %) plus que l'oral (12 %). Dans les deux cas, le clavardage est utilisé parallèlement au flux oral, et se réduit à de brèves interjections affirmatives de la part des tuteurs, encourageant ainsi les étudiants à maintenir la communication tout en évitant de les perturber. Cependant, le tuteur du GrL utilise le vote exclusivement à cet effet.

Les étudiants

- **Réponse-*{Informer}* [5]** : ils répondent par oui ou non et fournissent les informations demandées sans les commenter. Pour le GrE, le pourcentage de ce type d'interaction est important : clavardage (59,57 %) et oral (27,08 %). Nous remarquons le même comportement chez les étudiants du GrL. C'est le seul cas où ces étudiants utilisent majoritairement le clavardage (62,5 %), contre un petit pourcentage pour

l'oral (8,16 %). Les étudiants des deux groupes utilisent le clavardage lorsque les tuteurs les invitent à le faire.

- **Réponse-*{Demande d'information}*** [7] : ils répondent aux vérifications du tuteur en posant des questions ou en demandant des compléments d'information, d'ordre technique ou concernant les examens. Le pourcentage de ce type d'intervention est très faible (GrE : 2,08 %, GrL : 6,12 %), ce qui signifie que les étudiants ne posent presque jamais de questions. Les étudiants du GrE utilisent l'oral, par ailleurs, aux étudiants du GrL.

Les interactions « élaborées »

Les tuteurs

- **Initiation-*{Demande d'explication/Élaboration/Clarification}*** [8] : le tuteur invite les étudiants à participer à la discussion en partageant des informations. Ceux-ci développent et raffinent leurs connaissances pour arriver à une construction commune du savoir. Sinclair et Coulthard (1975) considèrent cette intervention comme une stratégie facilitatrice de communication. Celle-ci occupe la première place dans les interventions tutorales (GrE : 28,66 %, GrL : 23,67 %). Le tuteur du GrE utilise essentiellement l'oral (23,67 %) et le clavardage (17,85 %), contrairement au tuteur du GrL qui utilise exclusivement l'oral.
- **Réponse-*{Explication/Clarification/Élaboration}*** [9] : le tuteur tente de répondre à des demandes d'explication ou de clarification soulevées par les étudiants. Selon Sinclair et Coulthard (1975), ce type d'intervention entraîne le groupe dans la négociation constructive des connaissances. Mais les pourcentages de cette intervention sont très faibles. Le comportement des deux tuteurs est semblable. Ils utilisent uniquement l'oral à cet effet.

- **Feedback-*{Commenter}*** [10] : les tuteurs fournissent le *feedback* en reprenant les réponses des étudiants pour les expliquer/clarifier/élaborer. Les tuteurs adoptent des comportements très différents. Le tuteur du GrE utilise plusieurs modalités. Il utilise essentiellement le tableau blanc – qui est accessible en simultanéité avec le clavardage et l'audio – pour reprendre les réponses des apprenants (TB : 81,25 %). Le tuteur utilise aussi le clavardage (46,42 %) et, enfin, l'oral (15,94 %). Cependant, pour commenter les réponses des étudiants, le tuteur du GrL utilise essentiellement le clavardage (85,18 %), suivi par l'oral (26,11 %).

Les étudiants

- **Réponse-*{Explication/Clarification/Élaboration}*** [11] : ils partagent des idées et les expliquent/clarifient/élaborent. Bien que l'audio soit l'outil le plus utilisé (61,8 %), les étudiants du GrE utilisent aussi le clavardage (12,76 %) ainsi que le TB (100 %) alors que les étudiants du GrL s'expriment uniquement à l'oral pour ce type d'interaction. On notera aussi que pour le GrE, le TB est utilisé exclusivement pour ce type d'interaction.

Cette première analyse montre que les participants adoptent des comportements différents face aux différentes modalités. Plus précisément : l'un des tuteurs exploite plus largement la multimodalité de l'outil que l'autre; les étudiants des deux groupes suivent leur tuteur dans l'approche de la multimodalité; enfin, certaines modalités sont « assignées » à telle ou telle fonction communicative. Il convient donc maintenant de s'intéresser de plus près à la répartition des interactions dans les modalités pour voir quelle est la modalité utilisée pour remplir chaque fonction communicative.

Répartition des interactions par modalité

Dans les figures qui suivent, les données sont symbolisées par différentes nuances de gris selon qu'il s'agit d'interactions faibles (I-F), moyennes (I-M) ou élaborées (I-E).

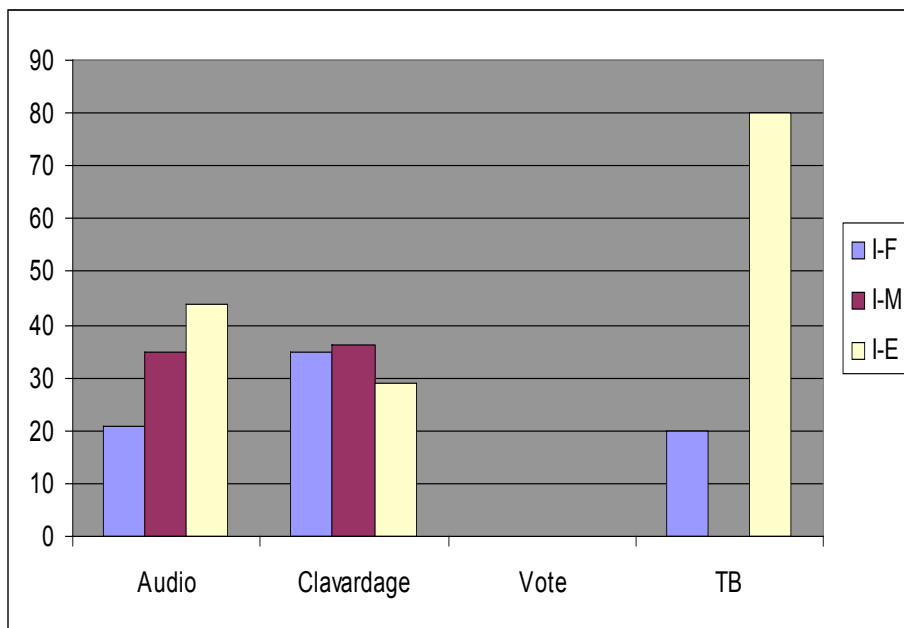


Figure 8. Répartition par modalité – Le tuteur du GrE

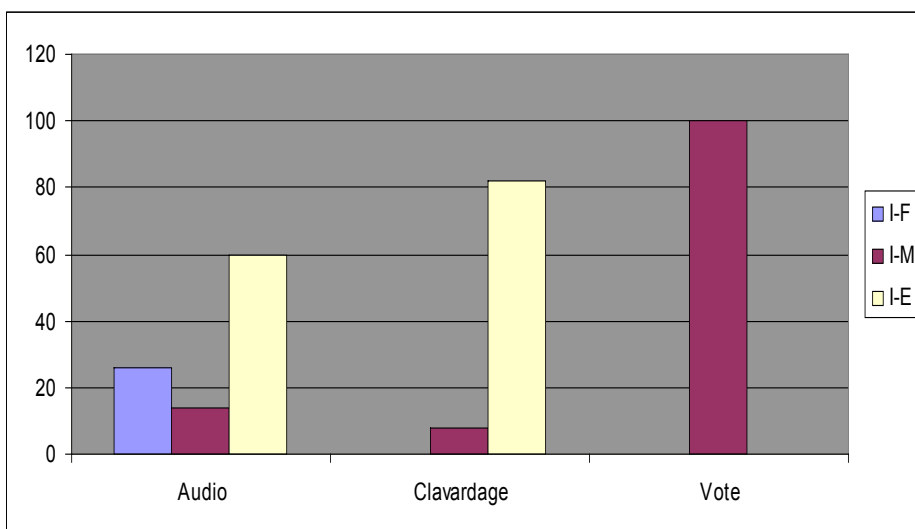


Figure 9. Répartition par modalité – Le tuteur du GrL

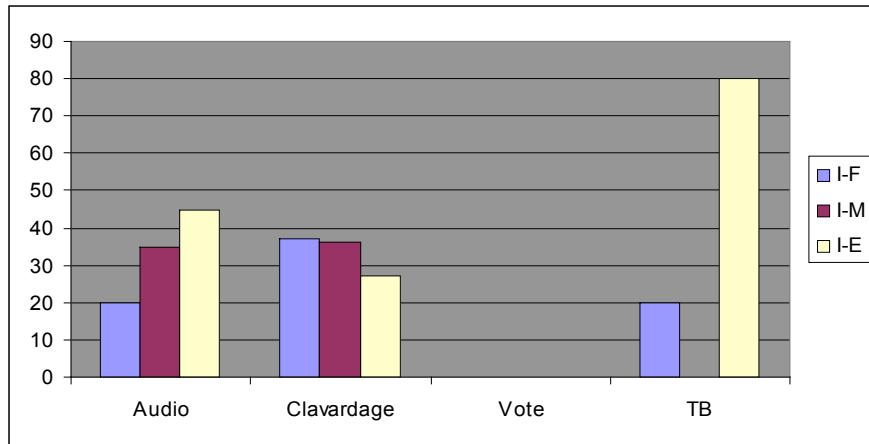


Figure 10. Répartition par modalité – Les étudiants du GrE

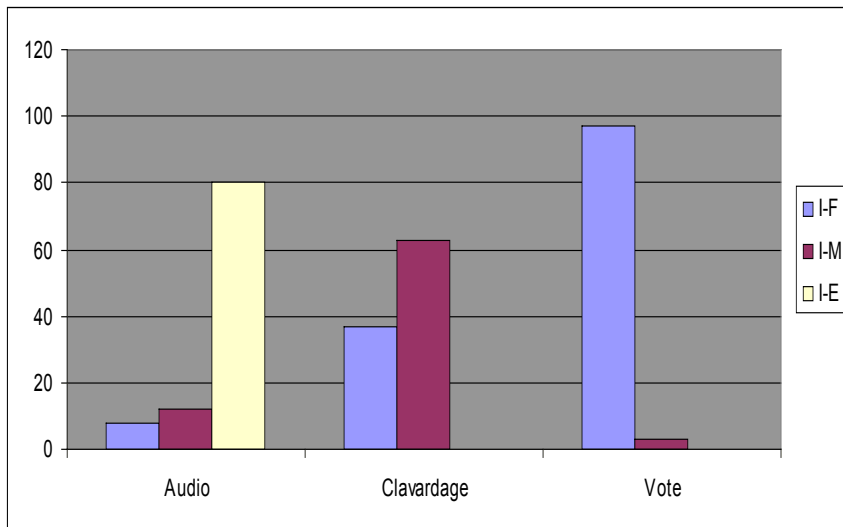


Figure 11. Répartition par modalité – Les étudiants du GrL

Les modalités sont utilisées inégalement pour organiser les différentes interactions. Pour le tuteur du GrE, l'oral (43,96 % de l'ensemble des usages) et le TB (81,25 %) sont privilégiés pour organiser les interactions élaborées, l'oral (35,26 %) pour les interactions moyennes et le clavardage (28 %) pour les interactions faibles. Par contre, le tuteur du GrL préfère l'oral (59 % de l'ensemble des usages) et le clavardage (82 %) pour organiser les interactions élaborées, le vote (100 %) pour organiser les interactions moyennes, et l'oral (29 %) pour organiser les interactions faibles. On voit donc que les deux

tuteurs adoptent des comportements très différents. C'est aussi les cas pour les étudiants : ceux du GrE privilégient le TB (100 %) ainsi que l'oral (68,05 %), et le clavardage (40,42 %) pour les interactions élaborées. Pour les interactions moyennes, ils se servent du clavardage (59,58 %). Pour les interactions faibles, c'est le vote qu'ils préfèrent (85 %). En revanche, les étudiants du GrL privilégient l'oral (80 %) pour les interactions élaborées, le clavardage pour les interactions moyennes (61 %) et le vote (98 %) pour les interactions faibles.

Cette analyse fait donc ressortir le rôle que jouent les modalités dans l'organisation des interactions et la mise en œuvre des tâches pour tous les participants. De quelle façon les choix de ces modalités affectent-ils cette mise en œuvre? Telle est la question que nous abordons dans la section suivante, en analysant quelques extraits.

Tableau 2. Extrait 2 : Elluminate

Repères temporels			INTERACTIONS ORALES	INTERACTIONS EN CLAVARDAGE
Tour	Audio	Clavardage		
1	1.9.55		Etudiant Jm. :Moi-tout ce qui touche à l'écologie ça m'intéresse beaucoup euh surtout sur l'économie de l'énergie et surtout dans les euh la recherche sur les les nouvelles euh comment dirais-je les les énergies nouvelles qu'on peut maintenant euh adapter à nos besoins comme euh les eaux et les capteurs solaires et les utiliser l'eau comme l'hydraulique ou enfin euh et puis bon aussi n'oublions pas le nucléaire	
2	1.10.41		Etudiant L. :Si d'ailleurs si je suis d'accord utilisons nous utilisons les la géothermie les énergies hydrauliques les pistes éoliennes et tout ça je trouve qu'on peut faire ça on peut viser à un avenir plus positif	
3	1.11.08	1.11.36	Etudiant K. :En France ils utilisent utilisaient l'hydro-électrique pour les usines et les maisons	1. Tuteur. : <i>Tout le monde est d'accord avec le nucléaire</i>
4	1.11.34	1.11.45	Tuteur. :J'ai posé une question dans la messagerie sur le nucléaire vous pouvez répondre <i>tout le monde</i> est d'accord avec l'emploi de l'énergie nucléaire qu'est-ce que vous en pensez	2. Etudiant K. : <i>Non</i>
5	1.11.59		Etudiant Ep. :Moi je ne suis pas d'accord parce que je pense qu'il y a de nouvelles technologies pour euh pour faire l'énergie je pense qu'il y a des méthodes en utilisant le vent par exemple	
6	1.12.26	1.12.26	Etudiant L. : <i>Je suis sûr</i> que euh qu'on pourrait utiliser des autres formes d'énergie inépuisable donc je ne suis pas d'accord avec le nucléaire parce que ça endommage notre monde il faut que nous utilisons les énergies renouvelables	3. Tuteur. : <i>Ok dites pour quoi</i>
7		1.12.55		4. Etudiant Ep. : <i>Des autres formes plus naturelles</i>
8	1.12.56		Etudiant Jm. :Pourquoi la peur du nucléaire le nucléaire pollue beaucoup moins que le charbon que le gaz que le pétrole	
9	1.13.09		Etudiant K. :Euh j'ai peur que le nucléaire est une source de pollution	
10	1.13.19	1.13.45	Etudiant Jm. :Et moi j'affirme que non euh le nucléaire est beaucoup plus fiable et oublions pas que l'uranium déjà c'est une déjà c'est un numéro comment dirai-je a a des des euh est <i>naturellement</i> polluant mais pour euh mais pour ma part le nucléaire est beaucoup plus propre que les énergies utilisées actuellement	5. Tuteur. : <i>On dit que le nucléaire est propre et moins cher?! d'accord?</i>
11	1.13.59		Etudiant H. :Pour moi je pense que le nucléaire est bon parce que les parcs éoliennes ne peuvent pas donner ce type d'énergie pour prendre la place de l'énergie nucléaire c'est triste mais c'est vrai	6. Etudiant Mt. : <i>Si il y a un accident les conséquences sont énormes</i>

Dans l'extrait 2, qui met en relation les modalités audio et clavardage, le tuteur invite les étudiants à proposer des idées sur la protection de l'environnement pour en discuter dans le but de développer collectivement un petit texte. L'étudiant Jm (INTERACTIONS ORALES 1) commence à expliquer sa position. Le tuteur reprend cette proposition dans le clavardage, et sollicite l'opinion des autres, tandis qu'un autre étudiant parle. Ensuite, le tuteur reprend à l'oral la question qu'il a posée en modalité clavardage, ce qui pourrait s'expliquer par la volonté de faciliter la compréhension et de minimiser les difficultés associées à la polyfocalisation. Cette sollicitation suscite une succession de réponses orales. Un seul étudiant utilise le moyen le plus rapide, le vote, pour exprimer son désaccord. On remarque que les apprenants utilisent presque uniquement l'audio, même quand ils éprouvent des difficultés à s'exprimer à l'oral. Ils écartent le clavardage, qui pourtant pourrait être considéré comme réclamant moins d'efforts. Cependant, la discussion s'avère très riche. Les contributions orales des apprenants reprennent certaines contributions antérieures de leurs pairs ainsi que les interventions écrites du tuteur. Encore une fois, le tuteur écarte l'audio au profit du clavardage (INTERACTIONS EN CLAVARDAGE 3) et (INTERACTIONS EN CLAVARDAGE 5). Il intervient à propos des contributions audio de Jm (INTERACTIONS ORALES 8 et 10) qui suscitent des réactions argumentées défendant ou contrant ce qu'il propose. Le degré d'interactivité s'intensifie. Le comportement du tuteur peut s'expliquer par son désir d'encourager les apprenants à interagir et de ne pas perturber le flux oral étudiants-étudiants. Le clavardage du tuteur accompagne l'utilisation intensive de l'audio par les apprenants pour maintenir la discussion. Du côté des étudiants, la communication reste monomodale (on ne note qu'une seule utilisation du clavardage, pour des raisons de perte de son) mais très constructive. Il semble que l'intensification de l'interactivité soit liée à la nature du thème abordé et aux stratégies d'étayage qu'adopte le tuteur.

Tableau 3. Extrait 3 : *Illuminate*

Repères temporels			INTERACTIONS ORALES	INTERACTIONS EN TABLEAU BLANC
Tour	Audio	TB		
1	38.17		Tuteur. Ok faites-le si vous en avez envie si vous ne voulez pas écrire c'est pas grave sinon ce n'est pas grave vous pouvez simplement parler et puis moi j'écrirai alors on a dit que ce qui était important c'était le gouvernement quoi encore quoi d'autre allez-y allez-y	
		39.00		1. Etudiant.Mf. Gouvernement le devrait aider et encourager la culture
2	39.05		Tuteur. Euh les étudiants qui souhaitent quels arts vous voulez dire quelle forme d'art vous pouvez préciser votre pensée en expliquant oralement svp	
3	39.27		Etudiant.J. Oui oui oui C quelle forme d'art la danse le théâtre euh les les téléés réalistes et cinéma si vous voulez mais nous avons on a le gouvernement de l'autre côté mais on a aussi les étudiants je crois	
4	39.49	39.54 39.58	Tuteur. Alors vous voulez dire J'oui mais quelle forme d'art c'est-à-dire il faut donner il faut enseigner des formes d'art spéciales pour les étudiants qu'est-ce que vous voulez dire au juste	2. Etudiant. les gens d'âges variés joind comites 3. Etudiant.Mf. Donner une éducation culturelle à l'école
5	40.07		Etudiant.J. Euh C je euh je je pense pour les étudiants qui est les jeunes d'aujourd'hui je pense qu'ils qu'ils qu'ils pensent différent que les parents peut-être ils aiment ils aiment les graves ou les films violents et les parents aiment les films plus plus pacifiques ou euh etc	
6	40.47		Tuteur. Bon d'accord donc il faut donner des choses différentes pour des générations différentes Sa qu'est-ce que vous pensez de ça	
7	41.08		Etudiant.Sa. Euh vous répétez svp	
8	41.16		Tuteur. Oui est-ce que vous pensez qu'il faut différentes formes d'expression il faut qu'elles soient accessibles pour différentes générations qui correspondent à différents goûts de différentes générations est-ce que vous pensez que c'est vrai et qu'est-ce qu'il faut donner comme exemple et ça c'est une question pour tout le monde	
9	41.49		Etudiant.Mf. Oh pardon est-ce que vous pouvez répéter svp C-	
10	41.58	42.22 42.28	Tuteur. Oui oui on est en train de dire que les générations différentes aiment des formes d'art différentes donc qu'est-ce qu'on pourrait faire pour encourager l'accès à différentes formes d'art pour que les générations différentes puissent se retrouver et puissent toutes avoir accès à la culture attention là quand vous tapez sur le tableau parce que là il y en a qui sont en train de taper par-dessus ce qui existe déjà euh	4. Etudiant.Mt. Les parents doivent encourager les enfants profitent de toutes sortes de la culture 5. Etudiant.Mf. Développer la culture dans les quartiers et les villages

L'extrait 3 ci-dessus met en relation deux modalités : l'audio et le TB, utilisées comme dans le précédent extrait pour la préparation d'une production collective : un petit texte sur le thème de la culture. Les étudiants et le tuteur ont les mêmes stratégies face à ces deux modalités. Le tuteur invite les étudiants à discuter et simultanément à exprimer leurs idées sur le TB plutôt que par le clavardage, et se charge d'assurer la cohérence et la continuité dans la modalité principale, qui est l'oral.

Les étudiants suivent ce qui se passe dans les deux modalités, comme le montrent les flèches. En audio, le tuteur remet en question la proposition faite dans le TB par l'étudiant J (TB). Le tuteur sollicite une confirmation, toujours par l'audio. L'étudiant clarifie sa position dans une réponse orale. Puis les autres étudiants élaborent ces mêmes idées et les abordent sous d'autres angles. Ils utilisent simultanément l'oral pour faire des propositions et les élaborer, et le TB pour compléter le texte qui prend forme petit à petit. Il y a donc reprise en modalité orale des idées affichées sur le TB. Cette intervention audio entraîne l'utilisation simultanée du mode écrit (TB) qui vient soutenir l'oral, à la demande du tuteur.

Le va-et-vient entre l'audio et l'écrit permet aux étudiants de construire collaborativement le texte demandé. Cela dit, le passage entre les modalités orale et écrite implique l'enchevêtrement d'actions individuelles et collectives que le tuteur oriente, semble-t-il pour favoriser l'apprentissage. Les modalités se complètent : l'audio est la modalité privilégiée pour proposer et négocier des idées, le TB vient valider ces contributions. On peut dire que les modalités orale et écrite soutiennent complémentamment un mode de travail collaboratif dans la réalisation de la tâche. Cet exemple montre donc l'apport de la modalité TB à l'audio et au processus de la réalisation de cette tâche.

Tableau 4. Extrait 4 : Lyceum

Repères temporels			INTERACTIONS ORALES	INTERACTIONS EN-CLAVARDAGE
Tour	Audio	Clavardage		
1	1.03.05	1.03.12	Etudiant P. Non moi je trouve très très euh très curieux peut-être en Angleterre peut-être au contraire que la France ou l'Italie le fait d'aller au musée c'est synonyme avec quelque chose de ennuyant euh je <i>ne sais pas ici</i> je trouve que c'est tout à fait différent comme tu as dit comme vous avez dit avant en France ou en Italie c'est c'est euh très encouragé d'aller voir des expos des musées des églises ou quelque chose de culturel mais ici en Angleterre on pense que c'est euh par la masse bien sûr quelque chose d'ennuyant	1. Tuteur: <i>Oui</i>
	1.04.06		Tuteur: oui Jn	
2	1.04.08	1.04.12 1.04.22	Etudiant Jn. C'est seulement là où j'habite il y a un petit euh <i>muséum</i> qui est presque rien et non seulement l'été mais il y a beaucoup qui vont les week-ends pour regarder des choses assez simples et aussi clubs de la vente toutes les <i>années des</i> expositions à laquelle tout le monde peut venir et ça coûte seulement une livre il y a des gens et il y a beaucoup beaucoup de monde qui vendent à cette exposition	2. Tuteur: <i>Musée</i> 3. Tuteur: <i>La vente</i>
3	1.04.45		Tuteur: Oui absolument Jn je ne voulais absolument pas donner l'impression que c'était un phénomène exclusivement français	
4	1.05.15		Etudiant A. en fait moi en écoutant tout ça je euh je ne savais pas que c'était le cas pour l'Angleterre que les Anglais étaient aussi réticents si je peux dire à toute découverte de nouvelles cultures ou de euh de des arts et en fait je voulais demander aux natives si elles pensaient ou elles savaient quelle était la cause de cette attitude est-ce que ça peut être dû au climat je me demandais au fait il pleut tellement souvent que les gens ont la flemme si je peux dire de sortir	
5	1.05.50		Tuteur: Le climat est un luxe et peut-être au fait incite d'avantage les gens à sortir Jn en tant qu'historienne et spécialiste des sociétés est-ce que tu avais réfléchi remarqué cela Jn	
6	1.06.07	1.06.18	Etudiant Jn. Oui je crois que l'Angleterre investit vraiment plus dans les sports <i>que dans la culture</i> et c'est le sport que les gens aiment beaucoup et veulent que et que dans les sports qu'on a l'argent	4. Etudiant J: Je pense que les anglais regardent la culture comme quelque chose d'élite
7	1.07.07	1.07.21	Etudiant P. Oui je trouve que les commentaires des autres est tout à fait exact mais euh la culture c'est une chose qui est vit exactement comme les middle class c'est pas une chose enseignée dans les écoles <i>de très petites</i> je pense que	5. Tuteur: <i>Je ne veux absolument pas dire que les anglais sont incultes ou n'aiment pas les arts Sorry!!!!</i>

Les consignes du tuteur ouvrent un champ libre pour la discussion. Les étudiants échangent des idées. L'interaction est intense et constructive. Le tuteur cherche à s'inscrire dans les hypothèses des étudiants tout en les encourageant à utiliser la modalité orale. En étayant les productions des étudiants au cours du déroulement de la tâche, le tuteur utilise les deux modalités audio et clavardage pour se situer entre différentes postures. Il utilise le clavardage (INTERACTIONS EN CLAVARDAGE 2 et 3) pour assurer son rôle de détenteur du savoir (ici la grammaire et le lexique). En outre, l'usage de cette modalité permet de ne pas interrompre le fil du discours oral. Il utilise l'audio pour s'inscrire dans le parcours cognitif des étudiants en leur accordant une large marge de manœuvre dans le partage et la création du texte.

Les étudiants ignorent le clavardage et choisissent la production orale, qui pourtant leur demande de plus gros efforts. Le clavardage est plutôt un moyen de secours et remplace l'audio dans le cas de problèmes techniques (voir INTERACTIONS EN CLAVARDAGE 4 où l'étudiant J utilise le clavardage parce qu'il a des problèmes de son et ne peut pas répondre à l'oral).

L'analyse montre que l'utilisation majoritaire de l'oral au détriment des autres modalités n'empêche pas les étudiants de s'engager dans l'interaction. L'interactivité intense est plutôt liée à la nature du thème choisi ainsi qu'à l'étayage du tuteur, qui entraîne une implication efficace des étudiants dans la discussion et la réalisation de la tâche.

Discussion et conclusion

Le but de ce travail est de déterminer le rôle que jouent les modalités dans l'organisation des interactions et la mise en œuvre des tâches. Il montre que les deux groupes abordent différemment les outils de communication à leur disposition. Par conséquent, ils organisent les interactions et exécutent les tâches différemment.

Globalement, on constate que les deux plateformes soutiennent les intentions pédagogiques et l'effort d'apprentissage. En effet :

- Concernant les tuteurs, quelle que soit la plateforme, ceux-ci parviennent à engager les étudiants dans des interactions élaborées qui permettent la construction collaborative de connaissances nouvelles;
- Concernant les apprenants, un va-et-vient constructif entre les différentes modalités caractérise les discussions observées dans ce travail. Les tours de parole produits dans une modalité tiennent compte des contributions antérieures dans la même et/ou dans d'autres modalités et s'y réfèrent. Il y a une continuité dans la construction des connaissances. Par exemple, l'utilisation du TB simultanément avec l'oral permet aux étudiants de suivre pas à pas la construction des idées sur le tableau. Ceci se traduit par l'intensification de l'interactivité : tous sont amenés à participer en se focalisant ensemble sur les mêmes actions. En conclusion : l'utilisation simultanée des différentes modalités a pu donner à penser à certains que les étudiants subissent une surcharge cognitive. Pour nos deux groupes, il semble que ces craintes soient vaines : la polyfocalisation ne gêne pas les étudiants dans leur travail collaboratif.

De façon plus spécifique, on s'aperçoit que les utilisateurs destinent telle ou telle modalité à tel ou tel usage. Ainsi :

- Concernant les tuteurs, pour veiller sur le bon fonctionnement du processus de la réalisation des tâches, ceux-ci utilisent les deux modalités (audio et clavardage) et l'un d'eux en ajoute une troisième (TB). Cette pratique leur permet de se situer entre différentes postures tutorales : assumer le rôle d'« expert langagier », et faciliter l'apprentissage en s'inscrivant dans le parcours cognitif des apprenants. Les tuteurs utilisent le clavardage pour remplir la première fonction, et l'oral pour la deuxième. On peut donc dire que l'étayage prend un caractère bifocalisé et multimodal en se déplaçant entre la forme et la communication. La multimodalité

des interactions synchrones rend possible la réconciliation entre deux postures dont la mise en jeu simultanée est difficile pour le tuteur présentiel;

- Concernant les apprenants, le clavardage constitue un soutien plus ou moins important. Cependant, il n'est jamais utilisé comme mode d'évitement de l'oral. La faible participation par le clavardage montre que cet outil est utilisé 1) en parallèle au flux oral pour désambiguïser celui-ci ou éviter de le perturber; 2) pour remplacer l'oral lors d'incidents techniques (extrait 4, INTERACTIONS EN CLAVARDAGE 4);
- Nous pouvons conclure aussi que le choix des modalités est étroitement guidé par les tuteurs. Il apparaît ainsi que quelle que soit la forme que prend la multimodalité dans les deux environnements, *Elluminate* et *Lyceum*, elle répond toujours à des règles de structuration définies par le tuteur.

De ces conclusions nous dégagerons aussi deux pistes pour la recherche à venir.

D'abord, l'adéquation globale observée entre les outils et les visées pédagogiques est sujette à caution. Certes, notre observation des tuteurs nous porte à supposer que la gestion des interactions ne tient pas principalement aux propriétés des outils, mais à la façon dont les interactants choisissent de les exploiter pour aborder les tâches. Cependant, la question du rôle de l'outil reste posée et une comparaison fine des comportements d'un même tuteur dans les deux environnements sera nécessaire avant de pouvoir se prononcer sur la transférabilité des usages de plateforme à plateforme.

Enfin, nos observations plus spécifiques sur le choix des modalités par les tuteurs méritent d'être complétées par des travaux nourris de perspectives qui emprunteraient plus largement à la recherche sur les cultures éducatives, cherchant à savoir s'il existe des rapports entre les styles d'enseignement et les usages dans les dispositifs multimodaux.

Références

- De Lièvre, B., Depover, C. et Acierno, M. (2006). Analyse du soutien fourni aux apprenants par les tuteurs à l'aide d'outils synchrones et asynchrones. Dans *Actes des premières journées communication et apprentissage instrumentés en réseau (Jocair 06)*. Récupéré le 19 novembre 2009 de l'archive EduTice : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00137763>
- Hampel, R. et Hauck, M. (2004). Towards an effective use of audio conferencing in distance language courses. *Language Learning and Technology*, 8(1), 66-82.
- Hassan, X., Hauger, D., Nye, G. et Smith, P. (2005). The use and effectiveness of synchronous audiographic conferencing in modern language teaching and learning (online language tuition): A systematic review of available research. Récupéré le 11 juillet 2010 du site du ePPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, Université de Londres, section *Partners – Reviewers – Modern languages – Published reviews* : <http://eppi.ioe.ac.uk/cms>
- Jonassen, D. H. (1994). Thinking technology: Towards a constructivist design model. *Educational Technology*, 34(4), 34-37.
- Lamy, M.-N. et Hampel, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. Basingstoke, R.-U. : Palgrave Macmillan.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, R.-U : Oxford University Press.
- Lapadat, J. (2002). Written interaction: A key component in online learning. *Journal of Computer Mediated Communication*, 7(4). Récupéré le 9 octobre 2009 du site de la revue : <http://jcmc.indiana.edu/vol7/issue4/lapadat.html>
- Mangenot, F. (2008). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. Dans M. Sidir, G.-L. Baron et E. Bruillard (dir.), *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux (Jocair 2008)* (p. 13-26). Paris, France : Hermès-Lavoisier.

- Pernin, J. P. et Trouche, L. (2007). Mutualiser les ressources numériques pour la formation : quels modèles? *Dossiers de l'ingénierie éducative*, 56, 115-123.
- Sinclair, J. et Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford, R.-U. : Oxford University Press.
- Sotillo, S. (2000). Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language Learning and Technology*, 4(1), 82-119.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Note

- 1 Pour des raisons pratiques, c'est l'écran du chercheur (qui observait les sessions) qui a été enregistré, et non celui du tuteur. Des différences existent entre les événements qui se déroulent sur ces deux écrans. Par exemple, le tuteur voit ses propres contributions au clavardage ou au TB avant de les finaliser, alors que le chercheur ne voit que la version finale postée. Nous avons considéré que ces différences n'étaient pas significatives dans le cadre de notre étude.

The Eportfolio: How can it be used in French as a second language teaching and learning?

Thierry Karsenti
Université de Montréal
thierry.karsenti@umontreal.ca

Simon Collin
Université de Montréal
simon.collin@umontreal.ca

Practical paper presenting online experience

Abstract

Originally used in artistic circles, the portfolio is quickly gaining ground in French as a second language teaching and learning. For example, the European Language Portfolio (ELP), under the auspices of the European Council, is a tool that is rapidly adaptable to advances in Web 2.0 technology. In this context, we draw a portrait of the portfolio in French as a second language (FSL) education and cite the advantages of the electronic portfolio. Finally, we draw on empirical results, from a specific eportfolio, eduportfolio, to illustrate its potential for FSL teaching and learning.

Keywords

Eportfolio, portfolio, second language teaching, reflexive practice, teaching, learning

Résumé

Initialement utilisé dans le monde artistique, le portfolio électronique connaît un essor rapide en éducation. À titre d'exemple, le Portfolio européen des langues (PEL), élaboré par le Conseil de l'Europe, forme un outil intéressant et facilement adaptable aux avancées technologiques du Web 2.0. Dans ce contexte, nous commencerons par dresser un portrait du portfolio en enseignement-apprentissage du français langue seconde (FLS) avant de présenter les avantages de la version électronique. Nous nous appuierons ensuite sur des résultats empiriques portant sur un eportfolio particulier (Eduportfolio) pour illustrer le potentiel du portfolio électronique pour l'enseignement-apprentissage du FLS.

Mots clés

Eportfolio, portfolio, enseignement des langues, pratique réflexive, enseignement, apprentissage



©Author(s). This work, available at http://ritpu.ca/IMG/pdf/RITPU_v07_n01_68.pdf, is licensed under a Creative Commons Attribution - NoDerivs 2.5 Canada license: <http://creativecommons.org/licences/by-nd/2.5/ca/deed.fr>

Introduction

This paper presents a reflection on potential uses and implementation of the eportfolio in French as a second language (FSL) education. The portfolio is gaining ever-greater acceptance as a pedagogical tool in educational circles. A polymorph tool *par excellence*, it supports learning in primary and secondary schools, the development of professional competencies in universities, and the renewal of professional practice in continuing education. The language education field is no exception, especially since the advent of the European Language Portfolio (ELP). This article attempts to draw a portrait of eportfolio use in FSL classes. We review the literature on the main functions and concepts of the portfolio. We then present the advantages of the eportfolio over the paper version and some empirical research results that argue for the implementation of the eportfolio in FSL classes.

1. The portfolio in education

This section presents a general overview of the portfolio, including its functions in education, and more specifically, its pedagogical use in FSL classes.

1.1. Functions of the portfolio in education

The portfolio originated in artistic circles, the idea being that artists could get their works exhibited by presenting a set of representative examples. It was first applied for pedagogical purposes by P. Elbow and P. Belanoff (State University of Stony Brook, New York, NY) in the early 1980s as an alternative to standardized tests (Bräuer, 2009). Since then the portfolio has assumed a multitude of functions, the main ones being presented below.

- Exposure function: The educational portfolio showcases students' learning and progress with examples of their schoolwork (Council of Europe, 2004). Its progressive nature allows insight into both learning processes and outcomes (Belanoff & Dickinson, 1991; Goupil, Petit, & Pallascio, 1998), as it represents the student's learning path. This function can also be exploited professionally: job candidates can show potential employers how their skills have evolved (Bucheton, 2003).
- Assessment function: The portfolio is often used as a complementary assessment tool (Grosso & Lomicka, 1999). Because it provides access to both process and outcome, it can be used for ongoing formative and summative assessments. It also provides teachers with an additional source of information with which to confirm or moderate their judgement. Furthermore, the portfolio, accompanied by a self-assessment grid, can be used as a self-assessment tool to foster learner autonomy and responsibility for the learning process (Little, 2005).
- Reflective function: The above-mentioned self-assessment function is part of the reflective function whereby students adopt a critical attitude toward their learning (Grosso, & Lomicka, 1999). Aside from the use of predetermined self-assessment grids, reflection on the learning process can be fostered through frequent writing of feedback reports (e.g., "What I have learned," "My strengths and weaknesses," "If I could do it over") (Eyssautier-Bavay, 2004). Moreover, students must exercise their reflective capacity to select the most representative examples of their learning. The portfolio therefore departs from an archival record in that students continuously input relevant and representative content.
- Social function: The portfolio also provides a social function when it acts as a mediation tool between learners, teachers, and parents. Importantly, it enables parents to gain a better understanding of their child's learning path, which may encourage them to get more involved in the process. Note that the paper version does not provide this social function, which emerged only with the technological advance of the electronic portfolio, and is therefore specific to the eportfolio.

1.2. Main concepts of eportfolio use in language classes

In language education, the eportfolio is generally associated with the notions of plurilingualism and self-regulated learning. Rather than a detailed explanation of these concepts, we present a brief overview and relate them to eportfolio use in language classes.

Plurilingualism is defined as communicative language competences in a number of languages, in which the languages interrelate and interact (Council of Europe, 2004). From a plurilingual perspective, the individual language repertory remains unique and flexible. It evolves by building on direct, personal experience, in which skills in one language may outweigh skills in others. From this viewpoint, the eportfolio is widely perceived as a good support for plurilingual competence, as it constitutes a fully personalizable on-line identity that can realistically reflect individual pathways in the development of plurilinguistic competence.

Self-regulation is defined as the process in which individuals pay attention to all their own needs, emotions, and thought, and figure out how to take care of them either simultaneously or successively in order to meet personal objectives (Boekaerts, 1999). In this regard, the eportfolio fosters language education by providing a space where learners can review previous learning, identify and adjust their learning needs, and anticipate future pathways. In terms of Zimmerman, Bonner, and Kovach's (1996) model of self-related learning, the eportfolio can be used to self-monitor language-related communication competence, set objectives for specific aspects of this competence, and assess shortfalls between set objectives and actual outcomes. However, when using the eportfolio for self-regulated learning, teachers must provide adequate guidance.

1.3. Pedagogical use of the portfolio in FSL classes

The above-presented functions demonstrate that the portfolio is a tool with strong potential to support learning in any subject, and particularly FSL. It allows students to review their progress in second-language learning. Moreover, this can be done in the French as a second language, and particularly through second-language writing, which helps students reflect on their learning (Minuth, 1999). Thus, students can reflect on their advancement in FSL while working in that linguistic mode.

There are many ways to organize portfolio content. For example, the ELP comprises three parts: the Language Passport, which provides an overview of the individual's proficiency in different languages at a given point in time in terms of the common reference levels; the Language Biography, which provides a multilingual perspective on the learner's experience with different languages; and the Dossier, where the learner documents examples of personal works to illustrate the competencies listed in the Language Passport and Language Biography. Note that these three parts can be combined in various forms and used at various times throughout the FSL program.

Other content organizations are equally possible. For instance, it could be advantageous to arrange the portfolio according to assessments of French as a second language notions. For example, following the competency-based approach used in Canada, a student's portfolio could be organized to reflect the different competencies specified in the FSL program. Students could then select accomplishments that are directly related to the required competencies. This would also make it easier for teachers to assess the different competencies.

2. The eportfolio in education: advantages and conditions

Armed with this overview of the portfolio in education, we may now turn to the eportfolio in particular. First, we look at some advantages of the eportfolio over the paper version. We then draw on empirical research results to consider various ways to implement the eportfolio in a language class.

2.1. Advantages of the eportfolio

The electronic portfolio has a number of significant advantages over the paper portfolio, as outlined below:

- Greater social function: Because it usually includes a comments function, the eportfolio enables greater communication between students and other parties in the education process (teachers, parents, other students), which provides opportunities for feedback. This increases the social function of the portfolio and adds the potential to set up learning communities.¹ The cyberportfolios of the *Institut St-Joseph* are an excellent example of the role that the eportfolio can play in a learning community. Similarly, Eduportfolio, which will be presenter later, has several network functions that support this type of collaboration.
- Flexibility of content organization: The electronic portfolio also allows flexible content organization, which in turn fosters portfolio evolution. In other words, learners can adapt their portfolios to their learning path, adding new sections and changing old ones as they go along. In this respect, paper portfolios such as the ELP are limited in that they require all learners to adhere to the same content organization, and for the entire duration of their FSL program. However, it is arguable that a preschool and a secondary school student might not have the same needs in terms of content organization. The same holds true for beginner and advanced students.
- Flexibility of content: The eportfolio also provides flexibility in what it contains. For example, using a computer, one can delete, replace, cut and paste, and correct texts as desired, all without hindering the readability. This delinearization of the typical writing process (Anis, 1998) has a significant impact on FSL teaching and learning, because learners can review their work to their heart's content and publish a number of versions of the same text to track their progress longitudinally. □
- Large storage capacity: The eportfolio typically has enough storage capacity to host a vast number of texts that are nonetheless simple to manage. To illustrate, Eduportfolio provides an initial 100 Mo of storage space. In contrast, a voluminous paper portfolio would be heavy, unwieldy, and possibly confusing. In this sense, the eportfolio appears to have the long-term advantage.
- Aesthetics: The eportfolio is an aesthetic tool owing to two features that paper portfolios generally lack: first, it usually offers a wide choice of templates, colours, and images, for plenty of style options; and second, writing on a computer produces texts that are uniform and legible, for consistent readability.
- Accessibility: When the eportfolio is posted online, it provides universal access, as long there is an Internet connection. Unfortunately, this is the eportfolio's one major drawback: unlike the paper version, it requires technological support. In other words, the eportfolio can be used only in FSL classrooms where students have access to computers and the Internet.

1 For a definition of learning communities, see Legendre (2005, pp. 235–239).

2.2. Some empirical results on eportfolio implementation in FSL classes

Having noted the advantages of the eportfolio over the paper version, we now present some empirical research findings on eportfolio implementation in a university. The aim is to consider potential uses for the eportfolio in FSL classes, with a focus on a particular eportfolio (Eduportfolio: <http://eduportfolio.org/>). We begin by presenting this education tool.

2.2.1 Presentation of Eduportfolio

Eduportfolio is a free-access, multilingual electronic portfolio that is specifically designed for educational purposes. Instead of following a predefined content organization, users can structure the content by section and subsection, adding texts and documents as desired. Because the content organization varies according to the portfolio, each Eduportfolio Home page includes a Page list and navigation buttons. This allows readers to quickly view the portfolio's contents using different and complementary functions, as shown in Figure 1.

To protect their identity and confidentiality, authors can block access to specific sections and subsections and require users to supply a password to view certain portfolio content.

Note also that items posted on Eduportfolio can be published in a variety of formats (e.g., text, audio, video, PPT, image, graphics). This provides teachers and learners with a number of interesting FSL options, from written texts to oral productions using audio and video clips.

Eduportfolio also has some of the most technologically advanced Web 2.0 functions: RSS feed, invitation function, chat system, and Twitter notification of new content.

Eduportfolio offers yet another advantageous feature: downloading static versions of the portfolio. A static version requires a computer to be read and printed out, but does not require Internet access. This partly redresses the previously mentioned accessibility limitation, and provides a particularly useful option for “transporting” a portfolio.

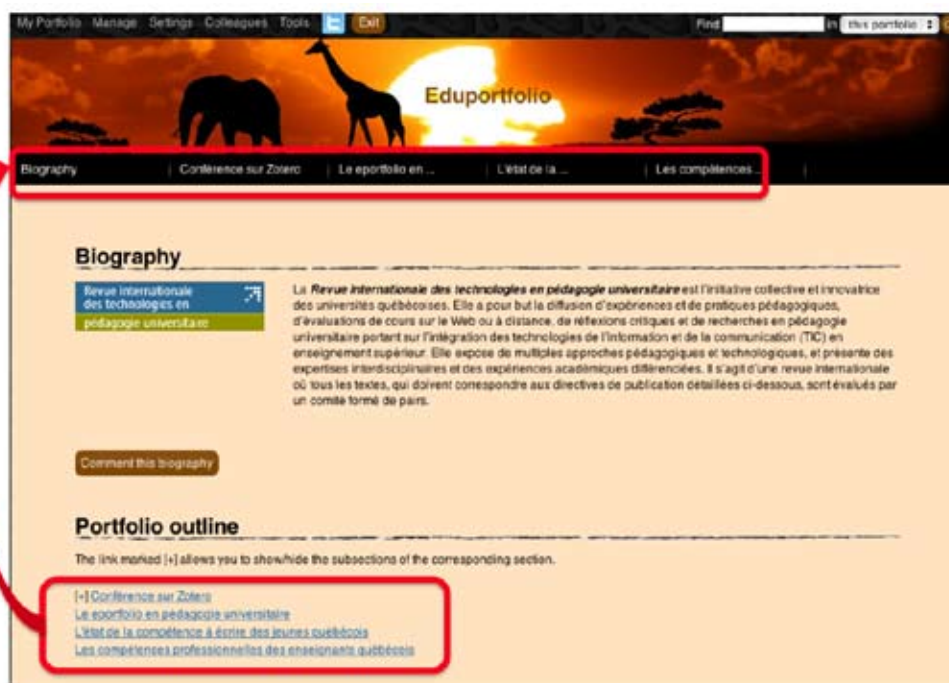


Figure 1: Page list at Eduportfolio

Finally, apart from educational applications, Eduportfolio includes a portfolio manager so that teachers can group, manage, and access all their students' portfolios on one site, in one place.

2.2.2 Results on the integration of the eportfolio in initial teacher training programs

We conclude by presenting an overview of the results of a study on the pedagogical integration of Eduportfolio by teachers-in-training at the Université de Montréal, including those in second language (SL) programs. The study was conducted in winter 2010 (December–March) using an online questionnaire (N=403) and semi-directed interviews (N=8) of students enrolled in an initial teacher training program. Below we present the quantitative results and draw a portrait of students' perceptions towards the use of an eportfolio in their teacher training program. We then present the qualitative results in the

aim of gaining a deeper understanding of this portrait. We will limit ourselves to presenting the most relevant results on the pedagogical integration of the eportfolio in preservice FSL teacher training.

First, we must stress that a consistent finding in this study (and in previous studies on other education programs) was the mandatory use of the eportfolio. Indeed, using an eportfolio was an academic requirement for 82% of respondents (Figure 2). On the other hand, support for learning, support for reflective practice, and professional visibility functions varied widely among respondents. Thus, respondents' answers were relatively evenly distributed (30–45% for “Strongly agree–Agree,” “Neutral,” and “Strongly agree–Disagree”) for these three functions, which suggests rather diverse perceptions of an eportfolio for academic and professional potential.

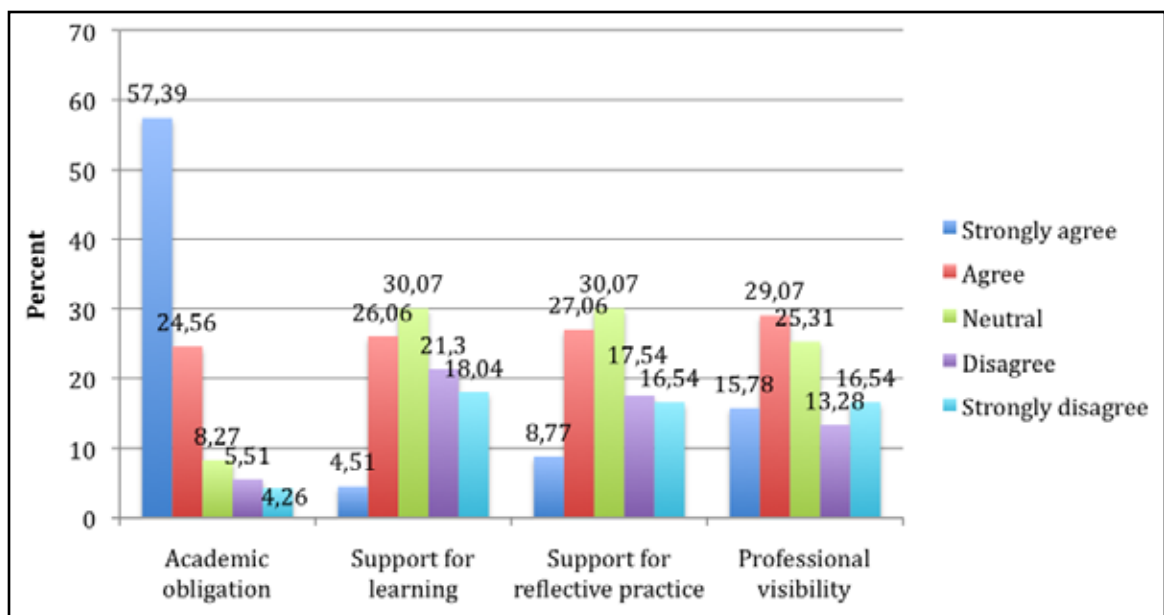


Figure 2: Motivation to use an eportfolio in initial teacher training

Based on these results, we hypothesize that future teachers experience the use of an eportfolio in very different ways, most probably due to different instructions on its use by their university professors.

Another finding is that an eportfolio was mainly perceived as an individual rather than a collaborative tool. This indicates that eportfolios' potential was underused, as presented in section 2.2 (Figure 3).

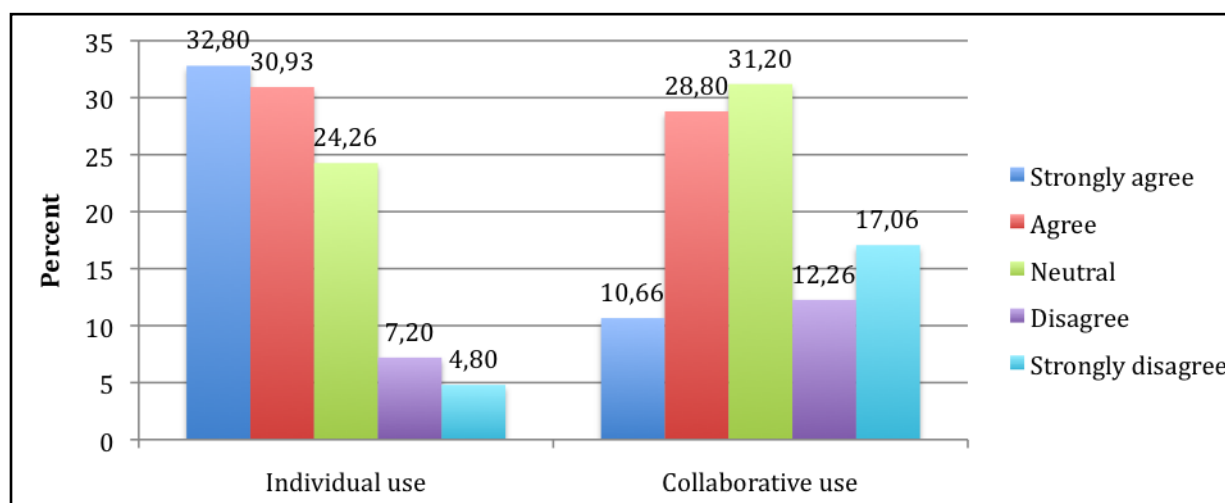


Figure 3: Individual versus collaborative perception of an eportfolio in initial teacher training

We therefore hypothesize that university professors do not direct their students to exploit the full interactional and social potential of eportfolios. This can be viewed as an unrealized gain in certain learning situations, particularly from a social constructivist perspective.

We turn now to the conditions for the pedagogical integration of eportfolios. In terms of curriculum implementation, a number of conditions are required for the effective use of eportfolios:

- Predefined pedagogical objectives: Before this tool is used in a language course, the pedagogical objectives should be determined. This step could be carried out by an education team, and should account for the school's particular context.

- Complementarity with existing tools: It is equally important to ensure that the pedagogical integration of eportfolios is not redundant with tools that are already in place. Otherwise, learners will fail to appreciate its educational value.

- Technical and pedagogical support for teachers: Because teachers play a primary role in the integration of eportfolios in language courses, they must be provided with the technical and pedagogical support they need to make good use of this approach.

Once an eportfolio has been introduced into the curriculum, certain conditions are required so that learners can fully appropriate this tool:

- Pedagogical instruction for learners in the use of eportfolios, such as eduportfolio: The eduportfolio differs from other learning tools in the largely autonomous nature of the learning process. In addition to technical training in the use of eportfolios, it is therefore necessary to provide training in the unique ways that this tool fosters learning. Moreover, this training

should be provided over time (e.g., at the beginning of each session if eportfolios are used for several years) in order to help learners familiarize themselves with the technical features and pedagogical potentials.

- Regular use and coaching in language courses: Due to its unique nature, the eportfolio gives better value in language courses if it is used regularly and with coaching. It is known that learning processes such as reflection and self-regulation—which the eportfolio particularly targets—are generally less developed in traditional, teacher-directed language programs. Moreover, to benefit from the full potential of eportfolios, learners must use it regularly and with coaching. This coaching can take many forms: self-assessment sheets, peer assessment, class and group presentations, scheduled meetings with teachers, and so on.

From this brief overview of the results we gather that the pedagogical integration of eportfolios, like any other educational tool, is subject to conditions of the curriculum as well as pedagogical conditions as such. These conditions are important to take into consideration so that learners can fully appreciate the educational value of eportfolios, and consequently fully benefit from its potential in FSL learning.

Conclusion

This paper aimed to draw a portrait of eportfolio use in French as a second language teaching and learning. We began with a literature review on the main functions and concepts of the eportfolio in language education. We then outlined the advantages of the eportfolio over the paper version. Finally, we presented some findings of an empirical study on initial teacher training, including French as a second language teaching. We identified some conditions for eportfolio implementation in language classes, and introduced Eduportfolio, an FSL teaching and learning tool. At a time when the portfolio is gaining increasing acceptance as a valuable language education support, we feel that Eduport-

folio and similar tools will play a significant role in developing communication competence, as long as they are adequately implemented.

References

- Anis, J. (1998). *Texte et ordinateur: L'écriture réinventée?* Brussels, Belgium: DeBoeck Université.
- Belanoff, P., & Dickinson, M. (Eds.) (1991). *Portfolios: Process and product*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today? *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Bräuer, G. (1999). Le Portfolio, moyen d'apprentissage et d'enseignement personnalisés. *Tracer*, 15, 31-46.
- Bucheton, D. (2003). *Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion*. Retrieved March 20, 2010 from Patrick Robo's personal website, section *Textes amis*: http://probo.free.fr/textes_amis/portfolio_bucheton.pdf.
- Council of Europe (2004). *European Language Portfolio (ELP): Principles and guidelines*. Retrieved July 9, 2010 from the Council website: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guidelines_EN.pdf
- Goupil G., Petit E.-L., & Pallascio M.-C. (1998). Le Portfolio : un pas vers une évaluation plus « authentique » orientée vers l'acquisition de compétences. *Revue québécoise de psychologie*, 19(2), 167-181.
- Grosso, H., & Lomicka, L. (1999). Le Portfolio : une méthode active, constructive, réflexive. *Tracer*, 15, 23-30.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3rd ed.). Montreal, Canada: Guérin.
- Little, D. (2005). The Common European Framework and the European Language Portfolio: Involving learners and their judgments in the assessment process. *Language Testing*, 22(3), 321-336.
- Minuth, C. (1999). Écrire pour construire une réflexion sur les apprentissages. *Tracer*, 15, 11-22.
- Zimmerman, B., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners : Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.

